

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

20

Anna Escofet



CONOCIMIENTO Y PODER.

Hacia un análisis sociológico
de la escuela.

ice
.....

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA


HORSORI
EDITORIAL

Últimos títulos publicados

COLECCIÓN CUADERNOS DE EDUCACIÓN

7. **Ignasi Vila, Joaquim Arnau, J. M^a Serra, Cinta Comet.** «La Educación bilingüe».
8. **Ana Teberosky.** «Aprendiendo a escribir».
9. **José Escaño, María Gil.** «Cómo se aprende y cómo se enseña».
10. **Eduardo Martí.** - «Aprender con ordenadores en la escuela».
11. **Enric Valls.** - «Los procedimientos: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación».
12. **M^a José del Río.** - «Psicopedagogía de la Lengua oral: un enfoque comunicativo».
13. **Serafín Antúnez.** - «Claves para la Organización de Centros Escolares».
14. **Xavier Farriols, Josep Francí, Miquel Inglés.** - «La Formación Profesional en la LOGSE.».
15. **Juan José Jové.** - «El desarrollo de la Expresión gráfica».
16. **Pere Darder, Joaquim Franch, César Coll y Joaquim Pèlach.** - «Grupo Clase y Proyecto Educativo de Centro».
17. **Josep Ma. Puig Rovira.** - «La Educación Moral en la Enseñanza Obligatoria».
18. **Alberto Pardo.** - «La Educación ambiental como Proyecto».
19. **Rosa M^a Pujol.** - «Educación y Consumo. La formación del consumidor en la escuela».
20. **Anna Escofet.** - «Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela».

Títulos en preparación

21. **Yves Chevallard, Marianna Bosch, Josep Gascón.** - «Estudiar matemáticas. El eslabon perdido entre la enseñanza y el aprendizaje».

ice
.....

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

HORSORI
EDITORIAL

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

20

ANNA ESCOFET ROIG

CONOCIMIENTO Y PODER

Hacia un análisis sociológico de la escuela

ICE - HORSORI

Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: Serafín Antúnez, José M. Bermudo, Iñaki Echevarría,
Francesc Segú.

Primera Edición: Junio 1996

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona
Editorial Horsori. Apart. 22.224 (08080) Barcelona
© Anna Escofet
I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori
Diseño: Clemente Mateo
Depósito legal: B. 25.235-1996
I.S.B.N.: 84-85840-43-7
Impreso en Liberduplex, S.L., Constitució, 19 (08014) Barcelona

A mi padre.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
I. ESCUELA Y PEDAGOGÍA	17
Las visiones de la escuela	17
La pedagogía tradicional	18
La Escuela Nueva	21
Otras pedagogías	23
II. ESCUELA Y SOCIOLOGÍA	29
III. ALGUNAS TEORÍAS SOCIOLOGICAS	41
Durkheim	43
Parsons y el funcionalismo norteamericano.....	45
Althusser	48
Baudelot y Establet	52
Bowles y Gintis	53
Bourdieu y Passeron	57
Resistencia, pedagogía crítica y pedagogía post- moderna.....	62

IV. UNA PROPUESTA PARA UN ANÁLISIS SOCIOLÓGICO DE LA ESCUELA: LA TEORÍA DE BERNSTEIN	75
1. Introducción	75
2. La teoría de los códigos	79
Nociones básicas	79
El código	84
La orientación al significado	90
Algunas investigaciones	92
Algunas críticas	97
3. Desarrollo del modelo teórico	98
El dispositivo pedagógico	107
El discurso pedagógico	109
La práctica pedagógica	116
4. La teoría bernsteiniana y la escuela	126
V. ALGUNAS REFLEXIONES	153
GLOSARIO	165
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	181

Agradezco la colaboración de los centros de enseñanza primaria y secundaria que se prestaron a contestar todas mis preguntas.

A José Luis Rodríguez Illera, por su soporte, paciencia y motivación intelectual.

A mis compañeras y compañeros del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, por su colaboración.

A mi familia, por su compañía. Especialmente a Joan, Marc y Jan.

A partir de un determinado período [...], en cualquier caso a partir de finales del siglo XVII de una manera definitiva e imperativa, se produce un cambio considerable en el estado de las costumbres que he analizado. Cambio que puede percibirse a través de dos aproximaciones distintas. La escuela sustituye al aprendizaje como medio de educación. Esto significa que el niño deja de estar mezclado con los adultos y deja de conocer la vida directamente en contacto con ellos. Pese a muchas reticencias y retrasos se lo aísla de los adultos y se lo mantiene separado en una especie de cuarentena, antes de dejarlo en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio. Comienza así un largo proceso de encierro de los niños (semejante al de los locos, los pobres y las prostitutas) que no cesará de extenderse hasta nuestros días y que se llama «escolarización».

Traducido de ARIÉS, Ph. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime.*

Prefacio, p. III.

INTRODUCCIÓN

El propósito de las páginas siguientes es hacer una reflexión alrededor de la escuela y de la sociedad, para intentar observar las relaciones que se pueden establecer entre ambas y para analizar las repercusiones motivadas por esta estrecha —como más adelante tendremos ocasión de comprobar— relación.

Nuestra pretensión se centra en analizar lo que pasa en la escuela desde un punto de vista sociológico.

Llevado a la práctica, esto quiere decir analizar las relaciones de poder entre el profesor y el alumno, contemplar el proceso de transmisión de conocimientos, estudiar las interacciones de los niños y de las niñas y la construcción del propio yo de cada uno de ellos, observar a los padres y a las madres en relación con sus actitudes hacia la escuela, ver qué pasa cuando una maestra decide hacer una salida...

Observar desde una perspectiva sociológica la relación educativa es, pues, la tarea que a continuación vamos a emprender.

Y es también el hilo conductor de una investigación que servirá para ejemplificar, detallar y analizar en profundidad los contenidos de una parte de este libro. Dicha investigación, desarrollada en el marco del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, pretendió estudiar la tipología

del discurso y de las prácticas educativas en los centros de enseñanza primaria y secundaria de Cataluña.

Partiendo de la teoría sociológica bernsteiniana, pudimos ver de qué manera los fenómenos estructurales se relacionan con los rituales legitimadores de la enseñanza. Dicho de otra forma, analizando la división del trabajo en la escuela, observamos como ésta se traducía en principios estructuradores como los códigos, las disciplinas, las ideologías, y, éstos, a su vez, en formaciones culturales como la distribución del espacio en el aula, el horario escolar, la estructuración del organigrama del equipo de profesores o las interrelaciones de los alumnos, entre otras.

En definitiva, se trataba de poner en relación las pautas más internas —en el sentido de soterradas, subterráneas o profundas— de estructura y significado con las pautas de organización escolar.

Todo ello permite ampliar la visión que tenemos de la escuela y nos puede hacer reflexionar sobre un punto, que no por obvio, a veces dejamos de lado. El estudio que se puede hacer de la producción de la subjetividad del alumno y de las relaciones verticales y horizontales que se dan en cualquier lugar —físico y temporal— de la escuela debería propiciar el repensar la práctica pedagógica.

Y de todo ello es de lo que a continuación nos vamos a encargar.

Para conseguirlo empezaremos recordando las visiones clásicas que de la escuela ha tenido la pedagogía tradicional y otras visiones pedagógicas renovadoras, para continuar con un recorrido por diversas concepciones teóricas del campo de la sociología de la educación y acabar centrándonos en una teoría concreta: la teoría del sociólogo inglés, Basil Bernstein, conocida sólo superficial y parcialmente en nuestro país aunque no por ello menos citada. A partir de esta teoría se desarrollará el análisis sociológico del discurso educativo. Y para terminar, se incluye un apartado que pretende ser una reflexión sobre las aportaciones de la sociología en el campo educativo.

Una última reflexión. Debemos aclarar que la visión sociológica que se propone en este libro no agota tampoco todas las perspectivas de la sociología de la educación. Como se podrá

ver, el tipo de análisis utilizado y los referentes teóricos citados se refieren al estudio de la educación y de la sociedad y sus interrelaciones con respecto a la división social del trabajo y la categorización social que conlleva.

Ésta es la visión más clásica en el campo de la sociología y ha sido además muy fructífera, sobre todo a nivel teórico.

Otros análisis sociológicos, muy interesantes desde un punto de vista educativo, y más recientes en la tradición sociológica, se han dedicado a estudiar otras diferencias sociales —las determinadas por el género, por la diferencia cultural, por la edad...— con las consiguientes desigualdades educativas creadas a raíz de las mismas. Pero todo ello sería tema para otro libro y otro estudio.

Pasemos, pues, al tema que nos ocupa en este momento.

I. ESCUELA Y PEDAGOGÍA

Las visiones de la escuela

Acercarse al mundo de la escuela es una tarea que no por usual resulta fácil de abordar. Son muchas las maneras en que una persona puede hacerlo.

La más común, por la que todos hemos pasado alguna vez, consiste en recordar las propias experiencias vividas durante los largos años de la infancia en que la vida estaba completamente delimitada por la dinámica escolar, una dinámica que seguramente uno mismo no entendía, que quizás aceptaba o rechazaba o contra la que luchaba ferozmente; pero que a bien seguro nos ha marcado y ha conformado nuestra manera de ser.

Otra posible manera de acercarse es la del profesional, quien una vez terminados los estudios se atreve a enfrentarse con un grupo de niños y niñas/chicos y chicas durante un curso escolar y que, con todo lo aprendido y todo lo que la propia experiencia le ha marcado, intenta enseñar. Y enseñar es algo tan complejo que va desde transmitir unos conocimientos a conformar unas actitudes y otras cuestiones de las que hablaremos más adelante.

Sin restar importancia a la tarea hecha por los educadores, importantísima y durísima, esta visión no es tampoco la nues-

tra. El acercamiento que pretendemos hacer intenta situarse fuera del marco escolar, para poderlo analizar sin las presiones que el día a día impone sobre los profesionales de la enseñanza. Seguro que nosotros tendremos otras presiones, pero se nos debe permitir hacer este intento, que viene motivado por el deseo intelectual de saber y de pensar, pero también por la propia experiencia que como alumna primero, y profesora después, una misma ha tenido. Evidentemente, el acercamiento que se propone no es neutro, ni tampoco tiene una fuerza moral que lo pueda diferenciar de los otros que hemos citado. Es solamente un acercamiento a una realidad que puede ser interpretada de muchas maneras y, a bien seguro, ninguna de ellas definitiva ni mejor. Empecemos, pues, con las visiones de la escuela.

La pedagogía tradicional

Para empezar a hablar de las distintas visiones, empezamos con la visión que la escuela ha tenido clásicamente desde la pedagogía.

Como dice Sánchez de Horcajo (1991), habría dos visiones del concepto de educación, una esencialista, que considera la educación como un proceso de individualización y, otra sociologista, que considera la educación como un metódico proceso de socialización. Una y otra visión polarizan la influencia de la educación, ya sea sobre el individuo ya sobre la sociedad.

De acuerdo con estas dos visiones, la pedagogía tradicional estaría basada en una concepción esencialista e idealista de la educación, según la cual el maestro tendría la función de conducir al educando para conseguir toda la perfección de la que es capaz, eliminando los obstáculos y promoviendo el desarrollo de todas sus capacidades y cualidades. Desde este punto de vista, y siguiendo a Sánchez de Horcajo, la acción educativa se concibe como una acción directiva por parte del maestro basada en la transmisión de conocimientos y en la inculcación de contenidos, los cuales constituirán el bagaje necesario del niño para su viaje por la vida y lo introducirán, al mismo tiempo, en

el escenario social, entrenándolo para el papel social de adulto que se le asignará.

La relación pedagógica tradicional tiene fundamentalmente un carácter impositivo del educador sobre el educando; diferenciando los sujetos de la relación en términos de imposición, transmisión y dominación por parte del maestro a un educando caracterizado por la conformidad, la receptividad y la dependencia. En ella, el educador aparece como el agente predominante, sujeto real que lleva conocimientos y los transmite, mientras que el educando es el receptor de contenidos, repetidor de formulaciones y sujeto de comportamientos pasivos.

La visión que se propone de la pedagogía tradicional puede parecer muy negativa en el retrato hecho, quizás por todos los prejuicios que se acostumbran a tener al pensar esta pedagogía y por todas las críticas hechas por el movimiento posterior de la Escuela Nueva. Pero consideramos que hay que situar esta enseñanza en su momento y en su lugar para darle el valor justo que se merece.

Y es que esta pedagogía, que llamamos tradicional por el hecho que proviene de la tradición grecorromana y medieval, ha estado vigente durante muchos años. Años en que la visión que se tenía del mundo era positiva y estaba basada en un ideal de progreso que era lineal.

La historia de la humanidad era percibida como una evolución desde una época antigua y primitiva a una época más civilizada, y por tanto mejor, marcada por los avances científicos y tecnológicos. En este marco, sólo se pretendía que los nuevos sujetos de la sociedad aprendieran todo lo que durante tantos años había funcionado.

Así, la pedagogía tradicional pretende conducir al ser humano desde su naturaleza a una esencia ideal, equivalente a un alto grado de individualización y de sociabilidad espiritual. Para conseguirlo, propondrá un sistema de modelos a los que el niño debe llegar mediante los ejercicios y gracias a la transmisión del saber «institucionalizado», en el sentido de pre-establecido.

Y es que como dice Palacios (1978, 21) la educación tradicional se puede definir como el camino hacia los modelos de la mano del maestro.

El maestro es la pieza clave del acto educativo en la concepción pedagógica tradicional y su función consiste en ser un mediador entre los modelos y el niño con el objetivo final de ordenar, ajustar y regular la inteligencia infantil. Desde este punto de vista se explican la gran cantidad de ejercicios escolares que el alumno debe resolver y que pretenden hacer adquirir a los mismos unas disposiciones físicas e intelectuales que faciliten su contacto con los modelos.

Consiguientemente, el método del maestro está centrado en un programa que hay que enseñar al alumno usando diferentes técnicas (cursos dictados, recitaciones de lecciones...). Y a la luz de esta intencionalidad se justifica la disciplina escolar (Palacios, 1978, 21). El niño debe acostumbrarse a observar determinadas normas estrictas que le impidan librarse a su espontaneidad y sus deseos y que son una vía de acceso al mundo de los valores, al mundo moral y al dominio de sí mismo.

La transgresión de estas normas necesita del castigo para lograr la vuelta a las exigencias generales y abstractas y la renuncia a los caprichos y tendencias personales. En este mismo sentido, los maestros deben mantener una actitud distante de los alumnos para seguir y conseguir estos principios y normas.

La finalidad última de la pedagogía tradicional es estrechamente adaptativa. Es necesario que los niños se conviertan en adultos adaptados a la sociedad. La mejor forma de preparar al niño para la vida (Palacios, 1978, 22) es formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y de esfuerzo. En este marco, los conocimientos se valoran como una ayuda en el progreso de la personalidad ya que al edificar unos sólidos conocimientos, se favorece el desarrollo general del niño.

Pero esta visión pedagógica y cosmológica entra en crisis a inicios del siglo XX, cuando se descubre que el niño no es algo pasivo ni tampoco un adulto en miniatura, y que el mundo no siempre avanza en línea recta, sino que, como mucho, lo hace en círculos concéntricos. Y así se llega al movimiento de la Escuela Nueva.

La Escuela Nueva

La pedagogía tradicional entra en crisis con la aparición de múltiples y variadas corrientes pedagógicas, que se conocen con el término de Escuela Nueva y que tienen como características comunes la mayor participación del alumno en la gestión de la educación, la crítica al directivismo en el niño y su sujeción al preceptor y la disminución de la distancia psicológica entre educador y educando.

Si la crisis de la pedagogía tradicional se centra alrededor del problema de la distribución del poder inherente a la acción pedagógica, la nueva visión, la de la Escuela Nueva, es la democratización de la educación e incluye aspectos a nivel metodológico, psicológico y social.

Basada en la concepción educativa de Rousseau, la Escuela Nueva se concibe como la introducción de métodos activos como medio para asociar los alumnos a los actos de apropiación del conocimiento y a los procesos de observación y expresión propuestos por el profesor. La utilización de materiales, que quiere llamar a la creatividad y autonomía de cada alumno, promueve también la solidaridad y la participación grupal.

Gente como Decroly y sus centros de interés, Claparède, que analiza la importancia del juego en los diversos estadios de la maduración, Dewey, Montessori, Ferrière... son algunos de los nombres que más han trabajado en esta línea. Ciertamente, no todos ellos dicen ni propugnan lo mismo, pero sí que comparten un mismo espíritu: la organización del ambiente escolar para que el niño pueda ser activo en el proceso de adquisición de su saber.

Y es que la Escuela Nueva, más que una técnica, implica una concepción de la vida, basada en la dignidad de la persona y el respeto que se le debe.

No hay que olvidar además que se basa en una teoría de la evolución infantil elaborada y científica que aporta no sólo datos cualitativos y cuantitativos sino también una nueva concepción del niño y su desarrollo. De manera consecuente con esta visión científica, la escuela ya no es una preparación para la vida futura sino la misma vida del niño.

Habría tres ideas básicas que podrían resumir las pretensiones de este movimiento pedagógico. La Escuela Nueva quiere ser un laboratorio de educación, pretende una educación integral y se define como paidocéntrica.

Se puede decir que la Escuela Nueva es una translación del eje educativo con respecto de la concepción tradicional (Palacios, 1978, 31). Dicho eje se desplaza del adulto al niño y de lo social a lo individual.

En esta translación, la relación poder-sumisión de la escuela tradicional se sustituye por una relación de afecto y un trato de camaradería que se prolonga más allá del horario escolar. El maestro es un guía que abre caminos y muestra posibilidades en un espontáneo desarrollo, sin caminos elegidos de antemano.

Otro cambio tiene que ver con los contenidos. En contraste con la educación tradicional que basaba su saber en los temas eternos de la mente humana, la Escuela Nueva se basa en las experiencias cotidianas de la vida, pasando lo imaginativo e intuitivo por delante de lo racional.

Y los cambios no radican sólo en los contenidos sino también en la manera de transmitirlos. Así, las salidas de la escuela hacia la naturaleza como fuentes del aprendizaje son otras de las características básicas de este movimiento.

Pero también la Escuela Nueva ha recibido críticas. Las más importantes han matizado que esta pedagogía ha dado demasiada importancia a la autonomía de los alumnos, y que al basarse en los intereses de éstos ha descuidado el esfuerzo como valor a desarrollar; que se ha creado una anarquía en los programas; y, por último, que sólo consigue llegar a una formación superficial, sacrificando lo esencial por lo accesorio.

De hecho, aunque muy preconizadas, quizás las pedagogías activas se han utilizado menos de lo que podría parecer. Las argumentaciones para justificar esto se fundamentan en las estructuras existentes, los programas determinados desde la administración, la tarea que se le pide al maestro... Pero, también, posiblemente, el motivo básico es que hay un cierto sentimiento de irrealidad, en el sentido que existe la sensación de que el niño que se está educando en esta concepción pedagógica quizás no estará preparado para la vida social y adulta que le espera fuera de las paredes de la escuela activa.

Podríamos resumir las dos visiones pedagógicas citadas en el siguiente cuadro de contradicciones (reformulado de Marín Ibáñez, 1982):

<i>Educación tradicional</i>	<i>Educación nueva</i>
cultivo de la memoria	cultivo de la inteligencia
profesor	alumno
verbalismo	activismo
objetivo: la nota	objetivo: los hábitos de la inteligencia
enseñanza	aprendizaje
cultivo del cerebro	educación de la voluntad
disciplina coactiva	actividad espontánea
configurar la personalidad	permitir el desarrollo de la persona

Todas las reflexiones iniciadas con el movimiento de la Escuela Nueva, llevan a la continuación y a la evolución del pensamiento pedagógico sobre la escuela, con nuevas concepciones no sólo originadas por este desarrollo teórico e incluso críticas con esta última concepción pedagógica, creándose también diversas corrientes de pensamiento alrededor del tema educativo. Una de estas líneas es, justamente, la sociología de la educación, y a ella haremos referencia en páginas posteriores. Pero primero haremos un breve repaso de otras visiones críticas de la escuela tradicional.

Otras pedagogías

Antes de desarrollar las aportaciones de diversas concepciones pedagógicas, es interesante señalar en primer lugar el período de efervescencia social que tuvo lugar en el cambio de siglo y que propició el origen de tan similares, y a la vez tan distintos, proyectos educativos. Similares en cuanto todos ellos se oponen a la escuela tradicional y proponen nuevos métodos y concepciones pedagógicas, pero diferentes en estas mismas concepciones, que responden a su vez a una cierta inocencia intelectual al creer que es posible cambiar la escuela y con ella, cambiar la sociedad.

Haciendo referencia ya a las diversas pedagogías, una de las importantes tradiciones pedagógicas que aparecen en esta misma época y se desarrollan durante todo el siglo es la llamada **pedagogía antiautoritaria**.

Como anteriormente ocurría, diversos autores se engloban bajo esta concepción —Neill, Rogers, Lobrot, Oury y otros—. Todos ellos tienen en común una visión renovadora de la escuela para conseguir la autonomía del individuo a través de la organización democrática.

Preocupados menos por métodos y contenidos y más por actitudes, defienden un cambio de actitudes del maestro y de la institución pedagógica que propicie el surgimiento de nuevas relaciones y alternativas.

Y según Palacios (1978, 153) la dimensión institucional adquiere importancia específica ya que entiende las relaciones entre personas en el marco de la institución donde éstas se llevan a cabo.

Como muestra de estas pedagogías, haremos referencia a Neill y su modelo pedagógico y a la pedagogía institucional. Con estas dos concepciones no se agotan, ni mucho menos, las interesantes aportaciones hechas en el marco citado, pero nuestra pretensión es únicamente dibujar las líneas directrices de dicha concepción.

Refiriéndonos a Neill, es de sobras conocida su escuela: Summerhill, y las propuestas educativas desarrolladas en ésta.

En primer lugar, nos parece interesante destacar la vigencia de esta institución hasta nuestros días. No hace demasiado tiempo salía en los periódicos la noticia que Summerhill estaba al borde de cerrar sus puertas por motivos económicos, pero es interesante destacar el hecho que dicha institución ha sobrevivido por más de veinte años a su creador y fundador.

Y es que Summerhill ha sido una interesante propuesta, un ejemplo de sociedad alternativa basada en una nueva relación educativa. Summerhill es un internado gestionado de manera autónoma, donde los niños pueden hacer casi todo aquello que quieran a todos los niveles —horarios de sueño, comida, disposición al estudio...— mientras que no molesten a sus compa-

ñeros. Todas las decisiones relacionadas con el grupo y la escuela son decididas por el mismo grupo.

En este marco de actuación, la libertad no es una herramienta didáctica, sino que es la base de la convivencia. Juntamente con el desarrollo y la práctica de este concepto, la concepción pedagógica de Neill se basa en la confianza en la naturaleza del niño y la redefinición del concepto de educación. Y es que educar es capacitar a una persona para poder vivir de manera plena y feliz.

Sin pretender caracterizar más que de manera global esta concepción pedagógica, creemos que por su misma visión y vigencia merece la pena el habernos referido a ella.

Continuando con el marco de las pedagogías antiautoritarias, la **pedagogía institucional** centra su crítica en el concepto de autoridad en el contexto educativo. Al tener además una procedencia en la psicoterapia concibe a la educación con fines terapéuticos. Supone la pedagogía no directiva de la concepción anterior y pretende llegar a la autogestión en la escuela y en su exterior.

Partiendo de estas ideas básicas, se quiere conseguir que todos aquellos que participan en la actividad educativa y que mantienen una relación de trabajo con la misma puedan regirse y dirigirse por ellos mismos de forma autónoma.

Los inspiradores del movimiento institucional fueron Makarenko, Blonskij, Neill y Freinet. A partir de las experiencias pedagógicas de estos autores y de las técnicas de grupo desarrolladas por psiquiatras como Oury, se crea el Movimiento de Pedagogía Institucional. En este movimiento existen dos tendencias diferenciadas: la primera, representada por educadores, enseñantes y psicoterapeutas como Vasquez, Oury o Tosquelles, que trabajaron en el campo de la enseñanza especial, es una corriente que integra las aportaciones del psicoanálisis y la psicoterapia, utiliza las técnicas Freinet y pretende conseguir una práctica autogestionaria del grupo-clase sin dejar de lado la evolución psicológica de cada niño.

La segunda tendencia, representada por Lapassade, Lourau

y Lobrot se centra en la dinámica del grupo, al considerar que éste tiene unas finalidades políticas en sí mismo. Estas finalidades políticas están relacionadas con el rechazo del poder por parte del maestro y la autogestión del grupo-clase, y son consideradas como un primer paso para contribuir a un cambio estructural de la sociedad.

Se parte de dos premisas. La primera es la insuficiencia de las instituciones educativas, ya que su estructuración, gestión, e incluso su modificación o posible supresión no pertenece a los educandos. La segunda es la creación de una nueva relación pedagógica que permita la autogestión.

Para llegar a esta nueva situación se propone desmitificar el saber y su institucionalización mediante el análisis psicosociológico. Además, es necesario descolonizar el niño y desburocratizar la enseñanza, de manera que la comunicación y la participación se efectúen sin límites entre los participantes en el proceso educativo en todas las relaciones producidas en el mismo de verticalidad, horizontalidad y transversalidad.

Esta visión comporta pues una crítica de la burocracia instaurada en la enseñanza a través de los años, que tiene como resultado final la creación en los niños de un estado de pasividad e inercia que los conduce hacia la adaptación de las exigencias de la vida social imperante.

La pedagogía institucional considera que este estado de cosas puede ser transformado por la práctica de la autogestión en todos los niveles, creando una escuela que sea un lugar de actividad y de intercambio.

Las críticas (Ayuste et al., 1994) más comunes hechas a esta concepción pedagógica tienen que ver con la concepción idealista que se tiene del niño, la visión optimista del papel de la escuela como motor de cambio social y la construcción de un mundo ideal en la escuela completamente distinto del mundo real.

De todas maneras, no hay que olvidar algunas de sus más importantes aportaciones: la visión de la realidad escolar como un todo en el que deben intervenir activamente padres y alumnos y también el respeto a las características individuales de la persona y el desarrollo de la autoestima y la autonomía personal.

Otra interesante y novedosa concepción pedagógica nace formulada desde el **marxismo** y la **anarquía** en la misma época. Uno de sus autores más representativos sería Ferrer i Guàrdia —que se basaba en la racionalidad para educar a personas libres de prejuicios y dogmas—. Basándose en las concepciones ideológicas citadas elabora un proyecto de escuela para conseguir el cambio social.

Ferrer i Guàrdia ha sido, y quizás aún es, un pedagogo desconocido en nuestra tierra y su obra ha sido silenciada durante mucho tiempo, seguramente por una visión demasiado radical, revolucionaria e izquierdista de la relación educativa.

La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia se asienta en la más pura tradición libertaria: rechazo de cualquier tipo de organización política y social coactiva, aspiración a ordenamientos igualitarios en que coincidan orden y libertad, rechazo a la Iglesia y al Estado (Tomasi, 1978); juntamente con la fe en el racionalismo de las verdades incuestionables y los hechos demostrados y verificados y con la presencia de determinados elementos positivistas. La última influencia recibida es la del socialismo utópico (Palacios, 1978) con su visión del carácter integral de la educación y de la necesidad del cambio social juntamente con el cambio escolar.

Formación integral y emancipación serían los dos ejes en los que se asentaría la concepción pedagógica de este autor, juntamente con la coeducación y el antiautoritarismo. En suma, propugna una escuela que no disocie el trabajo manual del intelectual, la razón del sentimiento, la vida intelectual de la afectiva... Y una escuela que luche contra la ignorancia, base de las separaciones de clase, y que dé lugar a la fraternidad y la solidaridad.

Las críticas hechas a esta visión (Ayuste et al., 1994) radican también en su confianza en la educación como motor de cambio social y en la creencia en que existen determinadas sociedades e individuos mejores que otros.

Hay que resaltar, de todas, formas las aportaciones de las experiencias educativas basadas en el marxismo y la anarquía, tales como el concepto de educación integral, la conexión de la escuela con el mundo social y el valor de la cooperación y el trabajo grupal, junto con las técnicas de comunicación elaboradas.

Para terminar con esta breve visión de la escuela hecha desde diferentes pedagogías, querríamos recordar que en algún momento aludimos a la inocencia intelectual de las propuestas descritas. Esta inocencia a la que hacíamos referencia, y que ha podido quedar reflejada en las propuestas de cambio elaboradas por los distintos autores, no debe servirnos, en ningún caso, para situarnos en una posición irónica, sino que gracias a estas importantes aportaciones la escuela ha llegado a la actualidad tal y como la conocemos, con todo el lastre existente de ciertas metodologías tradicionales, pero también con el rico bagaje debido a las aportaciones de las diversas tradiciones pedagógicas.

Además, hay aún otro elemento que consideramos más interesante de resaltar. Estas visiones, junto con el desarrollo de determinadas corrientes de pensamiento alrededor de la escuela —entre la que situamos a la sociología de la educación, pero también a la psicología, la antropología y otras— nos permite hoy en día tener un amplio conocimiento —aunque, a bien seguro no definitivo, por suerte— del complejo mundo de la realidad escolar y educativa.

Y si diferenciamos dos realidades y nos referimos a la realidad escolar y a la realidad educativa es para subrayar que aunque nuestra visión se centra en este libro en la relación educativa que se ejerce en el marco de la escuela, las complejas relaciones educativas que se producen en otras situaciones, instituciones y realidades son también necesarias de analizar para poder tener una visión global de todo esto que hemos convenido en llamar educación.

Ya sea en la escuela, ya en otros campos pedagógicos, pretender analizar el complejo de relaciones que se producen en cualquier intercambio educativo desde una única óptica y posición teórica es caer en un reduccionismo y en una estrechez de miras intelectual errónea.

Aunque no defendemos de ninguna manera el eclecticismo sí que consideramos necesario el complementar los conocimientos que nos prestan las diversas tradiciones de estudio para poder contemplar, interpretar y también intervenir en la educación.

Y esto es lo que intentaremos hacer a continuación, observar la realidad escolar desde una perspectiva concreta, la perspectiva sociológica. Veamos, pues, algo de todo ello.

II. ESCUELA Y SOCIOLOGÍA

Para empezar, consideramos que es necesario precisar qué es esto que nuestra sociedad denomina escuela y cuáles han sido tradicionalmente sus funciones.

Así, intentemos hacer una definición de escuela. Para conseguirlo, nos basaremos en las palabras de Varela y Álvarez-Uría (1991, 281) cuando dicen que:

Hemos convenido en llamar escuela a unas instituciones educativas que constan de una serie de piezas fundamentales entre las que sobresalen el espacio cerrado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de los alumnos, y un sistema de transmisión de saberes íntimamente ligado al funcionamiento disciplinario. Desde los colegios de jesuitas a la actualidad, esas piezas están presentes en la lógica institucional de los centros escolares, tanto públicos como privados. Sin duda han sufrido retoques, transformaciones y hasta metamorfosis, pero las escuelas siguen hoy como ayer privilegiando las relaciones de poder sobre las de saber.

Como se puede ver, ésta no es una definición neutra —si es que existe algún tipo de definición neutra en cualquier cam-

po— y nos sirve para centrar el enfoque que pretendemos dar a nuestras explicaciones.

Pero intentemos repasar todo lo que se decía en las líneas anteriores. En primer lugar, y en este punto habrá acuerdo, la escuela es una institución educativa.

Podríamos decir que la sociología distingue tres tipos de instancias educativas básicas: la familia, la escuela y el grupo de iguales. El orden en que son citados es también el orden en que inciden en el nuevo individuo de una sociedad determinada. Desde el mismo momento de su nacimiento y hasta el final de su vida, este sujeto es sometido a la acción educativa de estas instancias —sin olvidar la incidencia global de la sociedad en general, también intensa y muy interesante de analizar—.

De las tres instancias, la escuela —y entendemos por escuela cualquier institución educativa en que un individuo hace su recorrido educativo, es decir, centros de primaria, centros de secundaria, centros de formación profesional, facultades y escuelas universitarias, estudios de tercer grado...— es aquella que destaca por la fuerte huella en cuanto a tiempo y en cuanto a universalidad. En el primer caso, nos estamos refiriendo a un nivel individual ya que cualquier individuo sigue un largo proceso educativo; en el segundo caso, hacemos referencia al nivel grupal, ya que en las sociedades occidentales la enseñanza es obligatoria para todos los niños y niñas desde edades muy tempranas y se fomenta la educación permanente en casi todos los niveles profesionales. Ambos puntos nos podrían hacer pensar en una acción homogeneizadora de la escuela, pero más adelante analizaremos la falsedad —al menos a determinados niveles— de esta afirmación.

Es interesante destacar, desde un punto de vista antropológico (Harris, 1992), que la escuela aparece en las sociedades en el momento en que la propia evolución las lleva hacia formas más complejas. Es en este momento cuando se crean unas instituciones que tienen el encargo de educar a los jóvenes. Y educar es transmitir conocimientos. Pero es necesario resaltar que educar no es solamente transmitir los conocimientos instructivos necesarios para poder «funcionar» en una sociedad, sino que también tiene que ver con las normas

de convivencia, con las conductas a seguir; en definitiva, con la construcción de la manera de ser de los individuos de una sociedad.

Y para conseguir este segundo y básico punto, la escuela se configura de una manera determinada, en un espacio cerrado y con unas relaciones entre profesor y alumno basadas en el poder y la autoridad moral de uno sobre los otros. Este punto es clave para poder apreciar las raíces desiguales de la escuela. En el momento en que se construye un espacio donde conviven grupos con intereses diferenciados, se inician las relaciones de poder basadas en la producción del individuo y la reproducción de la sociedad.

Para continuar con esta argumentación nos parece muy claro el análisis de Foucault, para quien habría un conjunto de características básicas de la escuela (1976). Éstas son:

- Distribución espacial de los individuos.

Hay diversos procedimientos, como son la clausura, la especificación de lugares heterogéneos y cerrados sobre sí mismos y la localización elemental, que consiste en hacer corresponder dentro del espacio delimitado anteriormente un emplazamiento específico para cada alumno, con la finalidad de establecer las presencias y las ausencias de saber y cómo encontrarlos.

Además se deben instaurar las comunicaciones útiles, ya que debe ser posible observar en cada momento el rendimiento y la dedicación de cada uno.

- Control de la actividad de los alumnos a través de una rigurosa planificación del uso del tiempo.

Para poderlo hacer, se establece un programa que en su desarrollo y fases controla los actos y los gestos desde el interior —asegurándose la elaboración— y constituye un esquema del comportamiento.

- Organización de la génesis.

Mediante múltiples ejercicios escolares la disciplina se concede un tiempo lineal y evolutivo en el que se imponen a los alumnos tareas repetitivas diferenciadas y graduadas. Esto proporciona la posibilidad de un control detallado y de una intervención puntual de corrección,

diferenciación, jerarquización, depuración y eliminación en cada momento de la educación escolar.

Este hecho permite caracterizar e individualizar a los alumnos según el nivel que tienen en la serie que recorren, —ya sea en referencia al fin marcado para cada serie, ya en relación al tipo de serie o al trayecto hecho—.

— Composición de fuerzas.

Las fuerzas existentes en la escuela son la vigilancia, la sanción y el examen.

Lo interesante a destacar del análisis foucaultiano es la descripción de unas características desarrolladas en el marco escolar por el poder para tener un estricto control sobre todo el proceso educativo.

Continuando con la visión sociológica, la escuela se puede definir como una institución social creada en la sociedad y para la sociedad con el propósito y la finalidad de educar, para transmitir y sostener la cultura de la misma mediante una educación institucionalizada.

Y es que la escuela es la institución formal mediante la cual se verifican las funciones que cumple la educación en la sociedad. Estas funciones (Sánchez de Horcajo, 1991) serían:

- transmitir ciertos datos o conocimientos considerados importantes por aquellos que ostentan el predominio social en un momento determinado de la evolución de una sociedad y personificados en la autoridad escolar o administración, los docentes o los pensadores con prestigio social
- capacitar al alumno para ejercer un lugar en la sociedad o prepararlo para una carrera posterior
- aparcarse los hijos de unos padres que trabajan y necesitan un tiempo y un espacio libre de obligaciones familiares
- entrenar para la ciudad adulta
- transmitir las ideologías, pautas de comportamiento, roles sociales y los esquemas estructurados y estructurantes de la sociedad.

Se nos podrá contestar que hablamos de la escuela como si a lo largo de la historia sólo haya habido un modelo que no haya estado sometido a los cambios sociales, que no haya sido bandera de más de un movimiento político y eje central de muchas revoluciones sociales.

Y pensamos que este argumento es cierto, pero justamente lo que hace es justificar todo lo que estamos diciendo. Ya que, al fin y al cabo, si la escuela es sólo un lugar donde se transmiten conocimientos, ¿por qué se le ha dado tradicionalmente tanta importancia? Pues nos parece claro, por su misma naturaleza, porque se ha visto que la escuela también juega un papel central en la formación de sujetos y de sus identidades sociales.

En este punto querríamos hacer un inciso necesario. No podemos considerar la reproducción de que hablamos sólo de manera negativa. La reproducción social es necesaria para la misma estabilidad social, ya que lo que sería impensable es que cada generación tuviera que construir desde cero las instituciones necesarias para el funcionamiento social. Es por esto que la sociedad tiende a perpetuar las instituciones y las relaciones necesarias (incluyéndose en este punto también las relaciones conflictivas que llevan al cuestionamiento de las mismas instituciones y en cuyo análisis ahora no entraremos) y tiende a reproducirse.

Avancemos en el hilo argumentativo de lo que estamos diciendo, y continuemos haciendo un análisis de la escuela. Como bien nos dice Lerena (1985, 113-114):

Para referirnos concretamente a las sociedades modernas, más allá de la práctica educativa de base realizada a edad muy temprana dentro del ámbito familiar, el principal cuerpo de agentes especializado en la práctica educativa aparece organizado en una institución que le garantiza autoridad bastante para el ejercicio de la misma, y en la que encuentra los medios para confirmar con éxito el monopolio de la inculcación de la cultura legítima, consagrada o dominante.

Es decir, en la formación, como decíamos antes, de la identidad de cada sujeto, la escuela no hace más que inculcar la cultura dominante.

Y en este punto entramos en una parte de análisis sociológico muy interesante, que es el análisis de los sistemas de enseñanza como instrumento esencial de continuidad histórica,

Porque a través de su función de inculcación de la cultura legítima desempeña unas funciones de control social, de integración, de conservación cultural, y, por ello, de mantenimiento y reproducción del orden social.

(Lerena, 1985, 115)

En la escuela los niños y las niñas aprenden alguna cosa más que una lección de historia o la manera de hablar en público. En la escuela, se aprende la Historia y la Manera de Hablar, para seguir el ejemplo, de la cultura legítima, que es la cultura de las clases dominantes en la sociedad. Al transmitirse esta cultura, la escuela juega un importantísimo papel de mantenimiento y reproducción del orden social (Lerena, 1985).

Éste es el punto central, como decíamos, de una parte de las teorías de la sociología de la educación, que se deben a la tradición marxista y que han puesto más énfasis en la función de reproducción socio-económica o estructural que cumple el sistema educativo en las sociedades industrializadas capitalistas. Y ésta es, también, la base de nuestro pensamiento y el eje de esta narración.

Sin entrar aún a detallar ninguna teoría sociológica concreta, seguiremos caracterizando el pensamiento general de esta concepción que considera a la escuela como uno de los puntos principales de reproducción cultural.

En primer lugar, debe destacarse que esta visión teórica ha permitido ir más allá de los tópicos sobre las funciones manifiestas de la escuela —enseñar, evaluar y certificar lo aprendido— para centrarse en sus funciones latentes.

Y es que lo que es interesante no es sólo lo que se dice, sino también todo lo que queda por debajo y así, como ha demostrado Bourdieu (1970), sean cuales sean los efectos producidos por el sistema de enseñanza en los diferentes campos o esferas (económica o política), éstos son de segundo orden con respec-

to a los producidos por el mismo sistema en la estructura de relaciones entre las clases, de manera que, propiamente, lo que conserva y reproduce el sistema de enseñanza es esta estructura de relaciones entre las clases.

Como muy bien nos recuerda Lerena (1985), una última característica del sistema de enseñanza es el hecho que, integrado progresivamente dentro del sistema del aparato estatal, el sistema de enseñanza recibe de la clase política dominante la autoridad legítima para llevar a término las funciones que le son propias. En estas condiciones, y por esta delegación de autoridad, aunque la cultura que legitima y reproduce el sistema de enseñanza puede no ser la propia de la clase políticamente dominante, la función de reproducción cultural del sistema produce como último efecto la legitimación y reproducción de las condiciones ideológicas o culturales que contribuyen a hacer posible el mantenimiento de la estructura de relaciones existentes entre los grupos o clases. De esta manera, el sistema de enseñanza cumple una función de reproducción cultural y, por tanto, de reproducción social; pero esta función es de segundo orden con respecto a la función de reproducción de la estructura de relaciones de dominación entre las clases.

La idea central de esta visión queda recogida en las líneas siguientes:

Teniendo en cuenta que en el proceso de reclutamiento, el origen de clase del alumnado no es ni mucho menos neutral con relación a la posición ocupada dentro del sistema de enseñanza, y asimismo habida cuenta que los determinantes sociales del éxito escolar, hechos ambos que hacen que la carrera escolar sea una carrera esencialmente desigual, no sólo por razones puramente económicas, sino por razones socioculturales y psicosociales, el proceso interno de selección y jerarquización escolar, constituye la variante que adopta dentro del aparato escolar el sistema de clases, traduciendo y etiquetando dicho aparato la desigualdad social en y como desigualdad escolar. Estableciendo las jerarquías escolares como las solas jerarquías verdaderas y auténticas, el sistema de enseñanza legitima

y consagra la jerarquía de posiciones sociales de partida. Por otra parte, en virtud de su función de distribución, y en tanto se constituye como agencia de colocación, el sistema de enseñanza convierte la estructura de posiciones de llegada en un orden natural, necesario, incuestionable. En estas condiciones dicho sistema constituye la instancia que posibilita la conservación y reproducción del sistema de clases, y no sólo mediante estos mecanismos, sino además y sobre todo mediante su función de inculcación, en virtud de la cual impone, esencialmente, primero, individualmente, la aceptación del distinto papel que a cada uno corresponde, y segundo, socialmente, la legitimación de las reglas del juego, esto es, de la ideología o cultura dominante.

Por otra parte, cuanto mayor sea la eficacia de este sistema de enseñanza como instrumento de movilidad social controlada, o sea, cuanto menos dependiente del origen de clase sea la posición escolar, y cuanto más disminuya la correlación entre posiciones sociales de partida, y posiciones sociales de llegada, tanto más eficaz será la contribución de dicha instancia a la reproducción del sistema de clases, el cual tendería en ese caso a serlo en sentido estricto, y no como viene sucediendo hasta ahora, que, en la medida en que las distintas posiciones de clase se han heredado, y se siguen heredando, de padres a hijos, el sistema de clases ha sido y es, como decíamos, además un sistema de castas.

(Lerena, 1985, 356-357)

Es decir, la desigualdad social se traduce en desigualdad escolar, de manera que el sistema de clases se traduce en un proceso interno de selección y jerarquización escolar, en el que los determinantes sociales (no sólo las razones económicas, sino también las socio-culturales y las psico-sociales) marcan el éxito escolar.

Otra reflexión sobre las repercusiones que tienen estas visiones citadas en el mundo escolar, tendría que ver con la pregunta de cómo se traduce todo esto en la práctica cotidiana en las aulas. La siguiente cita nos puede hacer reflexionar:

Una misma institución adquiere significaciones distintas para los niños que la frecuentan con diferente capital social y económico, con diferentes formas de socialización familiar, con diferentes expectativas de futuro, con diferentes preocupaciones e intereses ligados a formas de socialización extraescolares, a diferentes estilos de vida.

(Varela y Álvarez-Uría, 1991, 282)

Dicho de otra manera, no podemos ni pensar ni hablar de un único sistema de enseñanza, ya que esto que llamamos escuela se traduce en la realidad en diferentes modos de escolarización, que vienen determinados por el niño al cual nos dirigimos, por su clase social, por su modo de vida, en definitiva, por las diferentes formas de socialización familiar y extra-escolar, con sus estilos de vida y las consiguientes expectativas de futuro que comportan.

Y esta constatación abre camino a nivel pedagógico a todas las reflexiones e investigaciones que tengan por finalidad la eliminación de todas estas diferencias. Algunas de estas reflexiones se recogen al final de este escrito.

Antes de pasar a ver en detalle las diferentes teorías sociológicas a las que nos hemos ido refiriendo a lo largo de esta explicación de manera más o menos directa, resumiremos las principales aportaciones sociológicas para el conocimiento de la escuela.

Como bien resalta Palacios (1978), la escuela cumple un papel social y político: la reproducción de la realidad social que la ha originado.

Cada sociedad crea el tipo de escuela que le asegura la estabilidad y su permanencia. Por tanto, no es posible crecer en la neutralidad, ni en el carácter laico de la institución escolar sino que nos encontramos ante una escuela que se implica en las tareas de conservación del estatus y en el mantenimiento de la sociedad y de sus jerarquías establecidas.

Desde este punto de vista, los problemas de la escuela, más que didácticos o de otros tipos, son problemas sociales y políticos y es a éstos a los que hay que enfrentarse, aunque pocos de los teóricos que se alincan en esta visión sociológica

creen en la posibilidad del cambio, como veremos posteriormente.

Lo más interesante de esta visión (Palacios, 1978) radica en:

- el descubrimiento de la función reproductora del aparato escolar a nivel ideológico y de la división social del trabajo
- el análisis de la arbitrariedad cultural que inculca la escuela y la influencia de la misma en el rendimiento diferencial ante ella
- la puesta en evidencia de la falsa autonomía de la escuela
- la visión de la escuela como consecuencia y no como causa de la división social
- el significado social de la funcionalidad de la escuela capitalista
- la crítica de la creencia en dones naturales, concepción que consideraría las capacidades del niño como algo preestablecido e inmutable.

En suma, consideramos que ofrece un marco analítico muy interesante y que aporta cuestiones e interrogantes que aunque no contribuyen a facilitar la labor del docente, le pueden posicionar críticamente en la relación educativa

Hecho este repaso de las contribuciones más importantes propuestas por esta visión, debemos pasar a considerar las limitaciones de la misma.

En primer lugar, destacar que este análisis no agota ni delimita completamente la problemática escolar más que en un nivel de relaciones concreto, el nivel escuela-sociedad, pero no estudia la escuela como institución ni la vida desarrollada en su interior, por ejemplificar otros campos susceptibles de análisis.

Por otro lado, esta visión tampoco hace ninguna propuesta clara en los análisis de los contenidos de la educación, quedándose en niveles muy generales, como Bourdieu y Passeron cuando apuestan por la pedagogía racional o Baudelot y Establet cuando defienden el modelo de la Revolución Cultural China.

Y ya para concluir, la siguiente cita puede resumir el sentir que produce esta visión:

A tal sociedad, tal escuela; a sociedad discriminatoria, escuela discriminatoria; a sociedad en crisis, escuela en crisis; la sociedad de clases engendra una escuela de clases.

Perche, citado en Snyders: Escuela, clase y lucha de clases (1978, 101)

Y es que a pesar de las objeciones teóricas que se pongan a esta concepción ideológica de la escuela, creemos que es necesario incorporar este discurso y el tipo de reflexión que propicia en el análisis habitual y las discusiones de todos los implicados en la relación educativa en todos los niveles existentes.

A nivel de planificación desde las instancias de la administración que diseñan, crean, hacen y deshacen proyectos y reformas olvidando a veces la realidad social y sociológica de la escuela.

A nivel de ejecución, por los enseñantes que afrontan diversas, duras y entrañables condiciones de trabajo con buenas dosis de optimismo, solidaridad y anhelos de mejora.

A nivel de participación, por unos padres y unas madres que deben poder elegir una escuela que debe necesariamente apostar por la integración de todas las categorías sociales sin dejar de lado la calidad educativa. Una escuela que obligatoriamente debe ser pública y en la que no deben existir listas de espera, ni opciones diferenciales y diferenciadas en función de ciertas características sociales, territoriales, religiosas ni de ningún otro tipo. Una escuela en la que todos puedan participar, que debe ser abierta al exterior, que se debe definir como igualitaria pero no igualadora. Una escuela, en fin, que no institucionalice las desigualdades ni perpetúe las divisiones al ignorarlas, sino que trabaje de manera consciente para la superación de éstas —y todas— las barreras existentes.

III. ALGUNAS TEORÍAS SOCIOLOGICAS

La visión sobre la escuela y sobre las distintas teorías que se pueden englobar en la disciplina de sociología de la educación que a continuación ofrecemos, tienen en común la visión de las sociedades humanas como sociedades que son esencialmente desiguales, con un reparto diferencial de recursos y riquezas.

Esta diferenciación a la que hacemos referencia no debe ser considerada solamente como una diferenciación entre individuos, sino que debe contemplarse también como diferenciación entre grupos sociales (Mateos en Rotger, 1990). Y no es necesario que la existencia de estos grupos sociales deba contemplarse de manera física, sino que puede ser una simple construcción teórica, donde un individuo concreto no tiene necesariamente que saberse de un grupo, aunque dicha pertenencia marque su existencia de una manera clara.

Partiendo de estas premisas, podemos decir que la sociedad es una realidad estructurada, resultado de las relaciones establecidas entre diferentes grupos sociales para conseguir los bienes que esa sociedad tiene.

Dos son las posturas teóricas básicas que se pueden definir en relación a la existencia de clases sociales, posiciones que

además diferenciarán las diversas posturas sociológicas a tomar. Estas dos posturas están representadas por Marx, por un lado, y por Weber por otro.

El primer teórico que hizo referencia al concepto de clase social fue Marx, que considera que la sociedad está dividida en tres clases sociales (Mateos en Rotger, 1990) —obreros, capitalistas y terratenientes— que se diferencian por el tipo de relación que tienen con los medios de producción. Esta relación posibilita la estructura de clases capitalista y propicia, desde la perspectiva marxista, la lucha de clases. Solamente en el momento en que desaparecieran las mismas clases sociales —momento histórico representado por la instauración del comunismo— desaparecerá la lucha de clases.

En frente de esta posición está el estudio hecho por Weber, quien defiende que la diferenciación entre clases proviene de la relación de cada grupo con el poder, la riqueza y el estatus (Jercz Mir, 1990). Según esta concepción, los grupos sociales se diferencian en función del estatus de cada clase, que a su vez se origina por tres cuestiones distintas: las diferencias de estilo de vida basadas en la situación económica, las diferencias basadas en la posición de poder y las diferencias motivadas por distintas circunstancias o instituciones —como la religión o la procedencia geográfica—.

Aunque estas pocas líneas no hacen más que dar una pincelada muy general y caracterizar la idea más importante de las teorías de ambos autores, cabe decir que de ambos análisis se desprende un interesante análisis de la relación entre el sistema educativo y la sociedad capitalista y de la desigualdad social existente.

Y este análisis se debe hacer sin olvidar las premisas de trabajo siguientes (Mateos en Rotger, 1990):

- la clase social es un producto intelectual
- las clases sociales son involuntarias, no se constituyen por suma de voluntades subjetivas
- las clases sociales son multidimensionales, de manera que correlacionan propiedad con estatus, pero también división económica del trabajo y reparto de la propiedad privada

- clase, estatus y poder son dimensiones que permiten el análisis y que se generan y se refuerzan mutuamente.

A partir de estas premisas básicas, podemos empezar a referirnos a la sociología de la educación y a sus más importantes teóricos, sin olvidar que estamos siempre en el nivel de análisis de dicha disciplina teórica con respecto al problema de las clases sociales.

Durkheim

Durkheim es considerado el creador de la sociología de la educación. Una cita de obligada referencia resume perfectamente su pensamiento sobre este tema:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no han adquirido el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desplegar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le exigen tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está destinado. De la definición anterior resulta que la educación consiste en una socialización metódica de la nueva generación

(Durkheim, *Educación y sociología*, 1975).

Es decir, la educación es un proceso promovido en la sociedad para conseguir el desarrollo de los sujetos y lograr su adaptación en el medio que los acoge.

Para este autor, educación es humanización. El ser humano se puede considerar como tal en la medida que interioriza la cultura de su sociedad.

Esta socialización del individuo se produce siempre en condiciones culturales, históricas y sociales determinadas, en una sociedad y unos grupos concretos. El proceso educativo consiste en la producción de un sistema de hábitos mentales a través de una socialización metódica y diferencial.

La visión de Durkheim sobre la escuela y la sociedad ha te-

nido mucha influencia en diversos autores y en la concepción general de la sociología y, en concreto, la sociología de la educación como disciplina de pensamiento. En este sentido, su contribución más importante radica en haber mostrado las relaciones entre escuela y sociedad.

Pero vayamos por partes y empecemos por analizar al ser humano desde la perspectiva durkheimiana.

Para este autor en cada individuo hay dos seres. El primero, el ser individual tiene que ver con la propia conciencia de cada persona y sus asuntos individuales, mientras que el segundo —el ser social— es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan el grupo en que cada individuo está integrado (Durkheim, 1975), y hace referencia a cuestiones como las ideas religiosas, las opiniones y prácticas morales y cualquier tipo de opinión colectiva, entre otros.

Basándose en esta concepción, el autor postula que la educación debe formar al ser social. Y para formarlo, la escuela ubica en primer lugar a cada uno de los individuos en una posición ocupacional y social mediante el adiestramiento en las cualificaciones laborales. Además, la educación permite que el sujeto interiorice unos hábitos morales que conforman su comportamiento para una correcta integración social.

La escuela es definida como un medio moral organizado socialmente cuya misión es inculcar hábitos en los individuos. Desde este punto de vista, el sistema educativo de una sociedad es más amplio que el sistema escolar y coincidiría con el conjunto de prácticas pedagógicas existentes en una sociedad.

La inculcación de los hábitos se consigue, por tanto, con la transmisión de un conjunto articulado de prácticas pedagógicas y su finalidad es conseguir la cohesión, solidaridad e integración necesarias para un buen funcionamiento de la sociedad.

Y no sólo eso, sino que la educación es el instrumento imprescindible para la continuidad y estabilidad de la sociedad. Para conseguir esta cohesión se desarrolla la solidaridad entre los individuos —que es definida como mecánica en las sociedades primitivas y orgánica en las actuales—. En cualquier caso, es necesario el orden para la supervivencia del cosmos social y para ello se requiere la ausencia de conflictividad.

Este orden necesario a nivel general se reproduce a nivel escolar. Y es que la escuela no es más que un microcosmos social. De hecho, sociedad y escuela se interrelacionan: la sociedad se reproduce en la escuela dando lugar a un microcosmos con una lógica de funcionamiento que reproduce la lógica de la sociedad. Pero también la escuela reproduce la sociedad, manteniéndola, renovándola o volviéndola a reproducir.

Para ello, la educación se basa en un proceso de producción a nivel social en el cual las relaciones educativas no se dan en la esfera de la dominación ideológica. En este sentido, la educación no es un proceso de desarrollo natural sino de imposición ideológica.

Por tanto, no existe una naturaleza humana, en el sentido de prehecha, sino un proceso de construcción basado en relaciones de dominación. En este marco, la relación educativa se definiría como una relación donde el maestro es el dominador y ejercedor de la imposición ideológica y el alumno es el dominado y receptor de contenidos y normas sociales. Por tanto, el lugar de la educación es el poder, la ideología y el conflicto.

El último punto interesante a destacar de la concepción durkheimiana es que la escuela y la educación no se conciben solamente como un lugar y un proceso de homogeneización, sino que se contemplan también como un instrumento de diversificación, al distribuir a los individuos en posiciones distintas en este proceso de dominación mencionado.

Todo ello, como veremos, será la base del pensamiento de los autores que se analizarán posteriormente.

Parsons y el funcionalismo norteamericano

Parsons es considerado como el máximo exponente de la corriente funcionalista. Basándose en ella, pueden resumirse las claves teóricas básicas de su pensamiento, que serían (Jerez Mir, 1990):

- las estructuras sociales son sistemas de relaciones sociales
- las relaciones sociales son relaciones entre agentes sociales

- las relaciones entre agentes sociales se configuran mediante el proceso de socialización, que consiste en la interiorización psíquica de la cultura —definida como un sistema constante y homogéneo de orientaciones normativas—.

Para este autor el sistema educativo es un medio de continuación y producción del consenso social. En este marco, la educación es un proceso de socialización y selección que sirve a los intereses sociales y sitúa a cada individuo en la posición social que le corresponde en la escala social en función de su papel.

Pero vayamos por pasos. Parsons empieza por definir en su concepción teórica un sistema de acción y lo plantea como un sistema de orientaciones normativas de dicha acción. Considera que hay tres tipos de sistemas de acción: el sistema de la cultura, el sistema de personalidad y el sistema social. Estos tres sistemas se distinguen analíticamente por la consistencia, internalización e institucionalización de valores, conceptos y normas (Pizarro, 1981).

Haciendo referencia concretamente al sistema de la cultura, éste debe poderse transmitir para que no se pierda la misma. Esta transmisión se produce en el paso de una personalidad a otra, momento en que la cultura adquiere una función ordenadora con respecto a la globalidad de todo lo que es social. Y en este proceso de transmisión, el proceso de socialización configura la personalidad de los actores sociales, orientando su acción de manera que dejan de ser individualidades biológicas y se convierten en un todo social.

La transmisión de la cultura es, pues, el proceso esencial para el mantenimiento y la reproducción del orden social. Y esta afirmación es básica en la sociología actual.

La tesis clásica de Parsons (1976) postula que las dos funciones básicas de la escuela son la socialización y la selección. Aunque en primer lugar, la familia ya ha introducido una diferenciación biológica general —por sexo, por rango, por nacimiento, por edad— entre los distintos individuos y una diferenciación específica sexual como diferenciación social para los roles adultos (Jerez Mir, 1990).

En cuanto a la socialización y la selección escolar, en el primer caso, la escuela enseña las capacidades y destrezas necesarias para desempeñar tareas laborales específicas y además enseña conductas que acepten los valores básicos de la sociedad y la función que cada individuo debe desarrollar en esa sociedad.

En el segundo, la escuela filtra a los sujetos en virtud de sus capacidades y su origen social a lo largo de la trayectoria académica. Así, los individuos que llegan a la universidad ocuparán mejores puestos de trabajo y mejores posiciones sociales a causa de la relación que se da entre el nivel cultural de una persona y su estatus laboral.

Desde esta perspectiva, la socialización que se produce en este marco escolar es a la vez diferenciación e internalización, en la medida que cumple dos funciones diferentes: distribución en las diferentes posiciones sociales por un lado, y adaptación subjetiva a la posición correspondiente a cada uno.

La función socializadora del aula escolar, en concreto, implica la adquisición que hace cada individuo de las habilidades necesarias para su rol adulto y la consiguiente aceptación psicológica de este mismo rol. De aquí se deduce la poderosa misión integradora de la escuela, en la producción de consenso para el orden social vigente.

La educación entendida así, como proceso de socialización y selección, sirve a los intereses de la sociedad y contribuye a situar cada individuo en la posición que le corresponde dentro de la escala social en función de su rol.

Al adjudicar a cada individuo la posición social que le corresponde según sus méritos, la educación juega un papel positivo como refuerzo de la cohesión interna de la sociedad. Y actúa también como elemento positivo al seleccionar a los individuos y situarlos de forma conveniente de acuerdo con sus capacidades.

De esta manera, la escuela elemental es la encarnación viva del valor americano fundamental de la igualdad de oportunidades, porque en ella se sitúan los valores de la igualdad de entrada y de la diferencia de salida. Esta diferenciación se produce como fruto del mérito personal, basado en los valores fundamentales del individuo convertidos en competencias para la escuela.

El sistema escolar es, así, el factor de la diferenciación, hecha en base al mérito individual. De esta manera, la sociedad conseguirá un grado óptimo de distribución de los individuos en la estructura social en virtud de sus capacidades y virtudes personales. Esto tiene como efecto principal una igualdad de oportunidades, base del consenso en las sociedades democráticas.

Antes de pasar a detallar la siguiente teoría, nos interesa destacar que los análisis de Parsons se suelen considerar como representantes de las llamadas teorías del consenso. En frente de éstas, se situarían las llamadas teorías del conflicto, representadas por Weber y sus seguidores. Estas teorías (Rotger, 1990) no usan el concepto de sistema social y toman como unidad de análisis un grupo o una organización concreta, que a su vez estará en relación con otros grupos u organizaciones.

Y siguiendo a Rotger (1990), el centro de atención de las teorías del conflicto no está en el sistema, sino que radica en la lucha entre individuos en el interior de organizaciones o de las mismas organizaciones entre ellas para conseguir determinados intereses materiales o ideales.

Además, dichas teorías consideran que la sociedad es una red cambiante de grupos y organizaciones que se coaligan mediante relaciones de intereses o de dominio y sumisión. En el primer caso, la coalición de intereses permite la cohesión interna de un grupo, mientras que el segundo, las relaciones de dominio y sumisión juntamente con el sistema coercitivo que las impone y el principio de legitimidad consiguiente que se deriva propicia la integración social de los individuos. Recordemos que la teoría funcionalista considera, contrariamente que una sociedad se caracteriza por la existencia de unos valores comunes interiorizados por los individuos que la forman.

Desde esta perspectiva, el cambio educativo parte de los conflictos y enfrentamientos entre grupos sociales, ya sea a nivel económico, ya sea político o cultural.

Pero continuemos con la descripción de las teorías sociológicas de la educación desde la perspectiva marxista, y refirámonos a Althusser.

Althusser

Los análisis de Althusser son precursores de las teorías sociológicas a que nos referiremos.

La teoría de Althusser descubre toda una serie de razones ideológicas y políticas fundamentadas en la teoría marxista sobre el Estado y su ideología, constituyendo a la vez una aportación moderna a estas teorías al añadir una teoría sobre los aparatos ideológicos del Estado (Colom, 1979).

Althusser (1977) considera que hay dos tipos de tramas sociales básicas: el Aparato Represivo del Estado y el Aparato Ideológico del Estado. El primero tiene por objetivo asegurar las condiciones sociales necesarias para que pueda funcionar el segundo y comprende el aparato judicial, las prisiones, el ejército, el gobierno y otros. Se impone mediante la violencia, física o de otro tipo y la represión generalizada. El segundo, el Aparato Ideológico del Estado, tiene por función básica la reproducción de la ideología de la clase dominante y está formado por los siguientes aparatos: el religioso —el sistema de las diferentes iglesias—, el escolar —el sistema de las diferentes escuelas, tanto públicas como privadas—, el familiar, el jurídico, el político —con los diferentes partidos—, el sindical, el informativo —prensa, radio, televisión...— y el cultural —deportes, bellas artes, letras, etc.—.

El Aparato Represivo del Estado asegura a través y mediante la represión las condiciones de actuación del Aparato Ideológico del Estado. Mientras que el Aparato Represivo del Estado funciona principalmente a través de la represión, los Aparatos Ideológicos del Estado funcionan principalmente a través de la ideología, aunque los dos utilizan ideología y represión para imponerse.

Es a través del ejercicio del poder de Estado en los aparatos represivos e ideológicos de estado como se asegura la reproducción de las relaciones de producción. Tanto un aparato como el otro son conceptuados por el teórico como concreción del Estado, que es el encargado de defender los intereses de la clase que tiene el poder en una sociedad determinada.

Para entender mejor la manera que esta perpetuación se lleva a término, distingue entre poder y aparato de Estado. El

aparato de Estado está constituido por todas las fuerzas e instituciones encargadas de imponer su dominio, incluidas las fuerzas de represión que actúan cuando estas instituciones no consiguen imponer un poder absoluto.

El aparato de Estado es el Estado mismo y define su función fundamental. En cuanto al poder de Estado, es la capacidad de éste para servirse del aparato en función de sus objetivos. De manera que son los encargados de la reproducción de las relaciones de producción, situando a los individuos en los diferentes niveles de la sociedad de clases.

Todos estos aparatos analizados se han mantenido a lo largo de las diferentes épocas históricas, aunque con variaciones en los pesos específicos que han ocupado cada uno de ellos. Así por ejemplo, en la Edad Media los aparatos ideológicos básicos fueron la Iglesia y la familia. En la actualidad, en la sociedad capitalista moderna, es la escuela el aparato que ha tomado una función central.

Y es que la escuela como Aparato Ideológico del Estado ocupa un papel prioritario en el mantenimiento de las relaciones sociales y económicas existentes en una sociedad. De hecho, es la escuela la institución que cumple con mayor fuerza y peso específico en la reproducción de las relaciones de explotación capitalista y además, es la que dispone de más años de obligatoriedad para la globalidad de niños, adolescentes y jóvenes de la sociedad.

Así, Althusser considera de importancia fundamental el papel de la escuela, ya que recoge a todos los niños de las diferentes clases sociales, les obliga a asistir a sus instalaciones durante bastantes años y los conduce, prepara y clasifica según su origen social hacia tres destinos bien diferenciados.

Una enorme masa de chicos va a parar a la producción, serán obreros o campesinos. Otra parte de la juventud continúa en la escuela y se queda a medio camino, serán los empleados y los pequeños funcionarios. Una última parte llega hasta la cumbre, ya sea para caer en un semiparato intelectual, o para convertirse en agentes de explotación, en agentes de la represión o en profesionales de la ideología.

Cada uno de estos colectivos queda provisto en grado suficiente de la ideología adecuada a la función que debe ejercer en

la sociedad de clases, desde el explotado al profesional de la ideología, pasando por el agente explotador y el agente represor.

Destacar la función de reproducción del aparato escolar es afirmar que la escuela es un instrumento de lucha en manos de la burguesía y utilizado por ésta para imponer su dictadura sobre las clases trabajadoras. Para que esta reproducción pueda realizarse con un máximo de efectividad, su carácter fundamental debe quedar oculto, por lo que la ideología debe presentar a la escuela como un medio neutro, en el cual sólo se transmiten conocimientos científicos y normas y valores eternos.

La función de la escuela, desde esta perspectiva, se lleva a cabo en cualquier institución escolar, con independencia de la metodología usada —ya sea tradicional como innovadora— y ello en unos momentos de la vida de los individuos —las edades primeras— en que se es más vulnerable. En este marco, los sujetos aprenden técnicas y conocimientos más o menos relacionados con lo que necesitarán en sus futuros puestos de reproducción, pero además aprenden las reglas básicas para comportarse de la manera más adecuada al lugar de producción que ocuparán.

Las disciplinas escolares que acometen mejor esta tarea formadora son la educación moral, la instrucción cívica y la filosofía.

La escuela es contemplada por Althusser, tal y como se desprende de este análisis, como un espacio determinista en el que todo lo que ocurre no hace más que transmitir una ideología que refuerza la división del trabajo y, por tanto, la ideología dominante.

Las críticas más generalizadas a este autor (Sarup, citado en Gil, 1994) tienen que ver con el elitismo subyacente a la polarización entre la masa de ciudadanos víctimas de la ideología dominante y la minoría de intelectuales que forman la vanguardia del partido y que mantiene privilegiadamente su conducta. Además de su excesiva rigidez y mecanicismo en el tratamiento de la reproducción social y un planteamiento teórico en tono pesimista.

Baudelot y Establet

Baudelot y Establet (1976) piensan una escuela en la que la organización social del aprendizaje, los contenidos y las relaciones sociales se definen por una estructura social hermética (Jerez Mir citado en Gil, 1994). La unidad en la escuela sólo existe para aquellos que han alcanzado la cultura que da el ciclo final superior. Sólo para los alumnos que no se han quedado a mitad de camino, los niveles de educación primaria y secundaria son escalones que conducen de manera lógica y progresiva al ciclo superior. Además, quienes ven así la carrera tienen unas señas de identidad social privilegiada ya que pertenecen a la clase burguesa.

Para los que abandonan la escuela después de la educación primaria no existe una escuela, sino varias realidades distintas sin relación entre sí, son redes de escolarización diferentes y herméticamente cerradas entre ellas.

Baudelot y Establet consideran que la escuela realiza la distribución de los individuos en dos masas desiguales (75%-25%) que corresponden a dos redes internas a la escuela (Red Primaria Profesional y Red Secundaria Superior) y a dos posiciones opuestas en la división del trabajo (manual/intelectual), de manera que la división interna en la escuela prefigura la división en la sociedad a través de la inculcación de la ideología burguesa en dos formas diferentes, correspondientes a las dos masas consideradas.

La aportación más interesante de estos autores es la destrucción de la idea que la escuela es una entidad única y unificadora, cosa que justifican con el hecho contrastable de que la mayoría de los individuos no consiguen seguir todo el curso del sistema escolar. En este sentido, distinguen dos redes de escolarización —Red Primaria Profesional y Red Secundaria Superior— diferenciadas por tres motivos.

El primero viene determinado por las clases sociales a las que están destinadas, media y obrera. El segundo queda determinado por el lugar socio-profesional hacia el que encaminan a los individuos, ya que la escolarización reparte a los individuos que forma respondiendo fundamentalmente a dos exigencias, la división técnica y la división social del trabajo existente en la

sociedad capitalista; dirigiendo la población estudiantil al trabajo manual o al trabajo intelectual y situándola en lugares antagónicos de la división social del trabajo, ya sea del lado de los explotados o de los agentes de la explotación. Según sean repartidos en una u otra red, al salir de la escolarización los individuos se encuentran en lugares opuestos.

Y el tercer motivo diferenciador se debe al tipo de información que imparten las dos redes de escolarización, ya que el aparato escolar contribuye a la calidad de la fuerza de trabajo mediante la transmisión de conocimientos y habilidades, pero lo hace reservando los conocimientos propiamente científicos para los alumnos de la red secundaria superior.

También la transmisión de la ideología burguesa se inculca con dos formas opuestas, característica de cada red de escolarización. El moralismo y el utilitarismo en un caso y el culto al arte y la profundidad filosófica en el otro.

Según los autores, la escuela de las sociedades capitalistas mantiene y reproduce las relaciones sociales de producción establecidas, dividiendo a la población escolar según el origen social y el destino profesional, mediante la inculcación de la ideología burguesa y la obstrucción al desarrollo de la ideología proletaria. Y, destacan los autores, esto se elabora en el día a día, con la cotidianidad de una escuela que utiliza sus prácticas con este fin.

La crítica más usual que se hace a Baudelot y Establet igual que Althusser, es que olvidan el aspecto material de las relaciones sociales como productor de ideología para eludir esta visión.

No obstante, no caen en el mecanicismo ni el determinismo cuando dicen que los jóvenes de clase obrera pueden oponer resistencia a la inculcación de la ideología burguesa. De todos modos, su nivel de análisis queda ahí, sin salir del marco escolar.

Bowles y Gintis

El principio de correspondencia entre la esfera educativa y la esfera económica es la base de la teoría de los marxistas nor-

teamericanos Bowles y Gintis (1976), quienes con el estudio de una amplia variedad de fuentes estadísticas, descriptivas e históricas, llegan a confirmar que la educación en las sociedades capitalistas actuales es una de las principales estrategias que se utilizan para la reproducción de este modelo de sociedad y, por tanto, de la desigualdad que conlleva (Torres, 1991).

Según los autores, las escuelas no se han desarrollado como parte de un proceso igualitario, sino como consecuencia de la necesidad del capitalismo de fuerza de trabajo disciplinada y cualificada, y también de un mecanismo de control social para el mantenimiento de la estabilidad política.

A medida que ha crecido la importancia económica del trabajo cualificado, las desigualdades educativas han adquirido más importancia en la reproducción de la estructura de clases de una generación a otra. Las desigualdades educativas tienen la causa en la estructura de clases y se mantendrán mientras perdure la sociedad de clases.

El radicalismo político de estos autores les lleva a dudar de reformas escolares y a proponer, adoptar y comprometerse con vías de transformación práctica, que llegan al campo del radicalismo político con propuestas para la creación de un movimiento socialista revolucionario.

A través de las modalidades de escolarización y de las normas que rigen la vida escolar el sistema educativo integra a cada persona en función de las necesidades y características de la organización laboral adulta.

El eje de la teoría de la correspondencia radica en la visión de la educación como la instancia que prepara a los alumnos para ser buenos trabajadores mediante una equivalencia entre las relaciones sociales de producción y las relaciones sociales escolares. Así, la correspondencia entre las motivaciones escolares y el salario de los trabajadores y entre la amenaza del fracaso escolar y el espectro del paro son algunos de los ejemplos utilizados por los autores para explicar este principio de correspondencia y que ilustran los mecanismos de disuasión y de represión a que se enfrentan escolares y trabajadores.

El sistema educativo ayuda a integrar a la juventud al sistema económico, creemos, a través de la corresponden-

cia estructural entre sus relaciones sociales y las de la producción. La estructura de las relaciones sociales de la educación no sólo acostumbra al estudiante a la disciplina en su puesto de trabajo, sino que desarrolla los tipos de comportamiento personal, formas de presentación propias, imagen de sí mismo e identificaciones de clase social que son ingredientes cruciales de la idoneidad para el puesto. Concretamente, las relaciones sociales de la educación —las relaciones entre administradores y maestros, maestro y estudiantes, estudiantes y estudiantes, y estudiantes y su trabajo— son una réplica de la división jerárquica del trabajo.

(Bowles y Gintis, 1981, 175-176).

Es de esta manera como el sistema educativo contribuye a la reproducción y legitimación de las relaciones establecidas en el proceso de producción capitalista.

Frente al estudio de los contenidos oficiales de la enseñanza e incluso del curriculum oculto —conjunto de mensajes implícitos recibidos por el alumno— estos autores reclaman atención sobre la estructura de la institución y sobre las relaciones entre alumnos, profesores y alumnos, y alumnos y contenido de la enseñanza, es decir, sobre los métodos de aprendizaje y las relaciones sociales y materiales de la escuela (Gil, 1994).

Y es que piensan que las relaciones materiales tienen una importancia mayor que las relaciones de comunicación ya que consideran —al igual que Marx— que la organización de la experiencia cotidiana configura la conciencia. Así, al comparar la escuela con una organización empresarial constatan que tanto las pautas de estratificación social como el funcionamiento son iguales en ambas organizaciones, como ya dijimos.

Una consecuencia de este análisis es la visión de la legitimación de la división jerárquica del trabajo y en clases en la sociedad democrática a través de la ideología meritocrática existente en las aulas, que distribuye el éxito académico en función de las aptitudes y la inteligencia (Gil 1994).

Pero la teoría de la correspondencia no se detiene en el nivel general de los criterios organizadores, sino que se concreta en función del nivel educativo. En el nivel más bajo, la enseñanza

obligatoria socializa para el desempeño de puestos subordinados. En el extremo superior, la enseñanza universitaria, se socializa para puestos de mando, desarrollando capacidad de iniciativa y buscando la interiorización de las normas. Así, Bowles y Gintis (1981, 177) comprueban que los colegios cuyos alumnos pertenecen de manera mayoritaria a la clase trabajadora se rigen internamente por sistemas de organización basados en el control conductual y la sumisión a las reglas impuestas. En estos casos, las estructuras coercitivas de la autoridad y las expectativas de fracaso escolar preparan a los alumnos a puestos de trabajo inferiores. En cambio, en aquellos centros escolares con alumnos de clases bienestantes, usan unos sistemas abiertos que favorecen la participación del estudiante y, en general, la interiorización de los estándares de control.

Es interesante destacar desde esta perspectiva, que cualquier cambio o reforma del sistema educativo se debe a los cambios y modificaciones que el sistema capitalista debe promover para mejorar o incrementar la producción, o bien para responder a las demandas de los trabajadores y evitar así cotas muy altas de conflictividad laboral. De manera que puede observarse que las contradicciones del modelo económico capitalista se traducen en contradicciones del sistema educativo escolar.

La única solución a esta situación se basa en la eliminación de las relaciones de dominación y subordinación en la esfera económica. Solamente en el momento que se hayan transformado las relaciones de producción se puede plantear un sistema educativo nuevo y al servicio de todos los miembros de la sociedad, en opinión de los autores. Para ello es necesario que desaparezca el modelo económico capitalista y la instauración de un modelo económico más igualitario y democrático.

La crítica hecha a esta concepción es que con esta rígida visión de la correspondencia entre el ámbito laboral y el escolar, no se contempla un espacio para los conflictos y las contradicciones propias de trabajadores y escolares, que en la realidad existen y son fuente de posibles cambios y contestaciones.

Bourdieu y Passeron

Para acabar con los teóricos citados, haremos una referencia a los trabajos de Bourdieu y sus colaboradores, principalmente Passeron.

Bourdieu y Passeron parten de la concepción marxista de juzgar el papel que tienen las diferentes clases sociales y las instituciones en la lucha ideológica. Su análisis parte de la suposición crítica que las estructuras actuales son invisibles, y que solo un cambio en ellas puede suponer la superación de los problemas (Colom, 1979).

La importancia de los autores se centra no sólo en esta crítica teórica de los sistemas y estructuras establecidas por la función de reproducción, sino también en probar de una manera epistemológica y a través de una serie de procesos estadísticos y observaciones experimentales la veracidad de la crítica teórica que intenta descubrir las relaciones de un sistema educativo con su entorno. Para ello intentan hacer un análisis en profundidad del sistema de enseñanza francés y elaborar un marco teórico general a partir de este análisis.

La consideración básica de estos autores (1970) es que la escuela no es una entidad neutral, pero tampoco no es la causa de la desigualdad, sino que es a través del sistema de enseñanza que las clases dominantes imponen la cultura legítima. Hay un elevado grado de herencia social en la transmisión de la cultura académica.

Si consideramos que las clases dirigentes —incluso las fracciones menos bienestantes— tienen a su alcance un capital cultural mucho más grande que las otras clases y que tienen también los medios para dar a este capital cultural la mejor colocación académica —los mejores centros docentes y los mejores departamentos), es lógico que sus inversiones educativas resulten sumamente provechosas: la segregación que se establece desde el principio entre estudiantes de diferentes centros refuerza las ventajas en las diferencias para que los más privilegiados culturalmente encuentren el camino hacia instituciones capaces de reforzar sus ventajas. Una ley fundamental que hay que tener en cuenta es: el capital cultural va al capital cultural.

La idea central (Gil, 1994) sería que el sistema educativo dispone de los medios institucionales necesarios para producir un habitus capaz de reproducir la arbitrariedad cultural dominante y reproducir las contradicciones objetivas de inculcación de lo arbitrario.

Los medios de inculcación de un arbitrario cultural son fundamentalmente los relacionados con el trabajo pedagógico por medio de la violencia simbólica. Y es que toda cultura escolar es arbitraria y su validez sólo deriva de que es la cultura de la clase dominante impuesta al resto de la sociedad como saber legítimo y objetivo.

La violencia simbólica se ejerce muy directamente mediante la acción pedagógica. Y por acción pedagógica se consideran todos los intentos de instrucción, ya sean los que lleva a cabo la propia familia o bien otros miembros o grupos de la sociedad que no tienen una intención expresa de educar, ya sea la institución escolar. Esta acción se considera violenta porque se ejerce en una relación de comunicación donde las relaciones son desiguales. En ellas hay un grupo social que tiene mayor poder y lo utiliza para realizar una selección arbitraria de la cultura y para imponerla a los que no tienen poder. Esta selección arbitraria necesitará de un grado mayor o menor de coacción en la medida en que los significados que se quieran imponer estén más o menos fundamentados en principios universales, leyes físicas o biológicas.

En esta situación de imposición se hace un trabajo de ocultación de la misma. Uno de los conceptos en que se basa este proceso es el concepto de autoridad pedagógica, que es el reconocimiento de la legitimidad de la inculcación. En función de la autoridad pedagógica, el agente o la institución pedagógica aparece como digna de transmitir y queda autorizada para imponer un sistema de recompensas y sanciones aprobado por la colectividad.

Todo este proceso de inculcación implica un trabajo pedagógico, con una duración temporal suficiente para producir la formación necesaria y establecida.

Al final del proceso de imposición se llega a la creación de un habitus. El habitus es la interiorización de los principios de un arbitrario cultural que hará posible la reproducción. Es un

dominio práctico que caracteriza específicamente a las distintas clases, en forma de esquemas estructurales que son principios de actuación interiorizados inconscientemente. Mediante las prácticas que se derivan del mismo se perpetúa la arbitrariedad cultural que lo ha producido y también el modelo social del que depende la acción pedagógica. Existe un tipo determinado de habitus que los autores denominan habitus individual y que es una manifestación del habitus de clase que se constituye a través de una acción exterior al sujeto desde la praxis estructurada de los otros sujetos con que se relaciona.

Es decir, la acción pedagógica conforma a los individuos en su posición social de origen fomentando habitus que generan prácticas acordes con los criterios que rigen en la estructura escolar de la clase dominante.

El grado de eficacia del trabajo pedagógico se mide por el grado en que el habitus producido es capaz de engendrar prácticas conforme a los principios arbitrarios dominantes en el mayor número de campos posible. Es de esta manera como cada cultura crea en cada uno de los miembros de la sociedad una manera de pensar, valorar y actuar conjunta, y que a la vez permite la comunicación entre los mismos. Además los distintos campos culturales también tienen mucho en común, lo que los identifica como productos de una tradición cultural compartida determinada.

Es de esta manera como el trabajo pedagógico produce y reproduce la integración intelectual de una sociedad. Y es de esta manera como todos los miembros de una sociedad otorgan el mismo sentido a los actos, palabras y comportamientos (Bourdieu, 1983). Y no sólo da sentido a estas pautas de comportamiento comunes en una sociedad determinada, sino que además define la manera como las personas pueden resolver los problemas que se generen en esta misma sociedad.

Para que todo ello ocurra, el habitus debe ser duradero y el trabajo pedagógico debe estar legitimado a nivel social. Solamente de esta manera se legitimará la cultura dominante, y solamente de esta manera los dominados la interiorizarán y le darán valor, desacreditando otras formas culturales distintas de la legítima.

Para finalizar, para vencer la resistencia de las fuerzas culturales antagonicas, el sistema escolar utiliza la violencia simbólica, considerada así por el hecho que se imponen unos significados disimulando las relaciones de fuerza en que descansa.

Y para que todo este proceso descrito ocurra se necesita de unos agentes de reproducción, los maestros y profesores en el caso del sistema escolar. La característica que describe a estos profesionales es que aún siendo encargados de la reproducción escolar, deben primero someterse ellos mismos a un proceso de formación que los cualifique para un trabajo pedagógico adecuado. Este proceso de formación incluye la aceptación de los valores y misiones del sistema de enseñanza.

Así se puede concluir finalmente que la posesión de un determinado capital cultural, que supone una mayor o menor proximidad a la cultura transmitida por la escuela, es decisiva en la trayectoria escolar del estudiante y en las posibilidades que éste tiene de ser seleccionado académicamente. El estudiante de las clases altas posee los instrumentos intelectuales necesarios para aprender la cultura escolar como una continuación lógica de la cultura de su medio familiar de origen y, además, tiene un amplio conocimiento de la cultura extraescolar, cosa que no tiene el estudiante de las clases populares.

Para concluir, decir que los autores intentan demostrar hasta qué punto la asociación entre el grado de capital cultural poseído y el ethos de clase —conjunto de valores más o menos implícitos que determina, entre otras cosas, las actitudes de un grupo o clase social determinado hacia la cultura y, por tanto, hacia las instituciones educativas— del estudiante se convierte en instrumento fundamental mediante el cual la escuela ejerce su función como instancia de reproducción social y cultural. El acceso y la permanencia en el sistema educativo dependen de éste y también de la imagen y actitudes hacia él que tengan las diferentes clases sociales. Esto no es independiente, ya que estas imágenes y actitudes tienen en cuenta dificultades y posibilidades de acceso, permanencia y éxito final. Así, el ethos juntamente al capital cultural de cada sector social determina los estudios antes de entrar a actuar en el sistema educativo. Pero el sistema educativo es, primero que todo, instrumento de reproducción cultural, de transmisión del capital cultural propio

de cada clase. Aquí la línea es doble y se refuerza, porque el sistema educativo solo no podrá compensar las diferencias de origen en capital cultural.

Ya que el sistema educativo no posee ni una dependencia absoluta ni una dependencia total del conjunto social, se crea el concepto de autonomía relativa que sirve para definir la relación que el sistema de enseñanza tiene con las demandas externas de la sociedad bajo la apariencia de neutralidad e independencia. La autonomía relativa permite disimular las funciones sociales que la escuela lleva a cabo —contribuir al establecimiento de las condiciones que hacen posible la estructura de relaciones entre las clases y el orden social vigente— para llevarlas a cabo con mayor eficacia.

Las críticas elaboradas hacia esta visión teórica coinciden con las hechas a las teorías anteriores: pesimismo, determinismo... En resumen, una visión del sistema educativo y de la sociedad que lo crea demasiado negativa para poder enfrentarse a ella de manera apropiada.

Ya para terminar con este conjunto de visiones teóricas de corte reproduccionista, querríamos trazar una visión general de todas ellas. Diríamos que la palabra clave es reproducción. Todas las visiones relatadas tienen en común este concepto.

La idea básica es que la estructura, el funcionamiento, la cultura y los valores que transmite y reafirma el sistema de enseñanza comportan ineludiblemente la reproducción del sistema de clases instaurado en las sociedades capitalistas. Los partidarios de las teorías de la reproducción discrepan sobre el grado de autonomía que atribuyen al sistema educativo respecto del sistema económico. Bowles y Gintis (1976) han establecido un principio de correspondencia según el cual las relaciones sociales internas de la escuela se adaptan muy exactamente a las relaciones laborales propias de la división capitalista del trabajo. La jerarquizada organización interna de la escuela es comparable a la del trabajo industrial, lo que contribuye al hecho que los diferentes niveles de educación conduzcan a los trabajadores a diferentes niveles de la estructura ocupacional. La escuela es un sumando más en la suma total de la reproducción económica.

En cambio, Bourdieu y Passeron (1970) han insistido en la autonomía relativa del sistema educativo, autonomía que es, justamente, lo que le permite la función de legitimación. Han fundamentado esta autonomía en el concepto de capital cultural, diferente del económico, y han ligado la reproducción del capital cultural a los intereses de una burguesía cultural —fracción específica en el conjunto de la burguesía—. Lo que la escuela reproduce no es directamente la división del trabajo, sino la cultura legítima definida como arbitrariedad cultural impuesta por los grupos dominantes. Así, la escuela contribuye a la reproducción socioeconómica sin subsumirse mecánicamente.

En rigor, debemos decir que las críticas hechas a estas teorías han sido diversas como ya hemos destacado anteriormente, pero destacaríamos como más importantes la negación de la acción del individuo en este contexto de funcionamiento estructural, la negación a la posibilidad de la acción individual en la transformación de la escuela y el pesimismo de estas visiones.

A pesar de estos puntos, querríamos destacar la importancia de las visiones citadas en la comprensión del sistema de enseñanza como una estructura interrelacionada con un contexto social. De manera que el sistema de enseñanza es una estructura de reproducción social, resultado de las relaciones de fuerza establecidas entre las clases sociales, en lucha por imponer su hegemonía en todos los ámbitos de la sociedad.

Resistencia, pedagogía crítica y pedagogía postmoderna

Otras visiones teóricas han contribuido a la reflexión en este campo descrito hasta ahora. Una de ellas intenta conjugar teoría y práctica, y quiere enlazar la constatación de las desigualdades sociales con el trabajo para dar voz a todas las minorías.

Con una carga ideológica de izquierdas —como les gusta clasificarse a los autores representativos norteamericanos, donde quizás esta palabra no ha perdido aún el sentido ni se ha desvirtuado como en Europa— los teóricos de los cuales esta-

mos hablando se pueden enmarcar en las llamadas teorías de la resistencia de los obreros a la imposición de la cultura dominante (Willis, Apple) y también en las teorías de la pedagogía crítica o de la pedagogía postmoderna (Mc Laren, Giroux).

El concepto de resistencia es relativamente nuevo. Ello se debe al tipo de análisis que se ha hecho clásicamente de la escuela.

Así, los teóricos conservadores analizan la conducta de oposición a través, la mayoría de las veces, de categorías psicológicas que permiten definir a la conducta como desviada o desorganizada. En contraposición, los teóricos llamados radicales quieren ignorar lo que pasa dentro de las escuelas y con las ideas de dominación, conflicto de clases y hegemonía, olvidan como maestros y estudiantes viven sus vidas en la escuela. Es por ello, como hemos podido ver anteriormente, que ha habido un énfasis muy pronunciado en la visión de cómo los determinantes estructurales promueven la desigualdad económica y cultural y en cambio, se ha olvidado el analizar como los agentes educativos se acomodan, mediatizan y se resisten a la lógica del capital y a sus prácticas sociales dominantes.

La idea básica que guía estas teorías es la supremacía de la experiencia de los estudiantes como terreno central para la comprensión de cómo se colocan, se invisten y se construyen las subjetividades como parte del proceso de regulación moral y política (Mc Laren, 1993). Dichas teorías toman los conceptos de conflicto y resistencia como puntos de partida de su análisis para redefinir la importancia de la mediación el poder y la cultura en la comprensión de las relaciones entre escuela y sociedad dominante. Para ello integran la teoría social neomarxista con estudios etnográficos y así pueden reflejar la dinámica de acomodación y resistencia en los grupos contraculturales, ya sea dentro, ya sea en el exterior de las escuelas.

Estas visiones teóricas consideran evidente que la pedagogía, una pedagogía, siempre está asociada a una ideología y que la misión pedagógica es traducir esta ideología para construir sujetos sociales afines a todo lo que se está transmitiendo.

En esto coinciden con las teorías de la reproducción, aunque las diferencia el matiz que las segundas centran el análisis del acto educativo en los alumnos y no en una visión descripti-

va general. Además, mientras que las primeras se quedan en un nivel de análisis, las teorías de la pedagogía crítica y de la resistencia continúan estudiando la relación educativa. El punto siguiente es la consideración que todas aquellas actitudes consideradas normalmente como fracaso del estudiante (pereza, pasotismo, déficits culturales,...) son, básicamente, formas de resistencia a la opresión de clase social, sexo, raza o cultura.

A partir de aquí, la pedagogía crítica reflexiona sobre la construcción de la propia identidad a partir de las ideologías dominantes y pretende que los estudiantes y los educadores puedan analizar de manera crítica el mundo que los rodea. Éste es otro punto que diferencia las teorías que estamos analizando de las teorías de la reproducción.

El planteamiento básico en este sentido se basa en que las escuelas no son sólo lugares de reproducción de la cultura hegemónica, de sus discursos, valores y privilegios; sino que también son espacios de lucha y contradicción cultural, momentos de construcción de las voces propias de cada cultura y de cada grupo cultural. Así Giroux introduce la idea de escuela como esfera pública democrática y de los profesores como intelectuales transformativos.

La pretensión es bien clara, se trata de conseguir que educadores y educandos puedan reflexionar sobre sus actuaciones, sobre su propia construcción como unos o como otros, de manera que se puedan analizar de manera crítica las relaciones con el mundo que los rodea.

A un nivel más general, la pedagogía crítica intenta establecer relaciones entre todo lo que pasa en el aula y un análisis macrosocial, de manera que lo particular se pueda explicar a partir de la globalidad.

Lo más interesante de estas teorías es la visión por la cual los mecanismos de injusticia actuales pueden cambiar a través de un replanteamiento crítico y de un compromiso con el significado y el propósito de la educación (Mc Laren, 1993).

Desde este punto de vista, las posibilidades de trabajo son muy atractivas. Los educadores pueden trabajar por la construcción no sólo de las voces de los educandos, sino también por su propia voz. Los teóricos pueden entrar en un nivel de análisis muy interesante y vivo, el de estas construcciones y

elaboraciones, el de la contestación y el de la contradicción cultural.

Las escuelas son analizadas en dos dimensiones, la ideológica y la material; de manera que hay dos conceptualizaciones posibles, un espacio social y un espacio instruccional, compuesto cada uno de culturas dominantes y de culturas subordinadas, caracterizadas a la vez por el poder que tienen para establecer formas particulares de definición y de experiencia social comprometida (Mc Laren, 1992).

Pero vayamos por partes y hagamos un repaso a cada uno de los teóricos citados.

Empecemos por centrarnos en la teoría de la resistencia de Willis (1983), que se basa en la etnografía estructural para vincular trabajo y cultura. A partir de un interesante trabajo etnográfico hizo un seguimiento intensivo de un grupo de adolescentes pertenecientes a la clase obrera en los dos últimos años de escolarización obligatoria en una escuela secundaria exclusiva para chicos. Y continuó su observación en los primeros meses de incorporación de estos chicos al mundo laboral. Ello le permitió poner de manifiesto los paralelismos que se dan entre una y otra cultura —la cultura de la fábrica y la escolar—.

Willis destaca que ambos contextos son adversos y alienantes para el desarrollo de las potencialidades creativas del individuo. Y prosigue con el análisis de las formas culturales que se adoptan en estos contextos. Así, la organización informal en grupos se utiliza como refugio delante de la autoridad formal. También técnicas usadas por los estudiantes como el escaqueo, el cachondeo y otras de este mismo tipo, son analizadas desde esta perspectiva, pero se contemplan no solamente como estrategias destructivas, sino también como constructivas al ensalzar el valor de lo práctico y visible delante de lo abstracto y teórico.

De este análisis se deduce que en la escuela se crea la cultura y la ideología, pero no sólo se impone la cultura dominante sino que las contradicciones, contestación y lucha de los estudiantes demuestran el proceso de creación de mecanismos de resistencia y supervivencia cultural.

Willis demuestra en su etnografía como los chicos de clase obrera —los «lads» o colegas— van creando una cultura de clase que los identifica como grupo y que les permite oponerse a la imposición cultural a la que se ven sujetos en el centro escolar. Así, frente a las demandas escolares de interés, respeto, limpieza,... los adolescentes estudiados responden siempre con conductas de oposición y confrontación. Estas conductas se ejemplificarían con cuestiones como sentarse siempre juntos en clase, hacer continuos ruidos y movimientos, el intercambio de miradas, comentarios y risas, el desinterés manifiesto por lo que se dice en el aula, la lectura e intercambio de cómics,... Fuera del aula también funcionan de ésta o parecidas maneras, y todo ello crea una cultura contraescolar, las denominadas penetraciones por Willis.

Frente al grupo de los colegas, se encuentran los alumnos que aceptan todas las normas y recomendaciones de los profesores —son los «ear'oles» u orejas agujereadas—. Su nombre se debe a que los colegas consideran que siempre escuchan y que lo hacen de manera pasiva (Willis, 1983). La relación de superioridad de los primeros para con los segundos se manifiesta continuamente en el centro escolar. Además, detalles como la vestimenta, el peinado y también los hábitos que demuestran con el tabaco y el alcohol son también características que los diferencian, así como el argot utilizado en su comunicación y el continuo uso de la fuerza física como autoafirmación.

En resumen, la cultura de los colegas es la cultura de lo masculino y contiene además de las pautas descritas un alto grado de machismo en las relaciones con las personas del otro sexo, diferenciando a las mujeres que serán sus novias y esposas futuras —que deben tener un comportamiento sexual sumiso y recatado— de las chicas fáciles para la diversión momentánea. Esta cultura de lo masculino rechaza completamente el trabajo intelectual y loa el trabajo físico duro. Como se desprende, este discurso contracultural que defienden los colegas tiene importantes lazos de conexión con la realidad laboral futura que les espera, con puestos de trabajo como obreros no cualificados sin demasiadas expectativas de mejora. Esta realidad laboral la perciben continuamente en la relación con sus familiares, vecinos y amigos.

Por el contrario, los otros estudiantes, los «orejas agujercadas» si viven una relación entre sus ambientes familiares y sus expectativas laborales de futuro y la cultura escolar, y ello los diferencia fundamentalmente de los colegas, quienes con su conducta no hacen más que autosancionarse y cuya resistencia no produce cambios en el seno de la cultura escolar, sino solamente un cierto malestar, más o menos duradero.

De todo lo visto se puede desprender que esta visión desafía las nociones mecanicistas de la reproducción social de la posición estructuralista, para ofrecer una propuesta de análisis e intervención más posibilista.

Apple por su lado, critica el modelo ofrecido por los teóricos de la reproducción y estudia los conceptos de resistencia, poder y transformación.

Considera en un primer momento que hay una clara correspondencia entre la cultura escolar y la cultura social. Esta correspondencia permite la reproducción de la sociedad y la perpetuación de sus condiciones de existencia mediante la selección de ciertos tipos de capital cultural de los que depende la sociedad industrial.

Pero posteriormente, por las investigaciones realizadas, las observaciones y la evolución de su línea de pensamiento, el autor sostiene que aunque puede parecer que no hay posibilidad de resistencia a las relaciones de poder y dominación, se puede constatar que con las acciones concretas de los grupos se consiguen mejoras de calidad de vida.

También reflexiona sobre el curriculum oculto como mecanismo de reproducción de los valores y la ideología hegemónica. Para ello analiza como la escuela transmite los valores y legitima la ideología de las clases dominantes frente a la de otros grupos sociales menos privilegiados social, cultural, o económicamente.

Y es que la escuela no es institución neutra sino que transmite la ideología hegemónica. Esta hegemonía es un proceso social que se consolida a través del consenso entre los grupos y las clases dominantes; de hecho, incluso las reformas forman parte de este proceso que refleja los conflictos internos del Estado.

Pero los estudiantes no son receptores pasivos sino que reinterpretan los contenidos y las actitudes. Además en el proceso de reproducción se dan situaciones de cambio con nuevas relaciones que desembocan en procesos de transformación (Ayuste et al.,1994). Y es que aunque la reproducción se dé, la complejidad de la vida escolar debe llevarnos a contemplar las luchas y contradicciones que se dan en el interior de la escuela.

Las escuelas no pueden ser entendidas como instituciones que convierten a los estudiantes en seres pasivos integrados de manera más o menos profunda en una sociedad desigual. Tanto el curriculum formal como el curriculum oculto encontrarán en los alumnos de la clase trabajadora aceptaciones parciales e incluso serias e importantes oposiciones.

Las escuelas son así lugares de conflicto y lucha, y ello a pesar de que la resistencia que se haga implique o no la victoria en la lucha descrita.

Y para terminar con los autores citados, hay que citar a **Giroux** que introduce elementos de reflexión sobre las políticas culturales.

Giroux critica la reproducción y dice que con este concepto teórico se ha ofrecido una alternativa al ataque conservador a la escuela al compartir la concepción limitada de la educación. Ello ha propiciado además, según este autor, que no se haya reconstruido un discurso en el que el trabajo del profesor pueda definirse por medio de categorías como la democracia, la potenciación y la posibilidad.

Giroux entiende la escuela como un espacio abierto al diálogo y a la reflexión crítica donde la persona puede expresar su voz y profundizar colectivamente en los valores democráticos y los procesos de igualdad. En este marco, el profesor puede desarrollar un discurso contrahegemónico y la escuela puede potenciar a los estudiantes proporcionando el conocimiento y las habilidades sociales necesarias para actuar en sociedad con espíritu crítico y para la acción transformadora (Giroux y Flecha, 1992).

Así, la educación es un proyecto político profundizador de valores y del proceso democrático. Para ello la escuela debe cambiar el lenguaje de la crítica por el de la posibilidad, desarrollando acciones de cambio. La escuela es una esfera pública

democrática, un espacio abierto al diálogo y la reflexión crítica, donde la persona expresa su voz y el colectivo profundiza en valores democráticos y procesos de igualdad. En este marco, el profesor como intelectual transformativo desarrolla un discurso contrahegemónico, y potencia a los estudiantes proporcionando el conocimiento y las habilidades sociales básicas para actuar con sentido crítico y para la acción transformadora.

Para conseguir esto, es necesario afrontar globalmente el proceso educativo. En frente de la racionalidad tecnocrática hay que ofrecer instrumentos de análisis; en frente del uso de metodologías es necesario desarrollar perspectivas propias. En este marco, escuelas, profesores y estudiantes deben desarrollar un proyecto educativo que ahonde en el proceso democrático y elimine las desigualdades sociales (Ayuste et al., 1994).

Una vez vistas las posibilidades de análisis, pasemos a observar las propuestas que hacen las teorías analizadas para conseguir la construcción de las voces propias de cada cultura y de cada grupo cultural.

Las maneras de construcción son diversas. Una parte muy importante consiste, según Apple y Giroux, en desarrollar currícula que inviertan la ideología dominante, dando voz a la alternativa.

En este proceso de dar voz a las culturas, se pretende proveer a los estudiantes de contradiscursos o posiciones de resistencia, de lenguajes de análisis mediante los cuales cada sujeto pueda analizar la producción de su propia posición como sujeto, de su socialidad y de su ubicación en la red del poder social hegemónico (Giroux y Mc Laren, 1992).

Se trata, en palabras de Mc Laren (1993), de desarrollar un programa de aprendizaje que se construya con las experiencias de los menos favorecidos de la sociedad. Dar voz a las culturas no hegemónicas, a cada grupo creado por razón del sexo, de la clase, de la raza, de la edad, de la religión o de la cultura.

Como se observa, el énfasis que se hace en la importancia de la producción cultural es importante. Esta idea insiste en la naturaleza activa y transformadora de las culturas y en la habilidad colectiva de los agentes sociales tanto para pensar como teóricos como para actuar como activistas. Esto permite mostrar

las capacidades de la clase trabajadora para generar formas de conocimiento colectivas y culturales no reducibles a las formas burguesas que son la base del posible cambio político.

Con respecto a las críticas hechas a las teorías analizadas (Giroux y Flecha, 1992), destaca la necesidad de analizar en profundidad las conductas de oposición, ya que no todas son necesariamente de resistencia y pueden estar también ligadas a intereses de sexo, clase o raza. En segundo lugar también se destaca el hecho de que normalmente se olvidan los aspectos relacionados con sexo y etnia, centrándose el análisis exclusivamente en los aspectos de clase.

Por otro lado se destaca el hecho de que muchas veces el análisis hecho desde esta perspectiva se ha centrado en los actos abiertos de conducta rebelde, ignorando formas menos obvias de resistencia —como el uso del humor para desorganizar una clase, por ejemplo—, que también serían una reacción contra las relaciones de dominación construidas en la escuela pero sin renunciar al acceso al conocimiento y a las capacidades que permitirán ir más allá en las posiciones rebeldes de los estudiantes.

Y para terminar, destacar el hecho que no se ha prestado suficiente atención en el análisis de como la dominación llega a la misma estructura de la personalidad, cuando es necesario comprender como las ideologías dominantes impiden el desarrollo de necesidades en los no privilegiados, necesidades que puedan ir más allá de la lógica instrumental del mercado.

Y con ésta, concluimos el apartado que ha pretendido caracterizar la visión sociológica de la escuela.

A continuación nos referiremos a la teoría bernsteiniana, pero antes de entrar en el desarrollo de la misma, quisiéramos caracterizar la noción de curriculum oculto. Y ello por diversos motivos. En primer lugar, más de un autor de los citados hasta este momento hace referencia a este concepto de manera más o menos clara; y en segundo, consideramos que la visión sociológica del mundo escolar desde la perspectiva analizada queda incompleta si no se menciona este tema. Aunque el curriculum oculto no es un concepto meramente utilizado desde la sociología de la educación, sino que también se ha trabajado

y analizado en profundidad desde otras perspectivas, básicamente desde la didáctica, y también desde la psicología y la filosofía de la educación.

La referencia al curriculum oculto empieza con Jackson (1968) cuando considera que en el análisis que normalmente se hace del curriculum, hay una dimensión que no se analiza y que pasa inadvertida. Esta dimensión tiene que ver con la modalidades de organización y las rutinas imperantes en los centros escolares.

Jackson, en su obra (*La vida en las aulas*, 1968) analiza las peculiaridades de los ritmos, las normas, las interacciones y las tareas escolares de los centros educativos escolares para concluir que éstos no tienen nada de anecdóticos, sino que tienen mucho que ver con los objetivos últimos de dichos centros educativos (Torres, 1991). Según Jackson, esto explica por qué la experiencia escolar desde la óptica de los docentes y alumnos centra su punto de mira en unas pocas dimensiones. Cuestiones como la disciplina escolar, la autoridad del docente y la supervivencia del alumno a la disciplina escolar, son muchas veces los puntos más importantes para los participantes en el acto educativo. Desde este punto de vista se explicarían además, siguiendo a Jackson, las dimensiones estéticas de la instituciones escolares, con la inconfundible decoración de las escuelas y las ornamentaciones de las aulas.

Todo profesor o profesora puede hacer cambios en la ambientación de sus aulas, pero estas modificaciones no son más que adaptaciones superficiales, que recuerdan los esfuerzos de la diligente ama de casa que cambia la decoración y los muebles del cuarto de estar para hacerlo más interesante.

(Jackson en Torres, 1991, 61).

Todo ello permite la organización de un ambiente con unas rutinas determinadas, con la aceptación de unas reglas del juego basadas en el poder de los docentes sobre los alumnos.

Los contenidos de los programas son importantes, pero es mucho mayor la preocupación por lograr que niños y

niñas se sienten en los lugares asignados, permanezcan en su sitio, sepan esperar, levantar la mano y responder cuándo y cómo el profesorado demanda, saber entrar en filas, guardar silencio, realizar cíclicamente una serie de actividades [...]

De esta manera, mediante la monotonía cotidiana, el alumnado aprende a saber mantener el orden, a disputarse la atención del profesorado o de cualquier persona investida de autoridad, a aceptar las sanciones contra las trampas, a someterse a la programación de las actividades de acuerdo con las demandas del reloj, a ser evaluado constantemente, a subordinarse ante los que detentan el mando, a ser paciente, a tolerar las frustraciones.

(Torres, 1991, 62).

Los adjetivos que se han usado para definir el curriculum oculto han sido diversos. Adjetivos como escondido, latente, implícito, tácito, silencioso, invisible... son algunos de los más comunes (AAVV, 1985).

La manera más acertada de definir este concepto, según nuestro parecer, sería como aquella parte del curriculum que produce unos aprendizajes, ya sea de manera intencional, ya de manera no intencional, pero en todo caso nunca de manera abiertamente reconocida (Martín en AAVV, 1985).

De esta aproximación se desprende que el concepto analizado siempre tiene que ver con el proceso que produce los aprendizajes. Así, fue el propio Jackson (1972) quien dijo que el curriculum oculto tiene que ver con tres «r», a saber, reglas, regulaciones y rutinas.

En opinión de Vázquez Gómez (1985), habría distintas dimensiones que permitirían la mejor y completa caracterización del curriculum oculto. En primer lugar, cabe citar a la intencionalidad. En este sentido, cabe decir que la característica básica de este curriculum, como ya digimos es su inintencionalidad o bien su intencionalidad no reconocida. El resultado es que el curriculum oculto promueve un tipo de aprendizaje que se distribuye aleatoriamente y sin ningún tipo de control, ni por parte del docente ni por parte del alumno.

La segunda dimensión tiene que ver con la manera como se

transmiten los aprendizajes. Si acordamos que el curriculum es oculto, ello significa que la transmisión del mismo será por vía inconsciente.

El lenguaje sería la tercera dimensión de análisis, en el sentido que a través del lenguaje utilizado en el aula —tanto a nivel oral como a nivel escrito, en los textos escolares— se transmiten una ideología de manera más o menos implícita.

Y por último, cabe referirnos al control que conlleva el curriculum oculto. Y este control se explica por la regulación de la autonomía personal y la utilización de la autoridad que se hace de manera latente en el aula.

A continuación nos referiremos a la teoría bernsteiniana.

IV. UNA PROPUESTA PARA UN ANÁLISIS SOCIOLÓGICO DE LA ESCUELA: LA TEORÍA DE BERNSTEIN

1. Introducción

Retomando el hilo de todo lo dicho y para poder relacionarlo con las páginas siguientes, empezaremos con la siguiente afirmación: no podemos pensar ni hablar de un único sistema de enseñanza.

Esta afirmación ha sido motivo de explicación en las páginas anteriores. El razonamiento básico se ha argumentado desde un punto de vista sociológico. Como ya hemos dicho, esto que denominamos escuela y lo que pasa en su interior se traduce en la realidad en diferentes modos de escolarización. Y estos modos de escolarización vienen determinados por el niño al que se dirige, por su clase social, por su modo de vida; en definitiva, por las diferentes formas de socialización familiar y extraescolar, con sus estilos de vida y las consiguientes expectativas de futuro que comportan.

Las relaciones entre escuela y sociedad son, pues, muy íntimas, y la manera en que la escuela traduce los principios en que se fundamenta la sociedad ha sido clásicamente uno de los puntos de interés de las teorías sociológicas de la educación.

Una de estas teorías es la bernsteiniana, y este apartado tiene como objetivo la presentación, detalle y análisis de la misma.

Para empezar, hay que decir que presentar la obra del sociólogo de la educación británico Basil Bernstein no es una tarea fácil, y no lo es por más de un motivo. En primer lugar, por las referencias que ya se tienen de este autor, referencias relacionadas, en su mayor parte, con las primeras elaboraciones teóricas y los primeros trabajos empíricos sobre los tipos de lenguaje, con las consiguientes críticas y las posteriores reelaboraciones teóricas.

En segundo lugar, la complejidad de la teoría bernsteiniana, tanto por los términos usados como por el universo teórico al cual el autor se refiere, hacen que con ser un teórico muy citado no sea conocido en profundidad, aunque en estos últimos años la situación haya ido cambiando.

Se dice normalmente que la obra de Bernstein tiene como referente común el lenguaje. De hecho, como ya hemos dicho, Bernstein es conocido básicamente por su trabajo sobre el lenguaje y sobre las relaciones entre el lenguaje, las clases sociales y el éxito o el fracaso escolar, trabajo que se encuentra teórica y empíricamente en los volúmenes 1 y 2 de *Class, Codes and Control*¹.

La parte menos conocida de la teoría se refiere a la organización social del conocimiento escolar y a los principios que regulan esta organización, denominados por el autor códigos educativos.

1. La obra de Bernstein se encuentra recogida en cuatro volúmenes con un mismo título, *Class, codes and control*, editados a lo largo de los años de investigación y producción teórica. El volumen 1 (1971) recoge los trabajos publicados entre 1958 y 1971; el volumen 2 (1973) muestra las investigaciones empíricas hechas por la Sociological Research Unit; el volumen 3 (1975) contiene las publicaciones producidas desde 1966; el volumen 4 (1990), recoge los artículos de la década de los 80. En el año 1996 se ha publicado el libro que correspondería al último volumen, con el título *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, que recoge las últimas investigaciones, con los consiguientes lazos teóricos y explicaciones de Bernstein a la globalidad de su obra y a las críticas formuladas hacia la misma.

De hecho, Basil Bernstein es el creador de una amplia, elaborada y compleja teoría que contempla la educación como un aparato, el aparato educativo, mecanismo principal de transmisión cultural.

Bernstein ha trabajado puntos muy interesantes en su teoría, y ha viajado de perspectivas macro a perspectivas micro en sus análisis sociológicos, tratando de integrarlos. Así, la teoría pretende analizar las reglas, prácticas y agencias que regulan la creación, distribución, reproducción y cambios legítimos de la conciencia, a través de los principios de comunicación que legitiman y reproducen una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes; es decir, pretende analizar la naturaleza del control simbólico (Morais, 1985).

Justamente la pregunta sobre las relaciones entre poder, significado y conciencia ha sido abordada a través de objetos y niveles de análisis muy diferentes. En tres décadas el centro de atención bernsteiniano ha ido cambiando, del lenguaje en la familia y la comunidad como regulador fundamental de la experiencia al conocimiento, los rituales y los modos de control en la escuela como reguladores de la transmisión de códigos elaborados y, últimamente, a las relaciones constitutivas del discurso pedagógico a nivel del sistema educacional en una sociedad.

Junto a esta variedad de temas, la teorización ha evolucionado desde el tratamiento a nivel micro de la constitución y distribución social de contenidos y códigos simbólicos determinados, a su tratamiento a nivel macro.

El estilo de pensamiento bernsteiniano está enmarcado por diversos autores, con formas de conocimiento muy diversas. Teóricos como Durkheim, Marx y Mead a nivel sociológico; Cassirer, Whorf y Douglas a nivel antropológico; Sapir y Halliday a nivel lingüístico; Vigotsky y Luria a nivel psicológico y también Althusser, Bourdieu y Foucault definirían el marco conceptual y teórico del cual Bernstein ha partido, y del que ha recibido una influencia de carácter lingüístico, referida al papel que juega el lenguaje en la constitución de la cultura y de la experiencia.

La teoría bernsteiniana representa una de las tradiciones más importantes de la Sociología de la Educación y ha generado un gran número de trabajos, tanto teóricos como empíricos,

en diversos países. Podemos citar aquí tanto las presentaciones de la teoría (Domingos et al. 1986; Atkinson, 1985), como diferentes aproximaciones (Rodríguez Illera (comp), 1989; Sadvnik (comp), 1995), y también Tesis Doctorales significativas (Holland, 1985; Díaz, 1983), y trabajos empíricos de índole variada (Hassan, 1989; Morais, 1989). Muchos de estos trabajos e investigaciones son en realidad pequeños desarrollos u aportaciones en el interior de la concepción de la misma teoría, lo que se refleja, por ejemplo, en el lenguaje utilizado, que muestra los signos de identidad de la teoría, a la vez que permite un grado de precisión muy elevado.

En palabras de Willis (Velasco, 1993, 445) la contribución de Bernstein a las teorías de la reproducción es la visión no sólo de la producción cultural y la reproducción social dominantes, sino también de las subordinadas.

Para Bernstein (Velasco, 1993), la escuela no funciona aporoblemáticamente, sino que es un lugar pleno de contradicciones y de procesos que la depasan, con culturas y diferencias que no forman parte de sus objetivos oficiales.

Es por este motivo que para algunos grupos sociales la escuela puede funcionar no a través de sus homologías con otras partes del sistema social, sino a través de las diferencias. Así, delante de la reproducción social puede funcionar no por medio de sus propias categorías e intereses, sino constituyéndose en el único contexto parcialmente determinante de ciertos procesos alternativos orientados a la producción cultural y a la reproducción cultural tanto dominante como subordinada. Esto sugiere que algunos de los intereses y de las ideologías dominantes pueden ser transmitidas no directamente sino a través de las dialécticas, las mediaciones y las luchas sociales y culturales.

Enmarcarse en la teoría bernsteiniana implica entender la socialización como un proceso de transmisión cultural, en el que lo que se aprenden son órdenes de naturaleza simbólica, que llevarán a la construcción de formas concretas de organización de la experiencia de cada sujeto.

Antes de centrarnos en el detalle de la teoría queríamos hacer un repaso histórico de la evolución de la teoría bernsteiniana-

na; de esta manera se puede conseguir tener una visión más clara de la trama conceptual.

Los primeros artículos bernsteinianos salen a la luz entre 1958 y 1961 y representan las primeras tentativas para formular el problema central, es decir, el estudio de las realizaciones simbólicas de las personas y las comunidades y su regulación.

Entre los años 1962 a 1971, las ideas desarrolladas se centran en la socialización en la familia, analizando las relaciones entre ésta y la educabilidad e interpretando la socialización en términos de estructura de comunicación y de formas de control. El concepto de código es creado en este momento, cuando se combinan de manera íntima las investigaciones empíricas con las formulaciones sistemáticas, tanto a nivel general como a nivel de los principios generadores de las relaciones sociales en la familia, y también a nivel de las descripciones sistemáticas de las formas de habla. Esta fase del trabajo también incluye un análisis de la familia a un macronivel.

A partir de 1964, Bernstein desarrolla un estudio de la educación como agencia de control simbólico, estudiando la socialización escolar. Inicialmente se centra en un nivel de análisis micro, estudia el cambio de integración social en la escuela; para después pasar a un nivel macro, estudiando la estructura del conocimiento educativo. Se desarrollan en este momento los conceptos de clasificación y enmarque que, ampliando el concepto de código, permiten hacer un análisis de la escuela en términos de relaciones de poder y de control social.

A partir de 1977, y hasta la actualidad, los análisis van a un nivel macro, pasando a analizar las relaciones entre sociedad y escuela.

Pasemos ahora a analizar en profundidad la teoría.

2. La teoría de los códigos

Nociones básicas

A nivel general, podemos decir que el objetivo de la teoría de los códigos se basa en comprender la naturaleza del control

simbólico y, más concretamente, el papel que cumple la educación como un transmisor y un transformador de este control.

Siguiendo la terminología bernsteiniana, se trata de conseguir comprender el dispositivo pedagógico y sus formas de realización.

Los análisis desarrollados por Bernstein quieren comprender como las relaciones de clase, generan desigualdades en la distribución de poder entre los grupos sociales, desigualdades que son realizadas en la creación, organización, distribución y reproducción de valores materiales y simbólicos que surgen de la división del trabajo. Para poder mostrar esto, hay que estudiar como las realizaciones de clase se muestran en la familia, la escuela y el trabajo.

Las investigaciones bernsteinianas han seguido, en este sentido, dos vías diferentes: una que ha incidido sobre las relaciones de clase como reguladoras de la estructura de comunicación de la familia y, por tanto, reguladoras de una orientación al código socio-lingüística inicial de los niños y niñas; y otra que ha estudiado como las relaciones de clase regulan la institucionalización y las formas de transmisión de los códigos elaborados en la escuela.

Dicho en otras palabras (Morais, 1985), las dos líneas fundamentales del trabajo de Bernstein son la investigación de dos agencias de control social: la familia y la escuela. La primera de ellas se conoce como tesis socio-lingüística o tesis de los códigos de habla, y la segunda se conoce como tesis de los códigos de transmisión educacional.

Y siguiendo a Morais (1985), Bernstein utiliza tres niveles de análisis, creando conceptos que le permiten transformar un nivel en otro. A un nivel macroinstitucional, centra el análisis en los aspectos distintivos de las relaciones macroinstitucionales y de los códigos culturales dominantes y dominadores. En este nivel estudia los orígenes y la distribución de principios dominados de interpretación —códigos— iniciados y mantenidos por la familia y por la escuela, examinando específicamente cómo en estas agencias son adquiridos los principios de codificación que moldean la conciencia.

En otro nivel, el nivel de transmisión, el autor centraliza sus análisis en los aspectos distintivos de las agencias de transmisión y de sus interrelaciones, siendo la unidad de análisis una agencia específica (familia, escuela, trabajo) que se relaciona con las otras. En este nivel se desarrolla el análisis concreto de la estructura de las agencias cruciales de transmisión —la familia y la escuela—.

En el tercer nivel, el textual, el análisis se centra en los aspectos distintivos de los principios interpretativos, códigos y codificaciones a través de los cuales se revela la estructura mental. Este nivel, cuya unidad de análisis es un texto particular, se refiere a formas específicas de relación social en el nivel de transmisión y se centra en la selección de significados que activan la codificación lingüística, remarcando las reglas básicas subyacentes en la producción de un texto.

Para iniciarnos en la teoría, después de la explicación anterior, empezaremos a hacer referencia ya a todos los conceptos básicos. En este momento, el hilo argumentativo y el lenguaje utilizado pasan a ser ya los propios de la teoría bernsteiniana, y el nivel de abstracción aumenta.

Así, para explicar cómo se produce la transmisión cultural, concepto central en la teoría bernsteiniana, hay que empezar haciendo referencia a los conceptos clave en la teoría que aquí se presenta. Los primeros conceptos son los de poder y control y el de relaciones de clase.

El concepto de «relaciones de clase» es tomado para referirnos a las desigualdades en la distribución de poder y en los principios de control entre grupos sociales. Estas desigualdades se realizan en la creación, distribución, reproducción y legitimación de valores físicos y simbólicos que surgen de la división social del trabajo.²

La referencia al autor nos sirve para poder explicar y relacionar estos conceptos.

Según la visión teórica que se detalla, la sociedad está dividida en clases a causa de la división social del trabajo.

2. Traducido de BERNSTEIN, B.: *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, codes and control*, vol.4, p. 13. London, Routledge and Kegan, 1990.

Debemos remarcar que esta división en clases a la que hacemos referencia no representa sólo una distinción entre una clase media o burguesa y una clase obrera, sino que la división es mucho más sutil y representa entender la sociedad como una división en categorías sociales dominantes y categorías sociales dominadas. La fineza de esta descripción nos permite distinguir un continuo de categorías laborales³ y también nos permite repensar otras situaciones de manera muy clara, como se puede ver en el ejemplo que se presenta a continuación, propuesto por el mismo Bernstein⁴:

Si suponemos una familia, debe ser posible —siguiendo la teoría— crear un principio que capacite el hecho de generar todas las categorías. En la familia, una categoría principal será el género (hombre y mujer), como también lo serán la función (padres e hijos), la edad (los niños de cinco años deben ser así...), la relación de edad (padres e hijos en relación...).

Todo este conjunto de categorías puede ser entendido como una división social del trabajo (de edad, función...) que está definida por las relaciones dentro de cada categoría, determinadas por el control, y por la relación entre categorías, relación que a la vez está determinada por las relaciones de poder. Si las categorías son especializadas (ej: padre-madre-niño-niña/edad) son también muy diferentes y llevarán, en este ejemplo, a edades con roles muy marcados. Cuanto más especializadas sean las categorías, más diferentes serán entre ellas.

En el ejemplo aparecen dos conceptos básicos, poder y control.

Los principios de poder y control son traducidos en el proceso de transmisión cultural en principios de comunicación que a la vez se distribuyen desigualmente entre las clases sociales, posicionando y oponiendo estos grupos en el proceso de su reproducción (Bernstein, 1990).

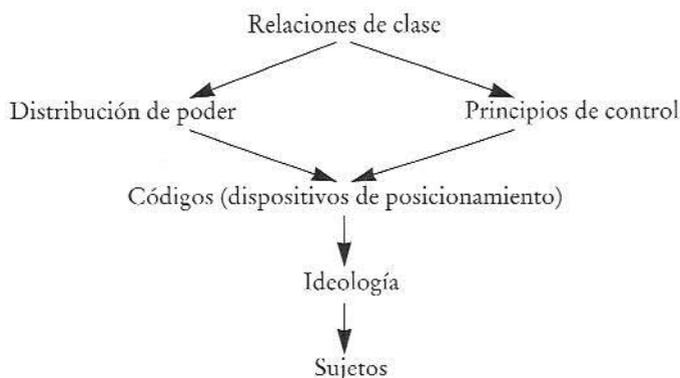
Es en el proceso de esta distribución desigual que se crean principios dominantes y principios dominados de comunica-

3. Ver la categorización laboral propuesta por Holland en su tesis doctoral: *Gender and class: adolescent conceptions of the division of labour*. Londres, 1985.

4. BERNSTEIN, B.: *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, pp. 31-33. Barcelona, El Roure, 1990.

ción. Y estos principios de comunicación definen los grupos como clases y a la vez ubican cada grupo en relación al resto. Los principios de comunicación hacen dos cosas: posicionan a alguien en una clase y posicionan la propia relación con otras clases (Bernstein, 1990).

El siguiente gráfico, tomado del autor (1990) ilustra lo dicho:



Poder y control se traducen en dos nuevos conceptos: clasificación y enmarque.

Hablar de la relación entre categorías nos permite hablar del término clasificación. La clasificación hace referencia a una jerarquización en categorías y a las relaciones entre éstas.

Hablar de las relaciones en una categoría lleva a hablar del término enmarque. El enmarque se refiere a los individuos que están posicionados en cada una de las categorías y a las relaciones entre ellos.

Ambos conceptos pueden estar fuerte o débilmente marcados. Así, si la clasificación es fuerte hay un fuerte aislamiento entre categorías, y si el enmarque es fuerte existe un fuerte posicionamiento en cada categoría. De manera inversa pasa cuando clasificación y enmarque son débiles.

Todos estos conceptos traducen los mecanismos básicos que generan la reproducción cultural. Se ha podido definir el concepto de relaciones de clase, que son aquellas desigualdades en las relaciones de poder y los principios de control entre grupos sociales, realizados en la creación, distribución, reproducción y legitimación de valores físicos y simbólicos que tienen su fuente en la división social del trabajo (Bernstein, 1990).

Y se ha visto también como las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman diferentes formas de comunicación, que a la vez transmiten códigos dominantes y dominados, que posicionan de manera diferencial a los sujetos en el proceso de adquisición de los códigos.

Este proceso viene determinado por la comunicación, pero como esta comunicación se da en grupos que están distribuidos según la división social del trabajo, no se produce una relación comunicativa «pura», si es que ésta puede existir, sino que incluye una transmisión de principios que regulan la relación entre los grupos sociales y los sitúa y conciencia en la división social, en las relaciones que tendrán en cada grupo y entre los grupos y en sus formas de conciencia.

La importancia de las relaciones comunicativas en los grupos sociales lleva a hablar del siguiente concepto de la teoría: el código.

El código

Como decíamos antes, para hablar de relación comunicativa Bernstein introduce la noción de código.

El código permite al sujeto la relación con sus iguales y con su entorno.

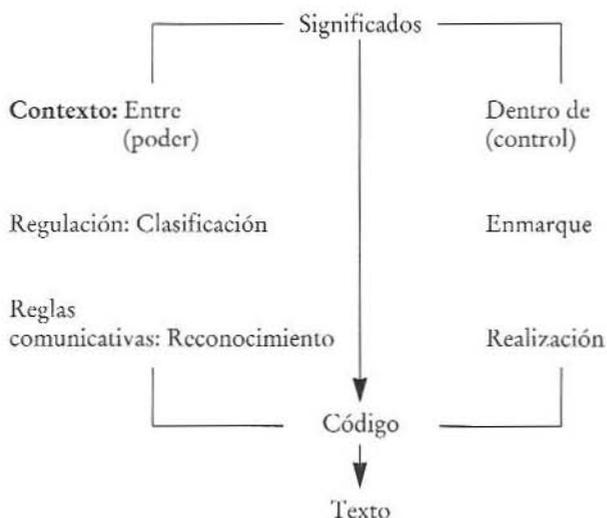
Pero esta relación no es tan simple como puede parecer, sino que el concepto de código implica una noción de comunicación legítima y una de ilegítima, al hacer una selección de significados, y por tanto implica una jerarquía —la jerarquía y la selección que se hace de los significados constituye y determina la legitimidad de la comunicación, en el sentido que determina qué principios se usarán en la relación con la realidad—. Así, el código regula las relaciones entre contextos y en cada

contexto, y genera unos principios diferentes según su función. Estos principios son las reglas de realización y las reglas de reconocimiento.

Mientras que las reglas de reconocimiento crean los significados que permiten distinguir entre contextos, las reglas de realización regulan la creación y producción de relaciones especializadas en el interior de cada contexto.

Haciendo una similitud con los conceptos de clasificación y enmarque, diríamos que las reglas de conocimiento se corresponden con la clasificación, y las reglas de realización con el enmarque.

Veámoslo gráficamente (Bernstein, 1990):



Pero quizás es necesario explicar más este tema, viendo la evolución del concepto de código.

Bernstein crea la teoría a inicios de los años sesenta al observar, en su trabajo como profesor, que los jóvenes de clase obrera y los jóvenes de clase media de habla inglesa con los que trabaja presentan marcadas diferencias a nivel lingüístico. Esto lo lleva a distinguir, en un primer momento, dos tipos diferentes

de habla: el habla pública y el habla privada, haciendo referencia a las diferencias observadas en sus alumnos.⁵

Posteriormente, elabora la noción de código, y distingue dos tipos, el código elaborado y el código restringido. Este cambio no es sólo terminológico, sino conceptual, ya que los códigos no son ni variedades de lengua ni descripciones de variedades de lengua, sino que los códigos son principios de estructuración de la realidad que presuponen formas sociales y lingüísticas, así como su variación y reproducción (Bernstein, 1990).

Poco a poco, la teoría se va reformulando y se llega a la noción de código entendida como ya se ha dicho, como un orden simbólico que permite relacionarse con el mundo que envuelve el sujeto.

En general, desde este punto de vista, los códigos son dispositivos de posicionamiento —entendiendo por posicionamiento el establecimiento de una relación específica con otros sujetos y la creación de relaciones específicas en los sujetos culturalmente determinados. De manera más específica, los códigos regulados por la clase, posicionan a los sujetos respecto a las formas de comunicación dominantes y dominadas y a las relaciones entre ellos. La ideología se constituye a través y en este proceso de posicionamiento (Bernstein, 1990).

5. En palabras de Bernstein (Bernstein, 1971) las características del lenguaje público son: brevedad, simplicidad gramatical, frases sin concluir, con una construcción sintáctica pobre, uso simple y repetitivo de conjunciones... En este lenguaje, la selección individual de entre un grupo de frases tradicional juega un gran papel. El simbolismo es de un bajo orden de generalidad. La aptitud personal queda fuera de la estructura de la frase, es un lenguaje de significado implícito. Los sentimientos que buscan su expresión en este lenguaje quedarán afectados por las formas de expresión utilizadas. Los sentimientos comunicados serán difusos y toscamente diferenciados, lo que sólo se podrá hacer por medios no verbales, principalmente por cambios en el volumen y el tono acompañados de gestos, movimientos corporales, expresión facial y física.

De esta manera si el lenguaje entre la madre y el niño es público, como pasa en la clase obrera, el niño tendrá a ser sensible a la calidad y al énfasis de sentimientos a través de medios no verbales de expresión, ya que la cualificación personal se hace por estos medios. Y esto tiene muchas implicaciones para la estructuración de la experiencia y de las relaciones con los objetos.

Así pues, un código es un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización de los mismos y contextos evocadores (Bernstein, 1990). Por tanto, el concepto de código es inseparable de los conceptos de comunicación legítima e ilegítima y, por tanto, presupone una jerarquía de formas de comunicación, así como su demarcación y criterios.

De esta definición se deduce también que la unidad de análisis de los códigos no es un enunciado abstracto y/o un contexto simple, sino las relaciones entre contextos. El código es un regulador de las relaciones entre contextos y las regulaciones se hacen a través de estas relaciones. Por tanto, si el código es el regulador de las relaciones entre contextos, y a través de ellos las regula dentro de éstos, debe generar principios que permitan distinguir entre contextos y principios para la creación y la producción de relaciones especializadas dentro de un contexto.

Por debajo de esta noción de código aparecen los dos tipos de reglas que se han citado (reglas de realización y reglas de reconocimiento). Estas reglas hacen que el sujeto reconozca cada situación comunicativa como tal, reconozca el tipo de situación y elabore el tipo de respuesta más adecuada para poder enfrentarla. Las primeras crean los medios para reconocer la especificidad que configura un contexto y, las segundas, las reglas de realización, regulan la creación y producción de relaciones especializadas internas de este contexto.

Ejemplificándolo de manera muy sencilla, estas reglas nos permiten saber que cuando vamos al médico debemos hablarle de nuestras dolencias y no sobre el tiempo que hace, y que cuando en un examen se nos pregunta sobre las cualidades del pan, no debemos decir cuanto nos gusta, sino que articularemos un tipo de respuesta más elaborada y haremos referencia a determinados aspectos técnicos del producto citado.

Las relaciones entre el poder, el control y las reglas de reconocimiento, se pueden observar en el siguiente gráfico (adaptado de Bernstein, 1990):



En resumen, la división social del trabajo presupone la existencia de categorías sociales, que están más o menos aisladas (clasificación). Dentro de estas categorías se establecen comunicaciones (principios de comunicación), cuyo control es asegurado y cuantificado a través del principio de enmarque.

Estos principios regulan las reglas de realización, es decir, el modo de hacer públicas las relaciones de comunicación (en y entre las categorías), constituyendo por tanto una sintaxis de relaciones.

Observemos el siguiente gráfico (adaptado de Bernstein, 1990):



Considerando los dos gráficos anteriores conjuntamente, se constata que la distribución del poder y los principios de control traducidos en los principios de clasificación y enmarque, regulan la organización, las interacciones y el contexto comunicativo de cualquier agencia (de producción o reproducción, de recursos físicos o discursivos). A través de este proceso, el sujeto adquiere los principios de clasificación y enmarque que son interiorizados y determinan su posicionamiento en la pirámide jerárquica social que representa el texto producido por cada individuo. De esta manera, son interiorizados y reproducidos los principios dominados de la sociedad, y se adquiere tácitamente el código.

Para continuar con la explicación del concepto de código, clave en la teoría bernsteiniana, debemos explicar el concepto de orientación al significado, que se basa en los dos tipos de

código que se pueden distinguir el código elaborado y el código restringido.

La orientación al significado

Ya no nos situamos en el mismo nivel de lo explicado hasta ahora. Al hablar de poder y control, de clasificación y enmarque, nos situamos en un nivel externo al sujeto y nos referimos a la sociedad, concretando en su división laboral. Al hablar de orientaciones al significado, pasamos del nivel grupal al nivel individual, del análisis macrosociológico al análisis microsociológico.

Volviendo al concepto de orientaciones al significado, ya se ha dicho que existen dos tipos, según el código usado:

Cuanto más sencilla la división social del trabajo, y más específicas y locales las relaciones entre un agente y su base material, más directas serán las relaciones entre los significados y su base material específica, y más grande la probabilidad de una orientación al código restringida. Cuanto más compleja la división social del trabajo, y menos específicas y locales las relaciones entre un agente y su base material, más indirectas serán las relaciones entre un agente y su base material y más indirectas serán las relaciones entre significados y su base material específica y, por tanto habrá una probabilidad mayor de una orientación al código elaborada.⁶

Es decir, podemos hablar de dos tipos diferentes de orientaciones al significado. El código elaborado mantiene una relación referencial universalista, independiente del contexto en que se produce, mientras que el código restringido mantiene una relación particularista, local y dependiente.

La adquisición y uso de uno u otro tipo de orientaciones al código viene determinado por los dos medios educativos principales: la familia, en primer lugar, y la escuela, en segundo.

6. Traducido de BERNSTEIN, B.: *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, codes and control*, vol.4, p. 20. London, Routledge and Kegan, 1990.

Haremos primero referencia a la familia. Como ya es sabido, las formas de socialización de la familia son las más importantes, ya que inciden en el niño desde edades muy primeras y de manera muy profunda. Es en el contexto primario de socialización familiar que el niño aprende los primeros tipos de orientaciones al significado.

En cuanto a la escuela, la escolarización obligatoria de toda la población infantil provoca un proceso de socialización secundaria con la consiguiente recontextualización, ya que es necesario recordar que la escuela transmite una orientación al código elaborada, proporcionada por el discurso pedagógico dominante socialmente. Y es que, como dice Dahlberg (*Temps d'Educació*, 1989), el niño adquiere un determinado posicionamiento en su casa, en el ambiente de contextualización primaria. Este posicionamiento está basado en un código específico y en una manera especial de orientarse por la vida, ya que el código influye en lo que el niño entiende como relevante y significativo del ambiente que le rodea. Todo ello, influye en la forma que tiene el niño de comunicarse con los otros niños y con los adultos.

Cuando el niño se enfrenta con la socialización pública, algunas partes del código aprendido se rompen, y se produce una descontextualización que se recontextualiza posteriormente.

En esta recontextualización, que siempre se da en algún tipo de institución formal, no se puede continuar con todo aquello con lo que el niño estaba familiarizado, sino que se seleccionan determinadas experiencias, que adquirirán un significado nuevo a la luz de la recontextualización, ya que se apoyan en un sistema más abstracto y general. Además, los principios de recontextualización regulan lo que es un conocimiento relevante, determinando el cómo y el qué del proceso. De esta forma, los significados que se originan se diferencian considerablemente de los que pertenecen al lenguaje familiar.

Aquí es necesario hacer una observación. Como ya se ha explicado, las orientaciones al código dependen de la división social del trabajo, esto implica que las familias usarán de manera predominante diferentes orientaciones según la clase social a la que pertenezcan y, por tanto, sus hijos serán, de manera más o menos intensa, sometidos a este proceso de recontextualización que ejerce la escuela.

La teoría bernsteiniana postula que tanto la clase social media como la clase social obrera poseen ambos tipos de orientaciones al código, pero cada clase usa de manera espontánea y habitual un tipo de ellas. La clase media utilizará de manera predominante el código elaborado, mientras que la clase obrera utilizará más el código restringido. Por tanto, cuando el niño entre en contacto con la escuela, entrará en contacto con un medio que le será más o menos «familiar», en el sentido que podrá notar un cierto cambio en el uso del tipo de código. Según el grupo social que tenga como grupo de referencia deberá hacer, o no, un esfuerzo mayor de recontextualización. Y es que, como dice Dahlberg (*Temps d'Educació*, 1989), además del ambiente de clase media, que se parece al de la socialización pública en cuanto a la transmisión de información relevante, su discurso regulador —es decir, la manera de crear orden con la ayuda de diferentes normas, valores y posicionamientos— se corresponde con los principios de recontextualización de la socialización pública.

Esto permite dar una posible causa a añadir al conjunto de explicaciones que permiten pensar el elevado número de problemas que radican en la escuela. Seguramente no es la única, y quizás tampoco no es la más importante, pero sí que debe ser un elemento más en la reflexión sobre el complejo problema del fracaso escolar.

Algunas investigaciones

Querriamos a continuación hacer referencia a la metodología empírica básica en que se han basado tanto Bernstein como los investigadores que han seguido la misma línea de investigación para poder analizar todo lo que hasta aquí se ha explicado teóricamente.

Por lo que hace al estudio de los procesos de clasificación, debemos empezar por referirnos a la metodología para la observación de las verbalizaciones de los sujetos, propuesta por Holland (1979) y trabajada también por Dahlberg (1985).

Se empieza con una entrevista en la que se plantean cuatro tareas a realizar. Las tareas consisten en hacer unas agrupaciones, con la correspondiente explicación de su por qué. El mate-

rial a agrupar son unas fotografías de alimentos de uso cotidiano de los niños. Estos alimentos pueden ser agrupados según principios dependientes de contexto (ej:«lo que como para desayunar») o según principios independientes de contexto (ej:«productos derivados de animales»).

La diferencia entre unos y otros es el tipo de relación con la realidad que mantiene el niño en la verbalización que hace de sus agrupaciones. Los principios dependientes de contexto representan una relación mucho más estrecha y localista con la realidad inmediata, mientras que los principios independientes de contexto representan una relación más universalista y abstracta. Como se puede desprender, estos principios son una representación de las orientaciones al significado elaboradas (principios independientes de contexto) y restringidas (principios dependientes de contexto).

Concretamente, las tareas a hacer por el niño son:

1. Primera agrupación de las fotografías. La consigna por parte del entrevistador es que el niño haga las agrupaciones como quiera.
2. Reagrupamiento de las fotografías. La consigna es que el niño haga los grupos de una manera diferente.
3. El entrevistador hace unos grupos y pide al niño que diga con qué criterios ha hecho la agrupación, y le da la respuesta si no la acierta.
4. El niño hace una última agrupación, con unas fotografías nuevas. El investigador da una consigna igual que la primera vez.

Estas cuatro partes pretenden:

- a) observar el código utilizado por el sujeto de manera espontánea
- b) ver el grado de flexibilidad en el cambio de código
- c) mostrar los criterios del entrevistador
- d) comprobar si el sujeto utiliza un código elaborado, una vez visto el criterio del entrevistador.

La hipótesis asociada básica es que los sujetos de clase media utilizan de manera espontánea (y también tienen un grado

de flexibilidad mayor en el cambio de código) más principios de clasificación independientes de contexto que los sujetos de clase obrera.

Habría una segunda hipótesis asociada a ésta, que diría que otras categorías sociales dominadas (como el género femenino, una etnia minoritaria...) también utilizarían más principios de clasificación dependientes de contexto que sus homólogas dominantes (el género masculino, la etnia dominante, por seguir con el ejemplo).

Otro nivel de análisis empírico es el que representa el estudio de las prácticas educativas familiares.

Las prácticas educativas familiares son un conjunto de reglas que determinan, en la familia, las relaciones sociales de transmisión y adquisición de los textos pedagógicos locales (Domingos, 1986).

Como contexto primario de socialización, el análisis de las reglas de socialización que tienen lugar en la familia puede permitir observar las modalidades de reproducción de las características de las categorías sociales básicas, principalmente la clase social y el género.

Estudios de Bernstein permiten distinguir entre dos tipos diferentes de familias y, por tanto, de prácticas educativas propias, según las estrategias de control que éstas utilicen.

Para caracterizar las estrategias de control, muy bien explicadas por Cook-Gumperz⁷, se distinguirán tres tipos: las imperativas, las posicionales y las personales.

La diferencia que hay entre ellas es que la relación entre los roles varía según la importancia que se da a las relaciones jerárquicas de adquisición de los mismos. Así, en el control personal cada miembro crea su propio lugar y las relaciones comunicativas son abiertas; mientras que en el control posicional los roles son asignados en función del estatus familiar y las relaciones comunicativas también están en función de éste. En cuanto al control imperativo se caracteriza por las apelaciones cons-

7. COOK-GUMPERZ, J.: *Socialisation and social control*. London, Routledge and Kegan, 1973.

tantes y las llamadas al orden sin posibilidad de explicación ni razonamiento.

En función de estas indicaciones teóricas y de los estudios concretos de Holland y Adlam⁸, se llega a construir un modelo de encuesta, aunque hay que decir que la cuestión metodológica de estudiar las prácticas educativas familiares según esta concepción no es fácil.⁹

La encuesta utilizada tiene dos modelos diferenciados según el sexo de los hijos. Además, se han dado a los padres en su lengua de uso habitual. Consta de dos partes.

8. ADLAM, D.: *Code in context*. London, Routledge and Kegan, 1977.

9. Por una parte, dada la influencia de las metodologías etnográficas, los enfoques observacionales han ocupado un lugar claramente principal para el estudio de muchas modalidades de prácticas educativas. Si bien estos enfoques son claros en sus objetivos y en la forma que acostumbran a adoptar (grabación en vídeo de secuencias de acción, y posterior decodificación según plantillas categoriales), nada de parecido puede hacerse con facilidad en el caso del ámbito familiar. Contrariamente, las dinámicas propias que se manifiestan en el sí de las familias son, casi siempre, inferidas por los investigadores a partir de su propia experiencia y de las declaraciones de sujetos entrevistados.

Por otro lado, la técnica de encuesta ha sido muy criticada por su fiabilidad a veces escasa. De hecho, las encuestas tienden a ser respuestas siempre con un sesgo característico que expresa las expectativas del encuestado sobre la mejor respuesta posible. Esta tendencia se acentúa en aquellas encuestas que se consideran de la esfera privada, o directamente sobre la expresión de la ideología por parte del encuestado. Por todo esto, en muchas ocasiones, cuando la investigación se realiza sobre instituciones o grupos sociales pequeños, la encuesta es substituida o complementada con la entrevista.

En el caso de las prácticas educativas familiares la aproximación metodológica más correcta, y más realista, parece ser la combinación entre el cuestionario y la entrevista, dado que las posibilidades reales de efectuar observación directa, y ya no digamos convivencia etnográfica, son bajísimas. En este sentido, la propuesta que se realiza en este trabajo va dirigida a ser un primer paso, desde el marco de referencia que hemos delincado, para presentar un modelo de encuesta. Se comprenderá que muchos tipos de encuesta son posibles, incluso desde el marco propuesto por la teoría de los códigos. En este caso, ha sido una encuesta primero traducida de otra versión inglesa, pilotada y completamente rehecha —dada la inadecuación de la misma a la situación actual catalana—.

En la primera, común a los dos modelos, se hacen preguntas generales respecto al número de miembros de la unidad familiar, la lengua de uso habitual, la procedencia y los estudios y el trabajo de padre y madre. La segunda parte hace preguntas concretas para determinar el tipo de control utilizado predominantemente y está dirigida a las madres.

La diferenciación de los cuestionarios en función del sexo de los hijos se hace por la necesidad de cambiar el género de las frases, por un lado, y para matizar ciertas preguntas. En cuanto a la petición de que sean las madres las que contesten el cuestionario, se ha hecho por considerar que son ellas las que determinan de manera primordial el tipo y el tono en la relación educativa con los hijos. De todas maneras, es evidente que en determinadas parejas las decisiones educativas pueden ser consensuadas entre los dos miembros; en estos casos, la respuesta de la madre reflejará el pensar de ella y el de su pareja.

Las hipótesis asociadas siguen las líneas marcadas descritas a las hipótesis anteriores: control personal / categorías dominantes — control posicional / categorías dominadas.

Por último, haremos referencia a una de las investigaciones centradas casi exclusivamente en el marco escolar. Desarrollada por Morais y sus colaboradoras durante estos últimos años, dicho análisis tiene como objetivo principal el conseguir una práctica pedagógica que propicie el éxito escolar al mayor número de alumnos, especialmente los más desfavorecidos (Morais, 1992).

Basándose en los conceptos de clasificación y enmarque las investigadoras llegan a establecer tres tipos de perfiles teóricos, correspondientes a tres prácticas pedagógicas distintas, que varían en el grado de poder y de control ejercido sobre el alumno.

Los tres tipos de prácticas pedagógicas son llevados a la práctica escolar por la misma profesora en grupos-clase distintos, pero con alumnos con perfiles sociológicos parecidos — trabajo de los padres, etnias distintas...—. Y se hacen grabaciones en vídeo de una misma asignatura y tema, comparándose posteriormente.

Los resultados obtenidos demuestran que es posible conseguir un tipo de práctica pedagógica —que correspondería

con aquel tipo de práctica más débilmente enmarcada y clasificada— que favorezca el éxito escolar en un porcentaje importante de alumnos, incluso los desfavorecidos socialmente.

Otras investigaciones centradas en el marco escolar se analizarán posteriormente.

Algunas críticas

Como bien dice Atkinson (1985), las principales críticas a la obra de Bernstein se basan en interpretaciones parciales de su teoría, interpretaciones hechas sobre todo de la parte socio-lingüística, cosa que ha llevado a más de un crítico a considerar Bernstein como un representante de la teoría del déficit lingüístico. Destacamos como crítica más importante en esta línea la formulada por Labov.

El autor ha contestado esta crítica (Bernstein, 1991). En primer lugar, ha argumentado que las teorías que operan con un concepto de competencia —lingüística o cognitiva— son teorías en que las condiciones para la adquisición de estas competencias requiere unas facilidades innatas juntamente con unas competencias culturales. Siguiendo este razonamiento, el autor dice que el concepto de código no presupone estas competencias, sino que presupone unas competencias —lingüísticas y cognitivas— que se adquieren y comparten culturalmente. En todo caso, según Bernstein (1990), la teoría de los códigos afirma que hay una distribución desigual de principios privilegiantes de comunicación, que está regulada por factores de clase social.

De la misma manera, el autor también afirma que no se puede confundir código con dialecto, ya que el dialecto es una variedad del lenguaje (distinguida en base a características fonológicas, sintácticas, morfológicas y lexicales) y puede generar, como cualquier lengua, diferentes códigos.

También se le ha criticado una concepción de los códigos muy rígida, una noción de clase social poco definida y una cierta vaguedad de los conceptos básicos de la teoría. Las réplicas del autor a estas críticas han sido básicamente dos.

Por un lado, considerar que su teoría —de naturaleza pluri-disciplinar— no ha sido entendida por lectores especializados en uno u otro tipo de disciplina científica. Y por otro, que se ha ignorado la evolución de la teoría, que fue creada durante los años sesenta, pero que actualmente aún está sometida a revisiones tanto por parte del autor como de sus seguidores.

Otras opiniones críticas han estado más bien fundamentadas y conocedoras de la obra total bernsteiniana y han indicado diferentes cuestiones.

Karabel y Halsey (1977), por ejemplo, han remarcado que el trabajo bernsteiniano es muy británico, en el sentido de que es una lectura sociológica de la realidad británica y que difícilmente puede ser generalizable a otras sociedades industriales. Esta crítica es sólo cierta en una parte, ya que las fuentes teóricas de Bernstein son muy amplias y se pueden remarcar entre ellas el estructuralismo francés o el marxismo. Además, el número de réplicas o de nuevos estudios empíricos hechos en otros países, y los resultados obtenidos, también pueden deshacer esta objeción crítica.

Resumiendo, las interpretaciones críticas a la obra de Bernstein han sido diversas, algunas de ellas más o menos acertadas y más o menos conocedoras de la totalidad de la teoría, pero todas han servido, en palabras del mismo Bernstein, para poder reformular las ambigüedades en las formulaciones teóricas (Rodríguez Illera, 1989).

3. Desarrollo del modelo teórico

Las principales ideas sobre la relación entre lo que es económico y lo que es cultural empezaron con Marx, cuando dijo que la existencia determina la conciencia.

Posteriormente se han hecho reelaboraciones a partir de esta idea central. Las más importantes de ellas han sido elaboradas por Gramsci (con su análisis sobre la sociedad civil, la hegemonía, los intelectuales y la transformación cultural), Althusser (con su análisis de la ideología y el aparato del Estado) y Poulantzas (analizando los grupos de clase, la ideología y las especializaciones de conciencia).

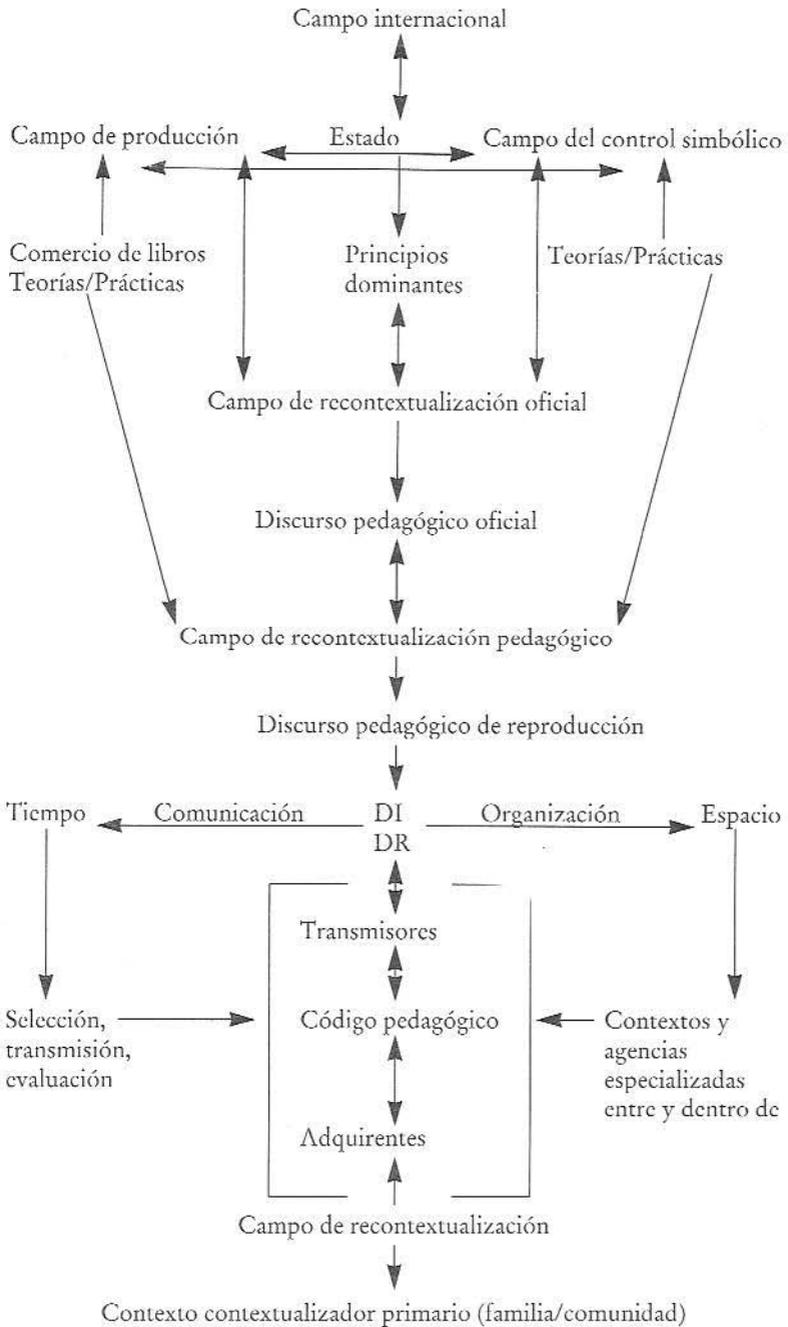
Desde otro enfoque, pero siguiendo la misma línea, merece la pena destacar la obra de Foucault, con su análisis sobre el poder, el saber y el discurso y su voluntad de explicar las formas de situación discursiva del sujeto.

Situándose en esta temática, Bernstein pretende hacer un análisis que explique el complejo de agencias, agentes, y relaciones sociales a través de las cuales el poder, el saber y el discurso se ponen en juego como dispositivos reguladores, y sobre las modalidades de control que existen en este proceso (Bernstein, 1990).

El foco de atención en este momento de la teoría se ha desplazado de la preocupación por los códigos del conocimiento escolar y su comunicación a nivel de la escuela al intento por especificar distinciones sobre la generación política e intelectual de dichos códigos y sus transformaciones a nivel de los sistemas nacionales de educación.

En el núcleo de estos procesos de traducción están, en la sociedad actual, las agencias, los textos y las prácticas constitutivas de los sistemas nacionales de educación (Cox, 1988). La reproducción cultural de todas ellas impone relacionar tres niveles distintos: el nivel de generación social que va a ser reproducido, el nivel de la implementación institucional especializada de la reproducción y el nivel de las prácticas de transmisión en las agencias.

Para llegar a esta formulación es necesario recorrer un pequeño pero denso camino teórico que representamos con el siguiente gráfico (adaptado de Bernstein, 1990) y que desarrollaremos y analizaremos poco a poco a lo largo de las páginas siguientes.



Pero antes de analizar el gráfico, una referencia directa al autor:

El control simbólico es el significado por el cual la conciencia adopta una forma especializada y se distribuye a través de formas de comunicación relacionadas con una distribución de poder y categorías culturales dominantes. El control simbólico traduce las relaciones de poder en discurso y el discurso en relaciones de poder.¹⁰

Como se observa en la cita, la teoría bernsteiniana distingue el campo del control simbólico —conjunto de agencias y agentes que se especializan en los códigos discursivos que dominan—, del campo del control económico.

Y es que Bernstein propone conceptualizar las bases sociales de aquello que va a ser reproducido por la educación en términos de las relaciones entre y en las clases sociales y los campos¹¹ institucionales, origen a su vez de principios dominantes determinados (Cox, 1988).

Un análisis de la generación de lo que va a ser reproducido por el sistema escolar y de las dinámicas de cambio de lo que será reproducido debe partir por considerar las relaciones en y entre los campos que son productos y productores a su vez de determinados principios de reproducción cultural: campo de la producción, campo del control simbólico y campo del Estado. Asimismo debe considerar como los principios de clase atraviesan estas relaciones.

10. Traducido de BERNSTEIN, B.: *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, codes and control*, vol. 4, p. 134. London, Routledge and Kegan, 1990.

11. Bernstein define campo siguiendo a Bourdieu. Un campo resulta de relaciones de fuerza entre agentes y/o instituciones en lucha por formas específicas de poder: económico, político, cultural. Intrínseco al concepto de campo es la noción de un espacio de posiciones (dominante/dominado) estructurado en términos de una discusión específica y generativo de competencias e intereses específicos.

Un campo funciona a la vez como instancia de inculcación y posicionador de competencias y es generado por relaciones de poder.

Siguiendo a Cox (1988) podemos caracterizar cada uno de los campos distinguidos.

El campo de la producción está constituido por los agentes y agencias cuyas prácticas crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la producción material. Se caracteriza por la naturaleza predominantemente física de sus recursos y el carácter de orientadas hacia objetos de sus prácticas. El capital económico es la recompensa, apuesta y medio primordial en el conflicto que constituye este campo, que enfrenta a las clases fundamentales del orden capitalista: la clase de los propietarios y la clase de los que poseen su trabajo.

El campo del control simbólico es constituido por agentes y agencias cuyas prácticas especializadas crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la acción cultural. La especificidad de este campo descansa sobre la naturaleza predominantemente simbólica de sus recursos típicos y la orientación hacia personas de sus prácticas. El capital cultural es la recompensa, apuesta y medio fundamental de los conflictos o relaciones de fuerza que constituyen este campo.

La división del trabajo del control simbólico produce diversos subcampos. Así, nos encontramos con un subcampo de «modeladores» o agencias y agentes que crean lo que cuenta como desarrollos o cambios simbólicos en las artes, la ciencia y el diseño; un subcampo de agencias y agentes difusores, como los medios de comunicación de masas; un subcampo de agencias y agentes reparadores, como los servicios sociales y los médicos y psiquiátricos; un subcampo de agencias y agentes reguladores, como la Iglesia; y finalmente un subcampo de reproducción, como los agentes y agencias del sistema educacional.

El campo del Estado lo constituyen los agentes y agencias que definen, mantienen, varían y cambian lo que cuenta como el orden legítimo y el uso legítimo de la fuerza (Bernstein, 1980). La recompensa en el campo político es la apropiación del monopolio de la intervención legítima en cualquier dimensión o campo del orden social. Este campo no es generado solamente por las relaciones entre las instituciones políticas del Estado, sino también por las relaciones entre colectividades cuyo foco de acción primordial es la conquista del poder de in-

tervención legítima sobre el orden social como un todo, como los partidos políticos y organizaciones equivalentes.

Sus prácticas están orientadas hacia las personas, como en el caso del campo del control simbólico, pero se diferencian en que, en este caso, las capacidades que constituyen la recompensa están basadas en el uso actual o potencial de la fuerza.

Las relaciones entre los campos y dentro de cada campo están dominadas por principios de clase. Y si la clase es un principio cultural dominante creado y mantenido por el campo de la producción, las relaciones de clase constituyen desigualdades en la distribución del poder entre grupos, que se realizan en la creación, organización, distribución, legitimación y reproducción de valores materiales y simbólicos originados en la división social del trabajo (Bernstein, 1977).

Los códigos de discurso del control simbólico, que son modos de relacionar, pensar y sentir, se especializan y distribuyen formas de conciencia, relaciones sociales y disposiciones.

Los agentes dominantes del campo económico regulan los medios, contextos y posibilidades de recursos físicos. De manera que en el campo económico aparecen los códigos de producción y en el control simbólico los códigos discursivos (Bernstein, 1990).

Y siguiendo la teoría, hay diferentes categorías de agentes que se especializan en los códigos discursivos dominantes. Estos códigos discursivos pueden tener relación directa con los recursos físicos, y en este caso los agentes se convierten en dominantes —que no quiere decir dirigentes— del campo de producción y se hacen responsables de las funciones de gestión, técnicas, administrativas y financieras. Pero también puede pasar que los códigos discursivos tengan una relación directa con los recursos discursivos. Entonces los agentes se convierten en agentes de control simbólico, y son responsables de un conjunto de funciones especializadas: sacerdotes, médicos, científicos, trabajadores sociales...

Los agentes de control simbólico pueden operar en el campo de la producción (científicos, médicos, arquitectos, psicólogos, administrativos) o en agencias especializadas de control simbólico. De la misma manera, los agentes de producción pueden operar en sectores especializados del campo de la pro-

ducción o en agencias especializadas en el control simbólico, aunque sus prácticas estarán relacionadas directamente con los medios, contextos y posibilidades de los recursos físicos. Además, las funciones de unos y otros pueden desarrollarse en el sector público o en el privado.

Hay dos prácticas diferentes desarrolladas por los agentes del control simbólico que operan en el sector privado. Una es el servicio que pueden ofrecer en alquiler, de manera parecida al de los agentes de producción, y así serán abogados, psicoterapeutas.... La otra es el texto que pueden crear (periodistas, editores, actores...). Esto permite distinguir entre las agencias con funciones de control simbólico, que actúan en el campo económico, y las agencias especializadas en el control simbólico que operan en este campo, y que difieren en:

— la organización interna.

Las agencias del campo económico venden textos sobre los que tienen poder en la forma, contenido, contexto, posibilidades y distribución. Y las agencias del control simbólico están sujetas a la política y la economía.

— la función general.

Las agencias del control simbólico producen normas generales para la ley, la salud, la administración, la educación y la producción y reproducción legítimas del mismo discurso.

Gráficamente (Bernstein, 1990) resumimos todo este entramado de relaciones, agentes y sus funciones:

Como agentes potenciales, los miembros de una clase adquieren...

Los agentes pueden describirse como...

Su control puede llegar hasta...

Los agentes pueden localizarse en...

Sus actividades u organización pueden localizarse en



Podemos ahora volver a centrar el tema con el que empezamos este apartado, que se basa en el análisis hecho por Bernstein para explicar el complejo de agencias, agentes y relaciones sociales a través de las cuales el poder, el saber y el discurso se ponen en juego como dispositivos reguladores, y sobre sus modalidades de control.

Los principios dominantes de los que hemos estado hablando a lo largo de la explicación de la primera parte de la teoría bernsteiniana, están explícitamente expresados en los discursos del substrato ideológico del Estado, constituidos por sus ideologías y sus agencias.

Una de las funciones de los discursos del Estado es la de reproducir y legitimar los principios dominantes fundamentales de la reproducción de las categorías culturales dominantes y de las relaciones sociales dominantes en el campo de la producción y del control simbólico. Es lo que la teoría bernsteiniana llama Discurso Regulativo General, con el que el Estado intenta reproducir sus principios dominantes a través de discursos y prácticas específicas cuya función es servir de base para la creación del consenso.

El Discurso Regulatorio General se realiza esencialmente a través de los textos y las prácticas generadas en el sistema político, administrativo y legal del Estado, especialmente reproducido por las agencias de control simbólico.

No podemos olvidar que un efecto pedagógico del Discurso Regulatorio General es la creación en una sociedad específica de las representaciones colectivas (unidad nacional, modelo patriótico, religión...) y la reproducción de nociones como libertad, justicia, lealtad, solidaridad..., juntamente con el tipo y límites de las prácticas.

Continuando con el desarrollo del modelo teórico general, Bernstein considera que las agencias del Estado producen legislaciones y regulaciones específicas que vienen del aparato discursivo legal de legitimación y regulación del universo escolar.

Este aparato discursivo legal, juntamente con los textos administrativos, mantiene un control legal y político sobre los agentes, las agencias, las prácticas y los discursos necesarios para la reproducción de la cultura de la escuela y la producción de conciencias específicas. Es lo que la teoría llama Discurso Pedagógico Oficial, que constituye un activo mecanismo a través del que las relaciones entre agentes, discursos, prácticas y contextos son establecidas y legitimadas.

Este discurso tiene como función producir y legitimizar las condiciones institucionales generales necesarias para la regulación de las prácticas de control simbólico en educación y el mantenimiento de las relaciones sistémicas de la educación.

Esencial para el establecimiento, el mantenimiento y la reproducción de las prácticas educativas específicas del control simbólico es la organización del espacio pedagógico de reproducción, la regulación de sus discursos especializados y la constitución de sus agentes y de sus relaciones sociales. Es decir, el Discurso Pedagógico Oficial no sólo legitima los principios dominantes sino que también hace lo mismo con la cultura dominante de la escuela, legitimando específicos modos de adquisición y, a través de ellos, específicos modos de razonamiento (Díaz, 1983).

El siguiente gráfico resume todo esto (extraído de Díaz, 1983):



El Dispositivo Pedagógico

Continuando con el desarrollo del modelo teórico, llegamos al Dispositivo Pedagógico, que es la condición necesaria para la producción, reproducción y transformación de la cultura, y proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico.

Esta gramática se proporciona a través de tres tipos de reglas, que están relacionadas jerárquicamente, en el sentido que la primera regula a la segunda y ésta a la tercera.

Las reglas son las siguientes (Bernstein, 1990):

- Reglas de distribución.

Regulan la relación fundamental entre el poder, los grupos sociales, las formas de conciencia y práctica y sus producciones y reproducciones.

Las reglas de distribución marcan y especializan lo que es pensable y lo que es impensable y las prácticas que conllevan con diferentes grupos por mediación de prácticas pedagógicas especializadas de diferentes maneras.

La relación entre poder, saber y formas de conciencia y práctica se lleva a término mediante estas reglas del Dispositivo Pedagógico, las cuales se encargan de regular las diferentes especializaciones de conciencia de diferentes grupos.

Dicho de otra manera, estas reglas marcan y distribuyen quién puede transmitir algo a quién y en qué condiciones, y, al hacerlo, tratan de fijar los límites exteriores e interiores del discurso legítimo.

- Reglas de recontextualización.
Regulan la constitución del discurso pedagógico específico.
- Reglas de evaluación.
Están constituidas por la práctica pedagógica específica.

Es interesante destacar que, siguiendo la perspectiva bernsteiniana, no hay que olvidar el papel que juegan estas reglas, y tenerlas en cuenta para hacer determinados análisis teóricos y observar como el conocimiento se convierte en contenido, tanto instructivo como regulativo, a enseñar en la escuela.

Antes de seguir avanzando en el modelo teórico, debemos hacer referencia a dos conceptos relacionados con la producción y reproducción del discurso educacional: el contexto recontextualizador y el contexto de reproducción. Es necesaria la comprensión de estos dos conceptos si se quieren entender las relaciones de poder y control existentes en el discurso educacional.

En cuanto al primer contexto, la recontextualización (Bernstein, 1977, 1981), se entiende como el movimiento de los textos y prácticas del contexto primario de producción de los discursos al contexto secundario de reproducción discursiva.

Por lo que hace al segundo, el contexto de reproducción, es una estructura organizacional para la reproducción selectiva del discurso educacional (Bernstein, 1981). Está constituido por categorías especializadas —agentes, discursos—, prácticas y lugares, creados socialmente y mantenidos por la reproducción del Dispositivo Pedagógico. Este contexto reproduce competencias específicas —conductas específicas— embebidas en disposiciones morales —órdenes morales específicas, relaciones e identidad— relevantes para el mantenimiento y la reproducción de los principios dominantes en una formación social específica.

Este contexto de reproducción está constituido por redes organizadas por la estructuración de experiencias que preparan a los individuos para actuar en las formas culturales, económicas y administrativas de la sociedad. Además, los arreglos orga-

nizativos de este contexto —clasificación del tiempo y el espacio, del conocimiento, de los agentes, de las prácticas— son los significados para regular las actitudes, los comportamientos y los conocimientos de los alumnos, y así, regular su vida social. (Díaz, 1983).

El Discurso Pedagógico

Nociones generales

Avanzando un paso más en un esquema imaginario que lleva de la teoría a la práctica, debemos hablar del Discurso¹² Pedagógico.

12. Quizás es necesario empezar haciendo una referencia sobre qué se entiende por discurso en la teoría bernsteiniana. El discurso no es un objeto evidente y concreto, aprehensible por la intuición, sino que es una categoría abstracta, el resultado de una construcción, de una producción.

Desde este punto de vista, en primer lugar, el discurso no puede reducirse a una simple realización del lenguaje, ya que cada proceso discursivo puede considerarse como el producto de una red compleja de relaciones sociales.

En segundo lugar, el discurso no puede reducirse a las intenciones libres de un sujeto que articula significados. El sujeto no produce el sentido de manera libre a través de la combinación de unidades del lenguaje dotadas de significado estable, sino que está atravesando por el orden discursivo en el que está situado y en el que sitúa sus enunciados. Este orden discursivo es intrínseco y no está aislado de las demandas del orden no discursivo —orden dominante social— en el que está ubicado y al que reproduce.

También hay que decir que, según la teoría bernsteiniana, el discurso es una categoría en la que los sujetos y objetos se constituyen.

La constitución de sujetos y objetos está articulada con las relaciones de poder y control. El poder está presente en cada discurso y, a la vez, cada discurso es un mecanismo de poder. Así, cuando pensamos en los discursos, podemos referirnos a ellos como el producto de una división social del trabajo.

Esta formulación expresa el proceso de organización social de los discursos, cada vez más complejo y especializado en las sociedades modernas; y la división social del trabajo expresa el grado de especialización de estos discursos, la adquisición de una especificidad de cada discurso y la producción de límites específicos.

Ya que los discursos sociales, como el pedagógico, han sido producidos como mecanismos de poder y de control simbólico por las posiciones o re-posiciones de sujetos dentro de órdenes específicos, la teoría asume que

Ya hemos dicho que hay una primera instancia teórica, el Dispositivo Pedagógico, que legitima el proceso de transmisión cultural. El paso siguiente en este esquema es la traducción del dispositivo en el discurso.

Si nos referimos concretamente al Discurso Pedagógico, debemos decir que es una modalidad de comunicación especializada mediante la que la transmisión/adquisición de conocimientos se ve efectuada.

Dicho de otra manera, el Discurso Pedagógico es el dispositivo dominante para la regulación de la reproducción cultural y educacional (Díaz, 1983).

El Discurso Pedagógico es un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de determinadas reglas, que regulan relaciones sociales delimitadas entre categorías específicas, como por ejemplo transmisor y adquirentes.

La producción de un orden mediante el discurso puede determinarse, así, a través de la demarcación de los sujetos juntamente con sus posiciones potenciales y realizaciones sociales. Así, por ejemplo, la producción de categorías especializadas como las de transmisor o adquirente, sus posiciones, sus voces y sus prácticas pueden constituirse primero y posteriormente regularse, por medio de las reglas intrínsecas del discurso pedagógico.

Es desde esta perspectiva que puede decirse que el discurso es una categoría constituyente y ubicadora, contextualizante y recontextualizante de sujetos y de relaciones sociales potenciales (Bernstein y Díaz, 1985).

Siguiendo la teorización, el Discurso Pedagógico no puede ser identificado con ningún discurso específico, sino que es la base para la generación de textos y prácticas educativas recontextualizadas. Como base para esta generación, el discurso pedagógico tiene dos órdenes constitutivos: el discurso instruccional y el discurso regulativo.

el régimen de su producción implica relaciones sociales de producción específicas entre agentes, entre discursos y entre agentes y discursos.

La producción de un orden, la constitución de una conciencia específica, es una tarea de ciertos tipos de discursos. (Bernstein y Díaz, 1985).

El primero regula la transmisión de competencias y habilidades especializadas y el segundo regula la forma como se construye un orden, relación e identidad social. Ambos tipos se tratarán con más profundidad más adelante.

El Discurso Pedagógico institucionaliza los principios y las reglas que estructuran, integran y especializan el tiempo, el espacio y el discurso en el contexto de reproducción. En otras palabras, el Discurso Pedagógico proporciona las bases para (Bernstein y Díaz, 1985):

- La organización del tiempo. El Discurso Pedagógico regula el tiempo, estableciendo las normas y principios que regulan las variaciones de lo que puede llamarse tiempo pedagógico.

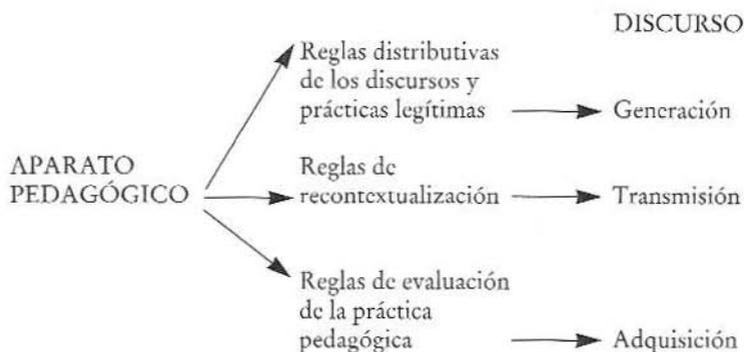
Así, de qué manera el tiempo llega a ser individualizado o cómo los individuos se homogeneizan en el tiempo —progresión temporal de la adquisición/transmisión— depende fundamentalmente de las teorías implícitas del discurso pedagógico.

- La organización del espacio. El Discurso Pedagógico regula, demarca y legitima el espacio social de la adquisición —espacio pedagógico—, es decir, crea los límites entre lo que puede ser un espacio pedagógico legítimo y lo que no puede ser un espacio pedagógico legítimo. De esta forma, la constitución de espacios pedagógicos juntamente con sus límites físicos también comporta valores y símbolos e implica un orden específico. Si el espacio está rígida o flexiblemente clasificado depende de los principios y teorías subyacentes del discurso pedagógico.
- La recontextualización del discurso. El Discurso Pedagógico se considera un medio de recontextualización del conocimiento, ya sea teórico o común. Al actuar selectivamente sobre el conocimiento que debe transmitirse, al abstraerlo de sus condiciones de existencia y al reenfocarlo, el Discurso Pedagógico reenfoca la experiencia de los alumnos, es decir, genera nuevas formas de relación social con nuevas posiciones en el conocimiento.

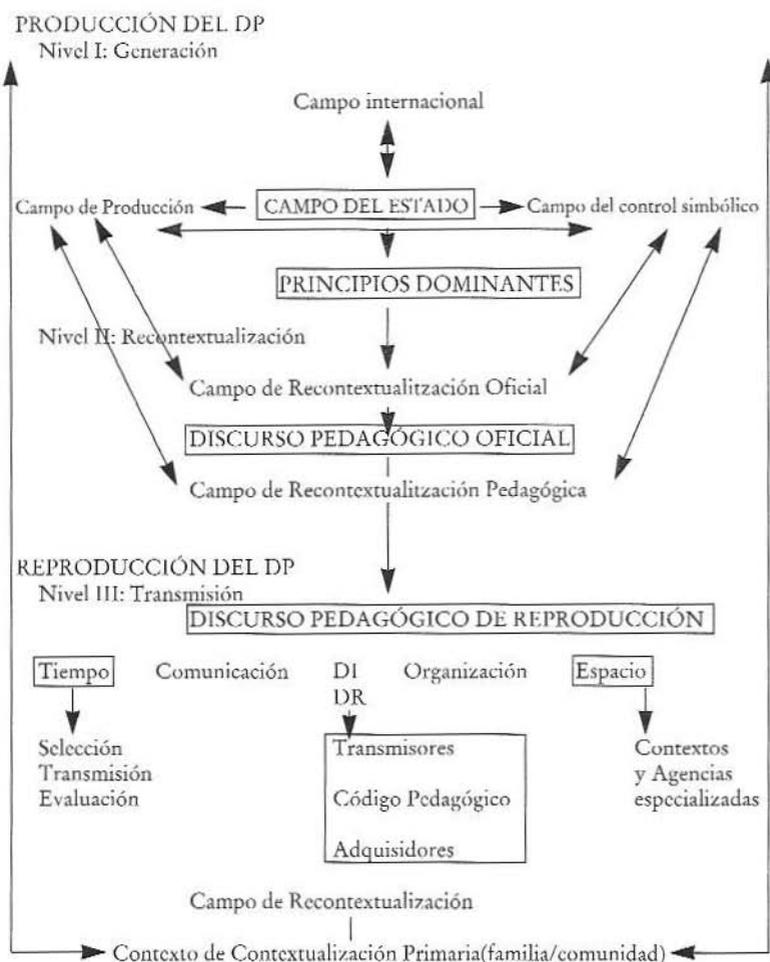
Así, la regla fundamental de la gramática del Discurso

Pedagógico es el principio de recontextualización del tiempo, espacio y discurso a través del cual la cultura de la escuela se produce y se reproduce.

El cuadro siguiente relaciona el Aparato Pedagógico con el Discurso Pedagógico (adaptado de Bernstein, 1990).



Para evidenciar los diversos niveles de realización del Aparato Pedagógico y las respectivas relaciones como generación de sucesiva recontextualizaciones del Discurso Pedagógico, Bernstein estructuró un modelo de análisis que se presenta a continuación (adaptado de Bernstein, 1990 y Domingos et al., 1985). En este cuadro, se pueden observar los niveles de producción y reproducción del discurso pedagógico oficial en las sociedades occidentales modernas. Como se recordará, este cuadro aparece en páginas anteriores, aunque con menos datos, pero es a la luz de todo lo visto y analizado hasta este momento que cobra todo su sentido.



En un primer nivel —el nivel de generación— de interacción entre los campos internacional y de producción (recursos físicos y discursivos) son generados los principios dominantes de la sociedad, los cuales, una vez sujetos al campo de recontextualización oficial (ministerios, secretarías de estado,..) pasan por una primera alteración —recontextualización— al ajustarse al nuevo contexto del sistema educativo.

Éste constituye el segundo nivel de producción del Discurso pedagógico y es a la vez el primer nivel de recontextualización.

En un tercer nivel, el texto que entra en el campo de recontextualización pedagógica pasa por un segundo proceso de recontextualización, dando origen al discurso pedagógico de reproducción, que es reproducido en el aula.

Podemos observar no sólo el proceso de producción y distribución del discurso pedagógico, sino también la existencia de diversos niveles donde puede haber cambios (el espacio correspondiente a la génesis de los principios dominantes de la sociedad y el espacio de las relaciones escuela/ familia/sociedad).

Críticas generales al concepto

El modelo que se presenta para hablar del Discurso Pedagógico puede ser fácil y erróneamente interpretado como sobredeterminista y cerrado. Bernstein (Cox, 1988) llama la atención sobre las siguientes fuentes de dinamismo en el conjunto de relaciones de producción, reproducción y cambio del Discurso Pedagógico:

- Los principios culturales dominantes se refieren a un espacio ideológico de conflicto (entre y dentro de clases sociales y campos) más que a un conjunto de relaciones sociales estables
- Hay fuentes potenciales o actuales de conflicto, resistencia e inercia
 - entre los agentes políticos y los agentes administrativos del campo de recontextualización oficial
 - entre el campo de recontextualización oficial y el campo de recontextualización pedagógica y también entre posiciones diferentes en este último
 - entre el contexto primario de adquisición cultural (familia, comunidad, grupo de iguales) y los principios y prácticas de recontextualización de la escuela.
- Los transmisores pueden encontrarse en la posición de no ser capaces o no querer transmitir el código esperado de transmisión.

Profundización en el concepto

En cuanto a la constitución del Discurso Pedagógico, hay dos procesos de recontextualización. El primero selecciona discursos del campo de la producción de discursos para formar el qué y el cómo del Discurso Pedagógico. Este proceso crea lo que llamamos campo intelectual de la educación.

El segundo proceso sucede cuando las teorías y conceptos creados en el campo intelectual son posicionados ideológicamente según los requerimientos de la socialización en el contexto escolar. Este proceso está regulado por diversas agencias, agentes y prácticas. Son las agencias recontextualizadoras del Estado, cuya función básica es controlar lo que entra en el contexto de reproducción.

Analizando las relaciones entre el Discurso Pedagógico y el contexto de reproducción, consideramos que el Discurso Pedagógico constituye categorías especializadas (transmisores y adquiridores) que articulan la estructura social de la escuela. El Discurso Pedagógico regula las prácticas pedagógicas en los lugares donde se organizan la reproducción y las relaciones específicas en y entre niveles.

El Discurso Pedagógico institucionaliza los principios y reglas a través de las que tiempo, espacio y discurso se convierten en trazos organizativos del contexto de reproducción. De manera que el discurso pedagógico provee las bases para (Díaz, 1983):

- Organizar el tiempo.
El punto básico es la demarcación temporal de adquisición y transmisión. El Discurso Pedagógico regula el tiempo y básicamente los principios que regulan las variaciones del tiempo pedagógico. De que manera el tiempo se individualiza o como los individuos se homogeneizan en el tiempo (progresión temporal de la adquisición-transmisión) depende de las asunciones del Discurso Pedagógico.
- Organizar el espacio.
El Discurso Pedagógico regula, demarca y legitima el

espacio social de adquisición (espacio pedagógico) creando los límites entre lo que es y lo que no es espacio pedagógico. La constitución de este espacio juntamente con sus límites físicos comporta valores simbólicos e implica un orden específico.

- Recontextualizar el discurso.

El Discurso Pedagógico, al actuar selectivamente, abstrayendo y refocalizando los conocimientos a transmitir, refocaliza también la experiencia de los alumnos, y genera nuevas formas de relaciones sociales y nuevas posiciones.

Con lo explicado hasta ahora, quedaría configurado el modelo explicativo de lo que es el Discurso Pedagógico. A continuación, se hará referencia a la Práctica Pedagógica.

La práctica pedagógica

La práctica pedagógica es la forma de realización del Discurso Pedagógico y el medio de su reproducción.

Como vemos, se ha avanzado un paso más en el dibujo del esquema imaginario: del Dispositivo Pedagógico al Discurso Pedagógico y de éste a su realización tangible, la práctica pedagógica.

La práctica pedagógica también contiene de manera constitutiva los dos tipos de componentes citados en el Discurso. Los componentes instruccional y regulativos del Discurso Pedagógico son las categorías determinantes de la práctica pedagógica.

Con este término (práctica pedagógica), generalmente, nos referimos a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela.

(Díaz, 1991: 15)

Además de los componentes regulativo e instruccional, hay unas reglas que determinan las prácticas pedagógicas. Éstas son las reglas de relación social y las reglas discursivas. Así, las reglas de relación social regulan la ubicación del alumno en un orden legítimo y específico con respecto a normas legítimas o patrones de conducta, de carácter o de relación social.

Las reglas discursivas regulan el proceso del Discurso Pedagógico en la escuela, es decir, regulan la selección, la secuenciación, el ritmo y los criterios del acceso del conocimiento escolar.

Ambos tipos se encuentran de manera clara en las dos formas de práctica descritas.

El discurso y la práctica instruccional

- El discurso instruccional

Como ya se ha dicho, el discurso instruccional regula la transmisión de competencias y habilidades especializadas. Dicho de otra manera, el discurso instruccional es una categoría de la práctica pedagógica que controla la transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento específico —hechos, procedimientos, prácticas y juicios— básico para la adquisición de competencias especializadas (Díaz, 1983).

Este discurso se refiere a la organización de la instrucción, ya que articula un complejo de categorías conceptuales —teorías de la instrucción—, reglas y principios que regulan la organización del conocimiento en unidades discursivas específicas y las prácticas de su transmisión, adquisición y evaluación en relaciones sociales entre transmisores y adquiridores. Desde esta perspectiva, hace referencia básicamente a la educación formal.

El discurso instruccional presupone un principio fundamental de clasificación, con relaciones de poder, y al mismo tiempo reproduce y legitima estas relaciones. El discurso instruccional subraya la división social del trabajo existente en la selección y constitución de las categorías de instrucción legitimadas —transmisores, adquiridores, discursos— y las relaciones sociales en las que las prácticas instruccionales —relaciones sociales de instrucción— son realizadas.

El discurso instruccional comprende teorías que subrayan las prácticas instruccionales específicas realizadas en lugares de adquisición específicos (escuelas, aulas) y también comprende un conjunto de reglas y principios que regulan las formas específicas de transmisión, adquisición y evaluación a través de las que la variedad de competencias especializadas es legitimizada. Más específicamente, el discurso instruccional constituye los principios y reglas que regulan la producción/reproducción de competencias especializadas.

El discurso instruccional organiza el marco temporal de referencia para la organización social de las prácticas instruccionales. Es el llamado tiempo instruccional.

La práctica instruccional

Respecto a las prácticas instruccionales, se pueden definir como unas prácticas especializadas interaccionales, reguladoras de la transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento específico (Díaz, 1983).

Las prácticas instruccionales presuponen la existencia de categorías especializadas de transmisores y adquirentes, con relaciones específicas entre los mismos, determinadas, como ya se ha dicho, por las reglas jerárquicas (o de relación social) y las reglas discursivas. Las primeras determinan la forma de las relaciones de poder entre transmisores y adquirentes; las segundas regulan la selección, secuenciación, velocidad y criterios de transmisión. Ambas reglas definen el tipo de control que transmisores y adquirentes tienen sobre el proceso de adquisición.

Las variaciones en las reglas que constituyen las relaciones sociales de instrucción conducen a la diferenciación de tres modalidades de instrucción (Díaz, 1983):

— Instrucción directa o pedagogía visible.

Se caracteriza por estar centrada en el maestro, con poca elección de la actividad por parte del estudiante, y un uso de grupos homogéneos y estables de instrucción.

En esta pedagogía, el maestro es un controlador explícito de la situación de enseñanza-aprendizaje, ya que la adquisición se

convierte explícitamente dependiente de la transmisión. Además, la secuenciación y la velocidad de conocimiento es explícita y específica, como también los criterios de evaluación. La secuenciación está controlada por guías pedagógicas que regulan la modalidad explícita de adquisición y el progreso explícito de transición.

El maestro es un facilitador de soluciones y se reduce la posibilidad de toma de decisiones del alumno, que tiene un espacio muy delimitado. También el tiempo instruccional está marcado por períodos fijos y rígidos, de manera que la progresión de la transmisión está ordenada en el tiempo por reglas explícitas. Esto quiere decir que hay un único ritmo de adquisición.

— Instrucción indirecta o pedagogía invisible.

Es un estilo de enseñanza en que hay flexibilidad de espacio, elección de la actividad por parte de los estudiantes, diversos materiales de enseñanza, integración de áreas curriculares, e instrucción más individualizada.

Esta modalidad puede promover nuevas prácticas para el maestro y demanda innovación pedagógica en la organización del conocimiento. Los principios que regulan las relaciones sociales de instrucción son implícitos. Así, por ejemplo, el aula tradicional es reemplazada por áreas débilmente divididas donde los alumnos pueden organizar su propio trabajo.

La organización del tiempo es más flexible, de manera que los niños pueden tener diferentes ritmos de aprendizaje ya que las reglas de velocidad son débiles y los criterios implícitos.

El sistema de evaluación pone su énfasis en las maneras de enseñar más que en los estados de enseñanza. Está más orientado a las modalidades de control personal que a las posicionales.¹³

13. Recordamos que la diferencia que hay entre estas dos modalidades de control es que la relación entre los roles varía con la importancia que se da a las relaciones jerárquicas de adquisición de éstos. En el control personal cada miembro crea su propio lugar y las relaciones comunicativas son abiertas; mientras que en el control posicional los roles son asignados en función del estatus y las relaciones comunicativas también están en función de éste, de manera que el sistema de posiciones constituye un medio de reproducción de las misma y de la estabilidad compartida por el grupo (Bernstein, 1977).

— Modalidad enmascarada.

Es una teoría indirecta de adquisición unida con una teoría directa de transmisión que crea en la práctica una modalidad de control posicional. La adquisición continúa estando regulada por reglas discursivas de secuenciación, velocidad y criterios explícitos.

El discurso y la práctica regulativa

- El discurso regulativo

El discurso regulativo establece la forma como se construye un orden, relación e identidad social de las categorías y prácticas en el contexto de reproducción.

Como dice Díaz (1983), el discurso regulativo en la escuela subraya la producción de una subjetividad específica a través de la producción y reproducción de normas y valores, que una vez adquiridos, se espera que se conviertan en los principios generativos de las relaciones y prácticas sociales legitimadas. Esto comporta la organización del conocimiento y la producción de actitudes entre otros factores importantes.

El discurso regulativo ordena los principios específicos y las reglas que determinan el orden legítimo en el contexto de reproducción. Este orden legítimo presupone una estructura organizativa específica, regulada por las reglas institucionales racionalizadas, y constituida por la categoría de los agentes (maestro, alumnos). Además, el orden legítimo establece las relaciones sociales específicas en y entre categorías de maestros y alumnos. Y, finalmente, el orden legítimo forma un contexto de reproducción, que como estructura, está dividido en niveles educacionales de reproducción progresivos.

Desde esta perspectiva, el discurso regulativo integra los principios para la regulación de la estructura (categorías y lugares) y las relaciones sociales (prácticas) del contexto de reproducción a través del cual se mantiene y se reproduce un orden específico legítimo interno y externo a los individuos (maestros y alumnos) (Díaz, 1983).

- La práctica regulativa

Respecto a las prácticas regulativas, éstas tienen su función socializadora en valores, normas, prácticas y motivaciones inherentes a la organización del tiempo, el espacio y el discurso de la escuela.

Espacio y tiempo son dos conceptos clave en las prácticas regulativas y sus tipologías. La realización temporal se hace a través de principios de comunicación y la realización espacial a través de principios de clasificación.

- El concepto de espacio

En cuanto al concepto de espacio, una de las tareas del discurso regulativo es regular y controlar los lugares de reproducción (escuelas). Estos lugares constituyen la dimensión espacial del contexto de reproducción.

Una escuela puede ser considerada como un sistema organizado de espacios jerárquicos progresivos y articulados que incorporan categorías diferentes, prácticas y posiciones y que están regulados por los principios organizacionales inherentes al discurso regulativo. En esta dimensión se dan diversas relaciones espaciales, desglosables en las relaciones entre la escuela y otros contextos, y las relaciones dentro de la escuela.

En cuanto a las relaciones entre la escuela y otros contextos, siempre son objeto de normas y prácticas reguladoras institucionalizadas. Se realizan en prácticas específicas, procedimientos y políticas que mantienen la pureza¹⁴ de la escuela. Cuando las relaciones son muy estrechas, la escuela tiene una autoridad moral y no sólo legal. Si son muy fuertes, puede constituir un foco de tensión entre escuela y otros contextos.

La relación primordial es la relación con la familia, que puede estar más o menos enmarcada, en función de la circulación de valores y prácticas.

14. Con el concepto de pureza hacemos referencia al mantenimiento de una frontera y unos límites claros con el exterior. Este concepto es tomado por Bernstein de *Pureza y peligro* (Douglas, 1973).

En este apartado podemos encontrar la existencia de APA, la invitación o no de especialistas a hacer charlas, las actividades extraescolares y su tipología...

Los enmarques fuertes celebran la autonomía y autoridad escolar, los débiles posibilitan la organización de los padres/madres para relacionarse con las prácticas pedagógicas.

En cuanto a las relaciones en la escuela, la regulación del espacio crea diferentes localizaciones en que los agentes educativos están distribuidos: aula, biblioteca, patio, oficinas...

En general, la distribución fuerte del espacio está basada en características fijas y especializadas (edad, género, discurso...), esto lleva a relaciones horizontales fuertes donde el poder está investido en relaciones verticales.

Díaz (1983) distingue en este nivel un sistema jerárquico y un sistema funcional. De manera breve, estos sistemas se desglosan así:

- Sistema jerárquico - clasificación jerárquica del espacio
- Transmisores-Adquisidores
 - Transmisores: puede haber una distribución del poder entre categorías de maestros realizada en términos espaciales (sala de profesores, despacho del director...)
 - Adquisidores: puede haber una distribución del poder entre categorías de alumnos realizada en términos espaciales (aula, aula de soporte, disposición de las mesas...)
 - Transmisores-Adquisidores: reglas y rituales de entrada...
- Discursos: especialización y privilegiación de diferentes currícula en espacios particulares.
- Sistema funcional: algunas funciones relacionadas con el espacio tienen que ver con las prácticas regulativas. La clasificación jerárquica funciona en y entre funciones. Las funciones detalladas son:

- Recreacional: patio, aula común...
- Instruccional: laboratorios, gimnasio, aula de música...
- Biológico: lavabos, vestuarios...
- Reflexivo: biblioteca...
- Administrativo: oficinas...
- Ceremonial: sala de actos...
- Circulatorio: pasillos, entradas, escaleras, ascensores...
- Terapéutico: aulas especiales...
- Deportivo: gimnasio, patio...

- El concepto de tiempo

En cuanto al concepto de tiempo, la dimensión temporal del discurso regulativo también diferencia las relaciones entre transmisores, adquirentes y transmisores/ adquirentes.

— En cuanto a los profesores, las relaciones temporales se explican en la base de la clasificación de la estructura posicional de la escuela con respecto a la jerarquía y la función.

El poder y el control están presentes en las relaciones entre profesores (Díaz, 1983). Estas relaciones pueden ser analizadas en función de las posiciones y prácticas asignadas a los docentes en relación con las modalidades de selección e integración del conocimiento, que a la vez están determinadas por los principios del currículum institucionalizados y por los principios de las relaciones verticales entre categorías de docentes.

Desde este punto de vista, las formas de integración social y de comunicación entre los docentes están en función de la integración pedagógica, de la distribución del conocimiento y de las posiciones jerárquicas creadas en la escuela.

Si las relaciones entre los docentes están organizadas según unas jerarquías de asignaturas aisladas, esta organización del conocimiento genera un orden de relaciones institucionalizado en unos específicos patrones de prácticas que hacen de la escuela un contexto muy estratificado. En este caso, las relaciones sociales están basadas en el mantenimiento de una jerarquía de posiciones y de prácticas aisladas. En este caso, el control

sobre los roles sociales del docente viene determinado por unas normas burocráticas (determinadas externamente por el control y la inspección) y por un ejercicio del poder legitimizado por unas posiciones jerárquicas específicas (grados, certificados, licencias...). Todo ello lleva a una ideología competitiva, que da valor al esfuerzo individual, que no valora la cooperación recíproca y refuerza el mercado credencialista.

En cambio, si las relaciones entre los docentes están débilmente clasificadas (menor aislamiento entre asignaturas, menor rigidez en el posicionamiento de los docentes) las relaciones de poder y las modalidades de control entre los docentes son más relajadas y más ligadas a prácticas comunicativas.

Porque, citando a Díaz (1983, 146):

...Los cambios en los principios del discurso regulativo determinan cambios en las relaciones sociales entre maestros, cambios en su modalidad de integración y cambios en las formas de control.

— Respecto a los alumnos, su agrupación y la regulación de sus relaciones sociales constituyen la base del principio temporal de clasificación.

Según Díaz (1983), el criterio para establecer las similitudes y diferencias entre y en los grupos de alumnos se basa en el establecimiento de unos límites relacionados con la edad, la habilidad y el sexo. La agrupación consiguiente de los alumnos es una unidad estructural fundamental de la organización escolar y está regulada por un principio de clasificación que establece diversos grados de rigidez y flexibilidad según el nivel y la función en el contexto de reproducción.

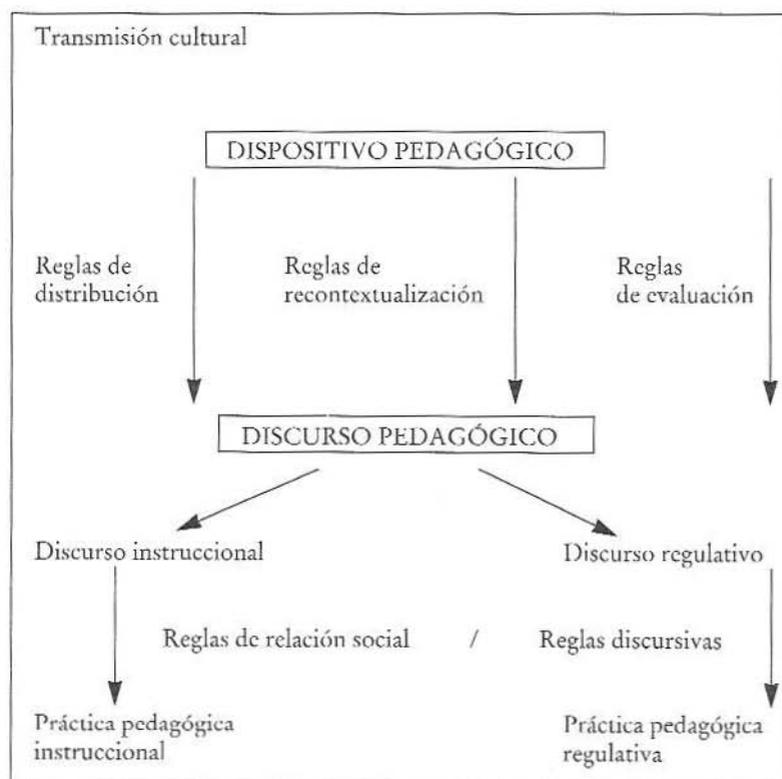
Si la clasificación es fuerte, se ritualiza el orden regulativo escolar. Si la clasificación es débil los grupos no son tan homogéneos, la interacción no es tan especializada, los rituales de participación son más abiertos y los patrones de transmisión de las normas más diferenciados y personalizados.

— Por último, las relaciones entre transmisores y adquirentes varían según los principios de control adoptados y legitimados —enmarque—.

Es justamente en esta relación cuando se produce la socialización. La regulación de las relaciones sociales determina las modalidades de comunicación a través de las cuales las normas, los valores y el orden, son transmitidos.

Hay dos modalidades básicas de relación. Un enmarque fuerte propicia una modalidad posicional, y un enmarque débil propicia una modalidad personal. En el primer caso, aparece una jerarquía donde cada alumno ocupa una posición determinada por su estatus, las decisiones se toman siempre por el docente, no hay reciprocidad en las relaciones y el control se hace sobre las consecuencias. En el segundo caso, la jerarquía tiende a ser implícita y el control se basa en la negociación y la participación.

Hasta aquí, pues, la exposición del dispositivo pedagógico. En el esquema se recuerdan sus características constitutivas básicas:



Para terminar, querríamos subrayar la existencia de relaciones entre el discurso instruccional y el discurso regulativo.

Estas interrelaciones presuponen que la regulación de la transmisión y adquisición del conocimiento está inmerso en la transmisión y adquisición de un orden, relación e identidad específicos. Esto quiere decir que las reglas y los principios del discurso instruccional, reguladores de las prácticas instruccionales, se deben analizar en referencia a los principios y las reglas del discurso regulativo.

Y ésta es la finalidad de las últimas páginas de este libro, hacer un análisis del discurso instruccional y del discurso regulativo, ver su concreción en la realidad, comprobar el grado de relación entre uno y otro, observar las implicaciones del tipo de discurso usado y la tipología de alumnado de un centro, estudiar la importancia de las relaciones entre el equipo de maestros/profesores y la práctica educativa en el aula... En conjunto, son observaciones que nos parecen muy interesantes de analizar y en las que esperamos profundizar a continuación.

4. La teoría bernsteiniana y la escuela

Todo esto explicado hasta aquí a nivel teórico, también se puede observar en la escuela. De hecho, ya haya sido por Bernstein ya por otros investigadores más o menos críticos con la obra bernsteiniana, la teoría se ha aplicado a la escuela de manera muy fructífera e interesante. Y de todo ello nos vamos a ocupar a continuación.

En primer lugar, intentaremos traducir todo este tramado conceptual tan complejo —tanto para su explicación como para su comprensión— al campo del día a día en la escuela. Para ello utilizaremos los conceptos básicos de la teoría y los iremos situando en el marco escolar para poder contemplar los puntos de análisis que nos permiten los mismos.

En segundo lugar, trazaremos las más importantes líneas de investigación desarrolladas en el marco teórico que nos ocupa y analizaremos sus resultados. Debemos destacar que este apartado no recogerá las investigaciones clásicas relativas a la

obra —orientación al significado, prácticas educativas familiares...— sino que solamente se hará referencia a aquellos proyectos de investigación que toman en cuenta la teoría para detallar aspectos del funcionamiento de la institución escolar, de la relación entre este punto y el rendimiento escolar y de la interacción entre el discurso instruccional y el discurso regulativo entre otros temas de destacado interés.

Empecemos ya con la visión de la realidad escolar desde la perspectiva de análisis bernsteiniana.

Y es que la teoría analiza el proceso de transmisión e interacción dentro del aula y los diferentes espacios educativos para demostrar que el habla, los valores, los rituales y los códigos de conducta que acontecen en la escuela están sesgados a favor del grupo dominante. De hecho, existe un fenómeno de doble distorsión (Bernstein, 1990) ya que desde la escuela se privilegia al grupo dominante y a la vez las prácticas y la conciencia del grupo dominado se presentan cerradamente, como expresiones culturales de menos valor. De esta manera se propicia la legitimación y valoración del discurso de los grupos hegemónicos y se silencia o desprestigia el de los grupos oprimidos.

Pero la aplicación teórica no queda solamente a este nivel, sino que además se puede asumir la existencia de una relación articulada entre relaciones macro y relaciones micro generadas por el código. El análisis de estas relaciones o dimensiones, servirá para clarificar las relaciones subsiguientes propuestas en el modelo de análisis bernsteiniano de producción de códigos pedagógicos.

Desde una dimensión pedagógica, los elementos correlativos de las relaciones micro del código son: la práctica discursiva (discurso pedagógico), la práctica pedagógica (realizaciones pedagógicas) y los lugares organizacionales (práctica organizacional).

Es decir, el discurso pedagógico controla los significados que se realizan en la práctica pedagógica a través de la regulación de las posiciones de los sujetos y las relaciones sociales que se dan en el contexto institucional organizado del sistema educativo, de manera que integra el discurso pedagógico, la práctica pedagógica y los lugares organizacionales.

Dicho de otra manera, un código pedagógico puede ser considerado como la interrelación dentro y entre discurso, práctica y lugares, juntamente con sus contradicciones (Díaz, 1983).

Y refiriéndonos a los conceptos de poder y control en los códigos educativos podemos observar que a través de la definición de los mismos en términos de relaciones de poder y control entre la clasificación y el enmarque, estos dos componentes se construyen en el análisis de todos los niveles.

Así se hace posible derivar en un marco de trabajo una tipología de los códigos educativos, mostrar las interrelaciones entre las propiedades organizativas y las propiedades del conocimiento, pasar del nivel de análisis macro al nivel micro, relacionar los patrones internos de las instituciones educativas con los antecedentes sociales externos de estos patrones y considerar los problemas de estabilidad y cambio (Bernstein, 1977).

Llevando estos conceptos al campo pedagógico, el enmarque se refiere al principio que regula las prácticas pedagógicas de las relaciones sociales creadas en el proceso de reproducción del conocimiento educativo.

En la escuela, el enmarque se refiere al control sobre las prácticas comunicativas producidas en la relación pedagógica. Cuando el enmarque es fuerte el maestro regula explícitamente las características distintivas del contexto comunicativo (transmisiones específicas y ordenamientos espaciales y posicionales específicos). El enmarque también se refiere a las relaciones sociales entre contextos comunicativos diferentes como la relación entre familia y escuela (Díaz, 1985).

En el análisis de un sistema educacional, el enmarque describe la forma del contexto comunicativo o el conjunto de las relaciones de transmisión-adquisición. Las variaciones en el enmarque corresponden a regulaciones rígidas o flexibles (fuertes o débiles) sobre el qué, el cuándo, el dónde y el cómo del proceso de transmisión-adquisición. El principio de enmarque regula la selección, organización, ritmo y los criterios de la transmisión escolar; así como la postura, posición y vestimenta de los comunicantes. Regula, en general, la práctica pedagógica, incluyendo sus aspectos espaciales.

Donde el enmarque es rígido, por ejemplo, habrá un límite fuerte entre lo que puede ser y lo que no puede ser transmiti-

do. La transmisión seguirá reglas explícitas de secuencia y el alumno poseerá un control escaso sobre el qué, el cuándo, el cómo y el dónde de su aprendizaje.

Un enmarque flexible o débil crea límites borrosos o separaciones abiertas entre lo que es y lo que no es comunicable en la escuela. También significa que el proceso de transmisión tenderá a seguir reglas de secuencia implícitas y que al alumno se le concederá un mayor control sobre la selección, organización y ritmo de aprendizaje y sobre su posición, postura y vestimenta (Cox, 1988).

Por lo que hace a la clasificación, y llevándola a la práctica, se puede observar que, en primer lugar, con respecto a la escuela, existe la relación dentro y fuera.

En la escuela existen categorías de discurso (lengua castellana, física, matemáticas...) fuertemente clasificadas, con un fuerte aislamiento entre un discurso y el otro. También existen categorías de transmisión fuertemente clasificadas. Y también fuertes categorías de adquirentes, que están clasificadas por edades. En situaciones de clasificación fuerte, la comunicación entre los profesores no se hace en relación al trabajo sino a través de los problemas de control, de manera que si se debilita la clasificación los profesores se unen por el trabajo (Bernstein, 1990).

Y continuando con este análisis, para describir una escuela en términos de clasificación y enmarque se necesita un modelo que diferencie a los centros en función de ciertos límites.

*Específicamente, los límites entre disciplinas (discursos), las distinciones entre maestros y entre escuelas como organizaciones, deben ser consideradas. Porque las escuelas, los maestros y las asignaturas que enseñan y las aulas en las cuales los alumnos son enseñados, requieren una descripción.*¹⁵

Como bien ejemplifica la cita, los límites imprescindibles necesarios se establecen en las relaciones entre disciplinas, entre los docentes y entre las distintas instituciones escolares.

15. Traducido de DANIELS, H.: *Describing Schools in Vygotskian Research: an application of a Bernstein's Model of Cultural Transmission*, p. 9, documento no publicado.

Para ello hay que tener en cuenta los siguientes elementos: la teoría de la instrucción, la organización escolar, la práctica en el aula y las relaciones externas al aula.

Pero vayamos por pasos, y analicemos cada uno de estos niveles poco a poco.

Es necesario iniciar el análisis observando la teoría de la instrucción, que guía la acción escolar y marca qué se enseña y qué se aprende y como se organizan las secuencias de enseñanza y aprendizaje.

Según la función de la teoría de instrucción que una escuela selecciona, se tiende a remarcar qué competencias adquirirán los alumnos y la lógica de la adquisición, o bien se pone el énfasis en lo que se transmite en la escuela y su lógica de transmisión.

Allá donde la teoría de la instrucción es regulada con principios débiles de clasificación y realizada con principios débiles de enmarque, la práctica pedagógica se relacionará con habilidades de desarrollo integradas. Esto contrasta con el alto nivel de separación que tiene una práctica educativa gobernada por fuertes principios de clasificación y enmarque.

Y esto también tiene implicaciones en el discurso regulativo e instruccional.

Dónde la teoría de la instrucción propicia una débil clasificación y un débil enmarque de las prácticas, entonces, las conductas se integran y sitúan en una perspectiva de desarrollo. Las relaciones entre maestros y alumnos (y entre alumnos) deben ser para encorajar como una adquisición.(...)

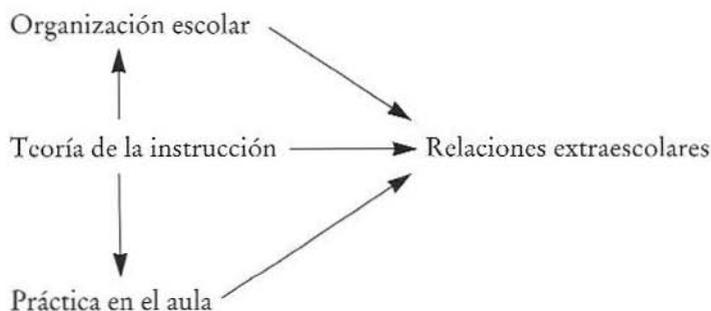
Donde la teoría de la instrucción propicia una fuerte clasificación y un fuerte enmarque de la práctica pedagógica, se espera una separación de discursos (asignaturas escolares), un énfasis en la adquisición de conductas especializadas, el maestro dominará la formulación del aprendizaje y los alumnos estarán constreñidos por las prácticas del maestro.¹⁶

16. Traducido de DANIELS, H.: *Describing Schools in Vygotskian Research: an application of a Bernstein's Model of Cultural Transmission*, p. 11, documento no publicado.

Esto quiere decir que en el primer caso —clasificación y enmarque débiles— los alumnos serán encorajados a ser activos en el aula, a hacer preguntas y quizás a trabajar en grupo siguiendo sus propios criterios; de manera que las relaciones entre profesor y alumno serán más simétricas y los discursos instruccional y regulativo estarán embebidos mutuamente.

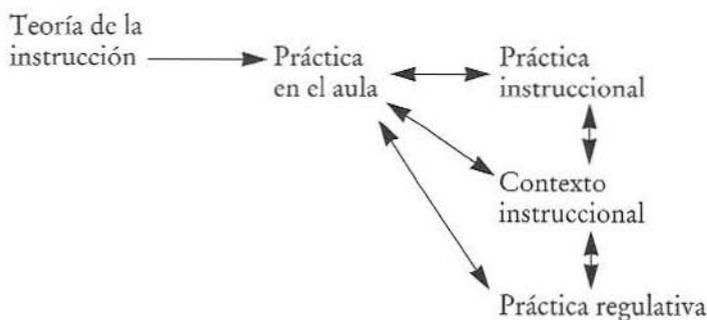
En el segundo caso —clasificación y enmarque fuertes—, las relaciones serán más asimétricas y los discursos instruccional y regulativo más explícitos.

Las implicaciones de todo esto en la organización escolar se pueden observar en el siguiente cuadro (Daniels, 1987):



Como podemos observar, la teoría de la instrucción que hay por debajo de una determinada opción educativa determina completamente los dos niveles en que podemos diferenciar la realidad escolar: la organización general y la práctica educativa en el aula. A su vez, la combinación de estas tres instancias será determinante en la relación que la escuela tendrá con el mundo exterior.

Además, en el nivel del aula, la teoría de la instrucción influye la práctica pedagógica y su contexto tanto en el discurso regulativo como en el instruccional. El siguiente cuadro pretende esquematizar esto (Daniels, 1987):



En segundo lugar, debemos referirnos a la organización escolar, que diferenciaría tres niveles de organización: maestros, asignaturas y alumnos. Cada uno de estos niveles tiene su propia división del trabajo —clasificación— y sus propias relaciones sociales —enmarque—. Así, es posible distinguir un eje vertical —diferenciación en un nivel— y un eje horizontal —estratificación en ese nivel— que ejercen una importante influencia en las relaciones sociales y la comunicación y que son indicadores de los valores de enmarque.

La intención aquí es usar otra vez los conceptos de clasificación y enmarque como descriptores de este nivel. Así, si en el nivel de organización escolar, la clasificación se refería a las relaciones entre asignaturas, ahora se refiere a las relaciones que se establecen en cada una de las asignaturas, es decir, en la manera en que las tareas se distribuyen y los alumnos se agrupan.

Una descripción de los valores de enmarque de la práctica en el aula se refieren a las reglas que controlan las relaciones sociales y, por tanto, el control de las prácticas regulativas —reglas jerárquicas—, las reglas que controlan la transmisión/adquisición de la asignatura —selección, secuenciación, organización y ritmo— y la práctica instruccional —reglas discursivas—.

Y continuando con la explicación, no es necesario decir que tanto una práctica como la otra, se dibujan y representan en el contexto de instrucción, en la interacción que se produce entre docente y alumnos.

Una práctica instruccional tiene implicaciones en la organización del contexto del aula. Es decir, los principios en que las

tareas son distribuidas entre los alumnos y las propias agrupaciones de los alumnos para trabajar estas tareas.

Estos principios distributivos de tareas y alumnos crean los valores internos de clasificación de esta práctica en el aula. La manera en que estos principios varían, motivan diferentes tipos de control por parte del maestro y afectan el control de la práctica regulativa.

La división social del trabajo en el contexto instruccional tiene dos formas distintas: la división del trabajo en las tareas y la división del trabajo de los alumnos. Con respecto a las tareas, todos los alumnos de la clase pueden estar trabajando en la misma tarea de la misma asignatura al mismo tiempo, pero también y en contraste, los alumnos pueden trabajar en tareas únicas en un determinado grupo de asignaturas. Esta diferenciación representa la dimensión fuerte o débil de clasificación de las tareas.

Con respecto a los alumnos, pueden estar trabajando como miembros de un grupo o a nivel individual. Esta diferenciación representa la dimensión de fuerte o débil clasificación.

Y ambos niveles son índices del valor de la clasificación en el contexto instruccional.

Respecto al enmarque en la práctica instruccional, los valores cambian con relación a la selección, secuenciación, organización y ritmo de la transmisión, de manera que hay una clara relación entre la práctica instruccional y la distribución de tareas y agrupamiento de los alumnos.

Cuando a nivel individual los alumnos resuelven tareas individuales a las que se enfrentan como sujetos individuales en una asignatura común, esto indica un contexto instruccional fuertemente clasificado que tiene implicaciones en el enmarque de las prácticas instruccional y regulativa. En esta situación, la secuenciación y organización de la progresión individual es potencialmente más abierta al control del maestro y las reglas discursivas tienen fuertes valores de enmarque.

Mientras que los alumnos trabajan cada uno en un fuerte enmarque, el control sobre cada alumno está determinado en parte por la práctica instruccional. La regulación es una consecuencia inevitable de esta práctica.

Esta situación contrasta con aquella en que grupos de niños trabajan de manera cooperativa en algún tema integrado. Aquí la división social del trabajo está débilmente clasificada, la secuenciación y organización del contenido está más en las manos del alumno —enmarque débil—. Para conseguir el trabajo esperado, los alumnos deben cooperar, tomar decisiones y resolver las actividades de manera constructiva. En estas condiciones la instrucción está embebida en la práctica regulativa.

Y con respecto al enmarque de la práctica regulativa, como ya se ha visto, hay una fuerte interdependencia en el enmarque de la práctica instruccional y la práctica regulativa.

De todas maneras es interesante destacar dos tipos de prácticas regulativas, que relacionan y diferencian las reglas jerárquicas de las reglas discursivas.

Donde el enmarque de las reglas jerárquicas es fuerte, la relación jerárquica entre maestro y alumnos es explícita y el poder del profesor es visible. Es presumible que la comunicación se hará de manera posicional, más que personal. En cambio, cuando el enmarque de las reglas jerárquicas es débil, la relación jerárquica entre profesor y alumno es implícita y el poder del maestro es menos obvio y más indirecta la comunicación. Es de esperar que esta comunicación se realice con formas de control personal.

Así cuando la práctica instruccional está gobernada por valores débiles de enmarque, la práctica regulativa tiende a ser personal. En este contexto las explicaciones se dan para requerir cambios en comportamientos y actitudes y las relaciones interpersonales y las disposiciones intrapersonales se discuten y los alumnos pueden participar en las decisiones sobre el control.

Por otro lado, cuando la práctica instruccional es regulada por fuertes valores de enmarque sobre la selección, secuenciación, organización y ritmo, la práctica establece un orden social explícito, donde la disciplina de este orden toma funciones regulativas.

Este cuadro pretende representar la relación entre práctica instruccional y regulativa (Daniels, 1987):



Como podemos ver, el cuadro resume los elementos utilizados para describir la realidad educativa. En este caso, podemos ver como la práctica instruccional y la práctica regulativa determinan la organización de la realidad en cada una de las sesiones de enseñanza/aprendizaje.

El uso de uno u otro tipo de reglas del discurso, determinadas por la práctica instruccional y de reglas jerárquicas, determinadas por la práctica regulativa, propician que la organización del aula —o la sesión de enseñanza/aprendizaje concreta— esté basada en el grupo/aula o en un grupo de alumnos. A la vez, la disciplina es interna, en el primer caso, y basada en reglas de cooperación, en el segundo. Además, el tipo de control que se ejerce sobre los alumnos también variará: de tipo personal en el segundo caso, estará basado fundamentalmente en el control posicional en el momento en que se opte por un enmarque fuerte.

Todo ello nos permite decir, para acabar, que las aptitudes por las cuales el docente opta, que están basadas en el tipo de organización, la disciplina y el control, determinan de manera muy concreta la práctica educativa en el aula. Esta práctica educativa está a la vez determinada por una teoría de la instrucción determinada, la cual, a la vez, propicia una visión de la escuela a nivel general.

Las implicaciones de todos estos niveles descritos son muchas. La más importante es la visión del mundo educativo, y del mundo en general, que se crea en todos y cada uno de los actores educativos —padres y madres, docentes y alumnos—.

El modelo de descripción usado nos permite analizar en detalle cada centro educativo y cada aula, con la organización de los discursos (asignaturas) y de los actores (maestros y alumnos) que participan en la práctica pedagógica.

Y como mostraremos a continuación, de ello se han encargado distintas investigaciones.

Haciendo referencia a las investigaciones y desarrollos empíricos llevados a término en el corpus bernsteiniano, son de obligada referencia en primer lugar los análisis efectuados por el propio Bernstein, que bien han servido de base para sus conceptualizaciones teóricas, bien las han ejemplificado, o bien han sido punto de inicio de posteriores investigaciones desarrolladas por otros autores.

La primera referencia a Bernstein es para describir una de sus propuestas de análisis de como los conceptos de clasificación y enmarque se traducen en el mundo educativo.

El autor propone en su último libro (1996) la comparación de estos conceptos en las organizaciones del conocimiento, las universidades en el ejemplo siguiente, que hace una comparación entre la universidad medieval y la universidad del siglo XX.

Ambas universidades se diferencian en los principios de clasificación, muy fuertes en el primer caso y débiles en el segundo.

Detallando ya ambas organizaciones, Bernstein empieza a describir la realidad medieval, en la que coexisten dos organizaciones de conocimiento especializadas. La primera se refiere a prácticas mentales y la segunda a prácticas manuales. Ambas

están fuertemente clasificadas, fuertemente aisladas y separadas.

La organización de las prácticas manuales en ningún momento se integra en un sistema formal público de conocimiento y transmisión y queda en el ámbito de los gremios. En cambio, la organización de las prácticas mentales se organiza en la universidad y se crea la primera clasificación de órdenes del conocimiento con las relaciones entre el trivium y el quadrivium.

Aunque no todas las universidades desarrollan ambos sistemas, el primero —trivium— presupone el quadrivium y tiene que ver con la lógica, la gramática y la retórica. El quadrivium imparte astronomía, música, geometría y aritmética. La diferencia básica entre ambos tiene que ver con los lenguajes usados, lingüístico en el trivium y matemático en el quadrivium, de manera que el primero crea una forma legítima de conciencia y analiza lo interior y el segundo analiza la estructura abstracta de lo exterior.

Comparativamente, la universidad del siglo XX se caracteriza por la globalización de las ciencias creadas en el siglo anterior —biología, física, antropología,...—. Esta globalización hace que en este momento ya no se hable de la sociología o de la física, sino que los conocimientos se comparten, se unen, se desarrollan y se regionalizan. Y así, hablamos de sociología del conocimiento o de otros temas considerados de manera global, se trata de la tecnologización del conocimiento.

Ambos ejemplos representan la compartimentación del conocimiento en dos instituciones educativas similares, pero que representan diversas formas de clasificar el saber, con unos criterios visibles muy fuertes en el primer caso y débiles en la actualidad.

En cuanto a otras investigaciones desarrolladas por autores seguidores de la teoría, quisiéramos referirnos a varias y haremos un breve repaso de las mismas, con sus contribuciones más interesantes para la propuesta que se ha presentado aquí.

La primera investigación a que nos referimos fue desarrollada por Ribeiro Pedro (1981) y tenía como objetivo principal el estudio del discurso pedagógico en aulas de enseñanza primaria y secundaria, en diversas asignaturas.

El interés que tiene para nosotros esta investigación es que, basándose en la teoría de Bernstein y en conceptualizaciones de Lundgren (1972), Ribeiro distingue entre discurso instruccional y discurso regulativo —distinción sólo posible a nivel analítico, ya que en el acto educativo se dan siempre juntos y llega a desglosar los componentes de ambos discursos.

Para ello, Ribeiro construye una parrilla de análisis para cada uno de los dos discursos educativos señalados. En el discurso instruccional, distingue dos sistemas —el foco general y el foco específico—, que se diferencian por el nivel de generalización en el momento instruccional. Por ejemplo, si se usa un libro —foco específico—, el foco general hace referencia al hecho que sea un libro de texto o de lectura; y si el libro es de texto, se hace referencia al hecho que sea el inicio o el final de la lección.

En cuanto al discurso regulativo, distingue tres sistemas —imperativo, posicional y personal— que se traducen en tres niveles de análisis y se corresponden con tres tipos de interacciones en el aula.

Sin entrar ahora en más detalle, solamente subrayar que Ribeiro llega a la conclusión que el uso que se hace de uno y otro tipo de discurso varía según la asignatura, la clase social de los alumnos que es predominante en el aula y el nivel de enseñanza.

Otra interesante investigación que queremos destacar es la que comprende los estudios de Díaz (1983), centrados en analizar teóricamente los componentes del discurso educativo. Sin entrar a referirnos a las conceptualizaciones elaboradas por este autor juntamente con Bernstein —que ya se han desarrollado profundamente en páginas anteriores—, si quisieramos hacer mención explícita al interés que tiene este trabajo en el intento que se hace para conseguir describir los procesos —y se distinguen de tres tipos distintos: económico, político y simbólico— que acontecen en las dinámicas de reproducción y transformación de los principios dominantes subyacentes a las relaciones sociales que se dan en el campo pedagógico en Colombia.

Para conseguir esta descripción, Díaz hace una revisión en profundidad del sistema educativo colombiano. Esta revisión se lleva a término desde una óptica únicamente teórica y va

desglosando paso por paso las distintas reformas que ha sufrido dicho sistema educativo, analizándolas con los conceptos teóricos bernsteinianos.

Es interesante en este estudio el repaso que se hace a las distintas leyes y disposiciones y su interpretación desde la óptica de análisis que nos ocupa.

En cuanto al trabajo de Morais y su equipo (1992), pretende estudiar el discurso regulativo a nivel teórico para poderlo traducir en tres modalidades diferentes de prácticas pedagógicas en el aula, con el objetivo de poder estudiar el rendimiento diferencial que hacen los alumnos según sus características sociales (clase social, etnia, sexo).

El discurso educativo se analiza y clasifica a partir del desarrollo de los conceptos básicos, clasificación y enmarque. Las investigadoras intentan tipificar los discursos educativos y las consiguientes prácticas educativas que se crean, en función del grado de fuerza que presentan dichos conceptos.

A partir de allí se llegan a distinguir analíticamente tres tipos distintos de discursos que son llevados a la práctica por una misma educadora en tres grupos-clase diferenciados por características sociales. Las prácticas educativas son grabadas en soporte vídeo para su posterior análisis pormenorizado.

Concretamente, los estudios han mostrado como determinadas prácticas pedagógicas en el aula favorecen un mejor aprovechamiento y rendimiento escolar de los alumnos, sobre todo de aquellos que tradicionalmente muestran un rendimiento bajo (clase social obrera, sexo femenino, etnias minoritarias,...). El tipo de práctica educativa favorecedora de mejores rendimientos se encuadra con aquella débilmente enmarcada y clasificada. Y lo más interesante de los resultados obtenidos es que dicha práctica favorece un aprovechamiento escolar superior a las otras prácticas educativas. Y este aprovechamiento es mejor a nivel general de todo el grupo, pero también —y este es uno de los resultados más interesantes a nuestro entender— favorece a aquellos alumnos que normalmente tienen un aprovechamiento inferior y que se pueden caracterizar por determinados rasgos sociales —clase social, sexo, etnia, como ya se ha dicho—.

Estos resultados nos parecen enormemente interesantes porque aportan un nuevo matiz, y de tipo sociológico, a la vi-

sión que se tiene del acto educativo desde la óptica de la teoría instructiva en el aula. Y ello es interesante porque pocas veces se parte desde este tipo de ópticas, sino que se acostumbra a basar en cuestiones psicológicas y/o didácticas únicamente.

Para acabar con las referencias a otros autores, quisieramos recordar el trabajo de Daniels (1987) que tiene como objetivo la descripción de la organización social y las prácticas pedagógicas y la posible relación de estos niveles con las adquisiciones de los alumnos.

Para ello desglobo los diferentes niveles de análisis de un centro escolar de manera muy minuciosa. Así hace referencia a cuestiones como la relación con el exterior, las pautas de trabajo en el aula, la relación entre el equipo de profesores, etc.

Posteriormente el autor hace una categorización de estos niveles en función de unos valores obtenidos por la aplicación de los conceptos de clasificación y enmarque. Dichos valores varían en su grado de fuerza o relajación y permiten categorizar todas y cada una de las situaciones que se dan en los distintos niveles de la relación educativa y en un centro de enseñanza determinado.

Los resultados obtenidos por este autor apuntan que existe una íntima relación entre las formas de organización escolar, la práctica pedagógica y las relaciones con los alumnos. De manera que en función de las formas de organización escolar se originan distintos tipos de prácticas pedagógicas y consiguientemente, las relaciones entre alumnos y entre docentes y alumnos varían.

Todas estas aportaciones permiten apreciar la fuerza del análisis que surge al aplicar los conceptos de clasificación y enmarque en el marco escolar.

Aplicar estos conceptos permite explicar e interpretar absolutamente todas las relaciones, situaciones, vivencias y momentos que se plantean en la escuela, no solamente dentro del aula en la relación profesor/alumno, sino también en las relaciones del centro educativo con el exterior o de las disciplinas estudiadas en función del discurso educativo, por poner ejemplos distintos.

La fuerza de este análisis sociológico motivó su aplicación a nuestra realidad educativa, y a continuación se ofrece un breve repaso a algunos de los resultados obtenidos.

Como ya se ha dicho, la investigación partió de los presupuestos teóricos expuestos basados en la teoría bernsteniana para iniciar una investigación sociológica centrada en el análisis de la tipología de los discursos y las prácticas educativas de los centros de enseñanza primaria y secundaria.

Para ello diseñamos dos investigaciones diferenciadas.

Una primera estaba basada en el pase de un cuestionario a los equipos directivos de 652 centros públicos de primaria y secundaria catalanes. Este cuestionario pretendía caracterizar el tipo de discurso educativo de cada uno de los centros estudiados con el objetivo de construir una taxonomía que categorizara las diferentes tipologías halladas. Además, el mismo cuestionario se aplicó a un grupo de centros de enseñanza andaluces y a un grupo de centros de enseñanza privada catalanes, que actuaron como grupos de control.

La segunda investigación tenía como finalidad el estudio de la tipología de las prácticas educativas de los mismos centros con el doble objetivo de ver las posibles coincidencias entre el discurso teórico de cada centro y la realidad de la práctica en el aula, en primer lugar; y en segundo, para poder estudiar en profundidad la relación de la práctica educativa y las características sociales de educandos y educadores. En esta parte también se analizaron los resultados del grupo de control de los centros de enseñanza andaluces y privados catalanes. Ambas pruebas se aplicaron durante los cursos 1992-93 y 1993-94.

Con respecto al cuestionario relativo a la primera investigación, se basaba en preguntas de tipo abierto y cerrado y pretendía caracterizar los centros de enseñanza en función de tres tipos de datos distintos:

1. Características técnicas del centro educativo

Este apartado pretendía detallar el tipo de discurso educativo de la escuela. Para poderlo hacer, se recogían datos sobre las relaciones de la escuela con el exterior (instancias de la administración autonómica, instancias de la administración local, instancias de la sociedad civil...), sobre la relación de los padres con la escuela y sobre las actividades extra-escolares.

2. Profesores

3. Alumnos

Ambos apartados pretendían caracterizar la relación de profesores y alumnos con el discurso educativo del centro. Además, se analizaba el número y la tipología de ambos agentes educativos.

En función de estos elementos a estudiar, construimos una taxonomía para categorizar los centros educativos. Esta taxonomía es una variación de las pautas elaboradas por Daniels (1989) para la observación de la organización escolar y la práctica pedagógica en el aula y distingue tres niveles de organización —el nivel del equipo de docentes, el nivel del discurso educativo y el nivel de los alumnos—.

Una segunda parte de la misma taxonomía fue utilizada en la segunda investigación, que se basó en el pase de un cuestionario a todos los centros de enseñanza que respondieron a la primera fase, tratando de obtener más de una respuesta por centro (se pedía que el cuestionario fuera contestado por tres o cuatro docentes de cada centro educativo, con cargo de tutor/a de curso, para que el profesor pudiera así contextualizar sus propias respuestas). Dicho cuestionario se basaba en preguntas del mismo tipo que el anterior, y hacían referencia a datos generales del docente —de matiz personal, de descripción de su participación en el centro educativo—, datos sobre los alumnos tutorizados y, por último, datos sobre las propias actuaciones educativas tanto en el centro como en clase.

La muestra definitiva de centros escolares analizada quedó de la siguiente manera:

Tabla 1: Tipo de enseñanza

	n	%
Privada Primaria	12	63
Privada Secundaria	73	7
Pública Primaria	512	78
Pública Secundaria	140	22
And. Púb. Primaria	7	37
And. Púb. Secundaria	12	63

Como se puede observar, el porcentaje de centros de enseñanza pública que contestó a nuestros cuestionarios supera con mucho al resto de los centros analizados. Ello motivó que los resultados obtenidos con los grupos de control fueran obtuvieran en menores ocasiones resultados significativos estadísticamente que aquellos obtenidos en los centros públicos. No hubo manera de obtener un índice mayor de respuestas, y ello a pesar de enviar varias veces los cuestionarios.

Con respecto a los resultados, a continuación se hará un breve repaso general de los datos obtenidos.

En primer lugar haremos referencia al discurso educativo institucional.

Para analizar el discurso educativo institucional que presentaban los centros de enseñanza analizados, aplicamos una variación de la taxonomía creada por Daniels (1987).

La taxonomía distingue tres niveles de organización, como ya se ha dicho, el nivel del equipo de docentes, el nivel del curso educativo y el nivel de los alumnos. Cada uno de estos niveles tiene su propia división social del trabajo (clasificación) y sus relaciones sociales (enmarque). Además, casi cada nivel presenta una diferenciación entre un eje vertical y uno de horizontal; el eje horizontal se refiere al grado de diferenciación en un nivel y el eje vertical hace referencia al grado de estratificación dentro del mismo nivel. Ambos ejes influyen sobre las relaciones sociales y la comunicación y son indicadores de los valores de enmarque.

A partir de aquí, presentamos la taxonomía.

• RELACIÓN CON LOS PADRES

F++: No hay APA. No hay un sistema de comunicación establecido con los padres. Contacto con el director en una reunión anual. Poco o nulo contacto con los profesores.

F+: Existencia de APA. No hay un sistema de comunicación establecido con los padres. Acceso a los profesores a través del director.

F-: Existencia de APA. Existencia de un sistema de comunicación establecido con los padres. Acceso a los profesores a través del director.

F--: Existencia de APA. Existencia de un sistema de comunicación establecido con los padres. Acceso abierto a las aulas.

• RELACIÓN CON EL EXTERIOR

- F++: No hay un sistema de comunicación establecido con el exterior, exceptuando las reuniones de tipo administrativo necesarias.
- F+: Hay un sistema de comunicación establecido con el exterior. Relación con los profesores a través del director.
- F-: Hay un sistema de comunicación establecido con el exterior. Fácil relación con los profesores.
- F--: Hay un sistema de comunicación establecido con el exterior. Acceso abierto a las aulas.

• PROFESORES

CLASIFICACIÓN HORIZONTAL

- C--: Los profesores no son especialistas en materias
- C-: Algunos profesores especializados en algunas materias. La mayoría de los profesores son generalistas.
- C+: Algunos profesores generalistas. Algunos profesores son especialistas en una materia.
- C++: Todos los profesores son especialistas.

CLASIFICACIÓN VERTICAL

- C++: Jerarquía muy marcada en el cuerpo de enseñantes. Los roles específicos son adscritos a lugares con responsabilidades y autoridad.
- C+: Las responsabilidades de gestión están divididas en secciones. Dentro de cada sección hay poca diferenciación.
- C-: Las responsabilidades del equipo no están delimitadas, exceptuando la diferenciación jefe-resto del equipo.
- C--: No hay distinciones entre los enseñantes.

- F++: Relaciones dentro del equipo de enseñantes impuestas por una jerarquización. No hay posibilidad de elección sobre qué debe enseñarse.
- F+: Las relaciones del equipo están dominadas por el estatus oficial, pero con un margen de negociación personal.
- F-: Las relaciones del equipo son negociadas.
- F--: Las relaciones del equipo son negociadas. Autonomía sobre qué se debe enseñar.

En este nivel de análisis, los centros de enseñanza primaria y los centros de enseñanza secundaria no presentaban demasiadas diferencias. Su discurso educativo institucional era bastante

cerrado en general, tanto a nivel interno como en las relaciones con el exterior.

Al comparar los dos niveles de enseñanza, los centros de secundaria ofrecen ciertos valores más abiertos que los centros de enseñanza primaria.

Con el concepto de valores abiertos y cerrados, hacemos referencia al grado de flexibilidad en la relación con todos los elementos e instancias del sistema educativo —docentes, alumnos, asignaturas, padres y madres...—. Cuanto más flexible es esta relación, más abiertos serán los valores, y cuanto menos flexible, más cerrados los valores.

Veamos algunos de los datos obtenidos en relación al curso educativo institucional.¹⁷

Tabla 2: Relación con los padres

	Púb.	Prim.	Púb.	Sec.
	n	%	n	%
F++	28	6	10	7
F+	203	39	93	67
F-	183	36	33	24
F--	98	19	4	2

Respecto a la relación con los padres, podemos observar que la mayoría de centros de enseñanza pública primaria tienen un sistema de comunicación establecido con los padres. De todas maneras, destaca un importante número de centros con unos criterios de relación menos claros.

Lo mismo pasa con los centros de enseñanza pública secundaria, donde esta última tendencia se mantiene y no existe un sistema de relación con los progenitores establecido, aunque muchos centros tengan asociación de padres y madres.

17. Los datos que se presentan son significativos estadísticamente.

Tabla 3: Relación docentes, horizontal

	Púb. n	Prim. %	Púb. n	Sec. %
C++	93	18	132	95
C+	295	58	5	3
C-	0	0	1	1
C--	103	20	2	1
ns/nc	21	4	0	0

La relación entre los docentes a este nivel —horizontal— es clara, la mayoría de ellos son especialistas en materias y asignaturas y ello propicia una fuerte compartimentación del saber. Esto sucede en los dos niveles de enseñanza analizados, aunque se manifiesta de manera más fuerte en secundaria.

Tabla 4: Docentes, vertical

	Púb. n	Prim. %	Púb. n	Sec. %
F++	27	7	9	6
F+	115	24	18	12
F-	256	52	84	61
F--	86	17	29	21
ns/nc	28	0	0	0

En el nivel vertical las relaciones del equipo de docentes se basan en la negociación y en determinados casos en la autonomía personal. De todas formas, una cuarta parte de los centros de ambos niveles de enseñanza manifiestan la existencia de una jerarquización en el equipo.

Por lo que hace a los resultados obtenidos en los grupos de control, no presentan demasiadas diferencias con respecto al grupo básico analizado, aunque podemos apreciar que presentan ciertos valores más cerrados.

Lo más interesante de estos resultados es la constatación de la igualdad, en líneas generales, de los centros de enseñanza en su discurso educativo institucional. Y más adelante intentaremos interpretar lo que esto significa.

La segunda investigación hacía referencia a la práctica educativa desarrollada por los docentes. Y por práctica educativa entendemos aquel conjunto de actuaciones que el docente realiza en el centro escolar y en el aula y que tienen significación para los alumnos, tanto a nivel educativo como instruccional.

La práctica educativa desarrollada por los docentes en el aula se ha categorizado en función de las respuestas obtenidas por profesores y su posterior categorización en una taxonomía del mismo tipo que la presentada en la investigación anterior y que fue elaborada por Daniels (1989) para la observación de la organización escolar y la práctica pedagógica en el aula.

La taxonomía utilizada es la siguiente:

• PRÁCTICA INSTRUCCIONAL

ALUMNOS

- C--: Los niños trabajan en grupos o individualmente en diferentes tareas.
- C-: Los niños trabajan en grupos o individualmente en tareas similares.
- C+: Trabajo individual en diferentes tareas.
- C++: Trabajo individual en la misma tarea.

ASIGNATURAS

- C--: Día integrado.
 - C-: Materias relacionadas de manera amplia.
 - C+: Diversas materias agrupadas.
 - C++: Basado en materias separadas.
-
- F++: Los profesores controlan la selección, los criterios, la secuencia y los ritmos de la instrucción.
 - F+: Los niños tienen alguna influencia en la selección, el criterio, secuencia y ritmo. El control descansa en manos del profesor en su mayor parte.
 - F-: Los profesores suministran amplias indicaciones de áreas en las que los niños deberían trabajar.
 - F--: Los niños controlan la selección, la secuencia y el ritmo de la instrucción.

• PRÁCTICA REGULATIVA

- F++: La forma de la conducta social deseada está marcada por el profesor. El profesor decide lo que es la conducta aceptable.

- F+: La práctica instruccional demanda conformidad con las reglas sociales.
- F-: La práctica instruccional está diseñada para permitir la adquisición de competencias morales específicas.
- F--: Se supone que los niños adquieren competencias sociales y morales con poca o ninguna obligación proveniente de la instrucción o suscitándose a partir de ellas.

Al analizar los resultados obtuvimos que la práctica educativa desarrollada por los docentes presenta valores que en general son bastante cerrados, tanto en los grupos de control como en el grupo central de centros educativos.

Veamos algunos de los datos obtenidos.

Tabla 5: Alumnos

	Púb. n	Prim. %	Púb. n	Sec. %
C++	157	54	51	63
C+	67	23	79	
C-	52	17	10	12
C--	20	6	13	16

Este ítem hace referencia al trabajo de los alumnos, que puede ser en grupo o individualmente, en el aula.

Podemos observar que todos los centros y niveles presentan unos valores muy cerrados. Es decir, los alumnos acostumbran a trabajar invidualmente, según las tareas encargadas y dirigidas por los docentes.

Tabla 6: Asignaturas -C-

	Púb. n	Prim. %	Púb. n	Sec. %
C++	154	53	66	82
C+	0	0	0	0
C-	21	7	0	0
C--	121	40	15	18

Al observar la integración o la separación de las asignaturas, observamos como la mayoría de los centros y docentes opta por un trabajo separado de cada asignatura. Esto se manifiesta más claramente en el nivel de enseñanza secundaria.

Tabla 7: Situación

	Púb. n	Prim. %	Púb. n	Sec. %
F++	100	34	63	78
F+	0	0	0	0
F-	83	28	9	11
F--	113	38	9	11

Con respecto a la situación y la disposición de los alumnos y el docente y el material en el aula, podemos observar que los valores son mayoritariamente cerrados en la enseñanza secundaria, pero más abiertos en la enseñanza primaria.

Tabla 8: Rituales

	Púb. n	Prim. %	Púb. n	Sec. %
F++	109	37	46	56
F+	78	26	22	28
F-	0	0	0	0
F--	109	37	13	16

Por lo que hace a los rituales de entrada y salida, de permanencia y disposición en el aula o en el centro, podemos observar que los valores son mayoritariamente cerrados en todos los centros y niveles, aunque primaria presenta ciertos valores más abiertos que secundaria.

Y ya para terminar con la exposición de datos, quisieramos relacionar los dos niveles analizados.

Por un lado, cabe destacar el hecho de que los valores cerrados en la práctica educativa —manifestados en cuestiones co-

mo los rituales de entrada y salida del aula, el trabajo en grupo, la posición que se ocupa en el aula...— se corresponden con los valores cerrados del discurso educativo institucional de los centros —analizado en la primera investigación—.

Además, los resultados obtenidos nos permiten afirmar que la práctica educativa instruccional y la práctica educativa regulativa están relacionadas de manera íntima, de modo que cuando una presenta valores abiertos, la otra también, y viceversa —tablas 9, 10 y 11—.

Por otro lado, existe una influencia del nivel de enseñanza en el tipo de práctica educativa realizada en el aula, aunque se diferencia en función del grado de enseñanza en determinados aspectos —tablas 12 y 13—.

Veamos los datos.

Tabla 9: Perfil Práctica Educativa Instruccional

	Púb. n	Prim. %	Púb. n	Sec. %
++/+	199	66	69	82
-/--	102	34	15	18

Como se puede observar, la práctica educativa instruccional presenta unos valores mayoritariamente cerrados en todos los centros y niveles.

Al observar los valores obtenidos para el perfil de la práctica regulativa, observamos:

Tabla 10: Perfil Práctica Educativa Regulativa

	Púb. n	Prim. %	Púb. n	Sec. %
++/+	76	25	58	69
-/--	225	75	26	31

Como vemos, los valores son cerrados en secundaria y abiertos en primaria.

Al cruzar ambos perfiles podemos observar que no existe relación entre ambos en la enseñanza primaria. Por lo que hace a la enseñanza secundaria sí que hay relación, ya que a valores regulativos cerrados, valores instruccionales cerrados y a valores regulativos abiertos, valores instruccionales abiertos.

Tabla 11: Instrucciona/Regulativa

	Ens. púb. prim.		-		Ens. púb. sec.		-	
	+++	---	+++	---	+++	---	+++	---
	n	%	n	%	n	%	n	%
+++	64	32	12	12	51	74	7	46
---	135	68	90	88	18	26	8	54

Tabla 12: Práctica Educativa Instrucciona

	Púb.		Prim.	
	n	%	n	%
+++	199	66	69	82
---	102	34	15	18

Como se puede observar, la enseñanza pública presenta un mayor porcentaje de valores cerrados en los dos niveles, aunque remarcamos el hecho que primaria tiene un porcentaje mayor de valores abiertos.

Al observar los valores obtenidos para el perfil de la práctica regulativa, vemos que,

Tabla 13: Práctica Educativa Regulativa

	Púb.		Prim.	
	n	%	n	%
+++	76	25	58	69
---	225	75	26	31

En este caso, la enseñanza pública presenta valores predominantemente cerrados en secundaria y abiertos en primaria, por tanto, se sigue en la línea mostrada antes en la práctica educativa instruccional.

A modo de conclusión final nos interesa resaltar el alto grado de homogeneización del sistema educativo al nivel estudiado. Es decir, hemos podido observar que existen unas invariantes a nivel general que determinan el discurso y las prácticas educativas de los distintos centros de enseñanza, aunque no podemos olvidar que también se aprecian determinadas diferencias en ciertos aspectos —nivel de enseñanza, tipo de práctica educativa...—.

En todos los casos, eso sí, podemos constatar la poca o mínima relación de los centros educativos con el exterior, por un lado, y por otro constatamos también la aparición de ciertos grados de apertura en el interior de los centros. Una más profunda relación de estos resultados y la interpretación de los mismos se ofrece en el apartado final.

V. ALGUNAS REFLEXIONES

En este momento, desarrollado el marco teórico que ha definido nuestra línea de pensamiento y acabados ya los análisis de datos de diferentes investigaciones, es cuando es necesario hacer una reflexión sobre las implicaciones de todo ello.

Antes de hacerlo, debemos explicar por qué nos hemos planteado cuestiones sociológicas en un marco pedagógico. De hecho, la justificación ya se ha intentado dar en la introducción. Nuestra consideración básica se fundamenta en el hecho de que para poder comprender en toda su complejidad la relación educativa, hay que analizarla desde diferentes puntos de vista, que se complementen o que incluso se contradigan, pero que observen lo que ocurre desde todos los ángulos y ópticas posibles.

Uno de estos puntos de vista es el sociológico. Y a nuestro entender, observar sociológicamente la relación educativa nos permite entrar en un campo abierto donde lo que se analiza no es tanto «el cómo» ni «el qué», ni tampoco «el dónde» de manera aislada, sino que se pretende observar la globalidad de la relación educativa para poder ver las relaciones sociales que se entrecruzan. Así, nuestra pretensión se basa en el hecho de analizar las relaciones de poder entre el profesor y el alumno, contemplar el proceso de transmisión de conocimientos, estu-

diar las interacciones de niños y niñas y la construcción del propio yo de cada uno de ellos,...

Y de ello nos hemos intentado ocupar en las páginas anteriores. A continuación nuestra pretensión se centra en dos niveles distintos. Por un lado, y a nivel concreto, quisieramos hacer una interpretación de los resultados obtenidos en la investigación final presentada que sirva de base, a un nivel general, para reflexionar sobre la escuela desde la perspectiva sociológica.

Empecemos pues, con el primer nivel de análisis.

Consideramos que lo más interesante de los resultados obtenidos es la constatación de la homogeneidad de los centros educativos en su discurso educativo institucional. Esta homogeneidad se presentaba de manera muy clara: el discurso educativo que los centros de enseñanza dibujaban con las respuestas ofrecidas a nuestras investigaciones se caracterizaba por un importante grado de hermetismo y opacidad.

De manera mayoritaria se ha podido constatar la poca relación de cada centro con todo aquello que lo rodea. Así, por ejemplo, las relaciones con padres y madres estaban fuertemente delimitadas desde los propios centros educativos, de manera que el acceso de los progenitores a la escuela acostumbra a pasar por cauces institucionales en los cuales los niveles de acción están muy delimitados previamente. También las relaciones con otras instancias exteriores se presenta como fuertemente delimitada, adoptando la forma de las relaciones mínimas útiles para el buen funcionamiento de los centros y poco más.

Evidentemente, no todos los centros educativos funcionan de la manera descrita, y es seguro que algunos miembros de la comunidad educativa trabajan fuertemente a favor de conseguir una escuela más abierta e integrada con su entorno. También se puede constatar que este grado de relación es en la actualidad mucho más fuerte que en otros tiempos, cuando la escuela tenía que ver con muchas de las realidades que se han descrito en la visión tradicional de la pedagogía. Pero todo ello no puede hacer obviar los datos obtenidos y la referencia a la excepción no debe servir más que para confirmar la regla.

Ello no debe ser motivo tampoco para caer en un escepticismo sobre la posibilidad de cambio, ni en el posible pesimismo causado por este retrato escolar. Tampoco quisieramos que estos resultados fueran acusados de deterministas y se les englobara con la multitud de datos obtenidos por las teorías sociológicas clásicas reproducionistas. Únicamente debe tener fuerza para permitir el poder continuar con un análisis sociológico de este tipo.

Así, debemos introducir aquí otro de los resultados obtenidos. Si bien es verdad que los centros educativos presentaban un discurso cerrado, los valores que tenían que ver con el propio funcionamiento interno de cada centro ofrecían aspectos de apertura y flexibilidad interesantes.

Las relaciones entre el equipo de profesores, la distribución de las tareas, la participación del profesorado en la organización del centro escolar... son algunos de los aspectos que permiten contemplar un entramado de relaciones sociales con valores caracterizados por un cierto grado de flexibilidad.

Todo ello nos lleva a suponer que existen unos determinantes generales del discurso educativo institucional de los centros de enseñanza, determinantes que estarían seguramente por encima de la misma voluntad educativa de los diferentes niveles de enseñanza y de los centros educativos, y que tendrían que ver con aspectos tan diferentes y tan generales como cuestiones legislativas, antecedentes históricos, usos y costumbres...

Para saber algo más de esto, tenemos que introducir los resultados que se obtuvieron al preguntar a los docentes sobre su propia práctica educativa.

Al hacerlo, aparece ya la primera coincidencia, la homogeneidad que se mostraba a nivel del discurso educativo de los centros se mantiene también en las prácticas educativas, que presentan unos valores fuertemente enmarcados y clasificados. Parece, pues, que la traducción del nivel macro al nivel micro se realiza de manera ajustada.

Así, los rituales de entrada y de salida, la disposición de alumnos y docentes, la distribución y regulación de las tareas, ... y todo el conjunto de cuestiones que tiene que ver con el cómo la enseñanza se lleva a cabo, coincide con unos niveles de hermetismo considerables.

A pesar de ello, es interesante constatar la aparición de valores abiertos en la práctica educativa regulativa —que tiene que ver con valores, normas, actitudes y su transmisión— en los centros de enseñanza primaria. Y, con respecto a la enseñanza secundaria aparece también algún aspecto al mismo nivel.

La relación entre la práctica educativa instruccional y la práctica educativa regulativa y entre el nivel de enseñanza y el tipo de práctica educativa del aula, son otros de los resultados que propician nuestra reflexión.

En el primer caso, se ha podido observar lo directamente relacionado que estaba la manera cómo se transmitía el contenido instructivo en el aula y los valores, normas y actitudes, entre otros factores, transmitidos. Así, prácticas educativas fuertemente enmarcadas a nivel instructivo, se correspondían con fuertes pautas de transmisión de valores, y viceversa. Estos resultados se corresponden de manera bastante clara con la propia lógica de la relación educativa, pues sería complicado pensar en una secuencia de enseñanza/aprendizaje en la que el docente adoptara unas pautas de transmisión de contenidos muy marcadas, con un ritmo y secuenciación de los contenidos marcados claramente; pero que lo acompañara con una flexibilidad en el tipo de relaciones que se establecerían entre los alumnos.

Justamente esta lógica argumentada puede facilitar una reflexión sobre la importante repercusión pedagógica que conllevaría una mayor flexibilidad en los valores que enmarcan la práctica educativa, pero a ello haremos referencia más adelante.

Por lo que hace al segundo caso, la relación entre el nivel de enseñanza y el tipo de práctica educativa del aula, se pudieron observar determinadas diferencias entre el nivel de enseñanza primaria y el nivel de enseñanza secundaria y el tipo de prácticas educativas practicadas en las aulas, que eran de tipo más abiertas y relajadas en el primer caso y más cerradas en el segundo, aunque esto no siempre se mantuvo muy claramente.

De todo lo dicho hasta el momento nos parece interesante subrayar la homogeneización de los resultados obtenidos, que no solamente se muestran en la enseñanza pública, sino que incluso aparecen en los centros escolares privados.

A nuestro entender, esta situación que se dibuja en este mapa de la realidad escolar se puede explicar por distintos moti-

vos. En primer lugar nos parece fundamental destacar la dificultad que conlleva mantener una relación educativa con un grado óptimo de apertura y flexibilidad. Y ello se debe a que los marcos que separan la realidad escolar del exterior, y las complicadas relaciones sociales que se establecen entre los diferentes niveles y actores del acto educativo, en donde el conocimiento es la base de todo el sistema, configuran una situación con un entramado social verdaderamente complicado. En esta situación, el trabajo de los implicados por conseguir un cambio puede aparecer de manera más clara en determinados niveles de análisis internos, que en un nivel más general.

Otros dos aspectos nos parecen determinantes en esta aparición de determinados cambios internos, por un lado la influencia de la formación permanente de los docentes y, por otro, la propia concienciación social tanto de este colectivo como de los otros implicados en el acto educativo en el marco escolar.

Las consecuencias de todo ello nos parecen claras y se reflejan en los resultados obtenidos; así, en primer lugar, aparece la mejora en determinados aspectos de la relación educativa, pero ello se une con el mantenimiento de los usos y costumbres más arraigados y menos positivos.

Pasemos ahora a otro punto que nos parece interesante resaltar. Una de nuestras suposiciones al enfrentarnos con la realidad escolar era que las características sociales de los alumnos deberían influir en el tipo de práctica educativa que se llevaba a término en el aula.

Pues bien, la verdad es que con nuestros datos no hemos podido saber la realidad o no de esta suposición. Y ello nos lleva al siguiente razonamiento.

Quizás deberíamos considerar que esto es así realmente, que las características sociales de los alumnos no tienen ninguna incidencia en la práctica educativa del aula. Pero, sólo con reflexionar sobre la realidad educativa y solamente con haber vivido un poco la realidad de las aulas, la evidencia nos hace pensar que debe haber alguna cosa que no recogimos de la manera adecuada. De hecho, intentamos analizar un tipo muy concreto de práctica educativa y analizamos prácticas que tenían que ver con la distribución del trabajo en el aula, el grado de

separación de las asignaturas y la secuenciación de las materias; y también tenían que ver con la situación en el espacio de los diferentes actores educativos, los rituales y las normas.

La selección de estos factores tuvo unos componentes teóricos que ya se argumentaron en páginas anteriores. Pues bien, los resultados obtenidos nos llevan a pensar que, con ser una herramienta descriptiva muy clara del funcionamiento de un centro escolar y, más concretamente, de un aula, quizás hace referencia a un tipo de cuestiones que cada vez están más en el consciente de los docentes. Las referencias constantes en nuestra sociedad al racismo, el machismo y todas las desigualdades, así como el trabajo de formación permanente y reciclaje de maestros y profesores, pueden haber motivado la reflexión y el trabajo de la propia actitud de cada docente con respecto a estos temas.

Así, se nos puede hacer muy evidente que un maestro tendrá muy claro qué actitudes tomar con respecto a cualquier alumno en los momentos de entrada en el aula, por ejemplo, o en las situaciones difíciles, y muy probablemente, quedarán muy soterradas las complejas redes de discriminación, hegemonía y conflicto que, a buen seguro, se mantienen en la relación educativa.

Y otra de las suposiciones de partida tenía que ver con el hecho de la influencia de las características sociales de los docentes en el tipo de práctica educativa que se llevaba a término en el aula.

En este caso no obtuvimos tampoco resultados claros, aunque algunos datos apuntaban en esta dirección.

En este punto se abre una doble consideración. Una primera se fundamenta en el hecho de que estos resultados nos pueden parecer válidos desde el punto de vista del observador de la realidad educativa. Es decir, que las características sociales de los educadores no influyan en las prácticas educativas es algo que se podría considerar como lo más óptimo en cualquier relación educativa. De todas maneras, esto no significaría tanto la creencia en la existencia de un «saber hacer» de cada docente, que lo condujera hacia el camino correcto, sino que estaría más relacionado con la convicción que el paso de cada individuo por la máquina formadora que como docente ha vivido, habría

conformado a los profesionales con una ideología concreta a transmitir que a la vez serviría de guía de actuación.

La segunda consideración a hacer a este punto es que, aunque solamente sea de manera intuitiva, consideramos que hay unos determinantes sociales del docente en tanto que individuo que marcan su estilo de trabajo en el aula y la relación con los alumnos y los otros participantes en el acto educativo.

De todas maneras, consideramos que estos resultados son interesantes y que abren las puertas a investigaciones posteriores.

Hay otro punto que consideramos de importancia fundamental y que la visión sociológica relatada permite trabajar profundamente. Se trata de la necesidad de adoptar la perspectiva analizada en la formación y reflexión de los docentes. Y ello se debe a la consideración de que una perspectiva de este tipo puede complementar la visión que normalmente se ofrece del sistema educativo, basado en acercamientos psicológicos y didácticos básicamente.

Nuestra consideración es que aunque ello es fundamental, deja de lado el componente relacional del acto educativo, la visión del entramado de relaciones sociales que conlleva y la percepción de la complejidad del universo educativo.

Incorporar la perspectiva sociológica puede proporcionar la sensibilidad necesaria para comprender los distintos papeles que se adoptan en el acto educativo.

Y más concretamente, y basándonos en la perspectiva sociológica bernsteiniana, puede propiciar una reflexión sobre la posibilidad de cambiar el tipo de práctica educativa que se lleva a cabo en las escuelas. Una práctica educativa fuertemente enmarcada y clasificada, como ya dijimos, que no propicia un buen aprovechamiento y rendimiento escolar de los grupos más desfavorecidos socialmente.

Es necesario tomar en consideración la posibilidad de poner en práctica un tipo de prácticas educativas que favorezcan el aprovechamiento escolar, y también que maten las diferencias del mismo grupo social que conforman los alumnos, para conseguir que estos alumnos puedan desarrollar capacidades —desde el punto de vista cognitivo y afectivo— más altas sin ello conllevar una disminución de la exigencia conceptual óptima.

Por todo ello es por lo que queremos subrayar las posibilidades que ofrece la aportación sociológica en la reflexión sobre la relación educativa.

Otro punto que nos parece interesante resaltar como reflexión final es la posibilidad de hacer una lectura sociológica del sistema educativo español y del marco que propicia la actual reforma educativa.

Hasta este momento, y con la compartimentación que ofrecía la enseñanza, se podía observar los fuertes límites de clasificación y enmarque que conformaban —y conforman— nuestro sistema educativo. Dicho sistema se caracterizaba por una progresión a lo largo de tres niveles de enseñanza —primaria, secundaria y superior—. Pero esta línea progresiva rompía su lógica en más de un momento y se creaban diversas situaciones necesarias de comentar.

En primer lugar, el final de la enseñanza primaria marcaba también el final de la etapa de formación de muchos sujetos, con una edad que no se correspondía con la edad mínima necesaria legalmente para poder acceder al mundo laboral. Ello creaba una bolsa de personas que quedaban en un impasse evolutivo, a la espera del paso del tiempo para poder continuar su camino en la sociedad, con las consiguientes situaciones de discriminación social que ello podía conllevar.

Por otro lado, la enseñanza secundaria se basaba en la oferta de dos tipos de bachillerato diferenciados, que se podrían perfectamente hacer corresponder con la diferenciación entre manual e intelectual a la que hemos hecho referencia más de una vez en las páginas anteriores. La elección de uno u otro bachillerato conllevaba la elección del futuro laboral y social de los individuos, que en un caso se encaminaban hacia oficios ligados más íntimamente con el campo de la producción y en el otro con profesiones relacionadas con el control simbólico, usando la terminología bernsteiniana.

La actual reforma educativa que en estos momentos se está llevando a término puede cambiar la situación de algunos de los elementos descritos. Así, nuestra consideración básica con respecto al cambio en el sistema educativo que se está promoviendo es que puede incorporar perfectamente algunas de las

objeciones elaboradas anteriormente. Así, parece que el recorrido por el sistema educativo puede ser más acorde con las necesidades de formación de los individuos y además no segrega de manera tan rígida entre tipos de enseñanza, sino que intenta complementarlas y compatibilizarlas.

Hay aún un último punto que nos parece más importante y es el tipo de pedagogía que se intenta llevar a término en este marco de cambio. Y parece que se quiere propiciar el uso de pedagogías invisibles, por usar el término bernsteiniano descrito anteriormente. Nuestra consideración es que este cambio propuesto es muy interesante e innovador, y no tiene porque conllevar la masificación y trivialización de los conocimientos que parece preocupar a muchos docentes. El uso del tipo de pedagogías descritas como visibles puede propiciar una relación educativa que favorezca un mejor rendimiento escolar general y un superior aprovechamiento individual.

De todos modos, el camino no es fácil y el posible éxito que pueda tener esta reforma depende de muchos niveles y momentos, empezando por cómo se lleva a cabo la puesta en marcha de la misma, continuando por los recursos económicos e infraestructurales con que la administración dote a los centros educativos y pasando por los distintos niveles de gestión y actuación correspondientes a los actores de la relación escolar.

Todo lo observado en estas páginas nos lleva a la reflexión que el cambio de un modelo educativo tradicional a un modelo de enseñanza más democrático, abierto, basado en pedagogías invisibles —siguiendo la terminología bernsteiniana— es bastante difícil de conseguir a pesar de los esfuerzos de los educadores, de los padres y de las madres, de los legisladores..., de la sociedad en general.

Y ello no hace más que dar una cierta razón a las teorías sociológicas cuando afirman que la escuela es un lugar de reproducción social. Evidentemente, esto no niega que en la escuela también se producen relaciones de oposición, lucha y contradicción, tal y como afirman las teorías posmodernas sociológicas, y una cierta muestra de esto tiene que ver con los resultados que hemos obtenido al pretender observar la influencia de las características sociales de educadores y alumnos en la prác-

tica educativa. No es trivial observar que conscientemente los propios actores de la relación educativa niegan la relevancia de los factores sociales de los mismos participantes, pero que, a pesar de esto, se siguen mostrando diferencias y relaciones complejas y cerradas en la enseñanza.

Todo ello permite retornar a la idea original de partida. Enmarcarse en una teoría sociológica como la teoría bernsteiniana permite estudiar y repensar la escuela, y la relación educativa, desde una perspectiva que da mucha importancia a las estructuras que conforman cualquier sistema. El sistema escolar está estructurado muy fuertemente, de manera que cualquier relación que se da en el mismo está determinado por las estructuras.

La importancia de tener en cuenta el factor sociológico en la interacción docente-alumno lleva a considerar que la desigualdad entre categorías sociales (clásicamente solamente se considera la clase social, pero existen otras —el género, la lengua materna, la procedencia...) se puede trabajar en el aula. Esta consideración implica una reorganización de la relación educativa, reorganización que debe hacerse en profundidad, ya que la escuela no hace más que reproducir las desigualdades que se dan en la sociedad.

Repensar los conceptos de espacio y de tiempo, hacer visibles las jerarquías de poder y de control que se ejercen en la escuela de manera implícita, reorganizar el discurso del aula... son algunos de los puntos a que una perspectiva sociológica nos hace sensibles.

El uso de pedagogías de tipo más invisibles, en terminología bersteiniana, o de tipo más activas, en terminología más clásica, puede permitir una mejor adaptación de los alumnos a la nueva realidad escolar. Además, es necesario repensar la propia relación educativa (jerarquías, espacios, tiempos...) y buscar modelos que permitan relaciones menos marcadas en categorías sociales —reproducción, al fin y al cabo de la misma realidad— y más abiertas a la interacción.

Elaborar propuestas para mejorar la interacción educativa en el aula desde el punto de vista sociológico, nos permite profundizar en el trabajo para la educación no sexista, no clasista y no —a todos los «ista» que existen—, ya que comprender la re-

alidad escolar como la reproducción de los esquemas sociales permite introducir cambios en la concepción de la escuela y en los ejes que la fundamentan.

Ser conscientes del silencio que se impone a las alumnas; hacer visible el juego de roles escolares; repensar los horarios, las asignaturas, el discurso en el aula, las relaciones con los otros educadores,... el clima escolar, en definitiva.

Esto está en la mano de todos, sólo se necesita empezar.

GLOSARIO

(Extraído, con modificaciones, de Domingos, A.M. et al.: A teoria de Bernstein em Sociologia da educação. Lisboa, Fund. Gulbenkian, 1986).

- AGENTES DE CONTROL SIMBÓLICO

Agentes de clase media que dominan las decisiones referidas a los significados, contextos y posibilidades de los recursos discursivos —códigos de la educación—, especializándose en formas de comunicación que pueden ser aplicadas a los propios principios de comunicación y/o a las relaciones sociales, prácticas y disposiciones. Su conciencia está fundamentalmente constituida por las relaciones sociales de educación y débilmente regulada por las relaciones sociales de producción.

Estos agentes, que pueden funcionar en el campo de la producción o en el campo del control simbólico, poseen, por razones históricas, un monopolio sobre el espacio de autonomía relativa de la educación.

- APARATO PEDAGÓGICO

Regulador simbólico creado al establecer un lazo entre el poder, el conocimiento y la conciencia que provee la gramática interna del control simbólico

- AUTONOMÍA RELATIVA DE LA EDUCACIÓN

Relación de simultánea independencia y dependencia de la educación en relación a la producción, donde una clasificación fuerte entre estas categorías crea condiciones por las que los principios, contextos y posibilidades de la educación no están integrados a los principios, contextos y posibilidades de la producción, pero en que, al mismo tiempo, las relaciones económicas y de clase de la producción están en la base de la educación. La autonomía de la educación se refiere también al grado de recontextualización de los principios dominantes del Estado en la constitución del discurso pedagógico.

- CAMPO

Conjunto de relaciones de fuerza entre agentes y/o instituciones en lucha por formas específicas de poder (económico, político, cultural), que funciona simultáneamente como instancia de inculcación y mercado donde las diferentes competencias adquieren su precio.

- CAMPO DEL CONTROL SIMBÓLICO

Campo cuyas agencias e ideologías regulan los medios y los contextos de la reproducción cultural y legitiman sus posibilidades, controlando las relaciones de clase a través de medios simbólicos —principios de comunicación—. Aunque no produzca las relaciones de clase, contribuye a su reproducción.

- CAMPO INTELECTUAL

Campo creado por el contexto primario o de producción discursiva, es decir, por las posiciones, las relaciones y las prácticas que surgen de la producción discursiva y no de la reproducción del discurso educacional y sus prácticas.

- CAMPO DE LA PRODUCCIÓN

Campo que regula medios, contextos y posibilidades de los recursos físicos. Sus categorías y prácticas son reguladas por el principio de la división social del trabajo y por sus relaciones sociales internas. Produce y reproduce las relaciones de clase de una sociedad.

- CAMPO DE RECONTEXTUALIZACIÓN

Campo estructurado por el contexto de recontextualización. Sus posiciones, agentes y prácticas están centrados en los movimientos de textos/prácticas del contexto primario de producción discursiva hacia un contexto secundario de reproducción discursiva. La función de las diferentes posiciones, agentes y prácticas de este campo es regular la circulación de textos entre los contextos primario y secundario.

- CAMPO DE REPRODUCCIÓN DISCURSIVA

Campo estructurado por el contexto secundario o de reproducción discursiva, cuyas posiciones, agentes y prácticas regulan la reproducción del discurso pedagógico.

- CLASE SOCIAL

Principio cultural dominado, creado y mantenido por el campo de la producción.

Principio de los principios de las clasificaciones físicas, sociales y simbólicas constitutivas de un orden.

- CLASE DOMINADA

Grupo o grupos sociales que están subordinados a los códigos dominados de la producción y del discurso. Su conciencia está fundamentalmente constituida por las relaciones sociales de producción y débilmente regulada por las relaciones sociales de la educación.

- CLASE DOMINANTE

Grupo social que domina las decisiones que controlan medios, contextos y posibilidades de la producción y la distribución de los recursos físicos —códigos de producción—.

- CLASE MEDIA (TRADICIONAL)

Fracción de clase media que surgió de la complejización de la división social del trabajo económico y que realiza la solidaridad orgánica individualizada. Legitima el control posicional.

- CLASE MEDIA (NUEVA)

Fracción de clase media surgida de la división del trabajo

simbólico y que realiza la solidaridad orgánica personalizada. Institucionaliza nuevas formas de control social o de control interpersonal.

- CLASIFICACIÓN

Límites o aislamientos entre categorías —agencias, agentes, recursos, discursos— creados, mantenidos y reproducidos por el principio de la distribución del poder de la división social del trabajo.

Principio que regula el posicionamiento de las categorías en una división del trabajo determinada.

- CÓDIGO

Principio regulador, tácitamente adquirido, que selecciona e integra significados relevantes, formas de su realización y contextos evocadores. Al pasar del nivel micro, interaccional, al nivel macro, institucional, los significados se transforman en prácticas discursivas, la realización en prácticas de transmisión y los contextos en prácticas organizacionales.

- CÓDIGO COLECTOR

Código de conocimiento que traduce un principio de clasificación fuerte: sus subtipos varían de acuerdo con la fuerza relativa de sus clasificaciones y enmarques.

- CÓDIGO ELABORADO

Código que se caracteriza por un orden de significación universalista, cuyos principios y operaciones son hechos explícitos y que estando desligado del contexto da al hablante una posibilidad de distanciamiento y, por tanto, de reflexividad. Los hablantes de un código elaborado tienden a ser conscientes de las diferencias individuales y a tener roles menos formalizados.

- CÓDIGO DE INTEGRACIÓN

Código de conocimiento que traduce un principio de clasificación débil: sus subtipos varían de acuerdo con la fuerza relativa de los enmarques.

- **CÓDIGO RESTRINGIDO**

Código que se caracteriza por un orden de significación particularista, donde los principios y operaciones son mantenidos implícitos, dado que las significaciones estrechamente ligadas al contexto no requieren demasiada verbalización.

Los hablantes de un código restringido tienden a tener roles comunitarios y no son muy conscientes de las diferencias individuales.

- **CÓDIGO SOCIO-LINGÜÍSTICO**

Código que indica la forma de relación social en que se usa el habla, regulando la naturaleza de las interacciones del hablar y generando un cuadro de referencia para el hablante.

Principio regulador que controla la forma de realización lingüística en los diferentes contextos de socialización.

- **COMPETENCIA LINGÜÍSTICA**

Conocimiento latente de una lengua que posee un hablante, lo que le permite generar un habla completamente original y gramaticalmente correcta y, en teoría, generar un número infinito de frases en aquella lengua.

- **CONTEXTO PRIMARIO O DE PRODUCCIÓN DISCURSIVA**

Contexto en el que un texto es desarrollado y posicionado por un proceso de contextualización primaria, donde nuevas ideas son selectivamente creadas, modificadas o transformadas y los discursos especializados son desarrollados y alterados. En la educación formal es el contexto que crea el campo intelectual del sistema educacional.

- **CONTEXTO DE RECONTEXTUALIZACIÓN**

Contexto en el que un texto sufre un cambio al ser sacado de un texto y resituado en otro, modificando su relación con otros textos, prácticas y posiciones. El texto es modificado por selección, simplificación, condensación y elaboración, reposicionado y reenfocado. Este contexto estructura los campos de recontextualización.

- **CONTEXTO SECUNDARIO DE REPRODUCCIÓN DISCURSIVA**

Contexto en el que es hecha la reproducción selectiva del discurso educacional y que engloba agencias, posiciones y prácticas de diversos niveles (pre-primario, primario, secundario, terciario). Hay interrelaciones entre estos niveles y posibilidades de especialización de agencias dentro de cada nivel. Este contexto crea el campo de producción discursiva.

- **CONTROL IMPERATIVO**

Modo de control en que el rango de alternativas abiertas al sujeto es reducido; realizado verbalmente a través de un código restringido de elevada predibilidad léxica o, extraverbalmente, a través de la coacción física.

- **CONTROL PERSONAL**

Modo de control que permite una amplia gama de alternativas que son las reglas de conducta adquiridas por el sujeto. Es realizado por apelaciones que consideran los componentes interpersonales e intrapersonales de la relación social y que utilizan una variante lingüística específica de un código elaborado o restringido, diferenciando verbalmente áreas de experiencia individual.

- **CONTROL POSICIONAL**

Modo de control en que hay una cierta gama de alternativas abiertas, que son suministradas como reglas de conducta; es realizado a través de apelaciones que tienen como referencia del comportamiento normas inherentes a un estatus particular o universal, pero siempre común a un grupo al que se pertenece. Utilizan una variante lingüística específica de un código restringido o elaborado.

- **CONTROL SIMBÓLICO**

Reglas, prácticas y agencias que regulan por medios simbólicos —principios de comunicación— la creación, la distribución, la reproducción y los cambios legítimos de conciencia a través de los cuales son legitimadas y mantenidas la distribución de poder y la categoría cultural dominante.

- **CONTROL SOCIAL**

Medio por el cual el comportamiento social es condicionado y restringido en un grupo o sociedad de manera que este grupo o sociedad se mantenga.

- **CURRICULUM**

Sistema de mensajes que constituye aquello que cuenta como conocimiento válido de ser transmitido.

- **CURRICULUM COLECTOR**

Curriculum en el que los contenidos están claramente diferenciados y aislados los unos de los otros la teoría pedagógica subyacente es didáctica y los criterios de evaluación son independientes. Promueve una enseñanza en profundidad.

- **CURRICULUM DE INTEGRACIÓN**

Currículum en que los contenidos no están claramente separados unos de los otros, sino subordinados a una idea central que los une en un todo más amplio; la teoría pedagógica subyacente tiende a ser autorreguladora y los criterios de evaluación son comunes. Promueve una enseñanza en extensión.

- **DISCURSO**

Categoría en la que todo sujeto es posicionado o reposicionado y que da forma a las relaciones de poder y de control generadas por el principio de la división social del trabajo y por sus relaciones sociales intrínsecas.

Recurso simbólico, producto de la división social del trabajo de las categorías implicadas en su producción, y producto de relaciones sociales intrínsecas a estas categorías.

- **DISCURSO INSTRUCCIONAL**

Discurso que controla la transmisión, la adquisición y la evaluación del conocimiento indispensable en la adquisición de competencias especializadas.

- **DISCURSO PEDAGÓGICO**

Discurso especializado cuyos principios internos regulan la producción de objetos específicos —transmisores/adquisido-

res— y la producción de prácticas específicas, lo que regula a la vez el proceso de reproducción cultural.

Conjunto de reglas para la inserción de un discurso instruccional en un discurso regulativo, con dominio de este último.

- DISCURSO PEDAGÓGICO LOCAL

Conjunto de reglas que regulan la producción y la reproducción de textos a nivel de la recontextualización primaria, particularmente en la familia y en el grupo de iguales. En las relaciones de posicionamiento entre el discurso pedagógico local y el discurso pedagógico oficial pueden darse oposiciones y resistencias o correspondencias y apoyos y también dependencias o independencias.

- DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL

Conjunto de reglas oficiales que regulan la producción, la distribución, la reproducción, las interrelaciones y el cambio de los textos pedagógicos legítimos en la educación formal.

- DISCURSO REGULATIVO

Conjunto de reglas que regulan lo que cuenta como orden legítimo en y entre transmisores, adquirentes, competencias y contextos. A un nivel de abstracción mayor, suministra y legitima las reglas oficiales que regulan el orden, la relación y la identidad.

- ENMARQUE

Límites o aislamientos entre prácticas comunicativas de las relaciones sociales creadas, mantenidas y reproducidas por los principios del control social.

Principio que regula la realización de las relaciones de poder entre las categorías.

- ESCUELA ABIERTA

Escuela en la que el orden simbólico elogia la mezcla o la diversidad de categorías. El principio de integración social es la solidaridad orgánica, la estructura está diferenciada, los límites porosos y la estructura de autoridad debilitada. Promueve la educación en extensión.

- ESCUELA CERRADA

Escuela en la que el orden simbólico elogia la pureza de categorías. El principio de integración social es la solidaridad mecánica, la estructura está estratificada, los límites son nítidos y el sistema de autoridad fuerte. Promueve la educación en profundidad.

- FAMILIA PERSONALIZADA

Familia en la que el mantenimiento de los límites entre sus miembros es débil. Su comunicación está regulada fundamentalmente por una forma de control personal donde las diferencias individuales son más importantes que los roles sociales.

- FAMILIA POSICIONAL

Familia en la que el mantenimiento de los límites entre sus miembros es fuerte. La comunicación entre sus miembros está regulada fundamentalmente por una forma de control posicional donde los roles sociales son más importantes que las diferencias individuales y existe una definición clara del estatus de sus miembros.

- GRAMÁTICA DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

Conjunto de reglas de distribución, recontextualización y evaluación determinadas por el aparato pedagógico.

- MENSAJE

Realización de una voz.

Conjunto de prácticas de cada categoría creada por la división social del trabajo cuyo grado de especificidad se define por el principio de enmarque.

En cualquier práctica pedagógica, el mensaje fundamental es un conjunto de reglas para la comunicación legítima.

- MODALIDAD DE CÓDIGO

Variación de un código determinada por unas reglas de clasificación y enmarque.

Son esencialmente variaciones en los medios y en el foco del control simbólico sobre la base de una distribución de poder determinada.

- **ORDEN EXPRESIVO**

Complejo de comportamientos y actividades referidas a la conducta, al carácter y a las maneras de actuar, que tiende a constituir la escuela en una colectividad moral diferente y que es legitimado por nociones de comportamiento aceptable fuera de la escuela.

El concepto de orden expresivo ha sido desarrollado posteriormente en la teoría bernsteiniana, dando lugar al concepto de discurso regulativo.

- **ORDEN INSTRUMENTAL**

Complejo de comportamientos y de actividades relacionado con la adquisición de competencias específicas y que, teniendo una función potencialmente divisora, genera fisuras entre profesores y entre alumnos.

El concepto de orden instrumental ha sido posteriormente desarrollado en la teoría bernsteiniana, y ha dado lugar al concepto de discurso instruccional.

- **ROL SOCIAL**

Patrón de comportamiento que se espera de una persona que ocupa un estatus particular.

Actividad de codificación compleja, que controla la creación y la organización de significaciones específicas y las condiciones para su transmisión y recepción.

Los roles son producto del proceso de socialización, a través del cual algo exterior al individuo es interiorizado.

- **PEDAGOGÍA**

Sistema de mensajes que constituye el medio de definición de lo que cuenta como una manera válida de transmitir el conocimiento.

- **PEDAGOGÍA INVISIBLE**

Pedagogía cuya estructura subyacente reviste un carácter de invisibilidad para aquel que la adquiere. Las reglas de jerarquía y de secuencia están implícitas y los criterios de evaluación están implícitos, múltiples y difusos, como si el adquirente fuera la fuente de estos criterios. Es una pedagogía caracterizada por clasificaciones y enmarques débiles.

- PEDAGOGÍA VISIBLE

Pedagogía cuya estructura subyacente contiene un carácter de visibilidad para el adquirente. Las reglas de jerarquía y de secuencia están explícitas y los criterios de evaluación están explícitos y específicos, y definidos por el transmisor. Es una pedagogía caracterizada por clasificaciones y enmarques fuertes.

- PRÁCTICA PEDAGÓGICA LOCAL

Conjunto de reglas que regulan las relaciones sociales de transmisión-adquisición de textos pedagógicos locales, particularmente en la familia y en el grupo de iguales. En las relaciones de posicionamiento entre una práctica pedagógica local y la práctica pedagógica oficial pueden existir oposiciones y resistencias o correspondencias y apoyos e incluso dependencias e independencias.

- PRÁCTICA PEDAGÓGICA OFICIAL

Conjunto de reglas oficiales que regulan al nivel de la educación formal, las relaciones sociales de transmisión y adquisición de textos pedagógicos legítimos.

- REGLAS DE EVALUACIÓN

Reglas que al regular la práctica pedagógica en el contexto de reproducción del discurso, producen una especialización del tiempo, el texto, el espacio y sus interrelaciones, y posicionan diferencialmente los adquirentes en relación al discurso y a la práctica pedagógica legítima.

- REGLAS DISCURSIVAS

Reglas relacionadas con la producción y el desarrollo del discurso.

Reglas básicas que, regulando las relaciones sociales, la transmisión, la adquisición y la evaluación del conocimiento específico, dicen la relación con la forma de control que los transmisores y adquirentes pueden tener sobre el proceso de transmisión-adquisición, es decir, el proceso de enmarque de la selección, la secuencia, el ritmo y los criterios de evaluación.

- **REGLAS DE DISTRIBUCIÓN**

Reglas que marcando y especializando el conocimiento por grupos sociales diferentes, crean una diferente especialización de la conciencia y regulan la relación entre poder, conocimiento y conciencia.

Reglas básicas que marcan y distribuyen quién puede transmitir qué, a quién y en qué condiciones, estableciendo los límites externos e internos del discurso pedagógico.

- **REGLAS DE JERARQUÍA**

Reglas básicas que regulando las relaciones de transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento específico, se refieren a las formas de las relaciones de poder entre transmisores y adquirentes, es decir, con el principio de clasificación entre las categorías involucradas en el proceso de transmisión-adquisición. Cuando están explícitas, las relaciones de poder son claras; cuando están implícitas las relaciones de poder quedan enmascaradas, teniendo el adquirente aparentemente un mayor control sobre sus movimientos, actividades y comunicaciones.

- **REGLAS DE RECONTEXTUALIZACIÓN**

Reglas que regulan la constitución de un discurso pedagógico en el contexto de recontextualización, transformando un discurso de orden en uno de competencia y un discurso de competencia en un discurso de orden, y siguiendo la ordenación subyacente de los principios dominantes de la sociedad.

- **REGLAS DE RITMO**

Reglas que definen la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia. A un ritmo fuerte, le corresponde generalmente una transmisión regulada por reglas de secuencia explícitas, mientras que a un ritmo laxo le corresponde una transmisión regulada, generalmente, por reglas de secuencia implícitas.

- **REGLAS DE SECUENCIA**

Reglas que regulan la progresión de la transmisión en el tiempo y establecen la secuencia de la transmisión, regulando la realización de un currículum, un programa y un sistema de evaluación. Cuando están explícitas, los currícula y los progra-

mas son claramente definidos, las categorías de sexo y edad están bien marcadas y el concepto de progreso está explícito. Cuando las reglas de secuencia están implícitas, los currícula y los programas están menos claramente definidos, las categorías de sexo y edad menos marcadas y el concepto de progreso está implícito, sólo conocido por el transmisor.

- RELACIONES DE CLASE

Relaciones recurrentes de desigualdad en la distribución del orden entre grupos, que se realizan en la distribución, legitimación y reproducción de valores materiales y simbólicos originados en la división social del trabajo.

- SIGNIFICADOS PARTICULARISTAS

Significados claramente ligados a un contexto determinado, a una relación y a una estructura social local.

Cuando el orden del significado es particularista, los principios y las operaciones están relativamente implícitas en la verbalización lingüística.

- SIGNIFICADOS UNIVERSALISTAS

Significados desligados del contexto, que traducen una relación y una estructura social general.

Cuando el orden del significado es universalista, los principios y las operaciones son hechos explícitos en la verbalización lingüística.

- SISTEMA DE ROLES SOCIALES

Relaciones de roles generadas en el proceso de socialización. En un sistema abierto, el socializado dispone de un amplio abanico de alternativas para la realización verbal de sus significados. En un sistema cerrado, las alternativas a disposición del socializado para la realización verbal de sus significados son restringidas.

- SOCIALIZACIÓN

Proceso por el que un individuo adquiere una identidad cultural específica y responde en función de esta identidad. El individuo es miembro de un grupo social cuando aprende, en

interacción con los otros, las actitudes del grupo social y cuando adopta el comportamiento del grupo que éste ha aprobado previamente.

- **SOLIDARIDAD MECÁNICA**

Forma de solidaridad social en la que las partes individuales se mantienen unidas en un sistema total por la similitud de función, pero en que los miembros no son necesariamente interdependientes.

- **SOLIDARIDAD ORGÁNICA**

Forma de solidaridad social en la que las partes individuales, con funciones diferentes, se mantienen unidas en un sistema total por la interdependencia de estas funciones.

- **SOLIDARIDAD ORGÁNICA INDIVIDUALIZADA**

Forma de solidaridad orgánica referente a individuos en relaciones de clase privatizadas, que se basa en la posesión/control de recursos físicos especializados y que resulta de la complejidad de la división del trabajo económico. Inherente a esta forma de solidaridad es el control posicional.

- **SOLIDARIDAD ORGÁNICA PERSONALIZADA**

Forma de solidaridad orgánica referente a personas en relaciones de clase privatizadas, que se basa en la posesión/control de formas especializadas de comunicación y que resulta de la complejidad de la división social del trabajo de control simbólico o cultural. El control interpersonal es inherente a esta forma de solidaridad.

- **TEXTO PEDAGÓGICO**

Realización distintiva del discurso pedagógico que traduce una selección, abstracción y reenfoque del conocimiento a ser transmitido, recontextualización que genera nuevas formas de relación con el conocimiento y nuevas posiciones en éste. Es un texto producido/reproducido y evaluado en las relaciones de transmisión/adquisición, o a través de ellas, pero siempre por ellas.

- TRANSMISIÓN

Proceso que procura inculcar en las personas —en especial alumnos— cuerpos de conocimiento específicos —en especial conocimiento educacional—, capacidades y maneras de percibir y de pensar sobre el mundo.

- VARIANTE DE LENGUAJE

Patrón de elecciones lingüística que es específico en un contexto particular y que resulta de restricciones contextuales sobre las elecciones gramaticales y lexicales. De acuerdo con la relación de rol social, surgen variantes restringidas o elaboradas de lenguaje.

- VOZ

Categoría cuya ideología está inserta en las prácticas sociales y cuya adquisición se consigue a través del posicionamiento del individuo en una serie de relaciones sociales, apoyadas o reguladas por un discurso.

Principio de clasificación que define el grado de especificidad de las voces, a través de la separación que crea entre categorías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV. *Condicionamientos socio-políticos de la educación*. Barcelona: CEAC, 1985.
- AAVV. *Bourdieu: Critical Perspectives*. Cambridge: Polity Press, 1993.
- AAVV. *Volver a pensar la educación*. Vol. 1 y 2. Madrid: Morata, 1995.
- ABRAHAM, J. *Divide and school. Gender and class dynamics in comprehensive education*. Londres: The Falmer Press, 1995.
- ADLAM, D. et al. *Code in Context*. Londres: Routledge and Kegan, 1977.
- ALONSO HINOJAL, I. *Educación y sociedad*. Madrid: CIS, 1980.
- ALONSO HINOJAL, I. «Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación». En *REIS*, núm. 13.
- APPLE, M. *Educación y poder*. Madrid: Paidós, 1987.
- APPLE, M. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: Paidós, 1989.
- APPLE, M. «Education, Culture, and Class Power: Basil Bernstein and the neo-marxist Sociology of Education». En *Educational Theory*, 1992, núm. 2.
- APPLE, M. y WEXLER, P. «Cultural Capital and Educational Transmissions: An Essay on Basil Bernstein, Class, Codes and Control: Vol. III Towards a Theory of Educational

- Transmissions». En *Educational Theory*, 1978, vol. 28, núm. 1.
- ATKINSON, P. *Language, structure and reproduction*. Londres: Methuen, 1985.
- ATKINSON, P. y DELAMONT, S. «Socialisation into Teaching: the research which lost its way». En *British Journal of Sociology of Education*. vol. 6, 1985, núm. 3.
- ATKINSON, P. et al. *Discourse and reproduction. Essays in honor of Basil Bernstein*. New Jersey: Hampton Press, 1994.
- AYUSTE, A. et al. *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó, 1994.
- AVANZINI, G. *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Narcea, 1977.
- BALL, S. J. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/M.E.C., 1989.
- BALL, S. J. y BOWE, R. «Subject departments and the «implementation» of National Curriculum policy: an overview of the issues». En *Journal of Curriculum Studies*, vol.24, 1992, núm. 2.
- BALL, S. J. (comp) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1993.
- BALL, S. J. «Education Markets, Choice and Social Class: the market as a class strategy in the UK and the USA». En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 14, 1993, núm. 1.
- BALL, S. J. «Education Policy, Power Relations and Teachers' work». En *British Journal of Educational Studies*, vol 41, 1993, núm. 2.
- BAUDELÓI, C. y ESTABLET, R. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI, 1980.
- BAUDELÓI, Ch. «La Sociología de la Educación, ¿para qué? En *Escuela de maestros*, núm. 2.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control*. Vol. 1, 2, 3 y 4. Londres: Routledge and Kegan, 1971-1990.
- BERNSTEIN, B. *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roura, 1990.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis, 1996.

- BERNSTEIN, B. y DÍAZ, M. «Hacia una teoría del discurso pedagógico». En *Revista Colombiana de Educación*, 1985, núm. 15.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. *La Reproducción*. Barcelona: Laia, 1983.
- BOUDON, R. *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia, 1983
- BOWLES, S. y GINTIS, H. *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI, 1985.
- BRANDIS, W. y BERNSTEIN, B. *Selection and control. Teacher's rating of children in the infant school*. Londres: Routledge and Kegan, 1974.
- BRANDIS, W. y HENDERSON, D. *Social Class, Language and Communication*. Londres: Routledge and Kegan, 1974.
- CALHOUN, C. et al. *Bourdieu: Critical Perspectives*. Cambridge: Polity Press, 1993.
- CASTELLS, M. et al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- CAZDEN, C.B. *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1991.
- CIREM *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 1994.
- COLOM, A. et al. *Lectura del discurso pedagógico actual*. Palma de Mallorca: Embat, 1979.
- COOK-GUMPERZ, J. *Socialisation and social control. A study of social class differences in maternal use of language*. London: Routledge and Kegan, 1975.
- COOPER, D. *Bernstein codes: a classroom study*. University of Sussex, Education Area, Paper, 1976.
- COSIN, B.R. et al. *School and Society. A Sociological Reader*. Londres: Routledge and Kegan, 1980.
- COX, C. *Basil Bernstein. Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago: CIDE, 1988.
- DAHLBERG, G. *Context and the child's orientation to meaning*. Lund: Liber Laromedel, 1985.
- DAHLBERG, G.; HOLLAND, J. y VARNAVA-SKOURAS, G. *Children, work and ideology*. Stocolm: Institute of Education, Almqvist & Wiksell, 1987.
- DALE, R. et al. *Schooling and Capitalism. A Sociological Reader*. Londres: Routledge and Kegan, 1979.

- DANIELS, H. *An enquiry into different forms of special school organisation, pedagogic practice and pupil discrimination*. Universidad de Londres: tesis doctoral no publicada, 1987.
- DANIELS, H. «Visual displays as tacit relays of the structure of pedagogic practice». En *British Journal of Sociology of Education*. Vol 10, 1989, núm. 2.
- DEBESSE, M. y MIALARET, G. *Historia de la pedagogía*. Vol. II. Barcelona: Oikos Tau, 1974.
- DÍAZ, M. (ed.). *Revista Colombiana de Educación*, 1985, núm. 15.
- DÍAZ, M. «Sobre el discurso instruccional» En *Revista Colombiana de Educación*, 1986, núm. 17.
- DÍAZ, M. *Basil Bernstein. La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot, 1990.
- DÍAZ, M. (ed) *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic, 1990.
- DÍAZ, M. «De la práctica pedagógica al texto pedagógico». En *Pedagogía y Saberes*, 1991, núm. 1.
- DITTMAR, N. *Sociolinguistics: A Critical Survey of Theory and Application*. London: Edward Arnold, 1976.
- DOCKRELL, W. B. y HAMILTON, D. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea, 1983.
- DOMINGOS, A.M. *A teoria de Bernstein*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- DOUGLAS, M. *Pureza y peligro*. Madrid: Siglo XXI, 1973.
- DURKHEIM, E. *El suicidio*. Madrid: Akal, 1982.
- DURKHEIM, E. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta, 1982.
- DURKHEIM, E. *La división del trabajo social*. Madrid: Akal, 1982.
- ESCOFET ROIG, A. «Català i castellà: parla i codis sociolingüístics». En *Papers de treball de recerca educativa*, 1992, núm. 2.
- ESCOFET ROIG, A. «El discurs regulatiu a l'aula. El gènere i el discurs regulatiu a la classe de matemàtiques». A *Papers de treball de recerca educativa*, 1992, núm. 7.
- ESCOFET ROIG, A. «El discurs regulatiu a la classe de matemàtiques». A *Temps d'Educació*, 1994, núm. 10.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed) *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal, 1985.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La escuela a examen*. Madrid: Eudema, 1990.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI, 1990.
- FERNÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. *L'educació: constants i problemàtica actual*. Barcelona: Ceac, 1978.
- FERRER, F. *La Escuela Moderna*. Barcelona: Tusquets, 1976.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI, 1978.
- FOUCAULT, M. *Historia de la sexualidad*. Madrid: Siglo XXI, 1978.
- FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1979.
- FOUCAULT, M. *Espacios de poder*. Madrid: La Piqueta, 1981.
- FUNDACIÓN ARGENTARIA *Desigualdad y Clases Sociales. Un seminario en torno a Erik O. Wright*. Madrid: Fundación Argentaria, 1995.
- GARCÍA CASTAÑO, J. y PULIDO MOYANO, R. *Antropología de la educación*. Madrid: Eudema, 1994.
- GARCÍA DE LEÓN, M.A.; DE LA FUENTE, G. y ORTEGA, F.(eds.) *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova, 1993.
- GIL VILLA, F. *¿Escuela pública o escuela privada? Un análisis sociológico*. Salamanca: Amarú, 1992.
- GIL VILLA, F. *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca: Amarú, 1994.
- GIROUX, H. «Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico». En *Revista Colombiana de Educación*, 1986, núm. 17.
- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós, 1990.
- GIROUX, H. «Educación y ciudadanía para una democracia crítica. Más allá de la ética de lo trivial.» En *Aula de Innovación Educativa*, 1992, núm. 1.
- GIROUX, H. y Mc LAREN, P. *Sociedad, cultura y educación*. México: Universidad Nacional Autónoma, 1991.
- GIROUX, H. y Mc LAREN, P. «Writing from the margins: Geographics of Identity, Pedagogy and Power». En *Journal of Education*, 1992, vol. 174, núm. 1, Boston.

- HARRIS, M. *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza editorial, 1992.
- HASAN, R. «Language in the processes of socialisation: home and school». Working Conference on Language in Education, 1986.
- HOGAN, D. «Education and class formation: the peculiarities of the Americans». En APPLE, M. *Cultural and Economic Reproduction in Education*. Boston: Routledge, 1983.
- HOLLAND, J. «Diferencias de clase social en la orientación al significado». En *Infancia y aprendizaje*, 1979, núm. 7.
- HOLLAND, J. y ADLAM, D. *Classification strategies employed by eight year old children: a study of differences in orientation to meaning*. Londres: SRU/SSRC 5, University of London, 1977.
- JACKSON, Ph. W. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 1992.
- JUIH, P. y LEGRAND, L. *Grandes Orientaciones de la Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Narcea, 1980.
- KEMMIS, S. *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988.
- LERENA, C. *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Madrid: Ariel, 1976.
- LERENA, C. *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal, 1983.
- LERENA, C. *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Grupo Cultural Zero, 1985.
- LERENA, C. (ed.) *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal Universitaria, 1987.
- LUNDGREN, U.P. *Frame Factors and the Teaching Process, A Contribution to Curriculum Theory and Theory of Teaching*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell, 1972.
- LUNDGREN, U.P. *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata, 1992.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. *Principios de la Educación Contemporánea*. Madrid: Rialp, 1982.
- Mc CARTHY, C. *Racismo y currículum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre enseñanza*. Madrid: Morata, 1994.
- Mc LAREN, P. «Pedagogía crítica. Les polítiques de resistència i un llenguatge d'esperança». En *Temps d'Educació*, 1993, núm. 9.

- Mc LAREN, P. «La pedagogía crítica, el multiculturalismo y la política del riesgo y la de la resistencia: una respuesta a Kelly y Portelli». En *Investigación Educativa*, 1993, México.
- Mc LAREN, P. «White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism». En *Strategies*, 1993, núm. 7.
- MARTÍNEZ, I. y VÁSQUEZ-BRONFMAN, A. *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Madrid: Aprendizaje, 1995.
- MOORE, R. «Education and the Ideology of Production». En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8, 1987, núm 2.
- MORAIS, A. M. et al. *Socialização primária e prática pedagógica*. Vol. 1 y 2. Lisboa: Fund. Gulbenkian, 1989-1992.
- MORAIS, A. M. «Recognition and Realisation Rules in Acquiring School Science-the contribution of pedagogy and social background of students. En *British Journal of Sociology of Education*, 1992, vol. 13, núm. 2.
- NEILL, A. S. *Summerhill*. México: FCE, 1975.
- PARSONS, T. «La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana». En *Revista de Educación*, 1976, núm 242.
- PARSONS, T. «La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana». En GRAS, A., ed. *Sociología de la educación: textos fundamentales*. Madrid: Narcea, 1976.
- PARSONS, T. *El sistema social* Madrid: Revista de Occidente, 1976.
- PALACIOS, J. *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia, 1978.
- PERRENOUD, Ph. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1990.
- PIZARRO, N. *Fundamentos de la Sociología de la Educación*. Murcia: Godoy, 1981.
- PLANCHARD, E. *Orientaciones actuales de la pedagogía*. Buenos Aires: Troquel, 1960.
- RIBEIRA PEDRO, E. *Social stratification and classroom discourse*. Estocolmo: LiberLäromedel Lund, 1981.

- RIBEIRA PEDRO, E. «Envers una anàlisi sòcio-semàntica de la pràctica a l'aula». En *Temps d'Educació*, 1994, núm. 10.
- ROCKWELL, E. «Como observar la reproducción». En *Revista Colombiana de Educación*, 1986, núm. 17.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. «Código restringido y código ampliado en niños de 8 años». En *Cuadernos de Estudio*, 1986, núm. 3.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. «Orientación al significado en niños de 8 años». En *Revista de Educación*, 1992, núm. 298.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L., ed. «Monografía: Basil Bernstein». En *Temps d'Educació*, 1989, núm. 2.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L., et al. «Orientació al significat i processos de classificació en nens de 8 anys». En *Papers de treball de recerca educativa*, 1992, núm. 6.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. y ESCOFET ROIG, A. «Un model d'enquesta per a l'estudi de les pràctiques pedagògiques familiars». En *Papers de treball de recerca educativa*, 1993, núm. 8.
- ROSEN, H. *Language and class. A critical look at the theories of Basil Bernstein*. Bristol: Falling Wall Press, 1973.
- ROTGER, J. M. «Ideología y educación». En *Signos*, 1995, año 6, núm. 15.
- SADOVNIK, A. R. «Basil Bernstein's Theory of Pedagogic Practice: a Structuralist Approach». En *Sociology of Education*, 1991, vol. 64.
- SADOVNIK, A. R. (cd.) *Knowledge and pedagogy. The sociology of Basil Bernstein* New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1995.
- SALOMON, G. «New Challenges for Educational Research: studying the individual within learning environments». En *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1992, vol. 36, núm. 3.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J. *La cultura, Reproducción o cambio*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1979.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J. *Escuela, sistema y sociedad*. Madrid: Libertarias, 1991.
- SIMON, R. I. «Empowerment as a Pedagogy of Possibility». En *Language Arts*, 1987, vol. 64, num. 4.
- SMITH, R.; WEXLER, P. *After Postmodernisms: Education, Politics and Identity*. Londres: The Falmer Press, 1995.

- SNYDERS, G. *Escuela, clase y lucha de clases*. Madrid: Comunicación, 1978.
- STUBSS, M. *El llenguatge i l'escola*. Barcelona: Edicions 62, maig 1982.
- STUBSS, M. y DELAMONT, S. eds. *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Tau, 1978.
- TOMASI, T. *Ideología libertaria y educación*. Madrid: Campo Abierto, 1978.
- TORRES, J. *El currículum oculto*. Madrid: Morata, 1991.
- TRILLA, J. *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona: Laertes, 1985.
- TYLER, W. «Loosely coupled schools: a structuralist critique». En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8, 1987, núm.3.
- TYLER, W. *Organización escolar*. Madrid: Morata, 1991.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URIA, F. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- VELASCO, H et al. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta, 1993.
- WEIS, L. (ed.) *Class, Race and Gender in american Education*. New York: State University of New York, 1988.
- WILLIS, P. *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal, 1988.
- YOUNG, R. *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid: Paidós/M.E.C., 1993.

ANNA ESCOFET ROIG. (Barcelona, 1966) es Doctora en Pedagogía por la Universitat de Barcelona.

Actualmente es profesora en el Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona donde se dedica fundamentalmente a la investigación en el campo de la sociología de la educación. Las labores de docencia que ha llevado a término en la Facultad de Pedagogía de la misma Universidad se han centrado también en el campo de estudio citado, así como las publicaciones elaboradas hasta el momento.



ISBN 84-85840-43-7



9 788485 840434

Analizar las relaciones de poder entre el profesor y el alumno, contemplar el proceso de transmisión de conocimientos, estudiar las interacciones de los niños y de las niñas y la construcción del propio yo de cada uno de ellos, ... En definitiva, abordar el análisis de la realidad educativa escolar desde un punto de vista sociológico es el propósito fundamental de este libro.

Y es que observar sociológicamente la relación educativa nos permite entrar en un campo abierto donde lo que se analiza no es tanto «el como» ni «el que», ni tampoco «el donde» de manera aislada, sino que se pretende observar la globalidad de la misma para poder ver las relaciones sociales que se entrecruzan.

La importancia de tener en cuenta el factor sociológico en la interacción docente-alumno lleva a considerar que la desigualdad entre categorías sociales se puede trabajar en el aula. Desde este punto de vista, elaborar propuestas para mejorar la interacción educativa, nos permite profundizar en el trabajo para la educación no sexista, no clasista y no «a todos los "Ista" que existen», ya que comprender la realidad escolar como la reproducción de los esquemas sociales permite introducir cambios en la concepción de la escuela y en los ejes que la fundamentan.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN quiere contribuir al proceso de reflexión y debate sobre la educación escolar poniendo al alcance de todos los profesionales, y muy especialmente de los profesores/as, los trabajos que, por la novedad de sus propuestas, el rigor de su formulación y la pertinencia de su temática, pueden ser utilizados como instrumentos de cambio y de innovación educativa. La colección está abierta a todas las áreas y niveles de la educación escolar y pretende situarse en ese espacio intermedio entre la reflexión y la acción -entre lo que se hace o se propone hacer en el aula y el cuestionamiento del por qué, para qué y cómo se hace o se propone hacer- que constituye, sin lugar a dudas, un eslabón decisivo en la formación inicial y permanente del profesorado.