

lisis de Bernstein indica que, a pesar de sus reglas reguladoras y discursivas significativamente diferentes, tanto las PP.VV. como las PP.II. pueden producir cambios individuales y sociales (de grupo). No obstante, los dos tipos se diferencian en que las PP. II. (que se inspiran en teorías evolutivas de la psicología de Jean Piaget, de la lingüística de Noam Chomsky y de la antropología de Claude Lévi-Strauss) hacen hincapié en la adquisición y, por tanto, en la competencia, mientras que las PP. VV. insisten en la transmisión y la ejecución.

Bernstein indica que, aunque tanto las PP. II. como las PP. VV. pueden ser prácticas educativas radicales si tratan de modificar las relaciones entre los grupos, las prácticas pedagógicas dominantes en el Reino Unido (y en los Estados Unidos) se han ocupado del cambio intraindividual. Por tanto, en el contexto de estas formas educativas dominantes, su centro primordial de atención está constituido por las prácticas pedagógicas progresivas (PP. II.), las prácticas pedagógicas conservadoras (PP. VV.) y los supuestos de clase social de cada una de ellas. Aunque su análisis se centra en la forma en que estas distintas prácticas pedagógicas transmiten, en último extremo, relaciones de poder y desigualdades de clase, su enfoque postula el potencial de las prácticas educativas para producir lo que llama sujetos creativos y, por tanto, al menos, el potencial de transformación.

#### *Los presupuestos de clase social de la práctica pedagógica*

El análisis de los presupuestos de clase social de la práctica pedagógica que hace Bernstein constituye el fundamento de la relación entre los procesos microeducativos y los niveles macrosociológicos de estructura social y de clase y de las relacio-

nes de poder. Su tesis básica consiste en que existen diferencias significativas entre los presupuestos de clase social de las PP. VV. y las PP. II. y, a pesar de estas diferencias entre lo que denomina "modalidades contradictorias de control" (1990b, pág. 73), pueden darse resultados semejantes, en especial en cuanto a la reproducción del poder y el control simbólico.

Las PP. VV. tienen reglas explícitas de sucesión y reglas estrictas de ritmo que determinan la pauta educativa que ha de seguirse y la tasa esperada de adquisición. Más importante aún: las reglas de sucesión y ritmo de las PP. VV. crean inevitablemente el proceso por el que los alumnos individuales se estratifican en las escuelas y, como grupos, en la sociedad. Basándose en su primitivo y todavía controvertido trabajo sobre la teoría de los códigos (véase 1990c), Bernstein indica que, si los estudiantes llegan a la escuela con distintas posibilidades de acceso al código que subyace a las PP. VV., es claro que algunos de ellos, en especial los que provienen de grupos sociales subordinados, serán incapaces de cumplir los requisitos iniciales de las reglas de sucesión o de seguir las estrictas reglas de ritmo. Afirma Bernstein que cualesquiera sean las estrategias de recuperación que establezcan las escuelas para paliar estos problemas, con las P. V. -práctica intrínsecamente desigual- seguirán desarrollando un sistema de estratificación.

Segundo: el desarrollo de la lectura es esencial con respecto a las reglas de sucesión y ritmo de las PP. VV. La "palabra" y el "texto" constituyen los dispositivos sagrados de este tipo de práctica pedagógica y, según Bernstein, son fundamentales en el proceso, por lo que es más probable que los niños de clase media lleguen a dominar las reglas de sucesión y ritmo. Los niños que pueden aprehender estas reglas están más dispuestos también a desarrollar los principios de su propio discurso, dis-

poniendo asimismo del potencial para comprender las posibilidades de exploración de nuevas realidades que ofrece la enseñanza. A pesar del potencial radical de las prácticas pedagógicas, Bernstein indica que las PP. VV. suelen tener más éxito en la producción de discursos de orden que subversivos. No obstante, lo más importante es que las reglas de sucesión y ritmo de las PP. VV. tienden a provocar la desventaja de los niños de las clases dominadas.

El aspecto final de la exposición de Bernstein se refiere a la relación entre las reglas de ritmo y los lugares de adquisición. Dicho de manera sencilla, la P. V., con su énfasis en el *currículum* académico, necesita dos lugares de adquisición para que ésta se lleve efectivamente a cabo: la escuela y el hogar. Así, el presupuesto de clase social de la familia de clase media se sitúa en el centro de esta práctica pedagógica y, una vez más, puede fijar las condiciones del fracaso de los niños pobres. Además, las escuelas que prestan sus servicios a la clase trabajadora inferior o a comunidades pobres adoptan a menudo estrategias orientadas a enfrentarse a este dilema, que afecta tanto a los contenidos como al ritmo de la práctica pedagógica. Sin embargo, en los intentos de las escuelas para paliar estas condiciones

*"la consciencia [de los niños pobres] se regula de manera diferencial según su clase social de origen y la práctica pedagógica oficial de sus familias" (1990b, pág. 77). De este modo, según Bernstein, "la regla de ritmo de la transmisión actúa selectivamente sobre quienes pueden adquirir el código pedagógico dominante de la escuela y esto constituye un principio de selección de clase social" (1990b, pág. 78).*

Por tanto, la regla estricta de ritmo de la P. V. crea un proceso que reproduce en

las escuelas las desigualdades de clase social de la sociedad.

Del mismo modo que los presupuestos de clase social de la P. V. sitúan en desventaja a los grupos subordinados, los presupuestos de clase social de la P. I. producen resultados desiguales. Es curioso que los principios progresivos que subyacen a la P. I. -principios desarrollados en parte en oposición a las funciones desigualitarias de la enseñanza- proporcionen muchas más ventajas a segmentos de la clase media que a la clase trabajadora y a los pobres.

El análisis que hace Bernstein de los presupuestos de clase social de las PP. II. presta atención tanto a los presupuestos económicos de espacio y tiempo como a los simbólicos y concluye que las raíces de la P. I. están en la estructura y procesos familiares de la nueva clase media, es decir, de quienes trabajan en los organismos de control simbólico y no directamente en la producción. Mientras que su trabajo anterior (1977b) demostraba cómo las PP. II. se desarrollaban a partir de los conflictos entre la antigua y la nueva clase media, su obra más reciente especifica las prácticas educativas de las PP. II. (jerarquía implícita, sucesión y ritmo débiles y criterios múltiples) y cómo la familia constituye la base de sus presupuestos.

A este respecto, la naturaleza difusa de la P. I. está directamente relacionada con el contexto de la estructura familiar de la nueva clase media, con su énfasis en una división de trabajo integrada y no segregada. Sus reglas jerárquicas enmascaradas y con frecuencia difusas son un reflejo de las prácticas de socialización de la familia de la nueva clase media, que hacen hincapié en la interiorización de las relaciones de autoridad, en vez de hacerlo sobre la respuesta ante el control o la fuerza externos. Mientras que las reglas de las PP. VV. ponen en desventaja a los

niños de la clase trabajadora, no es probable que los presupuestos de clase de la P. I. se satisfagan en los grupos de clase o étnicos menos favorecidos. En consecuencia,

*"es fácil que esos niños sean incapaces de captar la significación cultural y cognoscitiva de las prácticas escolares, al tiempo que resulta fácil que los profesores sean incapaces de darse cuenta de la significación cultural y cognoscitiva de los niños"* (1990b, pág. 84).

Por tanto, en el caso de la P. I., la llamada práctica docente progresiva es, en realidad, una práctica de la clase media, o de un segmento de ella, de manera que las clases y grupos étnicos menos favorecidos se encuentran aún en clara desventaja a causa de sus presupuestos básicos de clase social.

Según Bernstein, el presupuesto más básico de la P. I. es un larga permanencia en las escuelas, porque la P. I. requiere más tiempo para la transmisión del contenido que ha de adquirirse, dados su sucesión y ritmo más débiles. Es más, es raro que se dé una P. I. pura; suele llevarse a cabo en el contexto general de una P. V. Normalmente, la P. I. es la forma de los niveles primarios de enseñanza, mientras que la P. V., más explícitamente orientada en sentido académico, se hace dominante en los niveles secundarios, en los que la presión en relación con la preparación para el ingreso en la universidad o en la vida laboral es más fuerte.

#### *Conflictos educativos recientes*

Sobre la base de esta comparación de las PP. II. y las PP. VV., la obra más moderna de Bernstein pasa de lo micro a lo macro y presenta un análisis preliminar de

los recientes conflictos entre dos formas de PP. VV. -la pedagogía visible autónoma (P.V.A.) y la pedagogía visible dependiente del mercado (P.V.M.)- y demuestra cómo los debates educativos de los últimos 15 años se refieren fundamentalmente a la naturaleza de la práctica pedagógica y a los resultados de estas prácticas.

La P.V.A. celebra la autonomía del saber y eleva el valor intrínseco del mismo al nivel de lo sagrado. Su idea de que el saber ha de aprehenderse por su propio valor trata de reintroducir lo sagrado y de rescatarlo de lo profano. Lo profano se manifiesta tanto en la P. I. progresiva, con su rechazo de la realidad objetiva del saber útil, como en su forma oponente, la P.V.M., con su énfasis en la impertinencia práctica del saber sagrado y la necesidad económica de destrezas y conocimientos pertinentes. Por una parte, según Bernstein (1990b, pág. 87), la

*"arrogancia [de la P.V.A.] radica en su pretensión de un fundamento moral elevado y de la superioridad de su cultura, su indiferencia ante las consecuencias de su propia estratificación, su engreimiento en su falta de relación con todo lo que no sea ella misma, su autonomía autorreferencial abstracta".*

Por otra parte, la P.V.M., aunque basada en muchas de las críticas del fracaso de la P.V.A. a la hora de satisfacer las necesidades de los estudiantes menos favorecidos efectuadas por la izquierda, es, con palabras de Bernstein, "un nuevo Jano pedagógico" (1990b, pág. 87) que, mediante la implantación de un modelo de eficiencia educativa, no es sino otra forma más secular de reproducir las antiguas desigualdades (7).

Por tanto, el conflicto entre la enseñanza basada en el saber y la enseñanza vocacional -batalla que se ha mantenido en los Estados Unidos, aunque adoptando formas

diferentes, durante más de 60 años- no ha supuesto la solución de la cuestión de los resultados educativos desiguales y de la reproducción de las desigualdades de clase. Bernstein (1987, pág. 36) concluye que

*"la educación para la democracia requiere paradójicamente como condición antecedente la democracia para la educación y quizá el coste sea demasiado elevado".*

En el centro del proyecto de Bernstein -proyecto que ha tenido su satisfactoria continuación en su análisis de las prácticas pedagógicas, aunque todavía esté incompleto- se sitúa esta nota cautelar. Las siguientes secciones relacionan los trabajos más recientes de Bernstein con el proyecto general de su obra; muestran áreas que han de investigarse y desarrollan posibles vías de aplicación a la política y reforma educativas en los Estados Unidos.

### **Hacia una teoría estructuralista**

Gran parte de las críticas a la obra primitiva de Bernstein giraron en torno a las cuestiones del déficit y la diferencia. Es importante señalar aquí que Bernstein rechazó siempre que su trabajo se basara en un enfoque del déficit o de las diferencias. Afirma, en cambio, que su teoría de los códigos trataba de relacionar los macroniveles de las estructuras y procesos familiar y educativo y de proporcionar una explicación de la desigual evolución educativa. Dice (1990c, págs. 118-119):

*"La teoría del código afirma que se da una distribución desigual de los principios privilegiados de comunicación regulada por la clase social... y que la clase social produce efectos, indirectamente, en la clasificación y enmarcamiento del código elaborado transmitido por la escuela, de manera que facilita y perpetúa su desigual adquisición. Así, la teoría del código no acepta ni un déficit ni una diferencia de posición, sino que llama la atención sobre las relaciones que se establecen entre las relaciones del macropoder y las microprácticas de transmisión, adquisición y evaluación y la posición y oposición a las que dan lugar esas prácticas".*

Por tanto, desde sus primeros trabajos sobre la teoría del código hasta los más recientes sobre el discurso pedagógico (1986-1990d) y las prácticas pedagógicas (1990b), el proyecto de Bernstein trata de vincular los microprocesos (lenguaje, transmisión y pedagogía) con las macroformas: cómo se relacionan los códigos culturales y educativos y los contenidos y procesos educativos con la clase social y las relaciones de poder.

Karabel y Haisey (1977, pág. 71) afirman que uno de los principales problemas todavía no resueltos de la obra de Bernstein consiste en cómo "las relaciones de poder penetran la organización, distribución y evaluación del saber a través del contexto social" (Bernstein, 1970, pág. 347). Durante los últimos 10 años, Bernstein ha seguido buscando respuestas a esta cuestión y desarrollado un complejo modelo para comprender cómo afectan

(7) En los Estados Unidos esta implantación deformada de la pedagogía progresiva distaba mucho de lo que Bernstein denomina P.V.M., pues corresponde al movimiento de educación vocacional desarrollado en la década de 1930 con el fin de preparar a los niños para la vida. Normalmente los niños de clase trabajadora recibían una preparación orientada a los trabajos de dicha clase a través de la educación vocacional, mientras que niños de clase media eran sometidos a una P.I. Puede verse una exposición detallada del "nacimiento y caída de la educación progresiva" en los Estados Unidos en Ravith (1983, págs. 43-80).

las reglas de clasificación y enmarcamiento del campo pedagógico oficial a la transmisión, distribución y, quizá, transformación de la conciencia y cómo estos procesos están indirectamente relacionados con el campo económico de producción. Su planteamiento de una relación indirecta de la educación con la producción y su énfasis en la falta de correspondencia directa entre el núcleo del control simbólico y el campo económico no responderá a sus críticos neomarxistas. Sin embargo, este trabajo persiste en su intento de demostrar las interrelaciones entre la economía, la familia y la escuela y el reflejo de las complejas tensiones existentes en estas relaciones en las prácticas educativas.

En cuanto modelo teórico, el trabajo de Bernstein presenta, con esmerado detalle, las reglas del discurso y las prácticas pedagógicas y un cuadro comprensivo del "qué" (reglas de clasificación) y del "cómo" (reglas de enmarcamiento) del sistema educativo. Es más, la tentativa de su artículo más reciente (1990b) de vincular los microprocesos y los procesos institucionales con el cambio educativo abre una estimulante, aunque no desarrollada vía de investigación. Bernstein concede que quienes buscan respuestas a cuestiones educativas difíciles prefieren a menudo un enfoque de arriba abajo: análisis que comienza por las grandes cuestiones políticas y efectúa un análisis hacia abajo acerca de la forma de operar de las escuelas para dar soluciones o limitar su formulación. Admite, no obstante, que la naturaleza de su proyecto consiste en construir de abajo arriba: enfoque que trata de describir las reglas de los procesos educativos, enlazándolos con las condiciones estructurales más amplias y situando, por último, este análisis en el contexto de las cuestiones educativas y políticas más generales de los educadores (1987).

El proyecto de Bernstein, desde sus primeros trabajos sobre el lenguaje, el desarrollo de la teoría del código, hasta el trabajo sobre el *curriculum* y la práctica pedagógica, ha consistido en desarrollar una teoría estructuralista sistemática que proporcione una descripción analítica de la relación entre el sistema educativo y la división social del trabajo. Como su obra trata muchos temas fundamentales para el desarrollo de la teoría sociológica, con frecuencia se le considera neomarxista, funcionalista, teórico weberiano del conflicto y sociólogo neointeraccionista de la educación. No obstante, su última obra sobre la práctica pedagógica prosigue la tendencia de su proyecto general: desarrollar una teoría estructuralista durkheimiana que analice la forma en que los cambios en la división del trabajo crean diferentes sistemas de significados y códigos, que proporcione clasificaciones analíticas de tales sistemas e incorpore a su enfoque estructural un modelo del conflicto derivado de las desiguales relaciones de poder.

Atkinson (1981, 1985) dice que la evolución de la sociología de Bernstein ha de entenderse como el paso desde sus primitivas raíces durkheimianas a una posterior convergencia con el pensamiento estructuralista europeo, en especial con la teoría social francesa. En los Estados Unidos, sin embargo, debido a que tanto el estructuralismo funcionalista parsoniano como el positivismo se apropiaron de la tradición procedente de Durkheim, la obra de Bernstein no suele relacionarse con Durkheim ni con el estructuralismo o se critica por su relación con Durkheim. Por ejemplo, Karabel y Halsey (1977) tratan a Bernstein como "precursor de una nueva síntesis", lo que pone de manifiesto la necesidad de vincular de manera más explícita su perspectiva durkheimiana con las categorías neomarxistas. Aunque su obra sobre la práctica pedagógica relaciona ambas con toda clari-

dad, Bernstein nunca ha abandonado su posición estructuralista durkheimiana, incorporando, en cambio, las categorías neo-marxistas y weberianas de las relaciones de clase y de poder a su teoría general. Es preciso eliminar los aspectos de consenso del funcionalismo que se han asociado con el funcionalismo estructural para entender la sociología de Bernstein. Aunque su obra se ha ocupado de cómo operan los códigos de comunicación, culturales y educativos en relación con determinadas estructuras sociales, a Bernstein no le preocupa la forma en que esta operación lleva al consenso, sino cómo constituye las bases del privilegio y la dominación.

La obra de Bernstein, aunque coherente con su fundamento durkheimiano y estructuralista, con respecto a la relación con el privilegio y la dominación, ha integrado las categorías marxistas y weberianas, abriendo la posibilidad de la síntesis a la que aluden Karabel y Hasley. La obra reciente de Bernstein sigue siendo durkheimiana porque, como señala Atkinson (1985, pág. 36), la investigación de los cambios desde la solidaridad mecánica a la orgánica mediante el análisis de la división del trabajo, mantenimiento de los límites, papeles sociales, orden ritual-expresivo, categorías culturales, control social y tipos de mensajes han constituido una actividad esencial. Ha procurado atender a los modos de transmisión cultural a través del análisis de los códigos.

Su obra reciente converge con la teoría estructural europea a causa de su énfasis en los sistemas de clasificación, mantenimiento de límites y códigos, como en la obra de Bourdieu (1973), Bourdieu y Passeron (1977), Douglas (1970, 1978, 1982), Foucault (1972) y Lévi-Strauss (1961, 1966). No quiere decir esto que Bernstein siga los pasos del pensamiento estructuralista europeo, sino que su pro-

yecto independiente ha de entenderse, en parte, dentro de esta tradición.

Además, esta misma obra más reciente sigue tratando de relacionar los códigos de clasificación y enmarcamiento con la desigual distribución de los recursos en las sociedades capitalistas. Aunque el artículo original sobre clase social y pedagogía era más durkheimiano en su análisis de los cambios en la solidaridad orgánica, los trabajos más recientes a los que nos referimos se preocupan más por las consecuencias de las distintas prácticas pedagógicas para las diferentes clases sociales y -más importante aún- vuelve a las auténticas cuestiones sobre la educación y la desigualdad que constituyeron las bases originales del proyecto hace 30 años.

Por tanto, la teoría de la práctica pedagógica de Bernstein cumple con dos importantes aspectos relacionados. Primero: "completa" la teoría del saber escolar y de la transmisión centrándose en las reglas de enmarcamiento y demuestra cómo se transmite el qué de la enseñanza. Segundo: al relacionar el proceso y el contenido de la transmisión con las diferencias de clase social y al procurar un análisis de las consecuencias de esas diferencias para el *currículum* y la pedagogía, Bernstein ha llevado a cabo una integración provisional de los enfoques sociológicos estructuralista y del conflicto. Según Bernstein, la mayor parte de las teorías de la reproducción cultural (Bourdieu, 1973; Bourdieu y Passeron, 1977; Giroux, 1981, 1983) son teorías de la comunicación deformada sin teorías de la comunicación; no se

*"ocupan de las descripciones del portador, sino sólo del diagnóstico de su patología" (pág. 10), y "son incapaces de generar descripciones específicas de los agentes pertinentes respecto a sus preocupaciones" (pág. 9).*

### Los pasos siguientes

Los estudios sobre el *curriculum* desarrollados en Gran Bretaña han llevado a cabo importantes aplicaciones de la obra de Bernstein para la comprensión de la evolución del *curriculum*. Whitty (1985, págs. 101-166) presenta un detallado informe sobre las formas en que sociólogos e historiadores del *curriculum* han analizado los debates respecto a lo que constituye el saber escolar oficial, en especial después del Gran Debate (8). Estos estudios se centran en las relaciones entre las fuerzas sociales, políticas y económicas y en la definición del saber y de las prácticas escolares legítimos.

Sin embargo, en los Estados Unidos, la mayor parte de los estudios empíricos sobre el *curriculum* y la pedagogía se ha centrado en los resultados (Hurn, 1985, págs. 217-223) y no sobre la construcción social del *curriculum* y la pedagogía. Los estudios más importantes dentro de esta tradición han corrido a cargo de historiadores del *curriculum*, como Kliebard (1986), más que de sociólogos. La obra de Bernstein constituye un modelo importante para que los sociólogos estadounidenses de la educación desarrollen esta importante línea de investigación.

Como sociólogo de la educación, por una parte, estoy entusiasmado e intrigado por las detalladas descripciones que presenta Bernstein. Sus trabajos en curso han contribuido decisivamente a mi comprensión del funcionamiento interno de las escuelas y, en el espíritu de la nueva sociología de la educación, han tratado de ex-

plicar el significado y la importancia de los procesos de enseñanza en el contexto de la reproducción social, ideológica y de clase. Por otra parte, faltan pruebas empíricas que respalden el modelo, es decir, descripciones de escuelas reales que demuestren no sólo los distintos tipos de *curricula* y prácticas pedagógicas, sino sus componentes de diferente clase social.

Mi investigación en curso (9) sobre las prácticas educativas norteamericanas muestran importantes paralelismos con el argumento planteado en el artículo de Bernstein (1990b) que han de someterse a prueba empírica y explicarse de forma más completa. Las comparaciones entre escuelas públicas de los Estados Unidos que prestan servicio a estudiantes de clase trabajadora, clase media y clase media superior indican una relación fuerte entre la composición de la escuela en relación con la clase social y sus prácticas pedagógicas y curriculares, en especial en lo que respecta a sus reglas jerárquicas. Cuanto más elevada es la categoría socioeconómica de la comunidad, más probable es que las reglas jerárquicas, sobre todo en los primeros grados, sean implícitas y la pedagogía, aunque visible, es del tipo al que alude Bernstein cuando se refiere a una P. I. incluida en una P. V. Cuanto más baja es la categoría socioeconómica de la comunidad, más probable es que las relaciones jerárquicas sean explícitas, visibles y autoritarias. Es más, en el nivel secundario, cuanto más elevado sea el nivel socioeconómico de la comunidad, más probable será una P.V.A., y cuanto más bajo ese nivel, más probable una P.V.M. Estas relacio-

(8) El Gran Debate abarca el conjunto de debates sobre el *curriculum* que tuvo lugar en Gran Bretaña tras una conferencia del Primer Ministro James Callaghan, pronunciada en el Ruskin College de la Universidad de Oxford, el 18 de octubre de 1976.

(9) Esta investigación se basa en observaciones de campo y se apoya en conversaciones mantenidas con cientos de profesores de muchas escuelas tanto de la ciudad como del área metropolitana (suburbios) de Nueva York.

nes no sorprenden, pero deben describirse empíricamente y relacionarse con el modelo de práctica pedagógica de Bernstein, en especial con su teoría de los códigos y, en último término, con la teoría de la reproducción de la clase social. Por último, en este contexto, los sociólogos de la educación tienen que investigar las diferencias de clase social en el *curriculum* para comprender mejor de qué modo opera el saber escolar como medio para limitar o ampliar el acceso a las formas oficiales del saber que se valoran en la sociedad.

Otra provechosa vía de aplicación, a la luz de las tentativas más recientes de reforma de la educación, consiste en ampliar el análisis de la P.V.A. y la P.V.M. de Bernstein, de manera mucho más analítica y empírica, hasta el nivel de la política educativa. Por ejemplo, el modelo de Bernstein constituye una herramienta útil para examinar la historia de la reforma educativa en los Estados Unidos durante los últimos veinticinco años. A continuación, presentamos un breve esquema de cómo puede desarrollarse este trabajo.

Desde finales de la década de 1960 hasta el presente, las reformas educativas en los Estados Unidos han pasado del planteamiento progresivo al conservador-tradicional. En las décadas de 1960 y 1970, los reformadores hacían hincapié en el proceso de enseñanza, la naturaleza individualizada del aprendizaje, la importancia de un *curriculum* pertinente y significativo, la libertad del niño y la importancia democrática de la igualdad de oportunidades educativas. Atacaban la enseñanza tradicional por opresora, autoritaria y elitista, proponiendo la adopción de una práctica pedagógica más invisible.

No obstante, a principios de la década de 1980, los reformadores más conservadores anunciaron lo que en la actualidad se conoce popularmente en los Estados Unidos como el "movimiento por la exce-

lencia". Empezando por el informe de la *National Commission on Excellence in Education* (1983), toda una serie de informes (véanse, por ejemplo: Cremin, 1990; *Twentieth Century Task Force*, 1983) se lamentaba del descenso de los niveles académicos y de la autoridad y de la degradación del *curriculum*. Más recientemente, diversos libros muy divulgados de críticos de la educación, entre los que se cuentan: Hirsch (1987), Bloom (1987) y Ravitch y Finn (1987), presentan un ataque tradicional contra el declive del saber académico y el fracaso de las escuelas públicas de los Estados Unidos a la hora de proporcionar un *curriculum* coherente y con un núcleo central común que represente el fundamento de las tradiciones occidental y estadounidense. Según este punto de vista, si los chicos y chicas de 17 años carecen de un conocimiento básico de nuestra herencia cultural, no se debe a sus errores, sino al de un sistema educativo que ha abdicado de su responsabilidad de transmitir ese saber. Aunque quienes proponen esa tradición reconocen con frecuencia la dificultad para llegar a un consenso respecto a lo que constituye ese saber necesario, están de acuerdo, sin embargo, en que las escuelas tienen que reconstruir una visión de esa tradición.

Conviene señalar que los "malos" de esta crítica son dos tipos de pedagogía: primero, la P. I. que estos críticos asocian con el progresismo y que, al debilitar las clasificaciones tradicionales del saber y centrarse en la relevancia, creen que destruyó la búsqueda de un cuerpo común de conocimientos, y segundo, la P.V.M., desarrollada fuera de los movimientos progresivos de los años 40, que insistía en proporcionar a los estudiantes una enseñanza que los preparase para la vida y para ganar el sustento. Aunque la izquierda política atacó con dureza el *curriculum* asociado a esta P.V.M. para la educación vocacional, tanto

por constituir una deformación del programa progresista como por ser un vehículo para la reproducción de clase social, el fundamento del ataque conservador de los años 80 no tiene que ver con los resultados educativos definidos con arreglo a las oportunidades laborales, sino con los resultados educativos en relación con la autonomía del saber. En términos de Durkheim, este movimiento educativo representa un intento para rescatar lo sagrado de lo profano.

Por tanto, en los últimos veinticinco años, los reformadores educativos de los Estados Unidos, en especial los del "movimiento por la excelencia", han tratado de reintroducir la P.V.A. abstracta para todos los estudiantes. No obstante, muchos de estos autores han insistido en la excelencia con equidad. Han hecho hincapié en que todos los estudiantes deben tener un cuerpo común de conocimientos y la oportunidad de alcanzar el éxito en las escuelas. El principio subyacente al movimiento consiste en lo que podemos llamar "elitismo democrático": punto de vista que sostiene que todo el mundo es capaz de alcanzar una educación académica que ponga el énfasis en el saber, las destrezas y la actividad inteligente. Este punto de vista, está lejos de un amplio consenso. Como dice Ravitch (1985, pág. 57):

*"A pesar de nuestra insatisfacción, nuestro sistema educativo no se transformará pronto. No se trata de que no pueda hacerse. El problema consiste en que carecemos de un consenso respecto a lo que debe constituir un curriculum común y sobre si existen conocimientos y destrezas que todos deban tener. Si creemos que es importante tener un público muy letrado, un público capaz de comprender la historia, la política y la economía, ciudadanos que tengan conocimientos de ciencia y tecnología, una sociedad en la que los poderes de la comunicación verbal se desarrollen*

*sistemática e intencionadamente, tendríamos que saber qué queremos de nuestras escuelas. Hasta que lo sepamos, tendremos las escuelas que nos merecemos, que reflejan con exactitud nuestra confusión sobre el valor de la educación".*

En la actualidad, la importancia del debate sobre las prácticas pedagógicas en los Estados Unidos es grande. Por una parte, los tradicionalistas reclaman persistentemente niveles académicos rigurosos y un *curriculum* académico común. En este contexto, defienden lo que Bernstein denomina P.V.A. Por otra parte, los oponentes afirman que no hay consenso sobre lo que constituye el conocimiento necesario y llaman la atención sobre los frecuentes resultados educativos y económicos desiguales de esas prácticas tradicionales. Sin embargo, los críticos progresistas comprenden también la historia de la P.V.M. y el fundamento de clase social de la educación vocacional. Por tanto, el debate se centra tanto sobre el contenido (clasificación) como sobre el proceso (enmarcamiento) de la enseñanza y en sus relaciones con la desigualdad educativa y social.

Es claro que el tipo de trabajo teórico presentado por Bernstein es importante para promover la discusión. Además de señalar cómo la reforma educativa de los Estados Unidos refleja sus constructos teóricos, es esencial analizar por qué se producen esos cambios educativos y cómo se relacionan con las estructuras políticas y económicas. Kingston (1986a) contribuyó inmensamente a esta cuestión examinando el poder explicativo de las teorías funcionalista, neomarxista y de competición por el status en la sociología de la educación, concluyendo que sólo la última, que plantea la autonomía institucional en el campo educativo, proporciona una formulación teórica adecuada. Es más, insistió en la importancia de la integración de las hipótesis

empíricamente verificables de los enfoques funcionalista y neomarxistas en un modelo más general. El proyecto de Bernstein, que también indica la autonomía institucional del campo del control simbólico (las escuelas) y proporciona una forma sistemática de observar las conexiones, indirectas aunque poderosas, entre producción y enseñanza, prosigue hacia esa síntesis, no obstante, todavía en un nivel teórico. Se necesitan, por tanto, estudios empíricos del modelo que relacionen los hallazgos con cuestiones de política educativa.

A pesar de su utilidad para analizar los últimos veinticinco años del conflicto y la reforma educativos en los Estados Unidos, su forma dualista de tipo ideal -P.V. frente a P.I. y P.V.M. frente a P.V.A.- constituye una debilidad. Así, aunque el movimiento conservador por la excelencia en los Estados Unidos ha celebrado la P.V.A., las realidades del cambio educativo suponen prácticas más integradoras. Por tanto, son precisas nuevas pruebas empíricas para comprender cómo funcionan estas formas más integradoras y cómo afectan a los resultados educativos y a la desigualdad.

Parece también adecuada otra línea de análisis más. Aunque el núcleo de la obra de Bernstein se centra en la práctica pedagógica oficial, Bernstein se refiere a menudo al potencial de la educación para producir sujetos creativos y, en consecuencia, crear las posibilidades de cambio. Hasta la fecha, gran parte de los análisis de este potencial ha corrido a cargo de los teóricos de la resistencia (véase Giroux, 1983). A pesar de las significativas limitaciones de este enfoque (Kingston, 1986b), señala la naturaleza crucial del problema de la educación y el cambio social. Esta parte de la obra de Bernstein, todavía subdesarrollada, constituye quizá la siguiente área principal de investigación para Bernstein u otros que se mueven en el marco de su tradición.

## Conclusión

Hace treinta años, Bernstein empezó a ocuparse de un problema sencillo pero abrumador: cómo hallar formas de "prevenir el despilfarro del potencial educativo de la clase trabajadora" (1961, pág. 308). El problema de la educabilidad le llevó a desarrollar la teoría del código. La teoría del código, aún siendo una perspectiva poderosa y controvertida respecto a la desigualdad educativa, no facilitaba un conocimiento suficiente de lo que en realidad ocurre dentro de las escuelas ni de cómo esas prácticas se relacionan sistemáticamente con las ventajas y desventajas dependientes de la clase social. Tratando de conectar mejor lo macro con lo micro, desde la década de 1960, la obra de Bernstein se ha centrado en un modelo de prácticas pedagógicas, empezando por los conceptos de clasificación y enmarcamiento y siguiendo con un esquema más sistemático del "qué" y el "cómo" de la enseñanza.

¿Adónde vamos desde aquí? He indicado tres áreas importantes. Primero, necesitamos comprobar empíricamente las relaciones entre la composición de las escuelas, desde el punto de vista de la clase social, sus prácticas pedagógicas locales y cómo y por qué se relacionan con las ventajas y desventajas dependientes de la clase social. Segundo, tenemos que aplicar el modelo de Bernstein a la política y al cambio educativos y someter nuestros descubrimientos empíricos a debate público. Gran parte del discurso público sobre la educación carece de fundamentos teóricos y empíricos. Estas aplicaciones de la obra de Bernstein pueden proporcionar datos esenciales a los encargados de elaborar las normas. Tercero, hemos de desarrollar una teoría más sistemática de la transformación educativa que tenga en cuenta el potencial radical de las prácticas pedagógicas. Es de-

cir, debemos construir un modelo dialéctico que explique cómo los mismos procesos que reproducen el orden social mediante el control simbólico tienen el potencial necesario para crear la posibilidad de cambio.

En conclusión, 14 años después de que Karabel y Hasley (1977) afirmaran que Bernstein debía empezar a conectar los aspectos microsociológicos de su obra con los hallazgos macrosociológicos de la teoría neomarxista, sigue en pie la cuestión: ¿ha tenido éxito el proyecto de Bernstein? Si esperamos que Bernstein apoye por completo la perspectiva neomarxista, la respuesta es "no", pues su proyecto no consistía en esto. Si buscamos un intento continuado de relacionar los ámbitos social, institucional, interactivo e intrapsíquico, y demostrar cómo se relacionan los microprocesos de la enseñanza con las complejas fuerzas institucionales y sociales, la respuesta es un "sí" provisional. La respuesta será "sí", en la medida en que el trabajo sobre las prácticas pedagógicas continúe el proyecto. Se trata de un "sí" provisional, dado que el proyecto todavía está incompleto, en especial respecto al establecimiento de la relación explícita entre este trabajo y la teoría del código para determinar cómo se relacionan explícitamente diferentes prácticas pedagógicas con resultados educativos desiguales. Aunque este tema abarca implícitamente todo el trabajo reciente de Bernstein, ha de desarrollarse de manera más explícita, sistemática y empírica.

Uno de los propósitos de este artículo era indicar diversas vías de continuación del proyecto de Bernstein, pero no necesariamente que Bernstein debiera realizar este trabajo. Quizá tan importante como su obra en sí sea el rico terreno de estudio empírico potencial que deja en nuestras manos. En cuanto sociólogos de la educación, debemos seguir refinando y comprobando el proyecto, en el Reino Unido, en los Estados Unidos y en otras sociedades.

#### REFERENCIAS

- ANYON, J. (1979). "Ideology and United States History Textbooks". *Harvard Educational Review*, 49 (3): 381-386.
- (1981a). "Social Class and School Knowledge". *Curriculum Inquiry*, 11(1):3-42.
- (1981b). "Elementary Schooling and Distinctions of Socials Class". *Interchange*, 12:2-3.
- APPLE, M. (1978). "Ideology, Reproduction, and Educational Reform". *Comparative Education Review*, 22(3):367-387.
- (1979a). *Ideology and Curriculum*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- (1979b). "The Other Side of the Hidden Curriculum: Correspondence Theories and the Labor Process". *Journal of Education*, 162: 47-66.
- (1982a). *Cultural and Economic Reproduction in Education*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- ATKINSON, P. (1981). "Bernstein's Structuralism". *Educational Analysis*, 3:85-96.
- (1985). *Language, Structure and Reproduction: An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein*. London: Methuen.
- BERGER, P., AND T. LUCKMAN (1966). *The Social Construction of Reality*. Garden city. New York: Doubleday & Co.
- BERNSTEIN, B. (1961). "Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning". Pp. 288-314 in *Education, Economy and Society*, edited by A.H. Halsey et al. New York: Free Press.
- (1970). "Education Cannot Compensate for Society". *New Society*, 387:344-347.
- (1971). "On the Classification and Framing of Educational Knowledge". Pp. 202-230 in Bernstein (1973a) and pp. 85-115 in Bernstein (1973b).
- (1973a). *Class, Codes and Control*, vol. 1. London: Paladin.
- (1977a). *Class, Codes and Control*, vol. 2. London: Routledge & Kegan Paul.
- \* (1977b). "Class and Pedagogies: Visible and Invisible" (revised). Pp. 116-156 in Bernstein (1977a).
- (1986). "On Pedagogic Discourse". In *Handbook for Theory and Research in the Sociology of Educational*, edited by J.G. Richardson. New York: Greenwood Press. Page citations from revised version (1990d).

- (1987). October. "Education and Democracy." Paper presented at the Robert Finkelstein Memorial Lecture, Adelphi University, Garden City, NY.
- (1990a). *The Structuring of Pedagogic Discourse*: Vol. 4 of *Class, Codes and Control*. London: Routledge.
- (1990b). "Social Class and Pedagogic Practice." Pp. 63-93 in Bernstein (1990a).
- (1990c). "Elaborated and Restricted codes: Overview and Criticisms." Pp. 94-130 in Bernstein (1990a).
- (1990d). "The Social Construction of pedagogic Discourse." Pp. 165-218 in Bernstein (1990a).
- BLOOM, A. (1987) *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster.
- BOURDIEU, P. (1973). "Cultural Reproduction and Social Reproduction." Pp. 71-112 in *Knowledge, Education, and Cultural Change*, edited by R. Brown. London: Tavistock Publications.
- BOURDIEU, P. and J.C. Passeron (1977). *Reproduction in Education. Society and Culture*. London: Sage Publications.
- BOWLES, S. and H. Gintis (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- CREMIN, L. A. (1990). *Popular Education and Its Discontents*. New York: Harper & Row.
- DOUGLAS, M. (1970). *Natural Symbols*. London: Barrie & Rockliff.
- (1978). *Cultural Bias* (Occasional Paper 35). London: Royal Anthropological Institute.
- (1982). *Essays in the Sociology of Perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- DURKHEIM, E. (1947). *The Division of Labor in Society*. Glencoe, IL: Free Press. (Originally published in 1893).
- (1954). *The Elementary Forms of Religious Life*. Glencoe, IL: Free Press. (Originally published in 1915).
- FOUCAULT, M. (1972). *The New Rules of Sociological Method*. New York: Cambridge University Press.
- GIROUX, H. (1981). *Ideology, Culture and the process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- (1983). *Theory and Resistance in Education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- GLEESON, D. and G. WHITTY (1976). *Developments in Social Studies Teaching*. London: Open Books.
- GOODSON, I. (1983). *School Subjects and Curriculum Change*. London: Falmer.
- HIRSCH, E.D. (1987). *Cultural Literacy*. Boston: Houghton-Mifflin.
- HURN, C. (1985). *The Limits and Possibilities of Schooling*. Newton, MA: Allyn & Bacon.
- KARABEL, J., and A.H. HALSEY (1977). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- KINGSTON, P.W. (1986a). "Theory at Risk: Accounting for the Excellence Movement." *Sociological Forum*, 1: 632-656.
- (1986b). "Resistance Theory: How Marxist Interpret Student Life." *Sociological Forum* 1: 717-725.
- KLIEBARD, H. (1986). *The Struggle for American Curriculum: 1893-1958*. London: Routledge y Kegan Paul.
- LAWTON, D. (1980). *The Politics of the School Curriculum*. London: Routledge y Kegan Paul.
- LEVI-ESTRAUSS, C. (1981). *World on the Wane*. London: Hutchinson.
- (1966). *The Savage Mind*. London: Weidenfeld y Nicolson.
- MACDONALD, K. and S. MACDONALD. (1981). "Gender Values and Curriculum". *Journal of Curriculum Theorizing*, 3 (1): 299-304.
- MANNHEIM, K. (1936). *Ideology and Utopia: An Introduction to the Sociology of Knowledge*. New York: Harcourt, Brace and World.
- MAX, K. and F. ENGLER. (1947). *The German Ideology*. New York: International Publishers. (Originally written 1846).
- MILLER, J. (1982). "Feminist Pedagogy: The Sound of Silence Breaking". *Journal of Curriculum Theorizing*, 4:5-11.
- MITRANO, B. (1979). "Feminist Theology and Curriculum Theory." *Journal of Curriculum Studies*, 2: 211-220.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983). *A Nation at Risk*. Washington DC: U.S. Department of Education.
- RAVITCH, D. (1983). *The Troubled Crusade*. New York: Basic Books.
- (1985). *The Schools We Deserve*. New York: Basic Books.
- RAVITCH, D., and C. FINN (1987). *What Do Our 17 Year Olds Know?* New York: Harper & Row.
- SHARP, R., and A. GREEN (1975). *Education and Social Control*. London: Routledge & Kegan Paul.

- TWENTIETH CENTURY TASK FORCE ON FEDERAL ELEMENTARY AND SECONDARY EDUCATION (1983). *Making the Grade*. New York: Twentieth Century Fund.
- WEXLER, P. (1987). *Social Analysis: After the New Sociology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- WHITTY, G. (1985). *Sociology and School Knowledge*. London: Methuen.
- YOUNG, M.F.D., ed. (1971a). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan.
- (1971b). "An Approach to the Study of Curricula as Socially Organised Knowledge." Pp. 19-47 in *Knowledge and Control*, edited by M.F.D. Young. London: Collier-Macmillan.
- (1972). "On the Politics of Educational Knowledge." *Economy and Society*, 1.
- (1973). "Taking Sides Against the Probable." *Educational Review*: 25(3).

---

#### SUMMARY

For almost three decades Basil Bernstein has been a central figure in the sociology of education. From his early work on language and code theory to his later work on curriculum and the transmission of knowledge, Bernstein attempts to connect macrolevel class and power relations to the microlevel educational processes of the school. This article presents Bernstein's most recent model of pedagogic practice, connecting it to his theory of curriculum and pedagogy and to his overall structuralist sociological project. In addition, it points out a number of still-unsolved questions in his work and an area of important empirical and applicative value, especially in relation to the evolution of education in the United States.

#### RESUMÉE

Pendant trois décades, Basil Bernstein a été une figure centrale pour la sociologie de l'éducation. Dès ses premiers travaux sur le langage et la théorie des codes jusqu'aux derniers sur le curriculum et la transmission de la connaissance, Bernstein essaie de mettre en rapport les relations entre le niveau supérieur (macroniveau) de classe et de pouvoir et les procès éducatifs de l'école au niveau inférieur (microniveau). Cet article présente le modèle de pratique pédagogique le plus récent de Bernstein, le mettant en rapport avec sa théorie du curriculum et de la pédagogie et avec son projet sociologique structuraliste en général. D'ailleurs on signale une série de questions de son oeuvre pas encore résolues et un champ de valeur empirique et d'application, d'une manière spéciale en ce qui concerne l'enseignement aux États Unis.