

La estructura del discurso pedagógico

Basil Bernstein



Ediciones Morata

Coedición: Fundación Paideia

Colección: Educación Crítica

Traductor: Pablo Manzano

Madrid, 2ª ed. 1994

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

CAPÍTULO II. LA CLASE SOCIAL Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Comenzaré este capítulo¹ con un análisis de la relación social básica de cualquier práctica pedagógica. En este análisis distinguiré entre la práctica pedagógica como transmisor cultural y lo que ella transmite; en otras palabras, la práctica pedagógica como forma social y como contenido específico. Afirmaré que su lógica interna como transmisor cultural se encierra en un conjunto de tres reglas, y la naturaleza de estas reglas actúa de forma selectiva sobre el contenido de toda práctica pedagógica. Si estas reglas constituyen lo que podemos llamar el “cómo” de cualquier práctica, cualquier “cómo” concreto creado por un conjunto de reglas actúa de manera selectiva sobre el “qué” de la práctica; la forma de su contenido. Esta forma a su vez, actúa selectivamente sobre quienes puedan adquirirlas de manera satisfactoria. Examinaré con cierto detalle los supuestos y las consecuencias de clase social de las formas de práctica pedagógica.

Sobre la base de las reglas fundamentales de cualquier práctica pedagógica, manifestaré lo siguiente:

1. Lo que suelen considerarse modalidades opuestas de práctica pedagógica, tildadas normalmente de conservadoras o tradicionales y de progresistas o centradas en el niño.

2. Lo que se consideran posturas opuestas dentro de la misma forma básica. En este caso, la oposición se produce entre una práctica pedagógica dependiente del mercado respecto a su orientación y legitimación, una práctica que haga hincapié en la importancia asumida de las habilidades vocacionales y una práctica pedagógica independiente del mercado, que reclama para sí una orientación y legitimación derivadas de la supuesta autonomía del saber. Señalaremos que las prácticas pedagógicas del nuevo “vocacionalismo” y la de quienes defienden la antigua autonomía del saber representan el conflicto entre distintas ideologías elitistas, basada una en la jerarquía de clases del mercado y la otra en la jerarquía del saber y sus apoyos de clase.

El argumento básico consistirá en que, si consideramos la oposición entre prácticas pedagógicas conservadoras y progresistas o entre las orientadas respecto al mercado o al saber, es probable que se reproduzcan las actuales desigualdades de clase.

Comenzaré, en primer lugar, con algunos pensamientos sobre la lógica interna de cualquier práctica pedagógica, entendida ésta como un transmisor, un transmisor cultural: un dispositivo exclusivamente humano tanto para la reproducción como para la producción de cultura. Como dije antes, distinguiré entre lo que se transmite, los contenidos y la forma de transmitirlos. Es decir, entre el “qué” y el “cómo” de cualquier transmisión. Cuando aludo a la lógica interna de una práctica pedagógica, me refiero a un conjunto de reglas antecedentes al contenido que transmitir (Figura 2.1).

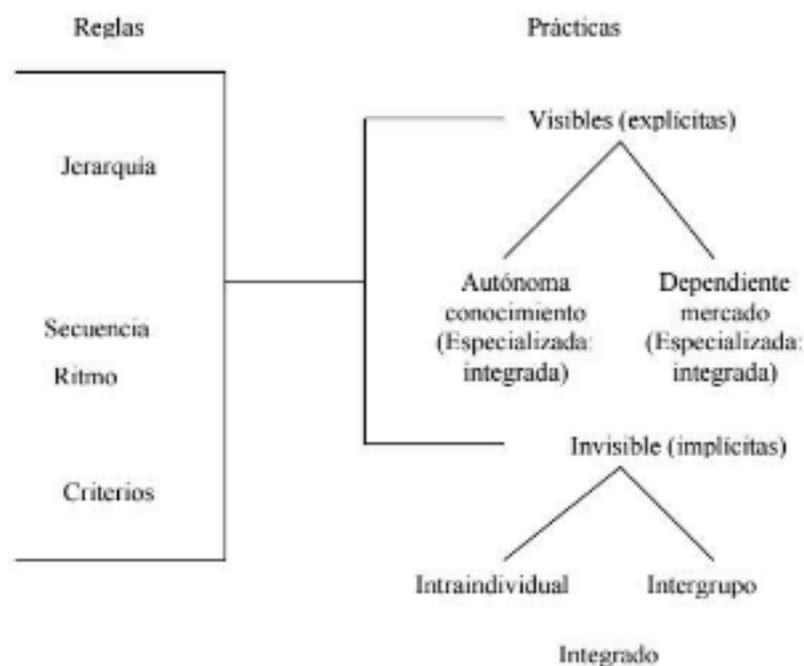


Figura 2.1. Prácticas pedagógicas: formas genéricas y modalidades. Es probable que las pedagogías invisibles transmitan siempre habilidades/materias integradas o inmersas, mientras que es más fácil que las pedagogías visibles, en especial las del tipo autónomo, transmitan habilidades/materias diferenciadas.

La relación básica de la reproducción o transformación cultural es esencialmente la relación pedagógica, y ésta se basa en transmisores y adquirentes. Examinaré la lógica interna de esta relación. De hecho, considero la lógica fundamental de cualquier relación pedagógica.

He establecido aquí una distinción entre lo que llamo lógica fundamental de la práctica y las diversas prácticas a las que esta lógica da lugar. Se parece mucho al lenguaje: un conjunto finito de reglas que pueden generar gran número de sistemas distintos de reglas. Examinaré alguna de las realizaciones de estas prácticas y analizaré los supuestos de clase social de las mismas.

Si atendemos a las relaciones entre transmisores y adquirentes, mantengo que, esencial e intrínsecamente, se trata de una relación asimétrica. Pueden darse diversas estrategias para disfrazar, enmascarar, ocultar la asimetría. Por ejemplo, en determinadas modalidades de práctica, se percibe al adquirente como transmisor y, quizá, el transmisor aparezca como adquirente, pero esencialmente, son arabescos. Puede parecer una visión muy cinica, pero veremos si tiene algún valor. Ahora bien, aunque esta relación sea intrínsecamente asimétrica, la comprobación de la asimetría puede ser muy compleja.

La relación básica de la reproducción o transformación cultural es esencialmente la relación pedagógica, y ésta se basa en transmisores y adquirentes. Examinaré la lógica interna de esta relación. De hecho, considero la lógica fundamental de cualquier relación pedagógica.

He establecido aquí una distinción entre lo que llamo lógica fundamental de la práctica y las diversas prácticas a las que esta lógica da lugar. Se parece mucho al lenguaje: un conjunto finito de reglas que pueden generar gran número de sistemas distintos de reglas. Examinaré alguna de las realizaciones de estas prácticas y analizaré los supuestos de clase social de las mismas.

Si atendemos a las relaciones entre transmisores y adquirentes, mantengo que, esencial e intrínsecamente, se trata de una relación asimétrica. Pueden darse diversas estrategias para disfrazar, enmascarar, ocultar la asimetría. Por ejemplo, en determinadas modalidades de práctica, se percibe al adquirente como transmisor y, quizá, el transmisor aparezca como adquirente, pero esencialmente, son arabescos. Puede parecer una visión muy cinica, pero veremos si tiene algún valor. Ahora bien, aunque esta relación sea intrínsecamente asimétrica, la comprobación de la asimetría puede ser muy compleja.

Las reglas de la práctica pedagógica como transmisor cultural

Propondré que la lógica esencial de cualquier relación pedagógica consiste, básicamente, en una relación entre tres reglas. Y, de éstas², la primera es la dominante. A continuación me ocuparé de las tres en detalle.

Regla jerárquica

En cualquier relación pedagógica, el transmisor ha de aprender a serlo y el adquirente también. Cuando vamos al médico, tenemos que aprender a ser pacientes. No está bien ir al médico y decir: "Hoy me

² A los efectos de este capítulo, la lógica se ha reducido a tres reglas, aunque existe una cuarta, una regla de recontextualización que crea el contenido que se va a transmitir. Se trata una cuestión compleja, presentada íntegramente en el Capítulo V.

encuentro francamente mal, todo es gris." Él dirá: "No me haga perder el tiempo", porque tiene muchos pacientes. "¿Dónde le duele? ¿Desde cuándo? ¿Qué tipo de dolor es? ¿Es agudo? ¿Es crónico? ¿Es repentino? ¿Es persistente?" Al poco tiempo, aprendemos cómo hablar con nuestro médico. Él nos enseña a ser adquirentes. Pero su forma de hacerlo es función de un conjunto de fuerzas mucho más generales que vamos a descubrir.

El adquirente, por tanto, tiene que aprender a serlo y el transmisor ha de aprender también a serlo. El proceso de aprender cómo hacerse transmisor supone la adquisición de las reglas de orden social, carácter y modales sociales que se convierten en la condición para una conducta apropiada en la relación pedagógica. Estas reglas son el prerequisite de toda relación pedagógica. En cualquier relación de este tipo, las reglas de conducta pueden permitir, en distintos grados, la aparición de un espacio para la negociación. Estas reglas de conducta, que llamaremos aquí reglas jerárquicas, establecen las condiciones de orden social, de carácter y de modales.

Reglas de secuencia

Ahora bien, si se produce una transmisión, no siempre puede suceder de forma simultánea. Unas cosas deben ir antes y otras después. Si algo aparece antes y otra cosa después, hay un progreso. Si éste se establece, deberá haber reglas de secuencia. Toda práctica pedagógica debe tener unas reglas de secuencia que suponen unas reglas de ritmo. El ritmo es la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia, o sea, cuánto ha de aprenderse en un tiempo determinado. Esencialmente, el ritmo consiste en el tiempo concedido para hacerse con las reglas de secuencia.

Reglas de criterio

Por último, hay criterios que se supone asimilará el adquirente, aplicándolos a su propia práctica y a las de otros. Los criterios le permiten comprender lo que se considera comunicación legítima o ilegítima, relación social o posición.

La lógica interna de cualquier relación pedagógica consiste en reglas jerárquicas, reglas de secuencia/ritmo y reglas de criterio. En otro nivel, podemos distinguir dos reglas más generales. Denominaremos reglas *reguladoras* a las reglas jerárquicas e instructivas o *discursivas* a las reglas de secuencia/ritmo y de criterio. La regla fundamental es la reguladora. Más adelante veremos por qué³. En pocas palabras, toda la educación es intrínsecamente una actividad moral que articula la ideología, o ideologías dominantes del grupo o grupos dominantes. Sobre la base de estas reglas, pretendo generar, para empezar, dos tipos diferentes de prácticas, y lo haré basándome en el examen de estas reglas.

En toda relación docente, lo esencial consiste en evaluar la competencia del adquirente. Evaluamos si los criterios puestos a su disposición se alcanzan, ya se trate de criterios reguladores sobre el orden social, el carácter y los modales, o instructivos y discursivos: cómo se resuelve este o ese problema, o se realiza una muestra aceptable de escritura o de habla.

Sobre la base de las reglas citadas de orden regulativo y discursivo, distinguiré entre dos tipos o modalidades genéricas de práctica pedagógica. Debo hacer hincapié en que se trata de tipos, y cada uno puede dar lugar a un conjunto de prácticas. Expondremos algunas de ellas más adelante en este capítulo.

La generación de modalidades de práctica pedagógica

Reglas jerárquicas

Si tomamos, en principio, las reglas jerárquicas, éstas pueden ser explícitas, pero también implícitas. Si son explícitas, las relaciones de poder en el seno de la relación serán muy claras. La relación es de subordinación y supraordenación explícitas. Esto crea una jerarquía explícita. Pero la jerarquía no tiene por qué ser explícita. Puede ser también implícita. Permiseme un ejemplo.

En 1968, los franceses tomaron las calles y los ingleses estudiaron un informe gubernamental (PLOWDEN, 1967) sobre la educación primaria. El título del informe era: *Children and their Primary*

³ Para un análisis detallado, véase el Capítulo V

*Schools –no Children and Primary Schools o Primary Schools and Children**-. En este libro había 36 fotos. Si las miramos, aparecen niños jugando de forma creativa por su cuenta: juego individual, productivo. Hay fotos de niños jugando en grupos, otros en los pasillos de la escuela y en los jardines que rodean el colegio, pero es difícil descubrir a algún profesor. Éste es el contexto creado por una jerarquía implícita. Cuanto más implícita sea la jerarquía, más difícil será distinguir al transmisor. Podemos definir una jerarquía implícita como la relación en la que el poder está enmascarado u oculto mediante dispositivos de comunicación. En el caso de una jerarquía implícita, el profesor actúa de forma directa sobre el contexto de adquisición, pero indirecta sobre el adquirente. Por tanto, la jerarquía puede ser explícita o implícita.

Reglas de secuencia

Estas reglas pueden ser explícitas. Si lo son, significará que se espera que los niños de 5 años desarrollen ciertas competencias, se comporten de una forma determinada, y que a los 6 años tengan otras competencias. Las reglas explícitas regulan generalmente el desarrollo infantil, en términos de edad. Esto significa que el niño siempre sabe cuál se supone ha de ser su estado de consciencia. Puede que no le guste, pero está claro. Las reglas explícitas de sucesión constituyen el proyecto temporal del niño. Configuran dislocaciones temporales. Estas reglas de sucesión pueden inscribirse en programas, *currícula*, reglas conductuales, de premios y castigos y, a menudo, están marcadas por rituales de transición. Sin embargo, las reglas de secuencia pueden ser implícitas. Cuando así ocurre, en principio el niño nunca puede conocer su proyecto temporal. Sólo lo conoce el transmisor. Aquí tenemos una diferencia. En el caso de las reglas explícitas de secuencia, el niño tiene cierta consciencia de su proyecto temporal; en el de las reglas de secuencia implícitas sólo el profesor o el transmisor puede conocerlo.

Tenemos que plantearnos cuál es el fundamento de esta relación, porque si el niño desconoce su proyecto temporal, vivirá sólo en el presente. Cuando las reglas de secuencia son explícitas, el niño tiene cierta consciencia de su proyecto temporal, aunque viva en el pasado. Los tiempos gramaticales de estas prácticas pedagógicas se oponen entre sí. Un niño vive en el pasado aunque pueda ver su futuro, mientras que el otro niño vive en el presente de sus propias acciones. Las reglas de secuencia revelan lo que podemos llamar la ideología del tiempo verbal.

¿Cómo ocurre esto? Si las reglas de secuencia son implícitas, se derivarán de una serie de teorías. Las teorías que presentaré aquí no son las únicas, pero otras serán estructuralmente similares cuando se apliquen a los niños. Las teorías se muestran en la Figura 2.2 y constituyen un *bricolage* pedagógico.

Si atendemos a estas teorías, veremos que, aunque son muy diferentes, tienen ciertos aspectos en común. *En primer lugar*, casi todas son evolutivas, a excepción de la Gestalt.

	Etapas	Activo	Aprendizaje	Abstracción	Jerarquía implícita
Piaget	1	2	3	4	5
Freud (neofreudianos)	1	2	3	4	5
Chomsky	1	2	3	4	5
Teorías etológicas del aprendizaje crítico	1	2	3	4	-
Gestalt	-	2	3	4	5

* La traducción del título del informe Plowden es: "Los niños y sus escuelas primarias", y BERNSTEIN lo contrapone con otros títulos posibles: "Los niños y las escuelas primarias" o "Las escuelas primarias y los niños". La explicación de la contraposición aparece en el texto. (N. del T)

† En francés en el original. (N. del T)

Lo que se adquiere sólo tiene sentido en relación con una etapa concreta. (En el caso de FREUD, aparece el desarrollo desde el perverso polimorfo, el nirvana de la infancia, seguido por las etapas oral, anal, fálica y genital.) A excepción de una, todas estas teorías lo son de etapas. *En segundo lugar*, en todas ellas, el niño participa de forma activa en sus adquisiciones. *Tercero*, en todas estas teorías, la adquisición del niño no puede ser modificada con facilidad mediante una regulación pública y explícita porque el aprendizaje es una acción tácita, invisible. *Cuarto*, en cada una de estas teorías, se excluye la biografía institucional y cultural del niño. Las teorías son asociológicas. En la mayor parte de los casos, el niño tiene una familia. *Quinto*, en todas estas teorías, salvo la etológica, la relación entre el transmisor y el adquirente o el padre y el hijo es de tal modo que el socializador aparece como potencial, si no efectivamente, peligroso. Estas teorías tienden a mostrarse críticas del transmisor como aquél que impone los significados. Todas ellas, salvo la etológica, reemplazan la dominación por la facilitación, la imposición por la acomodación.

Las teorías suponen una jerarquía implícita. Ahora bien, si queremos aplicar este *bricolage* a la clase como profesores, o como trabajadores sociales o consejeros, tenemos que disponer de lo que se llama una teoría de la lectura. Porque, en estas teorías, el niño se transforma en un texto que sólo el transmisor puede leer. En otras palabras, el profesor, el trabajador social, el psicoterapeuta busca ciertos signos, pero éstos sólo representan algo para el profesor y puede que el niño nunca sea consciente del significado de sus propios signos, pues su lectura requiere complejas teorías.

En una ocasión estuve en una clase en donde un niño estaba solo. Se me ocurrió comentar que parecía muy desdichado y el profesor dijo: "No se preocupe. Está trabajando sobre un problema." Así, el profesor puede leer al niño, y la conducta del profesor para con él se basa en esta lectura que, a su vez, depende de teorías y de cómo hayan sido transmitidas, es decir, recontextualizadas.

Las reglas de secuencia pueden ser implícitas o explícitas. Cuando son implícitas, en principio, puede que el adquirente nunca llegue a conocer el significado de su signo, porque éste se deriva de teorías complejas y de su recontextualización, por lo que sólo están a disposición del transmisor.

Reglas de criterio

Los criterios pueden ser explícitos y específicos. Por ejemplo, en una escuela, un niño dibuja una persona humana, y el profesor se acerca, mira el dibujo y dice (no tiene que ser represivo; los criterios explícitos no hay que aplicarlos de forma represiva): "Es un hombre precioso, pero sólo tiene tres dedos", o: "Es una casa muy buena pero, ¿dónde está la chimenea?" En otras palabras, la pedagogía actúa poniendo a disposición del niño lo que le falta al producto. Ahora bien, si opera de este modo, poniendo de manifiesto lo que le falta al producto, los criterios serán siempre explícitos y específicos, y *el niño conocerá los criterios*. Quizá no le gusten, pero estarán articulados. Sin embargo, los criterios pueden ser implícitos, múltiples y difusos. Imaginemos que nos acercamos a otra clase. Los niños tienen trozos muy grandes de papel. Tienen a su disposición una serie completa de medios con los que plasmar de forma gráfica su consciencia exclusiva. Y el facilitador echa un vistazo a la imagen y dice al niño: "Háblame de ello." "¡Oh!, es fantástico."

En caso de que los criterios sean implícitos, por definición, el niño desconoce los criterios que tiene que cumplir, salvo en líneas muy generales. Es como si esta práctica pedagógica crease un espacio en el que el adquirente pudiera crear su texto en condiciones de limitaciones externas en apariencia mínimas y en un contexto y relación social que parecen muy favorables para el texto "espontáneo" que ofrece el adquirente (DANIELS, 1989).

Podemos decir que hemos distinguido entre las prácticas pedagógicas que tienen reglas jerárquicas, de secuencia y ritmo y criterios explícitos, y las que muestran reglas jerárquicas, de secuencia y ritmo y de criterio implícitas⁴.

Tipos de práctica pedagógica: visible e invisible

Definiré ahora dos tipos genéricos de práctica pedagógica del siguiente modo. Si las reglas de orden regulador y discursivo constituyen criterios (jerarquía/sucesión/ritmo) explícitos, denominaré a este tipo práctica pedagógica *visible* (PV) y, si las reglas de orden regulador y discursivo son implícitas, la llamaré práctica pedagógica *invisible* (PI).

⁴ Por supuesto, es posible tener reglas jerárquicas explícitas pero reglas de secuencia y de ritmo implícitas en diversos grados, lo que indica una disminución del enmarcamiento de estas reglas.

Pedagogías visibles

La pedagogía visible (y hay muchas modalidades) pondrá siempre énfasis en la *performance* del niño, en el texto que crea y la medida en que ese texto se ajusta a los criterios. Así, los adquirentes quedarán clasificados de acuerdo con el grado en que se ajusten a los criterios. Una pedagogía visible confiere importancia al producto externo del niño.

Las pedagogías visibles y sus modalidades operarán para producir diferencias entre los niños: son necesariamente prácticas estratificadoras de transmisión, consecuencia del aprendizaje tanto para los transmisores como para los adquirentes. Conviene añadir que el hecho de que la pedagogía visible tenga reglas explícitas de orden regulador y discursivo no significa que no existan reglas o mensajes tácitos, sino sólo que su significado debe entenderse en el contexto de la pedagogía visible.

Pedagogías invisibles

En el caso de la pedagogía invisible, sólo el transmisor conoce las reglas discursivas (las reglas del orden de la instrucción) y, en este sentido, una práctica pedagógica de este tipo (al menos en principio) es invisible para el adquirente, fundamentalmente porque el adquirente, y no el transmisor, llena el espacio pedagógico. El presente concreto del adquirente es manifiesto, en vez del pasado abstracto/abstraído del discurso controlador.

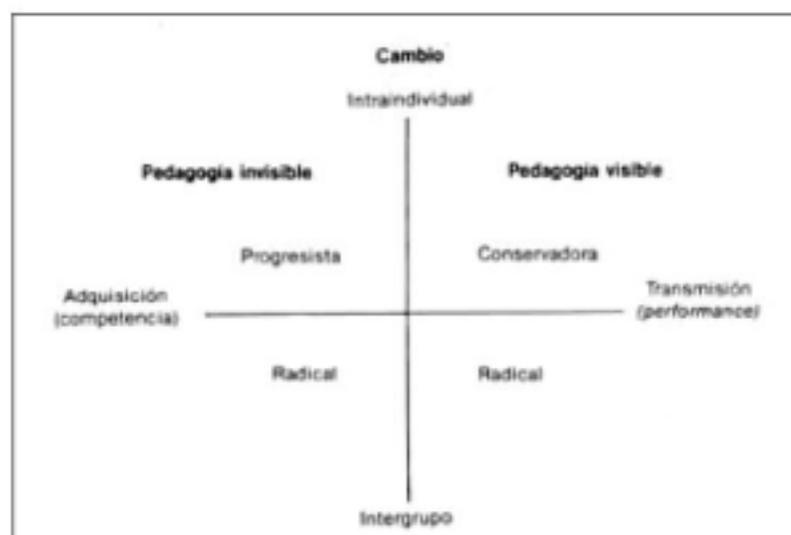
Las pedagogías invisibles tienen menos que ver con la producción de diferencias estratificadas explícitas entre los adquirentes porque aparentemente están menos preocupadas por el ajuste del texto del adquirente a una norma externa común. Su centro de interés no está constituido por la *performance* "graduable" del adquirente, sino por los procedimientos internos del mismo (cognitivos, lingüísticos, afectivos, motivacionales) a consecuencia de los cuales se crea y experimenta un texto. Se considera que todos los adquirentes comparten estos *procedimientos de adquisición*, aunque su realización en textos creará diferencias entre adquirentes.

Pero esto no indica discrepancias en cuanto a potencial, puesto que se juzga que todos los adquirentes comparten procedimientos comunes. Las diferencias puestas de manifiesto por una pedagogía invisible no se utilizan como base de comparación *entre* adquirentes, porque revelan el *carácter único* de los mismos. Por tanto, mientras las pedagogías visibles se centran en el texto graduable externo, las invisibles se centran en los procedimientos/competencias que todos los adquirentes aportan al contexto pedagógico. Las pedagogías invisibles se ocupan de disponer ese contexto para realzar las competencias compartidas con el fin de desarrollar realizaciones adecuadas al adquirente. Por tanto, en el caso de las pedagogías invisibles, las diferencias externas no comparables se producen mediante los *aspectos comunes* internos -o sea, las competencias compartidas-, mientras en el caso de las pedagogías visibles, las diferencias *comparables externas* se producen por medio de las diferencias internas en cuanto al potencial. En resumen, las pedagogías invisibles hacen hincapié en la adquisición-competencia y las visibles, en la transmisión-*performance*⁵.

⁵ Es interesante advertir que en la década de los sesenta, en las principales disciplinas de las ciencias humanas (psicología, lingüística y antropología) el concepto de competencia subrayaba las teorías estructuralistas de PIAGET (desarrollo infantil), CHOMSKY (lingüística) y LÉVI-STRAUSS (antropología). La competencia se refiere, en las tres teorías, a una gramática incorporada. La teoría de la sintaxis de CHOMSKY, la teoría de la evolución y transformación de las operaciones cognitivas de PIAGET y la teoría de las agrupaciones y reagrupaciones culturales de LÉVI-STRAUSS son competencias disparadas por la interacción con otros no específicos del ámbito cultural. Es decir, la competencia surge de dos factores, uno interno y otro interactivo. Desde este punto de vista, la competencia-adquisición se produce, hablando desde un punto de vista analítico, en el nivel de lo social, no de lo cultural, porque la adquisición no depende de ninguna disposición cultural, sino de la interacción social. Por tanto, las teorías de la competencia integran lo biológico y lo social, pero ambos están desconectados de lo cultural. Las teorías de la competencia indican que la competencia-adquisición lleva consigo la participación activa del adquirente. En efecto, la competencia-adquisición surge de las posibilidades creativas del adquirente en la inferencia de reglas (CHOMSKY), en el proceso de acomodación (PIAGET), en el *bricolage* (LÉVI-STRAUSS). En cierto sentido, las teorías de la competencia anuncian una democracia fundamental: todos son iguales en su adquisición, todos participan activamente en su adquisición, la creatividad es intrínseca para llegar a ser social. En tal caso, las diferencias entre los individuos son producto de la cultura. Desde este punto de vista, las teorías de la competencia pueden considerarse críticas, mostrando la disparidad entre lo que somos y aquello en lo que nos convertimos, entre lo que somos capaces de hacer y nuestra *performance*. No obstante, este idealismo tiene un precio: el de romper la relación entre poder, cultura y competencia, entre significados y

Estas diferencias de énfasis entre las pedagogías visibles e invisibles afectan claramente tanto a la selección como a la organización de lo que ha de adquirirse, es decir, al principio de recontextualización adoptado para crear y sistematizar los contenidos que se adquirieran y al contexto en el que se adquieren.

Inherentes a estos dos tipos pedagógicos son las distintas teorías de la instrucción que ilustramos en la Figura 2.3 y, al mismo tiempo, muestran cómo pueden considerarse las modalidades de ambos tipos como prácticas liberales, conservadoras y radicales.



En la Figura 2.3, la dimensión vertical alude al objeto de cambio de la práctica pedagógica. Por tanto, el objeto primario puede consistir en la producción de cambios en el individuo o la producción de cambios, no en el individuo, sino entre los grupos sociales. La dimensión horizontal se refiere al centro de interés de la práctica pedagógica, que puede recaer sobre el adquirente o sobre el transmisor. En definitiva, esta última indica una pedagogía visible y la primera, invisible. El cuadrante superior izquierdo, intraindividual-adquisición, indicaría lo que a menudo se conoce como práctica pedagógica "progresista", cuyas teorías de la instrucción probablemente se deriven de las relacionadas antes. Sin embargo, si tomamos el cuadrante inferior izquierdo, adquisición-intergrupo, el objeto primario de esta práctica pedagógica consiste en producir cambios *entre* grupos sociales, o sea, cómo llega a comprender el adquirente la relación entre los grupos sociales y, a través de esta nueva apreciación, cambia su práctica. Se trataría más de una práctica radical que liberal-progresiva, por ejemplo, FREIRE y, a través de FREIRE, la pedagogía de la teología de la liberación. Asimismo, incluiría formulaciones neomarxistas como las de GIROUX (1989).

El cuadrante superior derecho, intraindividual-transmisión, es probable que seleccione teorías de instrucción conductistas o neoconductistas que, en relación con las seleccionadas en el cuadrante superior izquierdo, se consideran a menudo como conservadoras. Es interesante señalar que este cuadrante superior derecho se considera conservador aunque a menudo ha producido adquirentes muy innovadores y radicales. El cuadrante inferior derecho muestra una realización radical de una práctica pedagógica en apariencia conservadora.

Por tanto, hasta aquí podemos ver que estos tipos genéricos pueden adoptar modalidades progresistas, conservadoras o radicales, y que las teorías de la instrucción actuarán de manera selectiva sobre el "qué" y el "cómo" de la práctica pedagógica. Además estas diferentes teorías actuarán selectivamente sobre los atributos del adquirente que se convertirán en candidatos a determinadas denominaciones. Por último, cada teoría lleva consigo sus propias condiciones de impugnación, "resistencia" y subversión.

He propuesto que es importante distinguir entre la gramática fundamental o principios ordenadores de la práctica pedagógica y sus formas de realización como tipos pedagógicos. He analizado los principios ordenadores como reguladores (jerárquicos) e instructivos (selección, secuencia/ritmo y criterios). Sobre la base de esta gramática, he producido dos formas genéricas de práctica pedagógica, según que los principios

las estructuras que hacen posibles los significados. La democracia de las teorías de la competencia es una democracia apartada de la sociedad.

ordenadores fuesen explícitos o implícitos. Se mostraron estas formas básicas como tendentes hacia modalidades progresistas, conservadoras y radicales.

El apartado siguiente se centrará en los supuestos de clase social de los tipos genéricos visibles e invisibles en sus formas no radicales. Tras este análisis, consideraremos dos modalidades de pedagogías visibles, una autónoma y otra orientada al mercado.

Supuestos de clase social de práctica pedagógica

La proposición fundamental es que puede reproducirse la misma distribución de poder mediante modalidades de control en apariencia opuestas. No hay una relación de uno a uno entre una distribución determinada de poder y la modalidad de control mediante la que se transmite. En los términos de este capítulo, las prácticas pedagógicas constituyen transmisores culturales de la distribución de poder. Aunque las pedagogías visibles e invisibles son en apariencia tipos opuestos, demostraremos que ambas llevan consigo supuestos de clase social. No obstante, éstos varían con el tipo pedagógico. Los supuestos de clase de las pedagogías visibles son diferentes de los que corresponden a las pedagogías invisibles. De estos supuestos de clase se derivan consecuencias para los niños capaces de explotar las posibilidades de las prácticas pedagógicas. Es más probable que se ajuste a los supuestos de una pedagogía visible la fracción de la clase media cuyos puestos de trabajo tienen relación directa con el campo económico (producción, distribución y circulación de capitales), mientras que es más probable que la fracción de la clase media sin relación directa con el campo económico, sino con el campo del control simbólico, y que trabaja en agencias especializadas de control simbólico, pertenecientes normalmente al sector público (véase el Capítulo IV), se ajusten a los supuestos de una pedagogía invisible. Para ambas fracciones, la educación constituye un medio fundamental de reproducción cultural y económica, aunque quizá menos para la directamente relacionada con el campo económico⁶.

Supuestos de clase social de las pedagogías visibles

Reglas de secuencia

Comenzaré atendiendo a las reglas de secuencia de la pedagogía visible. En el caso de ésta, las reglas de secuencia son explícitas y dividen el futuro del niño en etapas o niveles muy claros: a los 5 años debes saber y ser esto; a los 6, debes saber y ser eso, y a los 7, debes saber y ser esto otro. Ahora bien, está muy claro que si el niño llega a la escuela a los 5 años y no puede ajustarse a los requisitos iniciales de las reglas de secuencia, tendrá dificultades para ajustarse a los requisitos a los 6 años. Gradualmente, el niño irá quedándose cada vez más atrás. En esta situación, o más adelante en la vida del adquirente, pueden aplicarse tres estrategias. O bien se introduce un sistema de recuperación para tratar a los niños que no hayan conseguido ajustarse a los requisitos de la secuencia, o habrá que relajar las reglas de ritmo, de modo que el niño disponga de más tiempo para ajustarse a los requisitos de las reglas de secuencia. Cualquier estrategia se traduce en una estratificación de adquirentes. En el caso del sistema de recuperación, la estratificación es explícita y pública; sin embargo, en el de la relajación del ritmo, es implícita y quizá no se haga explícita y pública hasta más adelante en la vida pedagógica. La tercera estrategia consistiría en mantener las reglas de secuencia y ritmo, aunque reduciendo bien la cantidad, bien la calidad de los contenidos que se adquieran, o ambas. Las tres estrategias producen un sistema de estratificación más delicado dentro de una práctica pedagógica ya estratificadora.

Para una pedagogía visible, que un niño aprenda a leer cuanto antes es crucial y constituye un requisito primario de las reglas de secuencia. Los psicólogos nos dicen que un niño debe poder leer a una edad determinada. No estoy muy seguro de poder aceptar del todo esta proposición. La edad a la que un niño sea capaz de leer es función de las reglas de secuencia de la práctica pedagógica de la escuela. En el caso de la pedagogía visible, es crucial que el niño lea pronto, y esto por muchas razones.

⁶En BERNSTEIN (1986) puede hallarse un análisis del control simbólico, sus agentes, agencias y su relación con el campo económico, y que se expone en el Capítulo IV. Para el estudio empírico de las diferencias en la socialización de los adolescentes cuyos padres operan en el campo del control simbólico y en el campo económico, véanse HOLLAND (1986); AGGLETON y WHITTY (1985) y COHEN (1981).

Cuando el niño puede leer, el libro está ahí, y el libro es el libro de texto o su equivalente. Cuando el niño puede leer, es posible el trabajo solitario independiente. Asimismo, se le introduce de manera gradual a una forma no oral de discurso, cuyas reglas a menudo difieren de las formas orales. No se trata sólo de que la lectura suponga la adquisición de un nuevo transmisor simbólico, sino de que *lo que* se transmite es en sí diferente del contenido de las formas orales. Es más, la lectura escolar es diferente en muchos casos de la no escolar. La diferencia está en lo que se transmite. En un sentido importante, la lectura hace al niño en definitiva menos dependiente del profesor y da acceso al adquirente a perspectivas alternativas. Así, los niños que no pueden hacerse con las reglas de secuencia cuando se aplican a la lectura, se hacen más dependientes del profesor y de las formas orales de discurso.

Debemos considerar otro aspecto de las reglas de secuencia: la relación entre los significados locales, de aquí y ahora, los dependientes de contexto, y los menos locales, más distantes, más independientes de contexto. En términos pedagógicos, esto se refiere a la adquisición de operaciones ligadas al contexto, por una parte, y a las operaciones y comprensión de principios y su aplicación a situaciones nuevas, por otra. En las pedagogías visibles, suele haber un intervalo temporal entre estos distintos niveles de discurso, en el sentido de que las operaciones locales, dependientes de contexto, ligadas a éste aparecen en la primera etapa de la práctica pedagógica y la comprensión y aplicación de principios de los principios llega en una etapa posterior; la comprensión de los principios llega aún más tarde. Las pedagogías visibles implican una distribución de los discursos que pueden esperarse en relación con la edad.

Sin embargo, si los niños no llegan a cumplir los requisitos de las reglas de secuencia y les alcanzan las estrategias del sistema de recuperación, estos niños, a menudo los de la clase baja trabajadora (incluyendo otros grupos étnicos en situación desfavorable), se ven limitados por las destrezas locales, dependientes de contexto, ligadas a éste por el mundo de lo concreto. Los niños que cumplen los requisitos de las reglas de secuencia accederán al fin a los principios de su propio discurso. Es más probable que estos niños pertenezcan a la clase media y que lleguen a comprender que el núcleo del discurso no es el orden, sino el desorden; no la coherencia, sino la incoherencia; no la claridad, sino la ambigüedad, y que el núcleo del discurso es la posibilidad de nuevas realidades.

Si ésta es la posibilidad del discurso pedagógico, podemos preguntarnos por qué los niños de las clases dominantes no demuestran las posibilidades de los discursos que han aprendido. Y la respuesta será que la socialización en una pedagogía visible trata de lograr, aunque no siempre con éxito, que su discurso sea más seguro que peligroso. De este modo, la pedagogía visible produce la deformación de los niños/estudiantes, tanto de las clases dominantes como de las dominadas. En resumen, podemos decir que es probable que la pedagogía visible distribuya distintas formas de consciencia según la clase social de origen de los adquirentes. Estas distintas formas evolucionan a partir de las reglas de secuencia.

Reglas de ritmo: economía del discurso pedagógico

El ritmo se refiere a la tasa esperada de adquisición, es decir, la tasa a la que se espera que se produzca el aprendizaje. Así, el ritmo está vinculado con las reglas de secuencia y se refiere a la tasa a la que ha de transmitirse y adquirirse la progresión establecida por las reglas de secuencia. Por tanto, las reglas de ritmo regulan el ritmo de la transmisión, y la velocidad de este ritmo puede variar. La Figura 2.4 representa el ritmo y los lugares de adquisición.

Propondré que, para que sea adquirido de manera eficaz, el *curriculum* académico de las escuelas requiere siempre dos lugares de adquisición: la escuela y el hogar. Los *curricula* no pueden adquirirse por completo durante el tiempo pasado en la escuela. Y esto porque el ritmo de adquisición es tal que el tiempo de la escuela debe tener el suplemento de un tiempo pedagógico oficial en casa, y ésta debe proporcionar un contexto pedagógico y controlar al alumno para que permanezca en ese contexto. En la casa debe haber una disciplina pedagógica oficial. ¿Cómo se reproduce a sí misma la escuela en el hogar? A medida que el alumno/a crece, se piensa que cada vez realizará más tareas en casa, esperándose de la familia que asegure de que el alumno dispone de tiempo para efectuar ese trabajo y controle eficazmente las prácticas del grupo de pares o iguales del niño. Por supuesto, el trabajo que se espera realice el niño en casa son los deberes, cuya base suele ser el libro de texto. Pero éste requiere un contexto, un contexto pedagógico oficial en casa. Es decir, un espacio (un espacio silencioso) y esto no suele existir en los hogares de los pobres.



Los niños pobres tampoco suelen disponer de un tiempo pedagógico, porque con frecuencia el tiempo se utiliza para trabajar con el fin de ganar dinero: la práctica curricular de la calle. En estas condiciones no puede haber un eficaz segundo lugar de adquisición con un contexto y apoyo pedagógico oficial efectivo. Sin ese segundo lugar, no será posible la adquisición, y menos aún a medida que el niño crezca. El fracaso se convierte en expectativa y en realidad. Cuando el área de recepción de alumnos de una escuela corresponde a una comunidad de la clase baja trabajadora, es probable, como hemos visto, que la escuela adopte estrategias, o le obliguen a adoptarlas, que afectarán tanto a los contenidos como al ritmo de transmisión. Es fácil que el contenido se centre en operaciones, destrezas locales, más que en la exploración de principios y habilidades generales y que el ritmo disminuya (DOMINGOS, 1987). De este modo, la consciencia de los niños se regula diferencial e individualmente según su clase social de origen y la práctica pedagógica oficial de sus familias. En caso de que el área de recepción de alumno mixta proviniendo éstos de diversas clases sociales, algunas escuelas, mediante distintas estrategias de estratificación (que incluyen a veces la repetición), agruparán (o "encasillarán") a los alumnos según la estimación que la escuela haga de su capacidad y a estas agrupaciones diferentes se aplicarán *currícula* que varíen en su contenido, en su ritmo o en ambos.

No obstante, las reglas de ritmo fuerte producen un efecto más fundamental que afecta a las reglas sociolingüísticas profundas de la competencia comunicativa en clase. Con un ritmo fuerte, el tiempo tiene gran valor, y esto regula los ejemplos, ilustraciones, narraciones que faciliten la adquisición; regula el tipo de cuestiones que pueden plantearse y cuántas; regula lo que vale como explicación, en longitud y forma. Es más, el ritmo fuerte tenderá a reducir el habla de los alumnos, privilegiando la de los profesores, y los niños llegan a preferir esto, cuando el tiempo para el mensaje pedagógico oficial es escaso. De este modo, la estructura profunda de la comunicación pedagógica se ve también afectada. La velocidad crea el ritmo de comunicación, y los ritmos de comunicación tienen distintas modalidades. El ritmo de la narración es diferente al del análisis. Una regla de ritmo fuerte para el último construye un principio de comunicación muy diferente de la estructura interna del principio comunicativo que utilizan los niños en la vida cotidiana. La modalidad dominante de comunicación humana no es la de análisis, sino la de narración. A los demás les contamos relatos. Sin embargo, algunas familias no sólo construyen un contexto pedagógico oficial, sino que también socializan a sus hijos en la comunicación pedagógica oficial y la estructura interna generada por sus reglas de ritmo: una estructura interna que tiende hacia el análisis más que hacia la narración, a las competencias comunicativas no lineales en vez de a las lineales. De este modo, la regla de ritmo no sólo afecta a las relaciones sociales de comunicación, sino que regula la lógica interna de la comunicación.

La regla de ritmo fuerte del *currículum* académico de la escuela crea la necesidad de dos lugares de adquisición. Crea una forma/modalidad particular de comunicación que no prima la narrativa cotidiana. En esta estructura, los niños de las clases menos favorecidas están en peores condiciones por partida doble. No existe un segundo lugar de adquisición y la comunicación pedagógica de la escuela, tanto en su forma como en su contenido, no prima su orientación respecto al lenguaje y narrativa, porque en la escuela sólo se permiten algunas narraciones. Por tanto, la regla de ritmo de la transmisión actúa de manera selectiva sobre quienes pueden adquirir el código pedagógico dominante de la escuela, y esto constituye un principio de

selección de clase social. La reducción de la regla de ritmo requiere un cambio en la adjudicación de capital cultural y económico a la escuela. Un cambio en el capital cultural porque una regla de ritmo rebajada plantea una práctica y unas comunicaciones de clase que exigen un cambio en la preparación de los profesores y un incremento de capital económico, porque la transmisión de la misma información costará ahora más. No obstante, es probable que los costes de repetición anual se reduzcan en algunas sociedades, junto con los de una juventud alienada. En la actualidad, la pedagogía visible de la escuela es barata en relación con la transmisión porque está subvencionada por la familia de clase media y pagada por la alienación y fracaso de los niños de las clases y grupos más perjudicados.

Podemos ver ahora que la regla de ritmo lleva consigo supuestos invisibles de clase social que operan de forma selectiva sobre quienes pueden adquirir el código pedagógico dominante de la escuela a través de las consecuencias distributivas del fuerte ritmo de la pedagogía visible y su regulación de la estructura profunda de las competencias sociolingüísticas. En efecto, cuando el ritmo es fuerte, podemos descubrir un código pedagógico *léxico* cuyas respuestas de una sola palabra, o de frases cortas, que transmiten hechos/destrezas/operaciones individuales pueden ser típicas de la clase escolar de alumnos de clase marginal/trabajadora baja, mientras que el código pedagógico sintáctico, que transmite relaciones, procesos, conexiones, es más típico de la clase escolar de niños de clase media, aunque aún aquí la participación de los alumnos puede ser limitada⁷.

Podemos considerar las reglas de ritmo como reguladoras de la economía de la transmisión y, así, estas reglas se convierten en el punto de encuentro de la base material, discursiva y social de la transmisión.

Es importante señalar que la pedagogía visible no es intrínsecamente un transmisor para la reproducción de resultados escolares diferenciales entre alumnos de distintas clases sociales. En efecto, es posible crear una pedagogía visible que reduzca la relación entre clase, social y resultados educativos. Esto puede exigir una estructura preescolar de apoyo, la relajación del enmarcamiento respecto a las reglas de ritmo y secuencia y la relajación del enmarcamiento que regula el flujo de comunicación entre la clase escolar y la comunidad o comunidades sobre las que opera la escuela. Tal relajación del enmarcamiento de una pedagogía visible eleva el coste de la transmisión y tiene consecuencias importantísimas en la preparación de los profesores y la gestión de los centros. Como veremos más adelante, es probable que la pedagogía invisible cree un código pedagógico intrínsecamente más difícil, al menos en principio, para que los grupos sociales en situaciones más desventajosas (desde la perspectiva de la educación formal) lleguen a leer y controlar.

He analizado los supuestos de clase social de las pedagogías visibles sólo en relación con la regla de secuencia y con el ritmo. Retrasaré la exposición de los supuestos de clase social de las reglas jerárquicas hasta que exponamos los supuestos de clase social de las pedagogías invisibles. Debo señalar que lo analizado es la base ideológica implícita de la transmisión pedagógica en sí, es decir, *el sesgo en la transmisión* que opera de manera selectiva sobre quienes pueden adquirir lo transmitido. En pocas palabras, lo que se transmite, contenidos instructivos, los valores que éstos presuponen y las normas de orden social, carácter y modales, que configuran los contenidos del discurso regulador de la escuela, llevan consigo sesgos culturales, incluyendo los de clase social. Estos sesgos, los correspondientes a lo transmitido, no constituyen el objeto de este análisis, dado que están bien documentados en la bibliografía.

Los supuestos de clase social de la pedagogía invisible⁸

Los supuestos de clase de la pedagogía invisible se traducen a prerequisites culturales y económicos para la comprensión y adquisición efectivas de esta práctica. Examinaré estos supuestos respecto a los conceptos de espacio, tiempo y control. En el caso del espacio y del tiempo, distinguiré entre supuestos económicos y simbólicos.

Espacio

Económicos. Los costes materiales del espacio de una pedagogía invisible en relación con una pedagogía visible son elevados. La primera presupone movimiento del niño; de hecho, una considerable libertad de movimiento. En una clase organizada para una pedagogía visible, la cantidad de espacio por niño será del tamaño de la mesa o, más adelante, del pupitre y la silla. En estas condiciones, la clase escolar puede albergar, y a menudo así es, a gran cantidad de adquirentes. Sin embargo, si se organizara el mismo espacio para una pedagogía invisible, habría que retirar la mayoría de las mesas o pupitres para que cada niño disfrutase de libertad de movimiento. Pero, en ese caso, no sería posible mantener el mismo número de niños en el mismo espacio. Para que la pedagogía invisible llevara a la práctica todo su potencial habría que reducir el número de niños. Esta reducción incrementa necesariamente el coste del espacio. Cuando el requisito espacial se traslada al espacio familiar, está claro que la familia no puede emplear una pedagogía invisible cuando hay muchos miembros confinados en un espacio reducido, como les ocurre a muchas familias de clase trabajadora y de clase baja trabajadora, incluyendo de modo especial a las familias desventajadas de grupos étnicos minoritarios situadas en condiciones desfavorables. Es mucho más fácil que se satisfaga el requisito espacial en el caso de las familias de clase media.

Simbólicos. Las reglas mediante las que se construye, señala y ordena el espacio contienen mensajes cognitivos y sociales implícitos. En el caso de la familia que opere con una pedagogía visible, cada habitación tiene su función propia; dentro de las habitaciones, puede haber lugares fijos para los objetos y espacios reservados para categorías especiales de personas. Existen reglas explícitas claras que regulan el movimiento de los objetos, las prácticas, la comunicación de un espacio a otro. Este espacio está clasificado de manera muy fuerte y la contaminación es necesariamente visible. Sin embargo, esa fuerte clasificación a menudo puede proporcionar intimidad dentro de sus límites especializados. En general, esta organización del espacio se predica en una regla de usuario: "Deja el espacio tal como lo has encontrado". Esta rejilla espacial lleva consigo mensajes cognitivos y sociales.

Sin embargo, en el caso de la familia que ponga en práctica una pedagogía invisible, la rejilla espacial es muy diferente. Respecto al espacio de la pedagogía visible, está mucho menos marcado. Las reglas para los movimientos de los objetos, personas, prácticas, comunicaciones son menos limitadoras. Las comidas pueden suministrarse siguiendo un sistema de cafetería. La vida se desarrolla en un plan más abierto. Paradójicamente, cuanto mayor libertad hay, menos intimidad. Si la rejilla espacial de la pedagogía visible se basa en la regla fundamental de que: "Las cosas deben guardarse aparte", con la regla de uso: "Deja el espacio tal como lo has encontrado", la rejilla espacial de una pedagogía invisible se basa en la regla: "Las cosas han de estar juntas", con la regla de uso: "Haz tu propia señal". O sea, la rejilla espacial de la pedagogía invisible facilita y estimula las representaciones individuales en el sentido de mostrarlas y revelarlas. Este espacio lleva consigo mensajes cognitivos y sociales, y no es probable que las familias en situación de desventaja, por motivo de clase o etnia, dispongan y construyan espacios de este estilo.

⁸KING (1978 y otros) critica el análisis de la pedagogía invisible sobre la base de que su estudio empírico de las escuelas primarias no halló ningún dato de su existencia. Como hemos señalado aquí y en el trabajo original, es más probable que sea una práctica pedagógica inserta: la invisible inserta en la visible. Es más fácil encontrar la forma pura en el sector privado. La pedagogía invisible fue institucionalizada con el nombre de dialog-pedagogike en Suecia, en la década de los setenta. Puede encontrarse apoyo empírico respecto a la práctica de la pedagogía invisible en las familias de clase media en las referencias citadas en la nota 5 (pág. 80) a nivel de la clase en DANIELS (1988, 1989). En CORE, 12, 2, aparece una investigación sobre diferentes formas de organización escolar especial, práctica pedagógica y discriminación de alumnos. Véase también JENKINS (1989).

Tiempo

Económicos. Si todos los niños abandonan la escuela a los 14 años, no habría pedagogías invisibles, ya que éstas suponen una vida pedagógica larga. Su ritmo relajado, sus adquisiciones menos especializadas, su sistema de control (véase más adelante) llevan consigo una proyección temporal diferente, en relación con una pedagogía visible para adquisiciones comparables. En efecto, muchas familias de clase media, que favorecen el régimen de pedagogía invisible durante los primeros años de la vida del niño, antes de pasar a una pedagogía visible en la etapa secundaria, tienen en cuenta de manera explícita este hecho. Estas familias que están de acuerdo con la pedagogía invisible llevan a menudo un programa pedagógico compensador dedicado a la lectura, la escritura y el cálculo, mientras la pedagogía invisible de la escuela infantil o preescolar promueve el potencial creativo del niño.

Simbólicas. Un niño socializado mediante una pedagogía familiar visible se ve envuelto en una determinada proyección simbólica en la que el tiempo está marcado por una serie de dislocaciones en su tratamiento y conducta esperada. El tiempo está simbólicamente marcado a medida que el niño progresa a través de una serie de categorías que definen su relación, no sólo con sus padres, sino también con los demás parientes. La teoría implícita de la instrucción mantenida por los padres que regula su práctica construye comunicaciones/adquisiciones específicas de la edad. El niño se desarrolla en, y mediante, una determinada construcción de tiempo.

Sin embargo, en el caso de una pedagogía invisible, el niño se desarrolla mediante, y se constituye en, una construcción de tiempo especializada diferente. El niño se construye a través de teorías de instrucción derivadas de las teorías antes expuestas, mantenidas de forma implícita. La construcción del tiempo parece dar prioridad al tiempo/espacio del niño, más que al tiempo/espacio de los padres; al presente concreto del niño, y las categorías de edad dan paso a los signos exclusivos del propio desarrollo construido del niño. En este sentido, la estructuración del tiempo del niño se produce a través de una rejilla temporal diferente. Las pedagogías visible e invisible construyen conceptos distintos del desarrollo infantil en el tiempo que pueden o no ser consonantes con el mantenido por la escuela.

Expondré aquí algunas consecuencias de la pedagogía visible. Cuando el niño pasa a través de una serie de categorías especializadas en el tiempo, su conducta, logro o aspiración está relacionado con una categoría determinada y el niño está sometido a criterios normativos. No se mide respecto a sí mismo, sino sólo frente a quienes comparten una categoría temporal semejante. Desde este punto de vista, el niño compete sólo con quienes están en una categoría temporal similar. De este modo, la competición se reduce, porque los celos, sentimientos de envidia, operan en relación con sus iguales. No quiere decir esto que el niño no dirija sentimientos negativos contra personas distintas de sus iguales, pero es consciente, o pueden hacerlo consciente, de una regla distributiva que privilegia a los niños mayores, regla que no es personal, sino pública.

En el caso de una pedagogía invisible, como las categorías están relativamente menos marcadas, a causa de las realizaciones más individualizadas o, mejor, personalizadas que se esperan, el niño, que en apariencia compete sólo consigo mismo, lo hace en realidad con todo el mundo. Aquí puede residir el encanto de los criterios referidos. Los padres se relacionan con el niño en términos de sus manifestaciones y representaciones aparentemente exclusivas. Aquí, el niño, a pesar de la aparente democracia del régimen pedagógico, está colocado en el seno de una relación más competitiva, dado que es menos probable que las comparaciones estén graduadas de acuerdo con la edad. Por tanto, los celos, los sentimientos de envidia, las aspiraciones estarán menos centradas de manera específica, siendo así más difíciles de tratar, tanto para los padres como para el niño. Desde un punto de vista cognitivo y social, es menos probable que se vean limitados negativamente por una pedagogía invisible que por las visibles. Por otra parte, para los chicos, en el marco de una práctica pedagógica invisible, las chicas se convierten en claras competidoras y en amenaza.

Control: reglas jerárquicas

Me ocuparé ahora de cómo los padres introducen y mantienen principios de conducta, carácter y modales, o sea, conceptos de orden social, relación e identidad; en otras palabras, con su práctica reguladora. En el caso de la pedagogía visible, las reglas de orden social suelen ser explícitas y específicas. Las rejillas espacial y temporal proporcionan una estructura explícita, una gramática de prohibiciones y obligaciones, y el incumplimiento resulta muy visible. Cuando el niño ha adquirido la gramática implícita de las rejillas espacial y temporal, los problemas de control quedan relativamente reducidos. En resumen, no se evaporan. Si el niño desobedece, se retiran los privilegios y se articulan reglas específicas. En última instancia, pueden utilizarse estrategias de exclusión y castigo físico. Me gustaría dejar claro que las pedagogías visibles no

tienen por qué ser "autoritarias", aunque sí son posicionales. El control funciona para aclarar, mantener y reparar los límites. Sin embargo, en el caso de las pedagogías invisibles, podemos preguntar: ¿dónde radica el control en un contexto de rejillas espacial y temporal reducidas en donde se estimulan las representaciones personalizadas, especialmente en un contexto del que podríamos esperar con fundamento que tuviera un mayor potencial para que surgieran problemas de control?

Propongo que, en este contexto familiar en apariencia relajado, el control radique casi por completo en la comunicación interpersonal: una forma de comunicación que opera en torno a las áreas de motivación e intencionalidad, tal como las contemplan los padres. La comunicación es multidireccional. Con el fin de facilitar esta multidireccionalidad de la comunicación, se produce un progresivo debilitamiento de la clasificación entre el interior y el exterior del niño. Los padres le estimulan para que haga públicos más y más aspectos de su interior y facilite el proceso. Se espera que se haga pública la mayor cantidad posible de sentimientos, fantasías, temores y aspiraciones infantiles. La supervisión del niño es total. En este sentido, para él es difícil ocultar algo y también para los padres. El proceso de comunicación actúa para hacer visible lo invisible, a través del lenguaje, y esto puede llevar consigo su propia patología.

En el caso de la pedagogía visible, dijimos que una de las estrategias de control consiste en la exclusión, pero ésta presenta dificultades en el caso de la pedagogía invisible. Porque si el niño es excluido (o se excluye a sí mismo, retirándose, como estrategia de autodefensa), el proceso de comunicación se debilita y lo mismo el medio de control. Esto proporciona al niño una poderosa estrategia para controlar a los padres mediante su retirada, excluyéndose a sí mismo, desapareciendo, simbólica o físicamente. En ese caso, los padres deben adoptar estrategias de recuperación con el fin de que el niño regrese simbólica o físicamente al sistema de comunicación. De este modo, adquiere una variante elaborada concreta de comunicación que proporciona un cuidado repertorio de habilidades manipulativas.

Las pedagogías invisibles dan lugar a procedimientos de control basados en pautas de comunicación multidireccional de clase, necesarias para apoyar y promover su concepto y práctica del orden social. Y es probable que la construcción de estas competencias comunicativas se base en la clase social. Cuando la familia no pone a disposición del niño estas competencias, es menos probable que éste se autorregule en la escuela, de acuerdo con los requisitos de su práctica pedagógica invisible, y es fácil que interprete de forma errónea tanto la práctica como su contexto pedagógico.

He afirmado que es menos probable que se cumplan los supuestos de las pedagogías invisibles, cuando informan las rejillas espacial, temporal y de control, en grupos que se hallen en situación de desventaja por motivos de clase o étnicos y, como consecuencia, en estos casos es probable que el niño malinterprete la significación cultural y cognitiva de tales prácticas de clase, así como que el profesor capte erróneamente la significación cultural y cognitiva del niño.

Nos hemos centrado en diversos lugares pedagógicos en nuestro análisis de los supuestos de clase social de las pedagogías visibles e invisibles en su forma genérica. En el caso de las primeras, nos hemos interesado por la escuela y en el de las pedagogías invisibles, por la familia. Lo hemos hecho así porque las características *superficiales* de la pedagogía visible pueden ser entendidas por todos, dado que constituyen la forma pedagógica normal, se reproduzcan o no en la familia sus principios y prácticas subyacentes. Así, era preciso analizar los principios ordenadores subyacentes de la práctica pedagógica oficial -es decir, los de la escuela- para mostrar que éstos pueden ir en contra de la adquisición de esta práctica por los grupos en situación de desventaja por clase social o etnia. En el caso de las pedagogías invisibles, nos centramos en la familia para mostrar la práctica pedagógica doméstica de apoyo requerida para que pudiera entenderse el contexto y la práctica de clase por su significación pedagógica.

Como indiqué antes, ha sido raro encontrar una forma pura de pedagogía invisible, pero no una práctica pedagógica incluida en donde la pedagogía invisible se inserta en una pedagogía visible.

$$\frac{PI}{PV}$$

Aquí, “_____” indica la inserción. Las destrezas y atributos especializados de la pedagogía visible se encuentran bajo la superficie de la pedagogía invisible o, en ocasiones especiales, en la superficie. Y esto mismo se mantiene en la familia. Lo interesante ocurre cuando la clasificación fuerte de la pedagogía visible emerge como forma pedagógica en sí o aflora para interrumpir una pedagogía invisible. Está claro que, aún para los defensores más ardorosos de las pedagogías invisibles, esta práctica queda confinada, por regla general, a los primeros años de la vida del niño; en torno al nivel secundario, suele pedirse una pedagogía visible, pues esta práctica conduce a la ubicación profesional laboral. Dada esta situación, la socialización de una fracción de la clase media quizá sea única como tipo modal. Al decir modal nos referimos a que la forma

de socialización no está confinada a familias individuales, sino que constituye una forma que goza de reconocimiento público: una forma cuyos principios y prácticas de socialización pedagógica primaria son diferentes de los propios de la etapa secundaria. O cuya clasificación débil está inserta en una clasificación fuerte latente; y sospechamos que esto tiene consecuencias muy complejas.

Aunque sea del todo incierto que la pedagogía visible sea una práctica capitalista, constituye, en una u otra forma, la práctica pedagógica habitual en toda Europa, en todos los *curricula* secundarios de elite, tanto en la del Este como en la del Oeste. Es probable que la clasificación fuerte de la pedagogía visible tenga sus raíces en la universidad medieval, en la clasificación principal entre el *Trivium* y el *Quadrivium* y en sus subclasificaciones, y la subordinación de ambos a la religión. La clasificación fuerte entre la práctica mental y la manual probablemente venga del mismo período, cuando la práctica manual tenía sus propios transmisores cualificados, tanto en el seno de la familia como en el de gremios especializados, creando de este modo el concepto de la pedagogía visible autónoma o abstracta. Esta pedagogía visible, autónoma con respecto al control sobre sus propias prácticas, logró su independencia de la Iglesia, aunque siguió siendo abstracta en el sentido de que su discurso se refería sólo a sí misma en vez de al trabajo. Tras conseguir su independencia de la Iglesia, poco a poco fue siendo regulada por el Estado. Si bien, en sus orígenes, la pedagogía visible, en cuanto transmisor, no es en sí misma un producto de clase, *aunque lo transmitido sí lo era*, su institucionalización, tanto en el sector privado como en el público, condujo a una adquisición selectiva basada en la clase social.

En el Reino Unido con seguridad y probablemente en otras partes los patrocinadores de la pedagogía invisible como forma pública, de su expansión y constitución como práctica, eran miembros de la fracción de la clase media antes mencionada. Celia JENKINS (1989) ha demostrado sin lugar a dudas que los miembros de la *New Education Fellowship*, que tuvieron gran influencia entre los años veinte y treinta en la promoción y constitución de la "nueva educación", eran casi todos agentes de control simbólico que actuaban en agencias especializadas de dicho control. Quienes se oponían a las pedagogías invisibles (aparte de los pedagogos) solían pertenecer a la clase media cuyo trabajo tenía relación directa con la producción, distribución y circulación de capitales.

La oposición entre estas fracciones de la clase media no tiene que ver con la distribución de poder, sino con los principios de control social. En los niveles económicos y políticos, la oposición se establece en torno al papel del Estado. Los patrocinadores de la pedagogía invisible de clase media apoyan la intervención del Estado y la expansión de agentes y agencias de control simbólico y, por tanto, el incremento del gasto público. La razón radica en que ésta es la base y la oportunidad de su propia reproducción y avance, mientras que los partidarios de clase media de la pedagogía visible, pertenecientes al sector económico y a profesiones de tipo empresarial, se oponen al crecimiento del gasto público. Por tanto, aparecen intereses materiales y simbólicos (discursivos) opuestos.

Hasta aquí hemos analizado los supuestos de clase que operan de forma selectiva en quienes pueden lograr su objetivo en las pedagogías visibles e invisibles como tipos genéricos. Dijimos antes que dichos tipos pueden presentar toda una serie de modalidades. Consideraremos ahora dos formas de pedagogía visible, opuestas entre sí y que pueden encontrarse hoy día en oposición en Europa y en Norte y Sudamérica.

Pedagogías visibles autónoma y orientada respecto al mercado⁹

Los sistemas escolares y universitarios se interesaban cada vez más por el debate sobre lo que ha de transmitirse, la autonomía de la transmisión, las condiciones de servicio de quienes transmiten y los procedimientos de evaluación de los adquirentes.

Concluiré atendiendo, de manera algo apresurada, al presente conflicto entre las formas orientadas al saber y las dirigidas hacia el mercado, es decir, entre las formas "autónoma" y "dependiente" de las

⁸ Asociación para la nueva educación". (N. del T)

⁹ "Autónoma" en el sentido de independiente está claramente *en relación* con "orientada al mercado" en el sentido de dependiente de la economía. En el Reino Unido (y, en la cuestión que nos ocupa, en otras partes), todos los niveles de los sistemas educativos se han visto, en los últimos treinta años, cada vez más sometidos al control central. La financiación de la investigación universitaria está ahora muy limitada tanto por la reducción de la financiación gubernativa (en especial en las ciencias sociales) como por los criterios gubernamentales que regulan la aprobación de las investigaciones. Las pedagogías visibles orientadas al mercado indican un cambio del centro de atención del gobierno central, tanto con respecto al saber que se transmite como en relación con el cambio de los agentes controladores, entre los que ahora se encuentran industriales. Este cambio de centro de atención no sólo implica el desarrollo de curricula especializados, sino también el desarrollo de escuelas especializadas.

El nuevo discurso pedagógico recontextualiza y, por tanto, resitúa dentro de su propia ideología, características de discursos que están en aparente oposición¹².

Al menos en el Reino Unido, la pedagogía visible orientada al mercado crea aparentemente una mayor independencia local para escuelas y profesores y mayor competición entre ellos, aunque, al mismo tiempo, escuelas y profesores están más directamente ligados a la regulación estatal. Y, por último, podemos detectar que ahora el Estado opera sobre la base de principios muy diferentes en relación con los principios y prácticas de la economía y los correspondientes a agencias y agentes especializados del control simbólico, en especial de la educación. En economía, rige la privatización, aunque la competición se reduce a medida que las fusiones se producen con rapidez. Cuando el Estado reduce su control, las grandes compañías y multinacionales ocupan el espacio dejado por aquél. En el sector de las agencias especializadas en el control simbólico, en especial en la educación, vemos que la privatización, las autonomías locales de las agencias, están para estimular una mayor competencia entre las unidades. En efecto, podemos decir que el principal lugar de competición no es la economía en su totalidad, sino, cada vez más, en el sector del control simbólico de regulación pública. No obstante, la mayor competición dentro de este sector está sometida a mayores y más complejas formas de regulación estatal. Por tanto, el cambio esencial que parece se está produciendo consiste en el paso de la regulación estatal desde la economía al control simbólico, aunque la gestión del control simbólico se lleva a cabo cada vez más con exclusión de sus propios agentes, reemplazándolos por gestores, administradores, industriales de la economía.

El mensaje ideológico de la pedagogía visible orientada al mercado consiste menos en la regulación y puesta en práctica de la pedagogía del nuevo "relieve" que en la nueva regulación y puesta en práctica del control simbólico en la transición a la última transformación del capitalismo: las comunicaciones¹³.

(por ejemplo, grupos en situación de desventaja por motivos de clase social o étnicos) o formar parte incluso de un procedimiento de evaluación. En general, es más probable que las pedagogías invisibles, las prácticas pedagógicas "integradas" o ambas se configuren en el nivel primario o, en caso de que lo sean en el secundario, relacionadas con grupos sociales en situación de desventaja, como medio de control social de los mismos. En general, es más probable que los cambios hacia las pedagogías invisibles o prácticas "progresivas" semejantes, que lleven consigo un debilitamiento de la clasificación y del enmarcamiento, se produzcan en épocas de "bonanza económica". Tales prácticas son más caras que las pedagogías visibles, tanto respecto a la preparación de los transmisores como al coste de la transmisión. En tiempos de crecimiento o expansión económica, la demanda es menos poderosa que la oferta y, en consecuencia, las jerarquías pueden adoptar una forma más indirecta, menos explícita, y como menos dada a actuar de forma selectiva en relación con las ideas, el personal y los intereses. Sin embargo, en momentos de recesión y desempleo crónico, la demanda es más poderosa que la oferta, pudiendo esperarse que las jerarquías se hagan más explícitas y directivas, más selectivas con respecto a las ideas, el personal y los intereses. En consecuencia, por regla general, es fácil que las relaciones de clasificación y de enmarcamiento se refuercen en conjunción con un control central más fuerte. No obstante, como señalamos antes, las prácticas pedagógicas invisibles especializadas pueden insertarse como dispositivos de control social.

En resumen, podemos emitir la hipótesis de que es probable que los cambios en el estado modal de las prácticas pedagógicas, alejándose o aproximándose respecto a una clasificación y enmarcamiento débiles (prácticas "progresivas"), estén mediados por cambios en la economía, la cual modifica la base social de los agentes dominantes de influencia del Estado, el grado de manifestación explícita de las jerarquías y la oferta y la demanda en relación con los educadores. En caso de desarrollo y expansión de la economía, es probable que se produzca un incremento del gasto público en educación, servicios médicos y sociales y que los agentes dominantes influyentes salgan de entre los agentes de control simbólico especializados en las agencias de dicho control, mientras que, en caso de depresión económica es probable que se produzca una reducción del gasto público en educación y servicios médicos y sociales y que los agentes dominantes influyentes del Estado procedan del campo económico y no del control simbólico.

¹²Aunque pueda formularse la hipótesis de que cuanto más abstractos sean los principios de las fuerzas de división del trabajo, más sencilla será su división social del trabajo, porque muchas de las funciones inferiores (y cada vez más de las superiores) se encuentran en las cadenas de información y bucles de *feedback* del ordenador, también es probable que, a medida que la división social del trabajo económico se simplifique y reduzca, la del control simbólico crezca en complejidad y dimensiones. Es más, es probable que se intente desarrollar una estructura de servicio empresarial de tipo artesano. Gran parte del entrenamiento vocacional de sectores de la clase trabajadora se dirige a ese fin.

¹³La transición está ligada a niveles elevados de desempleo, cambios en las funciones y condiciones ocupacionales, incremento de las fusiones, peligros reiterados de recesión grave que, unidos, pueden producir inestabilidad en el orden social. El movimiento general hacia un mayor control estatal en el campo del control simbólico se anuncia con frecuencia a sí mismo a través de una ideología de la familia y de la nación. Este nuevo individualismo que regula el campo del control simbólico contrasta abiertamente con el potencial corporativo de la revolución de las comunicaciones en el campo económico.

Addendum

Class, Codes and Control Este capítulo es una revisión de un artículo anterior: *Class and pedagogies: visible and invisible* (en: vol. 3, edición revisada, 1977). Desarrolla y amplía la exposición de las reglas y sus supuestos de clase y proporciona un modelo más general para crear tipos y modalidades de prácticas pedagógicas. Es más, incluye una exposición de las pedagogías orientadas al mercado y especulaciones sobre su origen, función y enlace con cambios a gran escala en la forma de control simbólico. No obstante, no reemplaza al primer artículo, aunque lo amplía y construye sobre él. El capítulo muestra que la lógica básica subyacente en éste y otros trabajos puede ocuparse de la cuestión del contenido, así como de los enlaces entre los macro y microniveles de análisis.

En términos del análisis general de la clasificación y del enmarcamiento, gran parte del núcleo del capítulo en la exposición de prácticas pedagógicas específicas se centra en el enmarcamiento más que en la clasificación. Debe tenerse en cuenta que los principios de clasificación están siempre presentes en toda práctica pedagógica en el sentido de que cualquier contexto de esa práctica presupone una relación con otros contextos, otras prácticas y comunicaciones pedagógicas, tanto dentro de la institución como fuera de ella. Es más, los principios de clasificación están presentes de forma visible dentro de toda práctica pedagógica y se llevan a cabo en la disposición de los adquirentes, la distribución de tareas y en las características de organización del contexto. Por tanto, los principios de clasificación, como los de enmarcamiento, tienen siempre valores internos así como externos.

BIBLIOGRAFÍA

- ADLAM, D. S., con TURNER, G. J. y LINEKER, L. (1977). *Code in Context*, Londres, Routledge.
- AGGLETON, P. (1984). "Reproductive Resistances: a Study of Origins and the Effects of Youth Sub-cultural Style amongst a Group of new Middle-class Students in a College of Further Education", Tesis Doctoral, Universidad de Londres.
- (1987). *Rebels without a Cause? Middle-class Youth and the Transition from School to Work*, Lewes: Falmer Press.
- y WHITTY, G. (1985). "Rebels without a cause? Socialization and subcultural style among children of the new middle classes", *Sociology of Education* 58, 1: 60-72.
- ALEXANDER, J. C. (1982). *Theoretical Logic in Sociology, II, The Antinomies of Classical Thought: Marx and Durkheim*, Londres: Routledge.
- ALTHUSSER, L. (1971). "Ideology and the ideological State apparatus", en *Lenin and Philosophy*, trad. B. Brewster, Nueva York: New Left Books. (Trad. cast.: "Ideología y aparatos ideológicos de Estado". En L. ALTHUSSER: *Posiciones*, Barcelona, Anagrama, pp. 69-125, 1977.)
- APPLE, M. W. (1982a). "Curricular form and the logic of technical control", en Apple, M. W. (ed.) *Cultural and Economic Reproduction and Education*, Londres: Routledge.
- (ed.) (1982b). *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Londres: Routledge.
- ATKINSON, P. (1981). "Bernstein's structuralism", *Educational Analysis* 3, 1: 85-95.
- (1985). *Language, Structure and Reproduction: an Introduction to the Sociology of Basil Bernstein*, Londres: Methuen.
- BAKKER, B. F. M., DRONKERS, J. y MELJNEN, G. W. (1989). *Educational Opportunities in the Welfare State*, Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- BERNSTEIN, B. (1959). "Some sociological determinants of perception", *British Journal of Sociology* 9, 159-74. (Trad. cast.: "Algunos determinantes sociológicos de la percepción", en *Clases, códigos y control*. Vol. I. *Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid, Akal, pp. 33-50, 1989.)
- (1960). "Language and social class", *British Journal of Sociology* 11: 271-6. (Trad. cast.: "Lenguaje y clase social", en *Clases, códigos y control*. Vol. I. *Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid, Akal, pp. 69-75, 1989.)
- (1962). "Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence", *Language and Speech* 5: 31-46. (Trad. cast.: "Códigos lingüísticos, fenómenos de incertidumbre e inteligencia", en *Clases, códigos y control*. Vol. I. *Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid, Akal, pp. 84-101, 1989.)
- (1966). "Sources of consensus and disaffection in education", *Journal of the Association of Assistant Mistresses* 17: 4-11; versión más extensa en *Class, Codes and Control* 3, edición revisada 1977. (Trad. cast.: "Fuentes de consenso y desafecto en la educación", en *Clases, códigos y control*. Vol. II. *Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal, pp. 37-51, 1988.)
- (1967). "Open schools, open society?" *New Society*, 14 septiembre. (Trad. cast.: "¿Escuelas abiertas - sociedad abierta?", en *Clases, códigos y control*. Vol. II. *Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal, pp. 65-72, 1988.)
- (1969). "Critique of the concept of compensatory education", documento dado en la reunión de trabajo del Teacher's College, Columbia University, Nueva York: reeditado en *Class, Codes and Control* 1, Londres: Routledge. (Trad. cast.: "Crítica del concepto de educación compensatoria", en *Clases, códigos y control*. Vol. I. *Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid, Akal, pp. 194-204, 1989.)
- (1970a). "A sociolinguistic approach to socialization: with some reference to educability", en F. Williams (ed.) *Language and Poverty: Perspectives on a Theme*, 25-61, Chicago: Markham, basado en el manuscrito de 1963, Sociological Research Unit, Institute of Education, University of London. (Trad. cast.: "Aproximación sociolingüística a la socialización: con alguna referencia a la educabilidad", en *Clases, códigos y control*. Vol. I. *Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid, Akal, pp. 149-174, 1989.)
- (1970b). "Introduction" to W. Brandis y D. Henderson (eds.) *Social Class, Language and Communication*, Londres: Routledge.
- (1970c). "Social class differences in communication and control", en W. Brandis y D. Henderson (eds.) *Social Class, Language and Communication*, Londres: Routledge.

- (1971a). "Social class, language and socialization", en *Class, Codes and Control 1*: 170-89, Londres: Routledge. (Trad. cast.: "Clase social, lenguaje y socialización": en *Clases, códigos y control. Vol. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid, Akal, pp. 175-193, 1989.)
- (1971b). "On the classification and framing of knowledge", en *Class, Codes and Control 1*: 202-36, Londres: Routledge. (Trad. cast.: "Acercas de la clasificación y del marco de referencia del conocimiento educativo", en *Clases, códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal, pp. 81-107, 1988.)
- (1971c). *Class, Codes and Control 1, Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Londres: Routledge.
- (1973). "Postscript: a brief account of the theory of codes", en *Social Relationship and Language*, bloque 3 del curso del segundo nivel de los Estudios sobre Educación, Language and Learning, Milton Keynes: Open University; reeditado en *Class, Codes and Control 1*: 237-56, Londres: Routledge, 1974. (Trad. cast.: "Epílogo", en *Clases, códigos y control. Vol. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid, Akal, pp. 205-224, 1989.)
- (1974). *Class, Codes and Control 1, Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, segunda edición (revisada), Londres: Routledge. (Trad. cast.: *Clases, códigos y control. Vol. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid, Akal, 1989.)
- (1975). "Class and pedagogies: visible and invisible", en *Class, Codes and Control 3*: 116-56. Londres: Routledge; segunda edición revisada, 1977. (Trad. cast.: "Clase y pedagogía: visible e invisible", en *Clases, códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal, pp. 109-114, 1988.)
- (1977a). "Aspects of the relation between education and production", en *Class, Codes and Control 3, segunda edición (revisada)*, 174-200, Londres: Routledge. (Trad. cast.: "Aspectos de las relaciones entre la educación y la producción", en *Clases, códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal, pp. 161-185, 1988.)
- (1977b). "Class and the acquisition of educational codes", nota A en *Class, Codes and Control 3, segunda edición (revisada)*, 193-196, Londres: Routledge. (Trad. cast.: "Nota (A). La clase y la adquisición de códigos educativos", en *Clases, códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal, pp. 179-182, 1988.)
- (1977c). "Foreword" to D. S. Adlam, G. H. Turner and L. Lincker (eds.) *Code in Context*, Londres: Routledge.
- (1977d). *Class, Codes and Control 3, segunda edición (revisada)*, Londres: Routledge. (Trad. cast.: *Clases, códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Akal, 1988.)
- BERNSTEIN, B.** (1981). "Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model", *Language and Society* 10: 327-63; reeditado en M. W. Apple (ed.) *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*, Londres: Routledge, 1982, versión revisada en *CORE*, 12, 1 (1988); further revised in the present volume.
- (1986). "On pedagogic discourse", J. G. Richardson (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Nueva York: Greenwood.
- (1987). "On pedagogic discourse: revised 1987", *C.O.R.E.* 12, 1.
- (1988). "Social Class and Pedagogic Practice", para pedidos al departamento de Sociology of Education, Institute of Education, University of London.
- y **COOK-GUMPERZ, J.** (1973). "The coding grid: theory and operations", en J. Cook Gumperz (ed.) *Social Control and Socialization: a Study of Class Differences in the Language of Maternal Control*, 48-72, Londres: Routledge.
- y **DIÁZ, M.** (1984). "Towards a theory of pedagogic discourse", *CORE*, 8, 3: 1-212.
- , **ELVIN, L.** y **PETERS, R.** (1966). "Ritual in education", *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, colección B, 251, n° 772; editado en *Class, Codes and Control 3, segunda edición (revisada)*, 1977.
- BIESELE, M.** (1974). "Folklore and Ritual of Kung Hunter Gatherers" II, "Song Texts of the Masters of Tricks", Tesis Doctoral, Harvard University.
- BLISS, J., MONK, L. Y OGBURN, J.** (eds.) (1983). *Qualitative Data Analysis for Educational Research: a Guide to Users of Systemic Networks*, Londres: Croom Helm.
- BLYTH, W. A.** (1966). *English Primary Education, 2 vols.*, Londres: Routledge.
- BOLTANSKI, L.** (1969). *Prime education et morale de classe*, Paris y The Hague: Mouton. (Trad. cast.: *Paedagogía y moral de clase*. Barcelona, Laia, 1974.)

- BOURDIEU, P. (1986). *Distinction: a Social Critique of Judgement of Taste*, trad. R. Rice, Londres: Routledge. (Trad. cast.: La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Madrid, Taurus, 1988.)
- (1988). *Questions de sociologie*, París: Minuit, trad. *Questions of Sociology*, Middletown, Conn.: Wesleyan University Press.
- y BOLTANSKI, L. (1978). "Changes in social structure and changes in the demand for education", en S. Giner y M. Scottford-Archer (eds.) *Contemporary Europe: Social Structures and Cultural Patterns*, Londres: Routledge.
- y PASSERON, J. C. (1970). *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París: Minuit; trad. R. Nice con el título *Reproduction in Education, Society and Culture*, Beverly Hills, Cal.: Sage, 1977. (Trad. cast.: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia, 1977.)
- BRANDIS, W. y BERNSTEIN, B. (1974). *Selection and Control: Teachers' Ratings of Children in the Infant School*, Londres: Routledge.
- y HENDERSON, D. (1970). *Social Class, Language and Communication*, Londres: Routledge.
- BROADFOOT, P. (1986). "Whatever happened to inequality? Assessment policy and inequality: the UK experience", *British Journal of the Sociology of Education* 7, 2: 205-224.
- CAZDEN, C. B., JOHN, V. P. y HYMES, D. (eds.) (1972). *Functions of Language in the Classroom*, Nueva York: Teachers' College Press.
- CHAMBORÉDON, J.-C. y PRÉVOT, J. Y. (1973). "Le Métier d'enfant: définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle", Documento básico, Centre de Sociologie Européenne.
- COHEN, G. (1981). "Culture and educational achievement", *Harvard Educational Review* 51, 2: 270-285.
- COOK-GUMPERZ, J. (ed.) (1973). *Social Control and Socialization: a Study of Class Differences in the Language of Maternal Control*, Londres: Routledge.
- COOPER, B. (1976). "Bernstein's Codes: a Classroom Study", Documento de trabajo nº 8 del Área de Educación, Brighton: University of Sussex.
- Cox, C. D. (1984). "Continuity, Conflict and Change in State Education in Chile: a Study of the Pedagogic Projects of the Christian Democrat and Popular Unity Governments", Tesis Doctoral University of London, también en C.O.R.E. 10, 2 (1986).
- CREMIN, L. (1961). *The Transformation of the School*, Nueva York: Knopf.
- DAHLBERG, G. (1985). *Context and the Child's Orientation to Meaning*, Lund: Liber Laromedel.
- DANIELS, H. R. J. (1988). "An enquiry into different forms of special school organization, pedagogic practice and pupil discrimination", C.O.R.E. 12, 2.
- (1989). "Visual displays as tacit relays of the structure of pedagogic practice", *British Journal of the Sociology of Education* 10, 2: 123-40.
- DELAMONT, S. (1976). *Interaction in the Classroom*, segunda edición 1983, Londres: Methuen. (Trad. cast.: La interacción didáctica. Madrid: Cincel-Kapelau, 1984.)
- DIAZ, M. (1984). "A Model of Pedagogic Discourse with Special Application to the Colombian Primary Level", Tesis Doctoral University of London.
- DOMINGOS, A. M. (1984). "Social Class, Pedagogic Practice and Achievement in Science: a Study of Secondary Schools in Portugal" I, Tesis Doctoral, University of London; también en C.O.R.E. 11, 2 (1987).
- DOUGLAS, M. (1973). *Natural Symbols*, edición revisada, Londres: Allen Lane. (Trad. cast.: Símbolos naturales. Exploraciones en cosmología. Madrid, Alianza, 1978.)
- DREIBAN, R. (1968). *On what is Learned in School*, Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- DREYFUS, H. L. y RABINOW, P. (eds.) (1982). *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Brighton: Harvester.
- DURKHEIM, E. (1893). *De la division du travail social: étude sur l'organisation des sociétés supérieures*, París, trad. G. Simpson con el título: *The Division of Labour in Society*, Nueva York: Macmillan, 1933. (Trad. Cast.: *La división del trabajo social*. Madrid, 1982.)
- (1922). *Education et sociologie*, París, trad. D. F. Pocock con el título: *Education and Sociology*, Londres: Cohen & West, 1956. (Trad. cast.: *Educación y sociología*. Barcelona, Península, 1975.)
- (1925). *L'Education morale*, París: Alcan, trad. E. K. Wilson y H. Schurer con el título: *Moral Education: a Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*, Nueva York: Free Press, 1973. (Trad. cast.: *La educación moral*. Buenos Aires, Schapire, 1972.)
- (1938). *L'Evolution pédagogique en France*, París: Alcan; trad. P. Collins con el título: *The Evolution of Education Thought: Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France*,

- Londres: Routledge, 1977. (Trad. cast.: Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. Madrid, La Piqueta, 1982.)
- EDWARDS, A. (1980). "Patterns of power and authority in classroom talk", en P. Woods (ed.) *Teacher Strategies*, Londres: Croom Helm.
- EDWARDS, J. (1987). "Elaborated and restricted codes", en U. Ammon, N. Dittmar, K. Matthieser y W. de Gruyter (eds.) *Sociolinguistics: an International Handbook of the Science of Language and Society 1*, Berlín: Sektion.
- EGGLESTON, J. (1977). *The Sociology of the School Curriculum*, Londres: Routledge. (Trad. cast.: *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires, Troquel, 1980.)
- FARIA, M. I. (1984). "Para a análise de variacao socio-semantica" I, Tesis Doctoral, Facultad de Letras, Universidad de Lisboa.
- FODUCAULT, M. (1969). *L'Archéologie du savoir*, París: Gallimard, trad. A. M. Sheridan con el título: *The Archaeology of Knowledge*, Londres: Tavistock, 1972. (Trad. cast.: *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 7a edic., 1979.)
- (1975). *Surveiller et punir: naissance de la prison*, trad. A. M. Sheridan con el título: *Discipline and Punish: the Birth of the Prison*, Londres: Allen Lane, 1977; Harmondsworth: Penguin, 1979. (Trad. cast.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI, 5 edic., 1986.)
- (1982). "The subject and power", en H. L. Dreyfus y P. Rabinow (eds.) *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Brighton: Harvester.
- GARDNER, E. (1973). *The Public Schools*, Londres: Harrish Hamilton.
- GIBSON, R. (1984). *Structuralism and Education*, Londres: Methuen.
- GIROUX, H. A. (1989). *Schooling for Democracy*, Londres: Routledge.
- GOLDBERGER, J. y LOCKWOOD, D. (1963). "Affluence and class structure", *Sociological Review* XI: 233-263.
- GORDON, J. C. B. (1981). *Verbal Deficit: a Critique*, Londres: Croom Helm.
- GOULDNER, A. (1979). *The Future of Intellectuals and the Rise of the new Class*, Londres: Macmillan. (Trad. cast.: *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*. Madrid, Alianza, 2a edic., 1985.)
- GRANNIS, J. C. (1972). *Columbia Classroom Environment Project: Fifth Progress Report*, Nueva York: Teachers' College, Columbia University.
- GREEN, A. G. (1972). "Theory and Practice in Infant Education: a Sociological Approach and Case Study", tesis de licenciatura, Institute of Education, University of London.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973). *Exploration in the Function of Language*, Londres: Edward Arnold. (Trad. cast.: *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona, Médica y Técnica, 1982.)
- (1978). *Language as a Social Semiotic*, Londres: Longman.
- HALSEY, A. H., FLOUD, J. y ANDERSON, C. A. (1961). *Education, Economy and Society: a Reader in the Sociology of Education*, Nueva York: Free Press of Glencoe.
- y SVLVA, K. D. (eds.) (1987). "Plewsden twenty years on", *Oxford Review of Education* 13, 1.
- HARTNETT, A. (ed.) (1982). *The Social Sciences in Educational Studies*, Londres: Heinemann.
- HASAN, R. (1988). "Language in the process of socialisation: home and school", en L. Gerot, J. Oldenburg y T. van Leeuwen (eds.) *Language and Socialisation: Home and School*, Acta de sesiones de la reunión de trabajo sobre Lenguaje y Educación, 36-96, Sydney: Macquarie University.
- y CLORAN, C. (1989). "A sociolinguistic interpretation of everyday talk between mothers and children", en M. A. K. Halliday, J. Gibbons y H. Nicholas (eds.) *Learning, Keeping and Using Language: Selected Papers from the Eighth World Congress of Applied Linguistics*, Amsterdam: Benjamins.
- HENDERSON, D. (1971). "Contextual specificity, discretion and cognitive socialization, with special reference to language", *Sociology* 4, 3; reeditado en B. Bernstein (ed.), *Class, Codes and Control* 2, Londres: Routledge, 1973.
- HOLLAND, J. (1981). "Social class and changes in orientations to meanings", *Sociology* 15, 1: 1-18.
- (1983). "Social struktur och ideologi ungdomarnas syn pa olika aspekter av den sociala arbetsdelningen", en B. Bernstein y U. P. Lundgren (eds.) *Makt, kontroll och pedagogik*, 66-86, Lund: Liber Förlag.
- (1985). "Gender and Class: Adolescent Conceptions of Aspects of the Division of Labour", Tesis Doctoral, University of London; también en *CORE* 10, 2 (1986).
- (1986). "Social class differences in adolescents' conception of the domestic and industrial division of labour", *C.O.R.E.* 10, 1.

- HOUDLE, L. (1968). "An Enquiry into the Social Factors affecting the Orientation of English Infant Education since the early Nineteenth Century", Tesina de Licenciatura, Institute of Education, University of London (bibliografía excelente).
- HYMES, D., CAZDEN, C. y JOHN, V. (1971). *The Function of Language in the Classroom*, Nueva York: Teachers' College Press.
- JACKSON, L. A. (1974). "The myth of elaborated and restricted codes", *Higher Education Review* 6, 2: 65-81.
- JENKINS, C. (1989). "The Professional Middle Class and the Origins of Progressivism: a Case Study of the New Education Fellowship, 1920-50", Tesis Doctoral, University of London.
- JESSOP, B., BONNETT, K., BROMLEY, S. y LING, T. (1987). "Popular capitalism, flexible accumulation and left strategy", *New Left Review* (Septiembre-Octubre) 165: 104-22.
- JOHNSON, R. (1981). *Unpopular Education: Schooling and Social Democracy in England since 1944*, Londres: Hutchinson.
- KALLOS, D. (1978). *Den nya pedagogiken: en analys av den s k dialog-pedagogiken som svenskt samhällsfenomen*, Estocolmo: Wahlström & Widstrand.
- KARABEL, J. y HALSEY, A. H. (eds.) (1977). *Power and Ideology in Education*, Nueva York: Oxford University Press.
- KING, R. (1976). "Bernstein's sociology of the school: some propositions tested", *British Journal of Sociology* 27, 430-443.
- (1978). *All Things Bright and Beautiful? A Sociological Study of Infants' Classrooms*, Chichester: Wiley.
- (1979). "The search for the 'invisible' pedagogy", *Sociology* 13: 445-448.
- (1981a). "Bernstein's sociology of the school: a further testing", *British Journal of Sociology* 32: 259-265.
- (1981b). "Secondary schools: some changes of a decade", *Educational Research* 23: 173-176.
- LABOV, W. (1969). "The logic of non-standard English", en J. E. Alacis (ed.) *Report of the Twentieth Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*, Georgetown, colección Monografías sobre Lengua y Lingüística n° 22, Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1970, 1-29. (Trad. cast.: "La lógica de; inglés no standard", *Educación y Sociedad*, n° 4, pp. 145-168, 1985.)
- LANDSHEERE, G. de (1982). *Empirical Research in Education*, París: UNESCO para el International Bureau of Education.
- MOORE, R. (1984). "Education and Production: a Generative Model", Tesis Doctoral, University of London.
- MORRISON, K. F. (1983). "Incentives for studying the liberal arts", en D. L. Wagner (ed.) *The Seven Liberal Arts in the Middle Ages*, Bloomington, Ind.: Indiana University Press.
- NAMDI, Y. (1989). "The Role of the University of London Colonial Examination between 1900 and 1939", Tesis Doctoral, University of London.
- PARSONS, T. (1949). "The school class as a social system: some of its functions in American society", *Harvard Educational Review* 29: 297-318. (Trad. cast.: "El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana", *Educación y Sociedad*, 6, pp. 173-195, 1990.)
- (1951). *The Social System*, Londres: Routledge. (Trad. cast.: *El sistema social*, Madrid, Alianza, 2a edic., 1984.)
- y BALES, F. y cols. (1955). *Family, Socialization and Interaction Process*, Glencoe, Ill.: Free Press.
- PEDRO, E. R. (1981). *Social Stratification and Classroom Discourse: a Sociolinguistic Analysis of Classroom Practice*, Lund: Liber Laromedel.
- PLOWDEN, informe (1967). *Children and their Primary Schools*, informe del Central Advisory Council for Education (Inglaterra), Londres: HMSO.
- ROBINSON, W. P. (1973). "Where do children's answers come from?", en B. Bernstein (ed.) *Class, Codes and Control* 2: 202-234, Londres: Routledge.
- SAID, E. W. (1980). "The text, the world, the critic", en J. V. Harari (ed.) *Textual Strategies: Perspectives in Post-structuralist Criticism*, Londres: Methuen.
- SHARP, R. y GREEN, A. (1979). *Education and Social Control*, Londres: Routledge.
- SHULMAN, L. S. y KREISLAR, E. R. (eds.) (1966). *Learning by Discovery: a Critical Appraisal*, Chicago: Rand McNally.
- SILVERMAN, D. y TORODE, B. (1980). *The Material Word*, Londres: Routledge.
- SIMON, B. (ed.) (1972). *The Radical Tradition in Education in Britain*, Londres: Lawrence & Wishart.
- SMITH, D. J. y TOMLINSON, S. (1989). *The School Effect: a Study of Multicultural Comprehensives*, Londres: Policy Studies Institute.
- STEWART, W. A. C. y MCCANN, W. P. (1967). *The Educational Innovators*, Londres: Macmillan.
- STUBBS, M. (1975). "Teaching and talking: a sociolinguistic approach to classroom interaction", en G. Chanan y S. Delamont (eds.) *Frontiers of Classroom Research*, Slough: NFER.

- STUBBS M. (1983). *Language, Schools and Classrooms*, segunda edición, Londres: Methuen. (Trad. cast.: Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza. Madrid, CincelKapelusz, 1984.)
- y DELAMONT, S. (eds.) (1976). *Explorations in Classroom Observation*, Londres: Wiley. (Trad. cast.: Las relaciones profesor-alumno. Barcelona, Oikos-tau, 1978.)
- TORSTENDAHL, R. (1984). "Technology in the development of society, 1950-80", *History and Technology* 11: 157-174.
- TRUDGEHILL, P. (1983). *Sociolinguistics: an Introduction to Language and Society*, edición revisada, Harmondsworth: Penguin.
- TURNER, G. J. (1973). "Social class and children's language of control at age five and age seven", en B. Bernstein (ed.) *Class, Codes and Control* 2: 135-201, Londres: Routledge.
- (1977). "The expression of uncertainty and descriptive, instructional and regulative speech", en D. Adlam, G. J. Turner y L. Lineker (eds.) *Code and Context*, 230-244, Londres: Routledge.
- y PICKVANCE, R. E. (1973). "Social class differences in the expression of uncertainty in five-year-old children", en B. Bernstein (ed.) *Class, Codes and Control* 2: 93-119, Londres: Routledge.
- TYLER, W. (1984). "Organisations, Factors and Codes: a Methodological Enquiry into Bernstein's Theory of Educational Transmission", Tesis Doctoral, University of Kent en Canterbury.
- (1985). "The organisational structure of the school", *Annual Review of Sociology* 15: 49-73.
- (1988). *School Organization: a Sociological Perspective*, Londres: Croom Helm. (Trad. cast.: Organización escolar: una perspectiva sociológica. Madrid, Morata, 1991.)
- WALLER, W. (1932). *The Sociology of Teaching*, Nueva York: Wiley.
- WELLS, G. (1985). *Language Development in the Pre-school Years*, Cambridge: Cambridge University Press.
- WILLIS, P. E. (1977). *Learning to Labour: how Working-class Kids get Working-class Jobs*, Farnborough: Saxon House. (Trad. cast.: Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid, Akal, 1988.)
- YOUNG, M. F. D. (ed.) (1971). *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*, Londres: Collier.