



Revista Interuniversitaria de Formación del
Profesorado

ISSN: 0213-8646

emipal@unizar.es

Universidad de Zaragoza

España

Ávila Francés, Mercedes
Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 1, 2005, pp. 159-174
Universidad de Zaragoza
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419109>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bordieu y Bernstein

Mercedes Ávila Francés

Correspondencia:
Mercedes Ávila Francés

E.U. de Magisterio
«Fray Luis de León»
16071 Cuenca

Tel. 969 17 91 70
Fax 969 17 91 71

E-mail: Mercedes.Avila@uclm.es

Recibido: 03/04/2004
Aceptado: 04/09/2004

RESUMEN

Algunas de las aportaciones de las teorías de la reproducción, tan de moda en la sociología de la educación de décadas anteriores, siguen teniendo vigencia. Considero que las aportaciones del francés Bourdieu y del británico Bernstein son las más destacadas y las más válidas para analizar y reflexionar sobre nuestro sistema educativo y sobre nuestra educación actual. Mientras que el primero se centra más en la *estructura* de la reproducción y sus *variadas realizaciones*, a Bernstein le preocupaba esencialmente el *proceso* de transmisión, es decir el proceso por el que las relaciones de poder se traducen en relaciones de comunicación.

PALABRAS CLAVE: Teorías de la reproducción, Bourdieu, Bernstein.

Socialization, Education and Cultural Reproduction: Bordieu and Bernstein

ABSTRACT

The *theories of reproduction* which were closely followed in the field of sociology of education throughout the early decades are still relevant today. I consider the contributions of Bourdieu and Bernstein to be the most important and worthwhile for analysis and application in our educational system and our present day education. While the French theories focus more on the structure of reproduction and its *varied forms*, the British theories are more concerned with the *process* of transmission, in other words the process by which power relations become relationships of communication.

KEYWORDS: Theories of reproduction, Bourdieu, Bernstein.

A pesar de todas las críticas realizadas contra las teorías de la reproducción, creo que muchas de sus aportaciones siguen siendo útiles para comprender nuestro sistema educativo y nuestra educación actuales. Claro que no todos los factores que intervienen en el sistema educativo son reproductores, y por tanto siempre hay un lugar para el cambio. Pero como dice Bernstein [1990, 31], la forma en que una sociedad clasifica, transmite y evalúa el conocimiento educativo refleja el poder y su distribución, así como los principios de control dados. Por otra parte, si queremos valorar el sistema educativo, una de las cosas que hay que tener en cuenta es hasta qué punto dicho sistema contribuye a la reproducción de las estructuras de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases.

El francés Pierre Bourdieu y el inglés Benstein pueden ser considerados los autores más representativos de lo que podría llamarse *teorías de la reproducción cultural* [GUERRERO SERÓN, 2003, 205]. Ambos comparten una común inspiración en Marx y en Durkheim, pero mientras que en Bourdieu se nota también la influencia de Max Weber, Bernstein recuerda más a otro clásico: G.H. Mead. Por otra parte, aunque ambos se centran en aspectos culturales, el francés se interesa más por la *estructura* de la reproducción, mientras que el británico lo hace por el *proceso* de transmisión de la cultura, prestando gran atención a las cuestiones lingüísticas.

La teoría de la violencia simbólica y de la reproducción de Bourdieu

Bourdieu es un autor difícilmente clasificable. Él mismo llega a etiquetar su trabajo de «estructuralismo constructivista» o «constructivismo estructuralista». Estructuralista en el sentido de que en el mundo social existen estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas y representaciones. Y constructivista en el sentido de que considera que por medio del juego social, de la interacción, se generan las prácticas culturales verbales y no verbales. El núcleo de su esfuerzo por vincular ambas posiciones reside en la interrelación dialéctica entre los conceptos de *habitus* y *campo*. Mientras que el primero existe en la mente de los actores, los campos existen fuera de sus mentes. Aquél se adquiere como resultado de la ocupación estable y duradera de una posición cualquiera dentro del mundo social, y no es más que una estructura social internalizada y encarnada, que refleja las divisiones objetivas en la estructura de clases, como los grupos de edad, los géneros y las clases sociales. Si bien el *habitus* constituye una estructura internalizada que constriñe el pensamiento y la elección de la acción, *no* los *determina*. Esta ausencia de determinismo es la *diferencia* más

importante que distingue la posición de Bourdieu de la de la mayoría de los *estructuralistas*. El *habitus* simplemente *sugiere* lo que las personas deben pensar y lo que deben decir y hacer. El *habitus* funciona por debajo del nivel de la conciencia y el lenguaje, y más allá del alcance del escrutinio introspectivo y del control de la voluntad. Aunque en la práctica diaria no tenemos conciencia de la presencia de ese mecanismo llamado *habitus* y de su funcionamiento, se manifiesta en la mayor parte de nuestras actividades cotidianas. Sin embargo, no por ello puede afirmarse que los individuos responden de una manera mecánica al *habitus*.

El campo, por su parte, es la red de relaciones entre las posiciones objetivas que hay en un ámbito. Estas relaciones existen con independencia de la conciencia y de la voluntad colectiva, no son interacciones o lazos intersubjetivos entre los individuos. Bourdieu [1997, 49] concibe el espacio social como un *campo*, es decir, «como un campo de fuerzas cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura».

Según Bourdieu [2000a], el capital cultural y social que un alumno recibe de su familia implica la inculcación de un *habitus* originario que actúa de mecanismo regulador de las prácticas sociales y sobre el que la escuela actúa selectivamente.

La teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron

La teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron se refiere al papel de la educación como reproductora de la cultura, la estructura social y la económica a través de estrategias de clase. En su análisis de la sociedad francesa, estos autores detectan tres estrategias de clase diferentes en relación con la educación: la nueva clase media invierte en cultura para mejorar su status social; la elite cultural intenta conservar su posición de privilegio y no perder status; mientras que la clase dominante en la esfera económica trata de reconvertir parte de su capital en capital cultural, consiguiendo títulos académicos prestigiosos que le ayuden a mantener su posición y le den status. De aquí la diferente función social de la educación en cada clase: la nueva clase media intenta una orientación profesional de los estudios en detrimento de los tradicionales estudios humanísticos; la elite cultural defiende éstos; y la clase económicamente dominante intenta vincular los estudios universitarios al mundo de los negocios, y controlar así las «Grandes Écoles», oponiéndose al igualitarismo. Cada clase

social tiene su *ethos*, su conjunto de valores característicos, que determinan sus actitudes hacia la cultura y la educación. Este *ethos* tiene, por tanto, gran influencia en el ingreso y permanencia de los individuos en el sistema educativo, ya que condiciona los estudios del individuo antes de comenzarlos. Según Bourdieu y Passeron, los programas escolares tradicionales están cargados de contenidos humanísticos que no tienen en cuenta las exigencias profesionales del mundo laboral y favorecen a los estudiantes de clase con mayor nivel cultural, y sobre todo lingüístico [ALONSO HINOJAL, 1991].

En su libro *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Bourdieu y Passeron ponen de relieve las desiguales probabilidades de escolarización y éxito en el rendimiento académico según la clase social de pertenencia. La igualdad formal que proclama el sistema transforma, en realidad, privilegios sociales en méritos individuales. Aun cuando se impute a la valía individual, son los privilegios sociales asociados al origen los que determinan el éxito escolar. «La influencia del origen social perdura a lo largo de toda la escolaridad y se hace especialmente sensible en los grandes virajes del recorrido escolar» [BOURDIEU & PASSERON, 1973, 38]. Pero esto se enmascara al hacer de la actividad propiamente universitaria (el estudio), la definición de la condición estudiantil, «definición que permite salvaguardar la idea de que la condición estudiantil es unitaria, homogénea u homogeneizante» [BOURDIEU & PASSERON, 1973, 37]. La actitudes culturales, en cierto modo, se heredan (de ahí el título en francés de esta obra: «*Les Héritiers*»), así, los que viven desde su nacimiento en un ambiente cultural intelectualizado, poseen una cultura afín a la escuela y la universidad, mientras que la cultura de las clases subordinadas es ajena, e incluso opuesta, a estas instituciones.

En *La reproducción*, publicada por los mismos autores seis años más tarde, la perspectiva es aún menos optimista. En ella se completa el análisis anterior tratando de mostrar cómo, desde el punto de vista de la institución, todo está dispuesto para el triunfo escolar de los que por nacimiento poseen la «alta cultura». Ahora, la escuela es considerada incapaz de producir cualquier cambio social. La educación se limita a imponer las pautas de autoridad y reproduce el orden social propio de la sociedad de clases, actuando, además, como mecanismo de legitimación de las jerarquías sociales a través de las titulaciones. Y lo hace con una sutileza que es lo que explica su eficacia, pues como lo anterior no es percibido, la institución llega a contar con la adhesión de los sectores más desfavorecidos.

«Al delegar cada vez más totalmente el poder de selección en la institución escolar, las clases privilegiadas aparentemente abdican, en

beneficio de una instancia perfectamente neutra, la capacidad de transmitir el poder de una generación a otra. [...] la escuela puede mejor que nunca, y, en todo caso, de la única manera concebible en una sociedad que presuma de democracia, contribuir a la reproducción del orden establecido al disimular perfectamente la función que desempeña. Lejos de ser incompatible con la reproducción de la estructura de las relaciones de clases, la movilidad individual puede contribuir a la conservación de estas relaciones, al garantizar la estabilidad social por medio de un número limitado de individuos» [BOURDIEU & PASSERON, 1970, 205].

Rechazando, pues, la simplificación consistente en asimilar el aparato escolar a un reflejo inmediato de la organización social, y reconociéndole una relativa autonomía, los autores señalan los mecanismos concretos, a través de los cuales la escuela reproduce la cultura dominante, establece las jerarquías y enmascara la realidad de las relaciones sociales: la *arbitrariedad cultural* y la *de violencia simbólica* [SUBIRATS, 1977, 11].

El concepto de violencia simbólica

La acción pedagógica, que favorece los intereses de las clases dominantes, es un mecanismo de dominación y *violencia simbólica*, impone un *arbitrario cultural* que favorece los intereses de dichas clases. El sistema educativo tiene la tarea de inculcar un *arbitrario cultural* (el currículum), definido por los grupos dominantes de la sociedad y que opera a través de la también arbitraria *autoridad pedagógica*, que se impone mediante la *acción educativa* (pedagogía), que funciona mediante la *violencia simbólica* [GUERRERO SERÓN, 1996] El sistema educativo, por tanto, inculca, transmite y conserva la cultura de las clases dominantes, contribuyendo así a la reproducción de la estructura social y sus relaciones de clase, y enmascara esta función social creando la imagen o ilusión de autonomía y neutralidad, quedando así legitimado. La escuela sanciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase, pues el sistema de enseñanza presenta dichos valores y normas culturales de clase como si fueran universales. Y los agentes educativos contribuyen a todo esto independientemente de sus intenciones e ideologías particulares. Marina Subirats [1977, 11] explica muy bien estos conceptos en la introducción que ella misma hace en la edición castellana de *La reproducción*:

«Toda cultura académica es arbitraria, pues su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo.

Por otra parte, para vencer las resistencias de las formas culturales antagónicas, el sistema escolar necesita recurrir a la violencia, violencia simbólica, que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas —y por tanto difícilmente aprensibles—, pero que tiene siempre por efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda forma cultural, y la sumisión de sus portadores».

La interiorización de los principios de la arbitrariedad cultural la explica Bourdieu a través de su concepto de *habitus*: el trabajo pedagógico consiste en inculcar la cultura dominante, produciendo en los educandos unos hábitos intelectuales, morales y laborales. La acción pedagógica primaria produce un *habitus* primario característico de un grupo o clase, y sirve de base a cualquier otro hábito posterior. Estos primeros *habitus* son los familiares y los de clase social. De esta forma se contribuye a la reproducción de la estructura social.

El examen es para Bourdieu y Passeron (como para Marx, Weber y Veblen) otra forma más de violencia simbólica, pues es un mecanismo muy eficaz para legitimar, y ocultar así, la ventaja con que cuentan y parten las clases dominantes. El examen aparece como la «hora de la verdad», en la que todos quedan sometidos a las mismas normas, propiciando de esta manera la igualdad escolar. Así, la oposición entre aprobados y suspendidos sirve para ocultar la oposición entre privilegiados y desfavorecidos por el sistema, disimulando los lazos entre el sistema educativo y la estructura de clases.

El concepto de violencia simbólica lo emplea también Bourdieu para explicar la dominación que los hombres ejercen sobre la mujeres y la continua reproducción de dicha dominación. Para Bourdieu [2000b], frente a los que hablan del *siglo de las mujeres*, la condición femenina continúa siendo dominada. El presunto avance hacia la igualdad de los géneros sería más ficticio que real, y mantendría intacta la persistencia del antiguo régimen patriarcal.

Capital económico, capital cultural y capital social

En *La distinción* [2000a] se insiste en que el capital cultural, junto al económico y el social, es una forma de transmisión y de adquisición de las posiciones sociales, es decir, de reproducción y de movilidad. Las familias y los individuos «tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o

aumentar su patrimonio, y, correlativamente, a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase». Y las «estrategias» seguidas o a seguir «dependen en primer lugar del volumen y de la estructura del capital que hay que reproducir, esto es, del volumen actual y potencial del capital económico, del capital cultural y del capital social que el grupo posee» [BOURDIEU, 2000^a, 122 y 128]. Estas estrategias son «estrategias de conversión» o reconversión de un tipo de capital en otro. Así por ejemplo, frente a la inflación y la devaluación de los títulos académicos (particularmente los universitarios), las familias y/o los individuos tratan de salvaguardar o mejorar su posición en el espacio social reconvirtiendo capital económico en capital escolar diferenciador (masters universitarios, cursos de postgrado, cursos en el extranjero, etcétera). Las clases medias profesionales son las que más importancia atribuyen al capital académico, puesto que deben su posición al ejercicio de su profesión, para lo que es imprescindible la titulación (la *licencia*) universitaria.

Crítica a Bourdieu

A Bourdieu se le suele criticar su excesivo estructuralismo y su planteamiento pesimista, pues sólo analizó la reproducción, en detrimento del cambio social, zonas sobre las que actúa un modelo pasivo de socialización. Pero esta deficiencia vinieron a llenarla las llamadas teorías de la resistencia posteriores, para las que la escuela es un sitio de lucha, pues todo poder genera sus propias formas de resistencia (tanto individual como grupal), y, por tanto, sus propias contradicciones, lo que abre las posibilidades al cambio social, bien sea a través de la lucha política o mediante la acción pedagógica, la actuación sobre el currículum y las prácticas educativas [GUERRERO SERÓN, 2003, 216].

Socialización y códigos de comunicación. La aportación de Bernstein

Para Bernstein, el lenguaje constituye un campo de estudio fundamental para comprender la transmisión cultural: es por medio del lenguaje que el orden social se interioriza y que la estructura social se incorpora en la experiencia del individuo [BONAL, 1998, 87]. Cada clase social utiliza un código diferente de comunicación, lo que produce diferentes tipos de habla. Los códigos transforman distribuciones de poder y principios de control en comunicación pedagógica [BERNSTEIN & SOLOMON, 1999, 270].

Bernstein propone distinguir dos tipos de órdenes ideales, uno de límites rígidos y otro donde los límites son menos explícitos, más difusos. La

clasificación se relaciona con la división social del trabajo, mientras que la *enmarcación* se refiere a las relaciones sociales, a los principios de comunicación. El *código* es un principio regulador que se adquiere tácita e informalmente, a través de la socialización, no se puede enseñar un código a nadie. A todas las relaciones subyacen complejos principios de clasificación y enmarcación. Todos los códigos son simplemente principios de selección y combinación [BERNSTEIN, 1990, 47-50]. Para Bernstein, la identidad es producida por el principio de la *clasificación* [BERNSTEIN, 1990, 37].

Para Bernstein [1990, 31], la distribución de poder y principios de control dados, producen distintos principios de comunicación desigualmente distribuidos entre las clases. Diferentes contextos producirán diferentes códigos que actúan selectivamente sobre los significados y las realizaciones. Del mismo modo, determinados códigos seleccionan determinados contextos y significados como relevantes e importantes, mientras que otros códigos seleccionarán otros significados. Igualmente, hay también formas de realización apropiadas y formas de realización inapropiadas [BERNSTEIN, 1990, 50-51]. Así, a veces los niños tienen una conducta inapropiada no porque en ellos exista algo biológico o psicológicamente defectuoso, sino porque su cultura opera con un conjunto de reglas de reconocimiento diferente de las requeridas por la institución en que se encuentran. Si se carece de la regla de reconocimiento (de clasificación) no se van a identificar los significados relevantes, por lo que no se sabrá leer la situación. Puede ocurrir que se tenga la regla de reconocimiento pero que se carezca de la regla de realización (relacionada con la enmarcación). La regla de reconocimiento lo capacita a uno para escoger el significado relevante en la ocasión relevante [BERNSTEIN, 1990, 53-54].

Los códigos tratan de la selección y combinación de significados. Las diferentes clases sociales generan distintas orientaciones hacia los significados. Lo mismo ocurrirá con los géneros y con las distintas divisiones sociales que se den en una sociedad o un marco dado. La teoría de los códigos de Bernstein no supone déficits psicológicos o lingüísticos, sino diferencias en principios de selección e integración de significados, contextos y realizaciones. Estos principios, a su vez, remiten a las relaciones sociales y tipos de prácticas y no a capacidades intelectuales. Los códigos regulan las prácticas, se refieren a las prácticas no a las competencias [BERNSTEIN, 1986, 210; 1990, 56].

Bernstein distingue dos códigos: el código restringido y el código elaborado. El primero es típico de la clase obrera, y se caracteriza por el uso de oraciones cortas y gramaticalmente simples, y por expresar significados dependientes del contexto (lo que lleva a un orden de significados particularistas). El código

elaborado es el típico de la clase media, caracterizado por construcciones gramaticales complejas, uso frecuente de pronombres impersonales y por expresar significados independientes del contexto (es decir, por expresar de forma explícita todos los significados que se transmiten en la interacción), lo que da acceso a órdenes de significados universalistas o desligados del contexto. Basándose en la distinción durkheimiana entre solidaridad mecánica y solidaridad orgánica, Bernstein afirma que el código restringido presupone un tipo de relaciones sociales en las que la cohesión se basa en la similitud de comportamientos y en la definición cerrada de los roles sociales. En este modelo el lenguaje expresa las exigencias del rol y no las individualidades diferenciadas. Por el contrario, el código elaborado se sustenta en unas relaciones sociales basadas en la solidaridad orgánica, donde los roles no son cerrados y dejan espacio para la expresión de la individualidad, permitiendo una mayor autonomía. Esta distinción lleva a Bernstein a distinguir entre familias «posicionales», en las que es la posición de los miembros de la familia y no sus cualidades individuales lo que confiere distintos status de autoridad, y familias «basadas en la persona», donde se incentiva la exploración verbal para la expresión de las cualidades individuales y donde, por lo tanto, el status no viene tan determinado por la posición [BONAL, 1998, 89].

Para Bernstein [1990, 89-91], en la relación pedagógica o la transmisión cultural, los agentes transmisores introducen y mantiene principios de conducta, carácter y modales, esto es, conceptos de orden social, relación e identidad. «En el caso de la pedagogía visible, dichas reglas de orden social son generalmente explícitas y específicas. Las redes espaciales y corporales proveen una estructura explícita, una gramática de proscripciones y prescripciones». Esto hace a la desviación muy visible. Además, una vez que se ha adquirido la gramática explícita de las redes espaciales y corporales los mecanismos de control son relativamente simples. Si no se siguen las reglas se activan estrategias de exclusión o castigo visible. El control funciona para clarificar, mantener y reparar límites. Sin embargo, en la pedagogía invisible, dado que las reglas espaciales y temporales no son tan claras y se estimulan las representaciones personalizadas (la realización personal), lo que da lugar a un contexto aparentemente más relajado, el control reside casi del todo en la comunicación interpersonal.

«En orden a facilitar estos múltiples niveles de comunicación tiene lugar un progresivo debilitamiento de la clasificación entre el interior del niño y el exterior. Los padres facilitan y estimulan al niño a hacer público más de su interior. Más de los sentimientos, fantasías, temores, aspiraciones del niño se espera que sean hechos públicos. La vigilancia del niño es total. En

este sentido es difícil para el niño ocultarse y también para los padres» [BERNSTEIN, 1990, 90].

Así, resulta que cuanto más invisibles son las reglas, más visibles y desnudas quedan las personas, menor es la privacidad. Las instituciones son menos severas, menos explícitas, se desdibujan, pero la menor visibilidad de la institución hace más visible a las personas que están dentro, que de la misma manera que la institución ya no les oprime tampoco les refugia. De nuevo el precio de la libertad es la insolidaridad. Este planteamiento recuerda mucho a Foucault, para quien el poder es la capacidad de *hacer visible lo invisible*, para lo cual, los sistemas clasifican, miden y valoran a los grupos sociales tratando de que la sociedad funcione según los esquemas deseados (la modernidad es una especie de prisión sin barrotes, dice Foucault).

Madeleine Arnot (1995), seguidora de Bernstein, habla también de *códigos de género*. Así, los modelos de socialización se diferencian también en el grado de definición y separación entre los géneros masculino y femenino (*clasificación*, en el lenguaje bernsteiniano), y en las relaciones entre esos géneros (*enmarcación*). Bourdieu [2000b], a través de su característico concepto de *violencia simbólica* explica también la dominación que los hombres ejercen sobre las mujeres y la continua reproducción de dicha dominación. Esta dominación es sobre todo una dominación simbólica, es decir, que funciona y se reproduce a través de los esquemas de percepción en los que todos (los dos géneros) nos hemos socializado. Los dominados (en este caso las mujeres), al utilizar las categorías construidas desde el punto de vista de los dominadores (los hombres), también contribuyen a reproducir la dominación. Así por ejemplo, «las mujeres tienen en cuenta la imagen que el conjunto de los hombres y de las mujeres se harán inevitablemente aplicando los esquemas de percepción y de valoración universalmente compartidos» [BOURDIEU, 2000b, 52], y actúan entonces en consecuencia. Las prácticas son machistas porque los esquemas de percepción lo son.

Conceptos de espacio y tiempo y tipos de pedagogías en Bernstein

La sociedad globalizada de la era de la información también supone una transformación radical del espacio y del tiempo. Espacio y tiempo son construcciones sociales, es decir, el significado o la concepción social del tiempo y del espacio varía de una cultura a otra. Y puesto que nuestras sociedades están sufriendo una transformación estructural, también están surgiendo nuevas formas y procesos espaciales [CASTELLS, 1997, 444-445].

Los dos tipos de pedagogía en Bernstein (la visible y la invisible) suponen distintas concepciones del espacio y del tiempo. En el caso de una familia operando con una pedagogía visible, cada pieza tiene su propia función, y se tiende a que los objetos tengan posiciones fijas; además suele haber espacios reservados para categorías especiales de personas. Las reglas que regulan el espacio son explícitas. Es decir, con la terminología de Bernstein, el espacio está fuertemente clasificado. Luego «los aspectos de *superficie* de una pedagogía visible pueden ser leídos por todos» [BERNSTEIN, 1990, 91].

En la pedagogía invisible ocurre al contrario, el espacio se halla débilmente marcado. Las reglas que regulan los movimientos de objetos, personas, prácticas y comunicaciones no están tan explícitas. Pero sólo si conozco las reglas que regulan ese espacio puedo sacarle todo su partido, de ahí que determinados grupos de clase o étnicos se hallen en desventaja y no usen esos espacios aunque no haya una norma que se lo impida. Utilizando las palabras de Bernstein [1990, 87],

«Si la red espacial de la de la pedagogía visible está basada en la regla fundamental '*Las cosas deben ser mantenidas aparte*' con la regla de uso '*Deje el espacio como lo encontré*', entonces la red espacial de una pedagogía invisible está basada en la regla '*Haga su propia marca*'. Esto es, la red espacial de la pedagogía invisible facilita, estimula representaciones individuales en el sentido de mostrar, revelar representaciones individuales. Mensajes cognitivos y sociales son acarreados por tal espacio y tal espacio es poco probable que esté disponible y sea construido por familias de grupos de clase o étnicos desaventajados».

Respecto al tiempo, en la pedagogía visible existe una norma explícita que regula la forma de ser y de hacer las cosas para cada tiempo, mientras que en la pedagogía invisible se da prioridad al tiempo y al espacio que se debe construir cada uno. Esto tiene importantes implicaciones, que explica Bernstein:

«[...] cuando el niño (y demás individuos) se mueve a través de una serie de edades (y tiempos) sujetos a criterios normativos explícitos, el niño (o demás individuos) compite solamente con aquéllos en una categoría temporal similar. Pero cuando los tiempos están más débilmente marcados, debido a que las realizaciones esperadas son más individualizadas o, mejor, personalizadas, el niño (o demás individuos) al competir aparentemente sólo con él, compite con todo el mundo» [BERNSTEIN, 1990, 88-89].

«Los padres se relacionan con el niño en términos de las exhibiciones y representaciones aparentemente únicas del niño. Aquí el niño, a pesar de

la democracia aparente del régimen pedagógico, es situado en una relación más competitiva en la medida que las comparaciones están menos probablemente graduadas de acuerdo a la edad» [BERNSTEIN, 1990, 89].

Crítica a Bernstein

La crítica más generalizada que se le hace a los planteamientos de Bernstein es la ausencia de constatación empírica. Sin embargo, sus aportaciones teóricas han servido de base a numerosas investigaciones. En nuestro país, sin ir más lejos, sirve de ejemplo el ya clásico estudio publicado con el título *Rosa y azul*, de Marina Subirats y Cristina Brullet (1988), sobre la existencia de pautas sexistas en la educación primaria y la naturaleza de esas pautas. El análisis realizado sobre comportamientos verbales, que en parte escapan al control consciente del profesorado, mostraba la pervivencia de notables diferencias. Éstas se concretaban en una mayor atención a los niños, medida a través del número de palabras e interpelaciones dirigidas a ellos y a ellas. Según las autoras del estudio, la discriminación lingüística tendía a aumentar cuando se pasaba de preescolar a primer ciclo de EGB (recordemos que fue publicado en 1988) y a disminuir a partir de 6º de EGB, pues en los últimos años de EGB, la enseñanza era menos individualizada, por lo que las pautas sexistas pasan en mayor medida a través de los contenidos culturales que a través de las relaciones individuales, además, las niñas tendían a reclamar una mayor atención.

Implicaciones en la realidad de las escuelas y en la formación del profesorado

Implicaciones en la realidad de las escuelas

Desde la LOGSE se pretende que los Centros se inserten en su entorno concreto y diferenciado, y que los agentes educativos participen en el diseño del proyecto educativo. Si concebimos la igualdad de oportunidades como uno de los fines o principios que deben orientar la práctica educativa, conviene, para lograrlo, tener en cuenta lo dicho hasta ahora sobre educación y reproducción. Conviene recordar, por ejemplo, las afirmaciones de Bernstein y Bourdieu de que las prácticas pedagógicas que tienen lugar en el recinto escolar no son neutrales, sino que favorecen a los niños de orígenes sociales cuya experiencia está más próxima a la forma de ser de la escuela [BARBERO, 1993, 85]. Lo más valioso de las teorías de la reproducción es que nos ponen en guardia para combatir ésta, pues llaman la atención sobre cómo los intereses de los grupos dominantes

de la sociedad se pueden trasladar al currículum, los métodos e incluso los valores que conforman la acción pedagógica en las escuelas y en las aulas.

La escuela como marco sociocultural se refiere tanto a las actitudes y relaciones que mantienen los miembros de la comunidad educativa entre sí, como a los significados que los distintos miembros de dicha comunidad construyen sobre su realidad y sobre las circunstancias sociales que la determinan. Siguiendo a Bernstein, la escuela transmite dos órdenes culturales: expresivo e instrumental, y en función de ellos, y de su contexto familiar y de sus relaciones con sus iguales, el alumno organiza su propia acción. El orden expresivo se transmite por medio de la ritualización en las escuelas. Por su parte, la cultura instrumental dará lugar a una escuela diferenciada que funciona como instrumento de división del trabajo y, por tanto, de control social. Cuando la estructura de socialización del centro educativo coincide con la estructura de socialización de las familias, las posibilidades de éxito escolar aumentan. Ésta es la ventaja que se suele atribuir a los hijos de las clases medias, cuya interrelación y forma de ser vienen a coincidir con la forma de ser de la escuela. En el esquema de Bernstein, los problemas en la transmisión pedagógica o cultural aparecen cuando la escuela y la familia emplean distintas pedagogías, sobre todo cuando la escuela emplea una pedagogía invisible y la familia una pedagogía visible (si la escuela empleara una pedagogía visible tampoco habría mayor problema, puesto que los aspectos de superficie de una pedagogía visible pueden ser leídos por todos, al ser explícitos). Al no coincidir las lógicas pedagógicas de la familia y la de la escuela, el niño llegará a ésta con un conjunto de reglas de reconocimiento diferentes de las requeridas. Y, como ya se ha dicho, si se carece de la regla de reconocimiento (de clasificación) no se van a identificar los significados relevantes, por lo que no se sabrá leer la situación. Puede ocurrir, como también se ha dicho, que se sepa la regla de reconocimiento pero no la de realización (relacionada con la enmarcación), es decir, que se sepa lo que hay que hacer y lo que se espera de uno, pero no cómo hacerlo. Sobre esto reflexiona Bernstein [1990, 45]:

«En general, allí donde los alumnos de la clase trabajadora no adquieren las reglas de enmarcación de los códigos elaborados de la escuela, entonces esos alumnos no pueden producir lo que cuenta como el texto pedagógico legítimo (física, historia, matemáticas, etc.). En este caso, ¿qué adquieren? El principio de la clasificación fuerte. Ellos adquieren las relaciones de poder y su posición en ellas, y tal socialización es la que da cuenta de su reacción violenta que podemos legítimamente esperar de algunos de estos niños. De este modo, el proceso educacional produce *al menos* dos categorías de estudiantes, aquellos que adquieren el código

(clasificación y enmarcación) a distintos niveles de su realización y aquellos que no son socializados en el código sino solamente en su posición en las relaciones de poder (clasificación)».

Como recuerda Tyler [1991, 137], en una sociedad urbana abstracta, muy racionalizada y con una compleja división del trabajo, los más aventajados son quienes perciben las posibilidades de cambio y son capaces de sacar el mayor beneficio de las estructuras. El privilegio se convierte no en dinero o en poder heredado, sino en socialización en el acceso a tipos característicos de comunicación y a formas distintivas de consciencia y percepción.

Implicaciones en la formación del profesorado

La base del cambio de la pedagogía visible a la pedagogía invisible radica en los cambios en la división social del trabajo: «el dominio de los roles de producción bien definidos de la era perfeccionada del industrialismo (ingeniero, médico, topógrafo, maestro de obras) se ve amenazada por ocupaciones menos especializadas (por ejemplo, presentador de radio o televisión, relaciones públicas, jefes de personal) de la ‘nueva’ clase media que controlan la esfera de la producción cultural y simbólica» [TYLER, 1991, 142-143]. Y esto exige un tipo de socialización distinto.

La pedagogía visible se caracteriza por una clasificación y enmarcación fuertes. En la clasificación fuerte, los contenidos que transmite el profesor están claramente definidos y aislados unos de otros. En este caso se reduce el poder del profesor sobre lo que transmite. Cuando el marco de referencia o *enmarcación* es fuerte aumenta el poder del profesor en lo que al control del alumno se refiere. Este tipo de pedagogía da lugar al llamado *currículum colección*, que da lugar a centros, aulas y posiciones diferenciadas, en los que está claro el sitio de cada uno. Este sistema es más rígido y más autoritario, pero también tiene una ventaja: reduce la incertidumbre, pues, como acabo de decir, está claro cuál es el sitio de cada uno. La pedagogía invisible, por el contrario, se caracteriza por una clasificación y enmarcación débiles, donde ni lo que debe transmitirse, ni la forma, ni las posiciones están claras, tienen que fijarse. Esto aumenta la incertidumbre, sobre todo en el profesorado. Y este aumento de la incertidumbre tiene dos caras, una negativa y otra positiva. Negativa porque supone aumentar el riesgo, riesgo de perder la posición, de no saber a qué atenerse, de empeorar las condiciones de trabajo, etcétera. Positiva porque también puede ocurrir todo lo contrario ¿Qué hay que hacer para reducir la incertidumbre a nuestro favor? Saber jugar en el *campo*, en el campo educativo, que como cualquier otro es un campo fuerzas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados,

contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura. Pero ese campo es pluridimensional, se refiere al aula, al centro, al sistema educativo e incluso al sistema social, pues los cambios en la estructura institucional general de la sociedad afectan a la estructura simbólica y a los procesos de comunicación en la familia y en la escuela.

La pregunta básica ya no es cuáles son las relaciones entre los objetivos, la estructura administrativa y las tecnologías docentes, sino cuál es el principio organizador de la escuela y si coincide o es congruente con el de las instituciones sociales micro (como la familia) y macro (instituciones económicas, políticas, etcétera). Que se opte o que se dé un principio organizador u otro, hace que se valoren más unas capacidades y actitudes que otras. Así, por ejemplo, si se opta por un principio organizador basado en la pedagogía invisible (como hace la LOGSE), para que funcione es necesario un nivel elevado de interdependencia del profesorado, por lo que el trabajo en equipo de éste se hace imprescindible, lo que pone en valor unas capacidades determinadas.

Referencias Bibliográficas

- ALONSO HINOJAL, I. (1991). *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*. Madrid: Siglo XXI / Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ARNOT, M. (1995). Bernstein's Theory of Educational Codes and Feminist Theories of Education: A Personal View. En A. Sadovnik (Ed.). *Pedagogy and Knowledge: the Sociology of Basil Bernstein*. Norwood, NJ: Ablex.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control, vol. 1. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control, vol. 2. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. & SOLOMON, J. (1999). «Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control»: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon». *British Journal of Sociology of Education*, 20(2).
- BONAL, X. (1998). *Sociología de la educación Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2000a). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. (2000b). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1970). *La réproduction*. París: Minit.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información. Vol. 1: La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- GUERRERO SERÓN, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- GUERRERO SERÓN, A. (2003). *Enseñanza y Sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: Síntesis.
- SUBIRATS, M. (1977). Introducción a la edición castellana. En P. Bourdieu y J.C. Passeron. *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- SUBIRATS, M. & BRULLET, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- TYLER, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Morata.