

IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LOS ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICOS DE BASIL BERNSTEIN

ELISA USATEGUI BASOZABAL

RESUMEN

Bernstein ha pasado a la hora de explicar el papel del lenguaje en la reproducción cultural y social, de un esquema conceptual sencillo, basado en las nociones de lenguaje público y lenguaje formal, a un esquema complejo, centrado en los conceptos de código elaborado y código restringido, según el cual ciertas realidades estructurales, clases, poder, ideologías, a través de ciertas agencias de transmisión y control cultural, familia y escuela principalmente, determinan en el individuo ciertas reglas de comunicación y formas de conciencia en razón de que se le haya dotado de unos códigos lingüísticos u otros.

La clase social dominante actúa decisivamente sobre las instituciones encargadas de la reproducción cultural para forzar una transmisión reproductiva. Necesidad de cambios políticos y económicos, sin olvidar la formación del maestro como instrumento de cambio, conociendo los mecanismos de dicha reproducción cultural y haciendo de la enseñanza una práctica transformadora.

ABSTRACT

When it comes to explaining the role of language in cultural and social reproduction, Bernstein has gone from a simple conceptual outline, based on the notions of public language and formal language, to a complex outline, centred on the concepts of the elaborated code and the limited code, according to which certain structural realities, such as social classes, power, ideologies, through certain transmission and cultural control agents, primarily family and school, determine certain rules of communication and forms of conscious reasoning in individual to which they have given some linguistic codes of others.

The dominant class acts decisively on the institutions in charge of cultural reproduction in order to compel reproductive transmission. The need for political and economic change, without forgetting the teacher's training as an instrument of change, knowing the mechanisms of the afore mentioned cultural reproduction and making teaching a transforming practice.

PALABRAS CLAVE

Lenguaje público, Lenguaje formal, Orientación cognitiva, Código lingüístico, Rol, Estructura social, Socialización, Clase social, Poder, Ideología, Conciencia, Reproducción cultural, Sistema simbólico, Capital cultural, Autonomía del sistema de enseñanza

KEYWORDS

Public language, Formal language, Cognated orientation, Linguistic codes, Role, Social structure, Socialization, Social class, Power, Ideology, Conscience, Cultural reproduction, Symbolic system, Cultural capital, Self teaching system.

1. INTRODUCCION

Cualquier análisis sobre la sociolingüística de Bernstein tiene que partir de la base de que su pensamiento, tal y como reconoce el mismo Bernstein (1985: 129-131), ha sufrido a lo largo del tiempo una serie de modificaciones de fondo y de forma, una presentación que intentará sintetizar o amalgamar concepciones pertenecientes a momentos teóricos

diferentes, lo único que aportaría sería una gran confusión; confusión que se refleja, sobre todo, en numerosos trabajos pertenecientes al campo sociolingüístico, en los que, al hacer referencia a las tesis de Bernstein, no han retenido más que los aspectos característicos de sus primeros artículos publicados, olvidando las modificaciones que aparecen en las elaboraciones teóricas desarrolladas posteriormente. Creemos, por tanto, que una presentación fiel de la teoría bernsteniana debe apoyarse en el examen de los elementos teóricos contenidos en sus sucesivos artículos, fundamentalmente los aparecidos entre 1958 y 1981.

Siguiendo en parte la propia clasificación que Bernstein hace de la evolución de su pensamiento en la "Introducción" a *Class, Codes and Control* (1971), podemos distinguir, según Esperet (1975), tres grandes periodos en su itinerario intelectual:

1. Un primer período (1958-61), centrado, sobre todo, en torno a las nociones de "lenguaje público" y "lenguaje formal", que caracterizan dos clases sociales diferentes y dos orientaciones cognitivas opuestas; la primera orientación se dirige, sobre todo, al contenido de las percepciones; la segunda a las estructuras, ligando los diferentes contenidos entre sí. Estas dos nociones serán abandonadas más tarde. De la misma manera, la oposición forma-contenido, utilizadas, según Bernstein, como piedras angulares en su primera época, no será tomada más adelante de la misma manera.

2. Un segundo período (1961-1965) representa la construcción de un sistema conceptual que sirve aún de base para sus trabajos actuales. Para caracterizar el lenguaje utilizado por las diferentes clases sociales, Bernstein elabora las nociones de "código restringido" y "código elaborado", que son a partir de entonces nociones comunes en sociolingüística. Perfecciona la descripción de la faceta lingüística de estos códigos y precisa el esquema que relaciona estas dos nociones a las diferentes formas que toman las relaciones sociales, en particular en el interior de la familia.

3. Finalmente, un tercer período que se continúa hasta ahora, en el que Bernstein amplía su teoría construyendo un esquema complejo que integra códigos lingüísticos, tipos de relaciones sociales y estructura de poder en la familia y en la sociedad, y clases sociales. Esto le lleva a precisar la noción de código y, para responder a ciertas críticas, las relaciones que existen entre este concepto y el de "variante de discurso". Los trabajos precedentes no respondían, en efecto, de una manera clara al problema de las coacciones contextuales que se dirigen sobre la elección de un código.

2. NACIMIENTO DEL MODELO

En su primer artículo, "Some sociological determinants of perception" (1958, 1971, 23-41), Bernstein propone un esquema que permite explicar el fracaso escolar de los niños provenientes de la clase trabajadora. Para ello pone en escena tres elementos, que estarán presentes, más o menos modificados, en todos sus trabajos:

a) El modo de orientación cognitiva que existe en un niño dado; orientación o expresión cognitiva que Bernstein distingue de las capacidades intelectuales potenciales poseídas por ese niño.

b) Las características presentadas por el medio familiar, sobre todo, el modo de comunicación utilizado, la distribución del poder en el interior de la familia y la manera como es presentado el mundo al niño.

c) El tipo de lenguaje hablado por los miembros de una familia.

Estos tres elementos presentan una estructura bipolar, aunque los casos observados pueden situarse en diversas posiciones de ese *continuum* que une los dos polos. Sin embargo, éstos caracterizan más particularmente a una clase social, sea la clase media sea la clase trabajadora. La clase social constituye en cierta forma el nudo a partir del cual se tejen las relaciones entre estos tres elementos. En este sentido ya no choca el sorprendente título de este primer artículo de Bernstein, ya que alude a la contraposición entre dos modos de enfrentarse con la realidad y de conocerla: el uno definido por la sensibilidad para los objetos, y, el otro, por la sensibilidad para las estructuras. La sensibilidad para los objetos consistiría en la capacidad adquirida de responder a los objetos de la experiencia en términos de sus características propias y considerados aisladamente. La sensibilidad para la estructura en la capacidad adquirida de responder a los objetos de la experiencia percibidos y definidos en términos de matrices de relaciones.

Estas formas de enfrentarse con la realidad tienen un correlato social. La sensibilidad para los objetos es propia de la clase obrera; en cambio, la sensibilidad a las estructuras caracteriza a la clase media. Así, según la clase social, los niños perciben situaciones idénticas como cualitativamente diferentes. No retienen los mismos índices o indicadores como pertinentes.

Esos dos tipos de sensibilidades, para la estructura o para los objetos, son determinados por el segundo elemento del esquema, esencialmente por el contexto educativo presentado por la familia y determinante de una orientación cognitiva general. Las familias de Clase Media, que poseen una mentalidad racionalista, en el sentido de Weber, se distinguen de las de la Clase Trabajadora por los siguientes rasgos:

1. Tienen una conciencia clara de la importancia de las relaciones que existen entre el fin y los medios, y de las disposiciones afectivas cognitivas necesarias.
2. Presentan un conjunto de reglas o disciplinas para orientar el comportamiento en relación con valores de validez universal, pero con gratificaciones diferenciales según los comportamientos individuales (progreso individual y competencia).
3. Tienen capacidad para planificar el comportamiento a fin de conseguir fines lejanos a través de una cadena adecuada de fines y medios.

Frente a todo ello, el comportamiento de la clase es mucho más puntual; responde en forma inmediata y más emotiva a estímulos aisladamente considerados.

Estas dos mentalidades significan dos maneras de entender y de obrar, y, por tanto, dos maneras distintas de enfrentarse con los propios hijos y de intentar influir en sus personalidades. En la clase obrera se pide al niño obediencia o afecto según los momentos y las situaciones. En la clase media, en cambio, hay un proyecto educativo, que se añade al hecho de que el niño de esta clase vive en una situación mucho más ordenada y racionalizada. Este proyecto educativo de la clase media puede definirse así:

1. Los esfuerzos por modificar y orientar el comportamiento del niño se realizan en función de un sistema implícito de valores y objetivos vitales.
2. Se desvaloriza y se reprime la expresión directa de las emociones y de los sentimientos. Y, por supuesto, se fomenta la racionalización de la percepción del mundo, es decir, es reforzada su verbalización, considerada como valor social.
3. Finalmente, el futuro de niño se concibe como una consecuencia directa de su situación y de su comportamiento actual.

Bernstein sugiere que las familias de la clase trabajadora se definen por la ausencia de estas características. En ese medio, el niño percibe el mundo *hit et nunc*, de manera secuencial, sin discernir las relaciones entre el momento presente y los fines a largo tiempo. En una de las clases (la clase trabajadora) el niño aprende a percibir y a reaccionar al contenido de los objetos y a las situaciones, en la otra (la clase media) a la estructura de estos mismos objetos y situaciones. Por lo mismo, en un caso (la clase media) se refuerza la expresión verbal de sentimientos personales que implican una diferenciación interindividual; en el otro caso (la clase trabajadora), esto no se hará.

¿Cómo influyen estas situaciones y estas mentalidades distintas sobre el desarrollo del lenguaje infantil? Para introducir este tercer elemento en conexión con los otros dos primeros, apoyándose en las tesis desarrolladas por Sapir (Robinson, 1978), Bernstein afirma: "El lenguaje existe como consecuencia de un deseo, de una necesidad, de expresarse y de comunicarse; en consecuencia, el modo de estructuración del lenguaje -la manera en que las palabras y las frases están ligadas entre sí- refleja una forma particular de estructuración del sentimiento y, por tanto, las maneras de entrar en interrelación con el medio y de reaccionar" (Bernstein, 1958, 26).

Desde esta óptica se pueden distinguir dos tipos de lenguaje: ".. si las palabras utilizadas forman arte de un lenguaje que contiene una fuerte proporción de órdenes breves, de afirmaciones y preguntas simples, en las que el simbolismo es descriptivo, tangible, concreto, visual y de un débil nivel de generalización, si el acento está más puesto en las implicaciones afectivas que en las implicaciones lógicas, entonces se hablará de "lenguaje público" (Bernstein, 1958, 28). Este primer lenguaje puede ser utilizado por los miembros de la clase trabajadora y de la clase media.

Contrariamente, "el uso que la Clase Media (sola) hace del lenguaje es rico en cualificaciones personales y su forma implica un conjunto de operaciones lógicas complejas: el volumen, el tono, así como los otros medios no verbales de expresión, aunque importantes, ocupan un segundo lugar. Este modo de uso del lenguaje será llamado "formal" (Bernstein, 1958, 28). El contexto educacional de la clase media transmite y refuerza a través de este "lenguaje formal" la sensibilidad para las diferencias interindividuales, en particular, las diferencias de *status*, y para los índices estructurales que las expresan.

Bernstein al principio de su artículo "A public language: some sociological implications of a linguistic form" (1959, 1971, 42-60), dice: "la utilización de un lenguaje público es probablemente función de una estructura social particular, aunque factores

psicológicos y fisiológicos modifiquen su uso en algunos casos" (Bernstein, 1959, 43). Es decir, una forma de estructura social, por ejemplo el contexto educativo de la clase trabajadora, determina la aparición de tal lenguaje, por ejemplo el lenguaje público, que a su vez expresa y refuerza esta estructura. Esta determinación social se encuentra en ciertas consecuencias del "lenguaje público": éste es más un medio de cualificación social que de expresión personal. Inhibe esta última porque en cierto sentido aislaría al que la expresa del grupo que utiliza esta forma lingüística. Especialmente, impide la expresión de sentimientos íntimos.

El "lenguaje público" engendra, pues, la solidaridad al grupo y representa un factor de conservadurismo, en el sentido de que expresa una forma de autoridad que reposa sobre lazos sociales más que sobre principios racionales. La puesta en duda de esa autoridad es mucho más difícil. Además protege de los contenidos expresados por otras formas de lenguaje, pues éstos últimos deben de ser traducidos.

Esto nos introduce en un punto esencial: las relaciones entre tipos de lenguaje y capacidad cognoscitiva. Cuando en "Language and social class" (1960, 1971, 61-67) Bernstein habla de inteligencia señala una capacidad innata que tiene el papel de "Hacer capaz al locutor de explotar con más éxito la posibilidades simbolizadas por la forma de uso del lenguaje, forma determinada socialmente" (Bernstein, 1960, 61). Es el uso hecho del lenguaje el que orienta hacia conceptos abstractos más que descriptivos; la inteligencia no hace más que modular los resultados permitidos por esa orientación. Además, la elección del lenguaje es independiente de la inteligencia definida de esta manera. Como consecuencia, la orientación cognitiva (tipo de relación a las personas y a los objetos), está sometida al "determinismo lingüístico", aunque puedan existir algunas limitaciones psicológicas o fisiológicas a este determinismo en algunos casos particulares (por ejemplo, handicap físico). Resumiendo la posición de Bernstein, según Experet (1975, 32) y Siguan (1979, 30), existe una capacidad intelectual dada desde el nacimiento, bajo la influencia del determinismo lingüístico; esta capacidad se actualiza en una orientación cognitiva dada, pero esta orientación no puede ser tomada como índice del nivel de partida. Indudablemente lo que se plantea es el problema de la existencia de una evolución de la inteligencia y de las relaciones del punto de vista bernsteiniano con las teorías genetistas, como la de Piaget.

Este problema es abordado por Bernstein en un artículo destinado a los enseñantes, "Social structure, language and learning" (1961). Bernstein examina en este artículo con detalle las dificultades escolares encontradas por los niños de la clase trabajadora: escritura y lectura lentas y ligadas a contenidos concretos; comprensión verbal limitada; en aritmética, las operaciones elementales no plantean problemas, pero su atención no se dirige a los procesos subyacentes; de ahí la dificultad para generalizar. "Cuando se alcanza -explica Bernstein- la dimensión formal del proceso, comienzan a encontrar problemas" (Bernstein, 1961, 162). Estas dificultades aumentarán en el Segundo Grado porque "el carácter del proceso educativo cambia a este nivel. Viene a ser cada vez más analítico y reposa sobre la utilización progresiva de lo que Piaget llama las operaciones formales, cuando los niños procedentes de la clase trabajadora no disponen probablemente más que de operaciones concretas" (Bernstein, 1961, 163). Esta restricción a las operaciones concretas forma parte de la orientación cognitiva determinada por el modo de uso del lenguaje en los medios de la clase trabajadora baja.

La forma de las relaciones sociales determina el uso del lenguaje actuando sobre el modo y el contenido de las comunicaciones; a medida que las relaciones sociales son más

cerradas, menos existe la necesidad de explicitar verbalmente las significaciones. Las comunicaciones de carácter más concreto y descriptivo reposan entonces sobre un conjunto de significaciones compartidas, implícitas (la unidad de combate). Al mismo tiempo no hay que olvidar que el lenguaje utilizado refuerza la estructura social correspondiente: así, en los medios de la clase trabajadora baja la madre tendrá con su hijo un tipo de relaciones que determinan el uso del lenguaje público. El lenguaje simboliza la existencia de una norma de grupo, de un "consenso", más que la experiencia personal de cada uno. Este lenguaje volverá al niño sensible a ciertos índices pertinentes y no a otros: hará, por tanto, sus aprendizajes diferentes a los de un niño de la clase media. Este último, al ser capaz de adoptar los dos lenguajes según la forma de relaciones sociales (en el recreo con sus iguales/en la clase con el maestro) se adaptará a situaciones más variadas.

Bernstein examina, por otra parte, las consecuencias de todo lo anterior sobre el éxito en la escuela. Lo hace en cada uno de los artículos señalados, pero vamos a fijarnos especialmente en el que consideramos el último artículo de este primer periodo: "Social class and linguistic development: a theory of social learning" (1961b, 1975, 25-60), ya que en dicho artículo se resume el planteamiento bernsteniano a este respecto en este primer período.

Al ser la escuela una institución que une sutilmente cada uno de los sucesos presentes de la vida de los escolares a un futuro lejano, no hay conflicto serio entre las previsiones de la escuela y la de los niños de la clase media. La facultad de anticipación a largo plazo que posee el niño de la clase media, le permite poner su actividad presente en relación con el futuro, y éste da sentido a esta actividad. No hay apenas oposición entre los valores de los profesores y los del niño de la clase media; y, sobre todo, el niño está predispuesto a aceptar la estructura lingüística de la comunicación y a responder.

La escuela tiene como meta favorecer el desarrollo de la toma de conciencia del Yo y de las facultades de discriminación intelectual y afectiva. La escuela privilegia las relaciones mediatas. El niño de la clase media, en el que el nivel de curiosidad es elevado, está predispuesto a ordenar las relaciones simbólicas y, lo que es todavía más importante, a imponer un orden y a ver nuevas relaciones. Está conforme con la autoridad; acepta el rol del maestro independientemente de la relación psicológica que mantiene con la personalidad de éste (lo que no quiere decir que no aparezcan en ocasiones sentimientos de rebelión).

El niño de la clase media es capaz de manipular las dos formas del lenguaje: el que tiene lugar entre iguales, que se acerca al lenguaje público; y un lenguaje formal, el que le permite adoptar un comportamiento apropiado en un gran número de circunstancias.

La escuela constituye para el niño de la clase media un medio importante y socialmente probado de acrecentar su valor a sus propios ojos. Así, la estructura social de la escuela, los medios y los fines de la educación, constituyen un marco que el niño de la clase media es capaz de aceptar, de explorar y al que responde perfectamente.

En la clase trabajadora baja, la estructura de la familia está menos organizada. Los sucesos no son presentados integrados en una secuencia. El niño, por tanto, aprende a responder a indicadores puntuales, inmediatamente pertinentes. La relación madre-niño es de naturaleza directa, inmediata, sin elaboración verbal explícita. Ello favorece la inclusión al grupo en el plano afectivo y cognitivo. La autoridad reside en la forma de las relaciones

sociales ("Haz esto porque te lo digo yo"). De esta manera la discusión de una orden pone en cuestión no solamente a ésta, sino la misma autoridad.

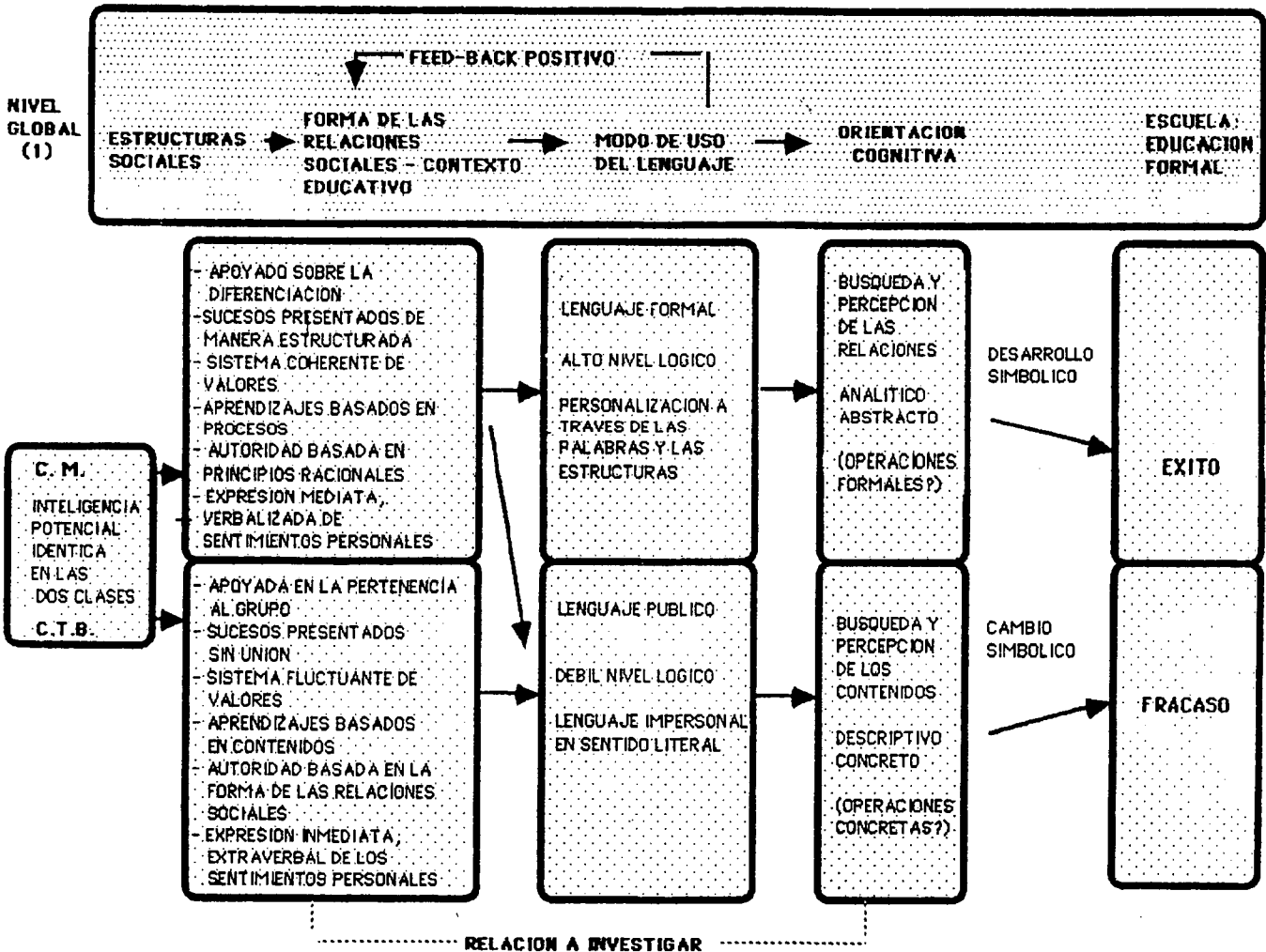
Esto se refleja también en la escuela. En primer lugar, el yo del niño es tal que debe ser comunicado por el tono y el volumen de la voz, la apariencia física, y no por el contenido del lenguaje que utiliza. Desgraciadamente, en la situación pedagógica este medio de comunicación lejos de estar reconocido, está desvalorizado. Si los niños fracasan no es por su falta de inteligencia, sino porque la naturaleza de ciertos objetos y las relaciones simbólicas que les dan sentido son de tal manera presentadas que numerosos elementos pertinentes no son percibidos y no pueden ser retenidos.

Por otra parte, como ya hemos señalado, en la escuela una actividad, o una serie de actividades, toma sentido por referencia a metas lejanas: es en la extensión en el tiempo y en el espacio como el presente toma significación. El niño de origen obrero está principalmente marcado por el presente; contrariamente al niño de la clase media, su medio social no le incita ni le ayuda a dar personalmente sentido a los métodos y a los fines de la escuela. Los problemas de disciplina y de conducta en el aula no son problemas aislados de disciplina, sino algo inherente a una empresa que apunta a transformar un sistema complejo de percepciones, con todo lo que ello lleva consigo de coste emocional. La escuela constituye para los niños de la clase media un medio importante de aumentar su dignidad; no pasa lo mismo con los niños de las clases populares; en ellos su dignidad es atacada. Solamente conformándose escrupulosamente a la simbólica de su clase puede obtener y salvaguardar el respeto de sí mismo.

Para solucionar esta situación se pueden proponer dos tipos de cambios: modificar la organización social o actuar directamente sobre el discurso. La primera solución no está en manos de la escuela y es esencialmente política. La segunda, bajo condiciones y con los métodos apropiados puede ser asumida por la escuela; especialmente por las escuelas maternas y las escuelas primarias, actuando en estrecha colaboración con los padres. Sin embargo, dice Bernstein, no hay que insistir en las dificultades que el proceso de cambio lingüístico conlleva para el alumno de las clases desfavorecidas. Toda situación pedagógica transmite valores, pero cuando se propone modificar deliberada y racionalmente la experiencia de los individuos, hay que estar totalmente seguro que, al permitir el acceso a dimensiones significativas nuevas, no se acaba en una pérdida de dignidad, consistente en el hecho de medir el valor de un hombre por el éxito profesional. La integración social de las clases menos favorecidas plantea el problema crucial de la naturaleza de la sociedad y el grado que la escuela puede, por ella misma, acelerar el proceso de asimilación.

Las líneas básicas finales de este periodo pueden ser esquematizadas tal como se señalan en el esquema 1.

ESQUEMA I (1961)



(1) El esquema, en este nivel global, indica las determinaciones entre cada elemento sin pensar las diferentes modalidades.

3. DESARROLLO DEL MODELO

La investigación experimental presentada en el artículo "Linguistic codes, Hesitation Phenomena and Intelligence" (1962; 1971, 76-94; 1975, 69-90), se apoya en concepciones teóricas modificadas en relación al modelo precedente.

Bernstein desea unificar sus concepciones en una teoría general de la socialización, centrada sobre la función reguladora del lenguaje. Introduce por primera vez la noción de código: "De manera general -explica Bernstein- se pueden distinguir dos tipos de códigos: el código elaborado y el código restringido. Se puede definirlos, a nivel lingüístico, por el grado de probabilidad con el que se pueden predecir los elementos sintácticos que servirán para organizar el discurso significante. En el caso del código elaborado, el hablante dispone de una amplia gama de elección sintáctica y el modo de organización de los elementos no puede ser previsto con un grado de probabilidad elevado. En el código restringido, la gama de elección es muy limitada y se puede predecir con un margen de error mínimo. A nivel psicológico, estos códigos se diferencian por el grado con el que facilitan (código elaborado) o inhiben (código restringido) la expresión simbólica de las intenciones bajo una forma oral. Se derivarán para el comportamiento modos de autorregulación diferentes y, por tanto, disposiciones diferentes. Los códigos son consecuencia de una forma particular de relaciones sociales o, en general, son cualidades de la estructura social" (Bernstein, 1975, 70).

Bernstein precisa las condiciones sociológicas de los dos códigos:

3.1. El código restringido

La forma pura de un Código restringido será una forma en la que el léxico y, como consecuencia, la estructura organizativa, independientemente de su grado de complejidad, serán totalmente previsible, como en los modos de comunicación rituales: relaciones protocolarias, conversaciones sobre la lluvia y el buen tiempo.... En esta forma pura el código restringido, las intenciones individuales no pueden manifestarse más que a través de los componentes no verbales de la situación: entonación, mímica.... La construcción verbal específica será mínima. El léxico utilizado puede variar de un caso a otro, pero en todos los casos es extraído de un registro mínimo. Las formas sociales que están en el origen de este código pueden también variar, pero su condición de formación reposa en la existencia de un conjunto común de valores estrecha y conscientemente compartidos por los grupos en los que el acento está puesto en la inmediatez de las relaciones. Las relaciones sociales toman un carácter fuertemente comunitario. El discurso se desarrolla sobre un fondo de intereses comunes, conscientemente asumidos, lo que suprime la necesidad de verbalizar y explicitar las intenciones subjetivas. Las significaciones están condensadas y se recurre a menudo a componentes no verbales para indicar los cambios de significación. Las afirmaciones tienden a ser impersonales, en el sentido de que el discurso no está especialmente preparado para adaptarse a un referente particular. La manera de decir importa más que lo que se dice. La intención del interlocutor está asegurada. En definitiva, el contenido del discurso tiende a ser concreto, descriptivo y narrativo, más que analítico y abstracto. La función principal de este código es reforzar la forma de la relación social (relación caliente y comunitaria), impidiendo o restringiendo la aparición en el discurso de respuestas individualizadas.

3.2. El código elaborado

Un código elaborado se deriva de relaciones sociales que ejercen sobre el individuo una fuerte presión con el fin de llevarle a buscar en los recursos lingüísticos combinaciones verbales estrechamente adaptadas a referentes específicos. El código transmite respuestas individualizadas. La función de la construcción verbal asociada a este código provoca una organización estructural y una selección lexical del más alto nivel. La preparación y la emisión de un sentido relativamente explícito son la meta fundamental del código. Las disposiciones del interlocutor no se dan por dadas: el hablante, por medio de un trabajo de construcción verbal, modifica (o al menos puede modificar) su discurso en función de las exigencias específicas del interlocutor. El código, por la regulación que ejerce, sensibiliza para las distinciones y las diferencias, y hace surgir todos los recursos que una jerarquía conceptual compleja ofrece para organizar la experiencia. Finalmente, las mímicas que acompañan el discurso tienden a operar distinciones sutiles entre esas significaciones.

3.3. Códigos, aprendizaje y relaciones sociales

Un código restringido es un código particularista, tanto por las significaciones como por la estructura social que determinan su aparición. Pero el modelo del discurso de este código es universalista, ya que su utilización depende de las características de las relaciones sociales que puedan aparecer en cualquier nivel de la estructura social. Al contrario, un código elaborado es universalista por las significaciones y potencialmente universalista por la estructura social que determina su aparición. Pero el modelo de discurso de este código es particularista en las sociedades contemporáneas, no por sus propiedades psicológicas, sino porque está ligado a posiciones sociales particulares que dependen del sistema general de estratificación social. Así, los modelos de discurso de estos dos códigos reposan en dimensiones sociológicas diferentes.

Desde el punto de vista del aprendizaje, los códigos son diferentes. Las estructuras de un código restringido pueden aprenderse de manera informal y rápida; se habitúa uno rápidamente a él. En cambio, la gama de elecciones estructurales posibles y de elección realmente operadas es mucho más largo de aprendizaje informal. Como el modelo del código restringido es universalista, todos los sujetos tienen acceso a este código y al tipo de significaciones especiales y condensadas que expresa. Al contrario, como el modelo del código elaborado es particularista, algunos sujetos únicamente tienen acceso al código y a las significaciones potencialmente universalistas que expresa.

Las posibilidades de acceso al código elaborado no dependen de factores psicológicos, sino de las posibilidades de acceso a posiciones sociales particulares en el seno de la estructura social. Como regla general, estas posiciones son la de un estrato que controla (o busca controlar) las principales esferas de poder de la sociedad. Así, se pone en relación la posesión de un código no solamente con las características aisladas de una clase social (expresadas en términos de medio familiar), sino con las características que resultan de su posición en la sociedad global. En este sentido, Bernstein dice que el código restringido es característico de la parte inferior de la clase obrera y el código elaborado de la clase superior y estratos asociados.

Los códigos restringidos y elaborados operan tipos de control diferentes que se cristalizarán en la naturaleza de la construcción verbal. Esta es resultante de modelos de orientación, de asociación y de organización. Los determinantes primeros de esta triada son la forma de las relaciones sociales o, más ampliamente, de la cualidad de la estructura social.

De aquí el postulado bernsteniano: la forma de las relaciones sociales selecciona el tipo de código, que viene a ser entonces una expresión simbólica de estas relaciones y que viene a reglar la naturaleza de la interacción social. Así, el código transmite y refuerza a nivel psicológico las relaciones que resultan de la forma de las relaciones sociales. Parece que el código suscita, sostiene y generaliza los aprendizajes esenciales; que indica lo que debe ser aprendido y determina las condiciones en las que un aprendizaje tiene la posibilidad de triunfar. El efecto esencial de un código restringido será disminuir la habilidad lingüística potencial, dar más importancia a las respuestas de nivel concreto y descriptivo, inhibir la aptitud para generalizar a nivel más elevado. Al mismo tiempo, este tipo de código refuerza la solidaridad del niño con sus camaradas, lo que, a su vez, refuerza la solidaridad expresada por el código. Los niños de la clase superior y de sus estratos cercanos tienen experiencia de un código restringido y de un código elaborado; se benefician, por tanto, de las posibilidades que estos dos códigos representan. Esto será esencial en el éxito escolar.

En un artículo escrito en 1965, "A Socio-Linguistic approach to social learning" (1965;1971, 118-139; 1975, 119-145), Bernstein amplía este modelo y pone más el acento sobre los aspectos sociológicos de la teoría, en particular sobre la transmisión de la cultura y sobre el aprendizaje de los roles sociales.

Bernstein define el rol como "una constelación de significaciones aprendidas y compartidas, gracias a las cuales el individuo es capaz de entrar en interacción con el otro, de manera constante, coherente y socialmente admitida" (1975, 128). Un rol es una actividad de codificación compleja que controla la creación y la organización de significados específicos, así como las condiciones de su transmisión y de su recepción.

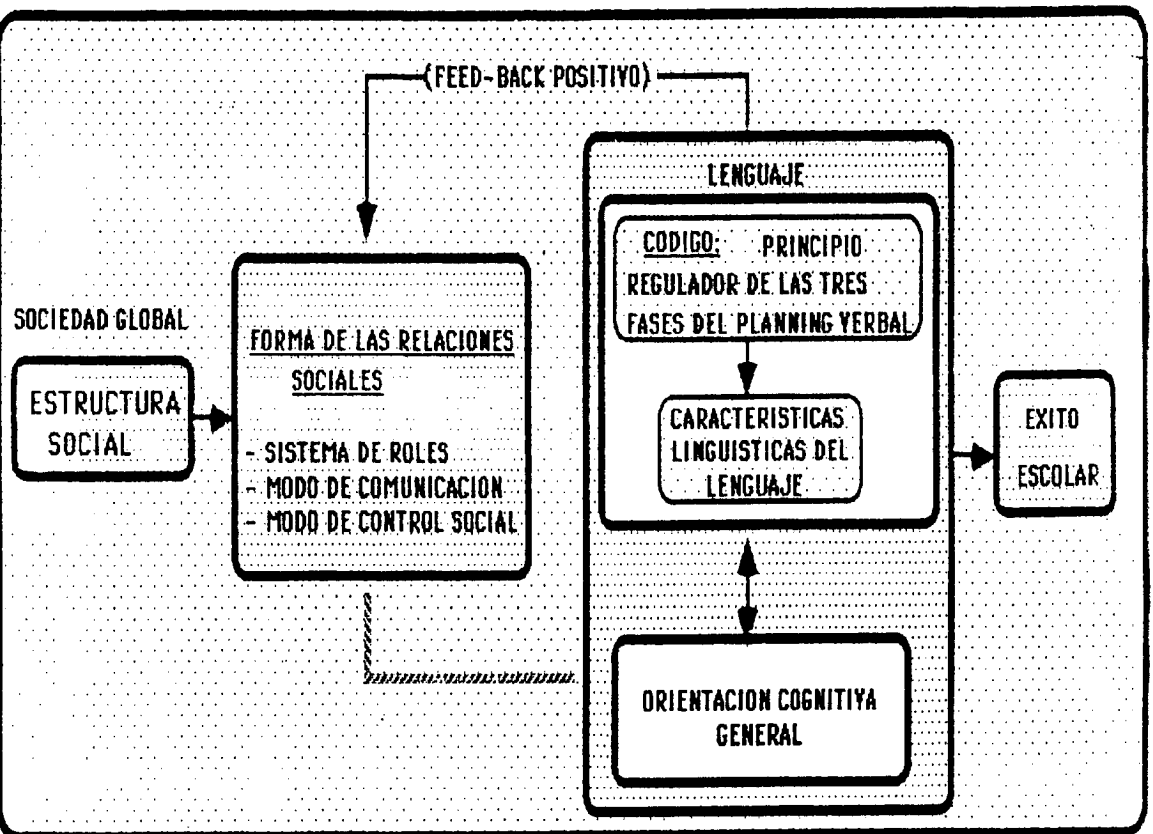
Este rol es aprendido por el niño a través del código que es a su vez su consecuencia: cada vez que habla o que escucha, la estructura social se refuerza en él y su identidad social es determinada. Se instala entonces un proceso de feed-back positivo entre la forma de las relaciones sociales (y, por tanto, la estructura social) y el código lingüístico. De esta maneja, el uso de un código determinado tiene por consecuencia la transformación del medio en una matriz de significaciones particulares que devienen parte integrante de la realidad psicológica del hablante. Esto explica que, en el plano cognitivo, niños que tienen el mismo potencial puedan desembocar en procesos intelectuales diferentes. Un código está ligado, por tanto, a fenómenos muy globales. La clase social, en sí misma, es un índice muy grosero para definirlo. Para concluir, en la existencia de un código dado hay que tener en cuenta: a) El sistema familiar de roles; b) El modo de control social; c) Las relaciones lingüísticas resultantes. Lo importante es que los códigos, que son suscitados por la relación social, tienen una función reguladora. La aptitud para cambiar de código condiciona la aptitud para cambiar de rol.

Finalmente Bernstein distingue dos variantes en cada código. Los dos tipos de código restringido (predicción lexical y sintáctica/predicción sintáctica) habían sido señalados en el artículo precedente. El añadido concierne al código elaborado que puede presentar dos formas: el primero facilita la elaboración verbal de las interrelaciones entre personas; el segundo, la elaboración verbal de la relación entre objetos. La orientación hacia una u otra forma se deberá a la influencia de factores genéticos de la familia y al tipo de escuela frecuentado (oposición ciencia-humanidades).

Después de señalar las principales concepciones de Bernstein en este segundo período, podemos comprobar que con relación a la primera época el modelo se ha ampliado, con lo que se posibilita la integración de elementos en una teoría sociolingüística más general y centrada sobre los procesos de socialización del niño (Gorder, 1980). La

exploración de esta vía, cuyas posiciones finales pueden verse en el esquema 2, constituirá el hilo conductor de los trabajos de la tercera época.

ESQUEMA 2 (1965)



- NO ESTAN CARACTERIZADAS LAS DOS MODALIDADES POSIBLES DE CODIGOS
- LA ESTRUCTURA SOCIAL NO ESTA TODAVIA CARACTERIZADA POR SUS RELACIONES EN EL SENO DE LA SOCIEDAD GLOBAL

4. EXPLORACION DEL MODELO

Será su artículo de 1971 "A Socio-Linguistic approach to socialization" (1971b; 1971, 143-169; 1975, 191-222), donde Bernstein precisará la formación de los diferentes códigos. Bernstein va enumerando los diferentes elementos de la cadena causal: partir de las características de un grupo social, determinadas a su vez por la organización de la sociedad, hasta llegar a la orientación cognitiva que resulta para los miembros de ese grupo.

"Si un grupo social, a causa de su posición de clase, definida por la profesión y el *status* del conjunto de sus miembros, ha desarrollado lazos de comunidad estrechos; si las relaciones de trabajo de los miembros de este grupo ofrecen poca variedad y pocas ocasiones de tomar iniciativas; si sus reivindicaciones para lograr triunfar tienen que ser colectivas más que individuales; si sus tareas profesionales exigen una manipulación y un control físico de objetos, más que una organización y un control simbólico; si la autoridad mínima del hombre en su trabajo se convierte en autoridad todo poderosa en casa; si los alojamientos están superpoblados y limitan la variedad de situaciones que puedan encontrar sus ocupantes; si todas estas características están presentes en un mismo medio, se puede afirmar que tal método producirá una forma de comunicación que moldeará las disposiciones intelectuales, sociales y afectivas de los niños" (1975, 191). El modo de comunicación transmite así los "genes" de la clase social.

Bernstein desarrolla entonces un modelo complejo, esencialmente centrado en las relaciones entre el sistema de roles familiares, los modos de control y los códigos. A un nivel global, apoyándose en las tesis de Durkheim, indica que a través del código restringido se realiza una solidaridad social de tipo mecánico (las gentes se unen entre sí a través de la semejanza de su función en la sociedad). A través del código elaborado se realiza una solidaridad orgánica (las gentes están ligadas a través de las diferencias de su función).

A un nivel más analítico, comienza por distinguir dos sistemas posibles de papeles en una familia: 1. Un sistema de roles cerrado, que limita la variedad de alternativas ofrecidas para la realización verbal de significaciones: el niño avanza dentro de un sistema rígido de significaciones que no perturba nunca; 2. Un sistema de roles abiertos que, al contrario, anima a la exploración y a la expresión de nuevas significaciones. Estos dos sistemas de roles pueden jugar en los dos dominios de significaciones: unas ligadas a las personas y otras ligadas a los objetos. El sistema cerrado se desarrolla unido al código restringido y el sistema abierto al código elaborado.

Bernstein sigue pensando que la ligazón causal entre clase social y código lingüístico no es suficiente para dar cuenta de la dinámica de las relaciones de causa y efecto (1975, 203). Es necesario examinar más atentamente las relaciones entre los sistemas de roles y los códigos lingüísticos, analizando la naturaleza del sistema de roles familiares y la forma de control social que ponen en juego.

Se pueden caracterizar los sistemas de roles familiares por referencia a los principios que, en cada familia, determinan la atribución de derecho en la toma de decisiones y, de esta manera, analizar los efectos que se siguen en el nivel de las interacciones entre los miembros de la familia. Se pueden distinguir, según esto, dos tipos de familias:

4.1. Familias posicionales

Las familias "posicionales", cuando la toma de decisión viene dada en función del *status formal* de un miembro (padre, madre, abuelo...). Hay una localización clara de los roles y, consecuentemente, de las áreas de decisión. En este caso las relaciones de los niños con el grupo de iguales están estrechamente vigiladas en la clase media y libres en la clase trabajadora, de tal manera que en éste último caso, se puede pensar que la socialización del niño se opera por intermedio de los camaradas del mismo grupo de edad. Estas familias poseen un sistema de comunicación cerrado, con pocas expresiones personalizadas; el aprendizaje de roles está muy estructurado y no da lugar a la ambigüedad. La socialización se hace en gran parte por los propios niños (única comunicación abierta).

4.2. Familias con orientación personal

Las familias "con orientación" personal, cuando las tomas de decisión están en función de las cualidades psicológicas de los individuos, más que en función del *status formal*. La socialización del niño no se abandona nunca a la influencia del grupo de edad. El niño discute con sus padres su comportamiento con sus iguales, sin estar sometido a reglas autoritarias. El sistema de comunicación es fuerte y abierto, centrado en las diferencias individuales.

Las familias desarrollarán en el niño el tipo de lenguaje que corresponde a su sistema de roles, para aplicar de esta manera su modo de control preferido. Se pueden distinguir así tres tipos de control sobre el niño (ligados a la variedad de alternativas en los roles propuestos al niño):

A. *Modo imperativo*, caracterizado por la orden seca ("cállate"). Este tipo de control reduce el grado de iniciativa concedido al sujeto y no deja al niño más que la elección entre la revuelta, el retraimiento o la sumisión. Se opera a través de un código restringido (previsibilidad lexical) o en la forma no verbal de coacción física.

B. *Modo de "llamadas posicionales"*. Se funda sobre los status formales (edad, sexo...), sin pasar por la expresión verbal de las características personales de los agentes de socialización (padres) o de los sujetos: ejemplos: "Los niños no lloran" (sobre el sexo); "Papá no admite que se le hable así" (edad y autoridad).

Este modo de control pone el acento en la comunidad; implica la subordinación del Yo al Nosotros. La autonomía personal se reduce, pero la identidad social es muy fuerte. Este modo se realiza a través del código restringido o del código elaborado. Las "llamadas posicionales" en el caso de fracasar incitan a la vergüenza más que a la culpabilidad. La rebelión ataca los fundamentos de la cultura y de la organización social que la sostiene, obligando a la autoridad a usar el modo imperativo.

C. *Modo de "llamadas personales"*. Se funda sobre las cualidades de la persona (motivos, intenciones...). La regla social es adquirida por el niño, no se la impone. La

autonomía personal es grande, pero la identidad social es débil; de ahí las desviaciones patológicas posibles en relación a la integración social.

En uno de sus últimos trabajos importantes, "Clase social, lenguaje y socialización" (1975, 223-248; 1985, 129-146), Bernstein hace una serie de precisiones.

Para Bernstein, Marx proporciona la llave que permite comprender el proceso de institucionalización y de los cambios de los sistemas simbólicos. La orientación de estos sistemas simbólicos está gobernada por las relaciones de poder ligados a la estructura de clase proveniente de un modo de producción dado. Hay apropiación, manipulación y explotación por una clase social no sólo en la esfera del capital económico sino también en la del capital cultural (1985, 131). Este capital simbólico está ligado al código elaborado; el acceso a este último por los niños de la clase trabajadora está sometido a dos influencias contradictorias: la división del trabajo que lo facilita y la estructura de clase que lo impide.

En relación a ciertas confusiones que unen código restringido y privación lingüística, Bernstein precisa que el código se refiere a la actividad en el sentido de Chomsky, no a la competencia; ésta tiene un origen biológico. La actividad se sitúa a nivel del habla (*parole*), tal como este concepto es definido por Saussure. El código define las opciones, regladas socialmente, que determinan las elecciones lingüísticas del hablante.

La distinción de los dos códigos en términos de su dependencia más o menos grande en relación al contexto (particularista/universalista) no basta. Hay que tener en cuenta las variantes de discurso y la especificidad contextual. Los dos códigos deben ser diferenciados en cuanto a su especificidad en relación a la situación. El código elaborado se caracteriza por tomar en cuenta las características de la situación, las cualidades del oyente (el niño en la socialización). De esta manera, un poseedor del código restringido podrá utilizar numerosos señaladores lógicos (si... entonces), signos de una elaboración lingüística, sin estar por eso dentro de un código elaborado, ya que sus mensajes mostrarán una débil especificidad en cuanto a la situación de la comunicación. Por otra parte, aunque el código sea restringido, ello no supone que los hablantes no puedan utilizar en ningún momento variaciones elaboradas del habla; solamente quiere decir que el uso de tales variantes será poco frecuente en la socialización del niño en la familia.

Estas aclaraciones realizadas por Bernstein hacen ver que nos encontramos frente a un modelo muy complejo, que se podría resumir en la esquematización siguiente: una estructura social, caracterizada por las relaciones de poder entre clases y el modo de división del trabajo, produce cierto tipo de comunicación que influencia el desarrollo cognitivo, afectivo y social de sus miembros. La noción-clave que liga las características de la estructura social al modo de comunicación resultante en los medios familiares es la del rol.

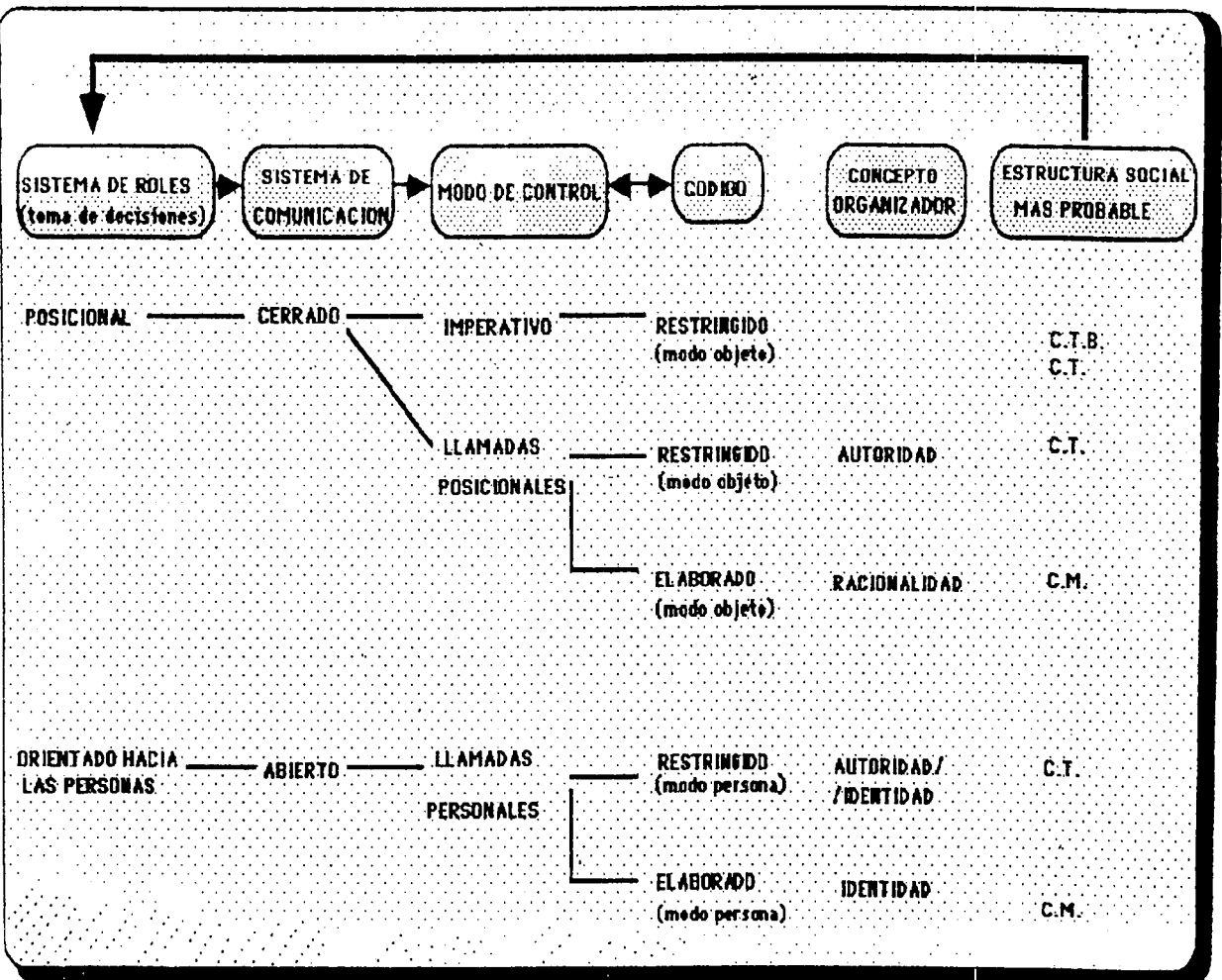
Siguiendo a Rita M. Rald y M.A. Santos Rego (1985, 113-128), podemos ver como en sus últimos trabajos Bernstein ha realizado un notable esfuerzo a fin de lograr una mayor sistematización de su teoría de los códigos. Muestra de ello es su artículo "Codes Modalities, and the process of cultural reproduction: a Model" (1981), en el que presenta un modelo estructural, en el que se concibe a la familia como un sistema en el que se

transfieren los códigos elaborados y restringidos a partir de la división del trabajo y el modo de producción creados y legitimados en la propia sociedad de clases. La cuestión central reside en "cómo se transforma la división del poder y los principios de control, a nivel del sujeto, en distintos principios de organización, relacionados individualmente, de tal forma que ambos "posicionan" al sujeto y generar la posibilidad de cambio en tal "posicionamiento". En términos de Bernstein, la respuesta que se deriva de esta tesis es que las relaciones de clase generan, distribuyen y legitiman distintas formas de comunicación, que transmiten códigos dominantes (elaborado) y dominados (restringido) y que los sujetos están diferencialmente posicionados por estos códigos en el proceso de su adquisición" (Rald y Santos Rego, 1985, 117).

Es importante advertir que en este trabajo de 1981, Bernstein "pone especial acento en descomponer los códigos generales en unidades analíticas que representan códigos específicos, lo cual se ejemplariza con la existencia en el mundo actual de muchos ámbitos diferentes con relaciones desiguales entre grupos sociales, étnicos, religiones, regiones..., que tienen su propio contexto de reproducción y consiguientemente formas lingüísticas características" (Rald y Santos Rego, 1985, 126).

Todo este análisis de las tesis sociolingüísticas de Bernstein, nos lleva a rechazar las simplificaciones que se han hecho de ellas (Reuchlin, 1972, 81-83; Dittmar, 1976; HESS, 1965; 1967) y a afirmar con Carabaña (1983, 48-51), Alonso Hinojal (1980), Robinson (1978), Rondal (1980; 1975), Bolaño (1982), Gorder (1980), Esperet (1975a; 1975b), la complejidad del modelo que presenta. Según Alonso Hinojal (1980), dicho modelo podría resumirse: Ciertas realidades estructurales, clases, poder, ideologías, a través de ciertas agencias de transmisión y control cultural, familia y escuela principalmente, determinan en el individuo ciertas reglas de comunicación y formas de conciencia en razón de que se las haya dotado de unos códigos lingüísticos u otros. Pero como esas estructuras instrumentales básicas, los códigos, son de naturaleza social y resultado de la posición de clase de las agencias transmisoras (y base para el mantenimiento de la estructura de clase mediante la función de control), resulta que quedan relacionados y reforzados mediante la transmisión cultural los componentes de la estructura en los distintos niveles, desde las clases sociales hasta el comportamiento individual. La transmisión tiende así a ser reproducción. Las ideas más importantes de este periodo pueden verse en el esquema 3.

ESQUEMA 3



LOS TRAZOS NO INDICAN UNA RELACION CAUSAL, SINO SIMPLEMENTE UNA CONCURRENCIA DE CARACTERISTICAS. LAS FLECHAS REPRESENTAN LAS TENDENCIAS MAS PROBABLES EN EL USO DE LOS CODIGOS. POR CONCEPTO ORGANIZADOR, HAY QUE ENTENDER EL PRINCIPIO RECTOR EN LA ESTRUCTURACION DE SIGNIFICACIONES, HECHAS PERTINENTES AL NIÑO, EN LA SOCIALIZACION

5. CRITICAS A LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION DE BASIL BERNSTEIN

Como ocurre con cualquier otro autor, Bernstein no puede ser entendido sin tomar en consideración a sus críticos. Entre ellos, las críticas expresadas por Labov (1985, 147-70) resumen bastante bien las concepciones de un conjunto de investigadores (Baratz, Stewart, Billard, el propio Labov...), para los cuales las diferencias lingüísticas entre las clases sociales son verdaderamente diferencias, es decir, existen dos sistemas diferentes, y no expresión de un déficit en alguna de las clases. Se pueden resumir en cuatro puntos estas críticas:

A. La noción de privación lingüística es un mito de la psicología de la educación. Bernstein está en el origen de este concepto, particularmente manifiesto en los trabajos de Bereiter y Engelman, en un programa compensatorio del lenguaje en preescolar. Esta noción de déficit lingüístico reposa sobre hechos experimentales esencialmente recogidos en cuestionarios (que tratan sobre las interacciones verbales en la familia), o bien en situaciones de entrevistas. Labov piensa que los psicólogos que han trabajado con esta óptica conocen mal el lenguaje y todavía peor a los niños desfavorecidos (1985, 149-153). Las investigaciones que utilizan la entrevista clásica dan una buena imagen de las relaciones maestro-alumno, pero no del nivel lingüístico de los niños de la clase trabajadora baja. Basándose en sus propias investigaciones, Labov muestra que una encuesta realmente insertada en el medio estudiado recoge un lenguaje que presenta características opuestas a las del lenguaje analizado por Bereiter. En particular, muestra que los niños de la clase trabajadora baja están inmersos en un medio lingüístico constante, variado y rico. "Hemos visto al niño sumergido en estímulos verbales desde la mañana hasta la noche. Hemos visto muchas situaciones que dependen de la exhibición competitiva de habilidades verbales: gritar, cantar, brindar, discutir; toda una serie de actividades en las que el individuo adquiere status mediante la utilización del lenguaje. Hemos visto a niños pequeños tratando de aprender estas habilidades de los mayores, rondando por las cercanías de los grupos desiguales de mayor edad e imitando su comportamiento lo mejor que pueden. No hemos observado ninguna relación entre la habilidad en las situaciones lingüísticas características de la cultura callejera y el éxito escolar" (1985, 153).

B. El código elaborado presentado por Bernstein es en realidad un estilo elaborado. Comporta una multitud de rasgos que revelan una pura verbosidad y que en el límite presentan un carácter disfuncional. Labov compara la discusión de dos adultos de la clase trabajadora baja y clase media sobre un sujeto abstracto, las creencias (la vida después de la muerte, la brujería...). Muestra (1985, 154-60) que el primero produce un razonamiento más preciso, menos verbalista, mientras que las argumentaciones del segundo están llenas de términos inútiles, de formas vacías. Lo que Bernstein describe como índices de alto nivel de construcción verbal (Yo pienso, To, Voz pasiva) no son sino repeticiones, balbuceos, torpes, en el segundo hablante, "artificios -nos dice Labov- que a menudo ocultan cualquier aportación positiva que pueda hacer la educación al uso del lenguaje" (1985, 160).

C. La gramaticalidad del sistema lingüístico empleado por los sujetos de la clase trabajadora baja (aquí el inglés no estándar de los negros americanos) es tan rica y grande como la del lenguaje de la clase media. Las conclusiones contrarias a estas afirmaciones se apoyan en un desconocimiento de las reglas del lenguaje hablado y en una utilización errónea de los criterios lógicos; en realidad no hay errores lógicos, sino utilización de otras reglas lingüísticas. "De los datos que aporta Bereiter -dice Labov- no se puede deducir que el

niño carece de gramática, sino únicamente que el investigador no comprende las reglas de la gramática" (1985, 161).

D. No se puede inferir sobre los procesos cognitivos del hablante a partir de los índices lingüísticos. No hay lazo directo entre el lenguaje y corrección lógica del pensamiento. "Se dice que los hablantes de clase media presentan una construcción verbal más importante, más argumentos abstractos, más puntos de vista objetivos, más conexiones lógicas. Pero no se descubre la complejidad lógica de un corpus contando el número de proposiciones subordinadas. El estilo cognitivo de un hablante no tiene relaciones fijas con el número de adjetivos o conjunciones 'no comunes' que utiliza" (1985, 163).

Bernstein ha considerado necesario responder a estas críticas. Para él (1972), Labov se limita a sus primeros trabajos y no toma en consideración los desarrollos posteriores relacionados con la socialización del niño. En ellos dice de manera clara que ninguno de los códigos es mejor que el otro, los niños de la clase trabajadora baja no pueden ser considerados no-verbales. La tesis del déficit viene del contexto americano (la teoría S-R y el acento puesto en los primeros años del niño) y no de él. Además, confundir los códigos con un estilo superficial o con formas convencionales de la clase trabajadora o de la clase media es parodiar los códigos. Los índices lingüísticos no son las principales manifestaciones de los códigos; hay que tener en cuenta la forma de las relaciones sociales. En realidad considera la teoría del déficit "como una serie de proposiciones que pretenden explicar el fracaso escolar a base de rasgos superficiales de la familia y la comunidad a la que pertenece el niño" (1977, 27). A los partidarios de esta teoría, dice en su artículo "Crítica del concepto de enseñanza compensatoria" (1975, 249-262), se les podría llamar "genetistas abstractos".

Según Bernstein, la clave de la cuestión está en otra parte. La clase social dominante actúa decisivamente sobre las instituciones encargadas de la reproducción cultural, entre ellas sobre la educación, pero no para forzar una transmisión igualadora, sino reproductora. Desde este punto de vista los niños de la clase trabajadora están en crítica desventaja.

No se trata de que dichos niños procedan de medios e instituciones patológicas, sino de que "la clase social es una categoría fundamental de exclusión" (1977, 28). Por eso las recomendaciones para los posibles cambios no las hará en el sentido de una aculturación y adaptación de la propia educación. El niño que utiliza un código restringido dispone potencialmente de las mismas reglas lingüísticas que el que utiliza un código elaborado. Pero existen restricciones en los contextos y en las condiciones que le orientan hacia significaciones universalistas. El profesor debe utilizar lo que el niño pueda ofrecer y llevarle, a través de contextos significativos para él, a explicitar y a generalizar las significaciones descubiertas. La clave para la clase obrera, dirá Bernstein (1984, 16), está en cambiar la recontextualización de la escuela legitimando el contexto primario. Para ello son necesarios cambios en las estructuras políticas y económicas; por tanto, a menos que haya cambios a nivel político y económico, es difícil introducir cambios en las posibilidades de cambio. Ahora bien, Bernstein defiende la autonomía relativa del sistema de enseñanza, autonomía que le permite escapar a éste de una reproducción perfecta del sistema social, aprovechando, para ello, las contradicciones que se dan tanto en su interior, como en su relación con los otros subsistemas sociales. En este sentido, afirma Bernstein: "Pero esto (la necesidad de cambios económicos y políticos) no debe hacer olvidar que en cualquier circunstancia hay cosas que siempre se pueden hacer: uno puede empujar: siempre que sea posible se debe empujar, se deben poner al descubierto los presupuestos ideológicos

escondidos tras las prácticas educativas, se debe hablar y publicar, porque ésto hace que el debate y la discusión se mantengan, que las contradicciones se vayan poniendo de manifiesto, vayan saliendo a la luz; ésto es lo que debemos hacer siempre" (Bernstein, 1984, 18).

Una vez que se han visto estas posibilidades de cambio de la escuela, Bernstein otorgará al maestro un papel fundamental, siempre y cuando sea consciente de lo que realmente ocurre dentro de ella. "Hay otro aspecto -dice Bernstein- que me parece importante: los maestros suelen creer, prefieren creer, que cuando ellos enseñan los niños aprenden, pero luego se sorprenden -tratándose de gente honesta y delicada- cuando comprueban que el niño no ha aprendido; los profesores entonces se preocupan mucho. Aunque parezca mentira, los profesores deberían preocuparse más de cuando los niños realmente aprenden que de cuando no aprenden, porque los niños que aprenden llevan en su conciencia la conciencia de los que no aprenden y los procedimientos para reproducir la situación. Creo que en los maestros hay un potencial para el cambio y que se deben aprovechar las formas para utilizar ese potencial" (Bernstein, 1984, 19). Lo cual nos lleva a la necesidad de una renovación de la formación de los maestros y a la necesidad de un cambio de su actividad profesional.

En cuanto al primer punto, Bernstein plantea la exigencia de transformación no sólo en la formación inicial, sino a lo largo de toda su actividad docente, dado que "El profesor a veces cree que la comunicación se reduce a lo que dice en la clase; detrás de lo que dice en clase hay unas creencias, una ideología sobre las prácticas educativas, sobre los contenidos de la educación; el profesor tiene que ser muy consciente de ésto, lo cual exige, en muchos casos, un reaprendizaje considerable" (Bernstein, 1984, 17). En ambos casos, la formación deberá estar orientada a que el maestro tome conciencia de los mecanismos a través de los cuales la escuela lleva a cabo su función de reproducción económica y cultural, es decir, en realidad se trata de que el maestro incorpore a su práctica las conclusiones o implicaciones de los análisis sociológicos bernstenianos, ya que, como el propio Bernstein pone de relieve, su intento ha consistido en "... mostrar hasta qué punto las relaciones de clase son cruciales y fundamentales en la regulación del proceso de adquisición en la escuela y del proceso de transmisión en la familia, hasta qué punto es necesario que los educadores y los padres sean conscientes de las limitaciones de la escuela y la familia, de los maestros, los padres y los niños; hasta qué punto es importante encontrar medios que permitan superar estas limitaciones, sobrepasarlas, de tal modo que la educación pueda ser más productiva" (Bernstein, 1984, 17).

En cuanto al segundo punto, es necesario encontrar los instrumentos que permitan que la enseñanza deje de ser una actividad aislada y aisladora, en la que tanto el maestro como los niños realizan sus roles respectivos como quehaceres y problemas individuales. "Hay que encontrar fórmulas para reunir a los maestros, crear estructuras que permitan a los maestros juntarse -y mejor en pequeños grupos que en grandes asambleas-, reunirse y hablar y discutir de esos problemas sin sentirse perseguidos por esos mismos problemas" (Bernstein, 1984, 19).

Es desde este punto de vista como Bernstein ha pretendido unir teoría y práctica, al mismo tiempo que presenta la educación como una actividad esperanzadora en el proceso de cambio social, a pesar del control que ejercen las estructuras económicas y políticas en las posibilidades de cambio en el interior de la escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALONSO HINOJAL, I. (1980): "Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación", *Revista española de Investigaciones sociológicas*, 11, Julio-Septiembre, pp. 55-74.
- BERNSTEIN, B. (1958): "Some sociological determinants of perception", *British Journal of Sociology*, vol. 9, pp. 159-174.
- BERNSTEIN, B. (1959): "A public language: some sociological implications of a linguistic form", *British Journal of Sociology*, X, pp. 52-79.
- BERNSTEIN, B. (1960): "Language and Social Class", *British Journal of Sociology*, XI, pp. 271-276.
- BERNSTEIN, B. (1961): "Social structure, language and learning", *Journal of Educational Research*, III, pp. 159-163.
- BERNSTEIN, B. (1961b): "Social class and linguistic development. A theory of social learning", en HALSEY, A.H., FLOUD, J. y ANDERSON, C.A. (ed.): *Education, Economy and Society*, New York, Free Press.
- BERNSTEIN, B. (1962): "Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence", *Language and Speech*, 5, pp. 31-45.
- BERNSTEIN, B. (1965): "A socio-linguistic approach to social learning", en GOULD, J. (ed.): *Social Science Survey*, London, Penguin.
- BERNSTEIN, B. (1971): *Class, Codes and control*. London, Routledge & Kegan Paul, (vol. 1).
- BERNSTEIN, B. (1972): "A Socio-linguistic approach to socialization", en GUMPERZ, J. y HYNES, D. (ed.): *Directions in Sociolinguistics*, New York, Rinehart and Winston.
- BERNSTEIN, B. (1974): *Class, Codes and control*. London, Routledge & Kegan Paul, (vol. 2).
- BERNSTEIN, B. (1975): *Langage et classes sociales*. Paris, Editions de Minuit.
- BERNSTEIN, B. (1977): *Class, Codes and control*. London, Routledge & Kegan Paul, (vol. 3).
- BERNSTEIN, B. (1981): "Codes, Modalities and the process of cultural reproduction: a Model", *Anglo-American Studies*, vol. 1, No. 1, November, pp. 3-43.
- BERNSTEIN, B. (1984): "Basil Bernstein". En VARIOS: *15 personajes en busca de escuela*. Barcelona, Laia, pp. 9-20.
- BERNSTEIN, B. (1985): "Clase social, lenguaje y socialización", *Educación y sociedad*, 4, pp. 129-146.
- BOLAÑO, S. (1982): *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. México, Trillas.
- CARABAÑA, J. (1983): *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*, Madrid, M.E.C.
- DITTMAR, N. (1976): *Sociolinguistics: A critical survey of theory and applications*, London, Arnold.
- ESPERET, E. (1975): "Langage, milieu et intelligence: conceptions développées par B. Bernstein", *Bulletin de psychologie*, (29), pp. 10-35.
- ESPERET, E. (1976): "Langage écrit et selection scolaire", *La Pensée*, (190), pp. 93-113.
- GORDER, K. (1980): "Understanding school knowledge: a critical appraisal of Basil Bernstein and Pierre Bourdieu", *Educational Theory*, vol. 30, (Nº 4), pp. 335-345.
- HESS, R. y SHIPMAN, V. (1965): "Early experiences and the socialization of the cognitive modes in children", *Child Development*, vol. 36, (Nº 4), pp. 869-886.
- HESS, R. y SHIPMAN, V. (1967): "Cognitive elements in maternal behavior". En HILL, J.P. (ed.) *Minnesota Symposia on child psychology*, Minneapolis, Univ. of Minneapolis press, pp. 57-81.
- LABOV, W. (1985): "La lógica del inglés no standard", *Educación y Sociedad*, 4, pp. 147-170.
- RALD PHILLIB, R.M. y SANTOS REGO, M.A. (1985): "En torno a los códigos socio-lingüísticos de Basil Bernstein", *Educación y Sociedad*, 4, pp. 113-128.
- REUHLIN, M. (1972): "Los factores socio-económicos del desarrollo cognoscitivo". En VARIOS: *Medio y desarrollo*, Madrid, Pablo del Rio, pp. 60-112.
- ROBINSON, W.P. (1978): *Lenguaje y conducta social*. México, Trillas.
- RONDAL, J.A. (1975): "Clase social, langage et instruction: une revue sommaire des travaux de B. Bernstein", *Revue Française de Pédagogie*, 30, pp. 81-86.
- RONDAL, J.A. (1980): *Lenguaje y educación*. Barcelona, Editorial médica y técnica.
- SIGUAN, M. (1979): *Lenguaje y clase social en la infancia*. Madrid, Pablo del Rio.