

La teoría de la práctica pedagógica de Basil Bernstein: Un enfoque estructuralista (*)

Alan R. Sadovnik (**)
Adelphi University
Nueva York. (EE.UU.)



RESUMEN

Durante casi cuatro décadas Basil Bernstein ha sido un personaje central en la sociología de la educación. Desde sus primeros trabajos sobre el lenguaje y la teoría de los códigos hasta los últimos sobre el currículum y la transmisión del saber, Bernstein trata de conectar las relaciones de nivel superior (macronivel) de clase y de poder con los procesos educativos de la escuela en el nivel inferior (micronivel). Este artículo presenta el modelo de práctica pedagógica más reciente de Bernstein, relacionándolo con su teoría del currículum y de la pedagogía y con su proyecto sociológico estructuralista en general. Además, indica una serie de cuestiones de su obra aún no resueltas y un área de valor empírico y de aplicación, en especial con respecto a la evolución de la enseñanza en los Estados Unidos.

(*) Una primera versión de este artículo se publicó en castellano y catalán en *Temps d'Educació*. Universidad de Barcelona núm. 2, 1989. El artículo se publicó en inglés en *Sociology of Education* vol. 64 núm. 1, 1991, pp. 48-63. La reimpresión en *Investigación en la Escuela* tiene el permiso de la American Sociological Association.

Este artículo sirve de introducción a un conjunto de artículos que presentan algunas de las investigaciones empíricas dirigidas por Basil Bernstein en la Unidad de Investigación Sociológica del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, que aparecerán en sucesivos números de esta revista. La serie posee un elevado interés en tanto que permite un acercamiento al conocimiento de las propuestas Bernsteinianas más recientes sobre el currículum y la práctica pedagógica, relativamente poco conocidas en España, así como una aproximación a la investigación educativa generada a partir de su modelo teórico. La selección de los artículos fue realizada por el propio B. Bernstein a propuesta de Investigación en la Escuela.

La traducción del artículo ha sido realizada por Pablo Manzano y revisada por Concepción Borrego de Dios, de la Universidad de Sevilla.

(**) Alan R. Sadovnik, Ph.D., es profesor asociado de la *School of Education*, de la Adelphi University, de Garden City (Nueva York). Los campos que constituyen sus centros fundamentales de interés son la sociología de la educación, la reforma educativa internacional y la teoría sociológica. En la actualidad es el editor de *Basil Bernstein: Consensus and Controversy* (que publicará en 1992 Falmer Press) y codirector de *The Handbook of International Educational Reform* (Greenwood Press, 1991).



El área de los estudios críticos sobre el currículum no ha constituido un tema de especial preocupación para los sociólogos de la educación en los Estados Unidos (Apple 1978). Aunque la naturaleza del *currículum* constituyó un centro específico de atención de las llamadas reformas progresivas de las décadas de 1920-1940 (Ravitch, 1983, págs. 49-50) en los Estados Unidos, hasta los años 60 y 70 ni los historiadores ni los sociólogos de la educación empezaron a considerar críticamente el currículum como algo más que la organización del saber escolar. Empezando por el trabajo de Basil Bernstein y Michael F. Young en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y la publicación de *Conocimiento y control* (Young, 1971a), en Gran Bretaña y, en menor medida, en los Estados Unidos, los sociólogos de la educación emprendieron el estudio sistemático del *currículum* como reflejo organizado y codificado de los intereses sociales e ideológicos. Este enfoque, denominado con frecuencia como "nueva sociología de la educación", se basa en la tradición de la sociología del conocimiento y aplica los puntos de vista teóricos de Marx y Engels (1846/1947), Mannheim (1936) y Durkheim (1893/1947, 1915/1954), entendiendo el *currículum* como estructura social y política. En vez de considerar axiológicamente neutro el *currículum*, la nueva sociología de la educación lo convirtió en problema, haciéndolo objeto de análisis crítico e ideológico.

Suele asociarse la obra de YOUNG con el impulso para el desarrollo de los estudios críticos del *currículum* en Gran Bretaña (Whitty, 1985, pág. 13) y con el reconocimiento del *currículum* como objeto susceptible de investigación sociológica. No obstante, la corriente principal de la sociología estadounidense de la educación ha pasado por alto que la nueva sociología de la educación categoriza dos

enfoques distintos de la sociología del *currículum*. La primera, representada por Young y Nell Keddie, insiste en la importancia de la investigación fenomenológica; la segunda, representada por Bernstein y Pierre Bourdieu, hace hincapié en la importancia de la investigación estructural.

En los Estados Unidos, Bernstein suele relacionarse con la controversia que rodea sus primeros trabajos sobre los códigos de comunicación, con algunas excepciones importantes (Karabel y Halsey, 1977; Wexler, 1987). Los sociólogos estadounidenses de la educación no se han percatado de su trabajo iniciado en *Clases, Códigos y Control. Volumen 3* (1977a) sobre el *currículum* y la pedagogía, y cómo este trabajo, como el anterior sobre la comunicación, forma parte de su proyecto para elaborar una teoría estructuralista de la educación y la sociedad. Este artículo sostiene que la teoría de Bernstein sobre el *currículum* y la pedagogía forma parte de su proyecto estructuralista más amplio y contribuye de forma importante al estudio crítico del saber escolar y su transmisión. A través del análisis de su obra pedagógica más reciente sobre las prácticas pedagógicas, señala algunas dificultades de su enfoque y una serie de productivas líneas de investigación inspiradas por su teoría.

Sociología y estudios curriculares

Aunque el propósito de este artículo no consiste en resumir la historia de los estudios sobre el *currículum* en general y de los enfoques sociológicos del saber escolar en particular, es preciso ofrecer un marco contextual en el que situar la obra de Bernstein sobre el *currículum* y la pedagogía. Whitty (1985) y Wexler (1987) presentan excelentes informes sobre la aparición de la nueva sociología de la educación y su relación con los estudios sobre el *curri-*

culum e indican que la obra de Bernstein ha sido fundamental para los numerosos enfoques sociológicos que podemos denominar en general como "teoría crítica del *curriculum*". Como señalamos antes, hemos de rastrear los orígenes intelectuales de estos enfoques de la sociología del conocimiento y su aparición como una importante rama del campo del *curriculum*, de modo especial en Gran Bretaña, para la nueva sociología de la educación.

Whitty (1985) y Wexler (1987) señalan que la historia de la nueva sociología de la educación en Gran Bretaña es compleja. Desde el enfoque fenomenológico de Young (1971a, 1971b, 1972, 1973), el enfoque estructuralista de Bernstein (1971, 1973a, 1973b, 1977a) al neomarxista de Sharp y Green (1975), la base común de la nueva sociología estaba constituida por la creencia de que el saber se estructura social e ideológicamente y que "la sociología de la educación no puede concebirse ya como un área de investigación distinta de la sociología del conocimiento" (Young 1971a, pág. 3).

El enfoque fenomenológico se basa en gran medida en la sociología del conocimiento de Berger y Luckman (1966) y en la sociología interpretativa (Giddens, 1977) y hace hincapié en que los sujetos humanos (como los profesores y los alumnos) estructuran el saber y la práctica escolares a través de la interacción social. Los enfoques estructuralistas y neomarxistas consideran el *curriculum* y la pedagogía en relación con condiciones más "objetivas", como la división de trabajo y los sistemas económicos y políticos.

A pesar de las importantes diferencias que se aprecian entre los distintos enfoques dentro de la nueva sociología de la educación, hay una serie de áreas de concordancia conceptual. Como señala Wexler (1987, pág. 37), "la ideología, la reproducción y la resistencia constituyen al tiempo los temas

organizadores del nuevo discurso sociológico. Tanto en Gran Bretaña como en los Estados Unidos, los nuevos enfoques sociológicos del *curriculum* se interesan por las formas en que el saber y las prácticas escolares se relacionan con la reproducción cultural y cómo pueden oponerse los estudiantes a esas formas de dominación ideológica. Además, se ocupan de cómo se relacionan el *curriculum* y la pedagogía con la reproducción de la desigualdad entre clases sociales y con la especificación de los procesos que se desarrollan en las escuelas que pueden promover la comprensión de la persistente relación entre clase social y logro académico (Hurn, 1985).

Como respuesta al determinismo económico de Bowles y Gintis (1976), quienes consideraban que la enseñanza se correspondía directamente con las relaciones capitalistas de producción, los nuevos sociólogos del *curriculum* y la pedagogía tratan de comprender los grados de autonomía que existen en las escuelas, así como las formas específicas de relación entre la enseñanza y las condiciones sociales, políticas y económicas más generales. En los Estados Unidos, por ejemplo, Apple (1978, 1979a, 1979b, 1982a, 1982b) y Giroux (1981, 1983) han investigado las relaciones entre ideología, *curriculum* y reproducción. Además, los teóricos del *curriculum* examinaron la relación entre el saber escolar y la reproducción de clase (Anyon, 1979, 1981a, 1981b) y de género (Macdonald y Macdonald, 1981; Miller, 1982; Mitrano, 1979).

Por último, una serie de importantes estudios sobre el *curriculum*, llevados a cabo sobre todo en Gran Bretaña, se centraron en la relación entre la división del trabajo, las fuerzas políticas y económicas y la clasificación de las materias escolares (Gleeson y Whitty, 1976; Goodson, 1983). Tanto los sociólogos como los historiadores del *curriculum* se inspiraron directa-

mente en la nueva sociología de la educación, en general, y en la obra de Bernstein, en particular. El análisis de Goodson (1983) sobre las tres tradiciones de los estudios sociales británicos -académica, utilitaria y pedagógica- bosqueja la evolución de los sistemas de clasificación académica atendiendo a la forma en que los factores educativos y extraeducativos afectan a las materias escolares.

Según muchos críticos (véase Lawton, 1980), lo que categoriza algunos de estos estudios, en especial los que versan sobre la reproducción de clase, es que, a pesar de sus protestas respecto a la consideración dialéctica de la relación entre las esferas objetiva y subjetiva, la enseñanza queda relegada con frecuencia a un epifenómeno. Como señala Lawton (1980, págs. 6-7), el teórico no marxista del *curriculum* más importante de Gran Bretaña:

"Algunos sociólogos modernos, especializados en la sociología del curriculum, querrían hacernos creer que el control del curriculum es sólo cuestión de hegemonía burguesa. Dan por supuesto que, en la sociedad capitalista, el conjunto de la superestructura cultural, enseñanza incluida, es un reflejo del grupo dominante, es decir, de la burguesía o clase dirigente capitalista. Este grupo de autores supone que la educación tiene una influencia totalmente socializadora. Pero me parece que la cuestión del control de la educación es mucho más compleja".

Desde la década de 1970 hasta el presente, los nuevos sociólogos de la educación han indicado la necesidad de relacio-

nar dialécticamente las esferas objetiva y subjetiva, incluyéndolas en una teoría más unificada. En este contexto, Karabel y Halsey en su clásica introducción a *Poder e Ideología en Educación* (1977), afirman que la obra de Bernstein ofrece las posibilidades más impresionantes.

Bernstein y los estudios curriculares

La teoría del *curriculum* y de la pedagogía de Bernstein es demasiado compleja y amplia para desarrollarla en un artículo. Atkinson (1985) dedica casi la mitad de su libro sobre Bernstein a tratar cuestiones relacionadas con el saber y las prácticas escolares. En consecuencia, este artículo se centra en los escritos más recientes de Bernstein sobre las prácticas pedagógicas y los relaciona con su teoría del *curriculum* y, lo que es más importante aún, con su proyecto estructuralista en general. He escogido este aspecto por dos razones. Primero, el reciente trabajo sobre la práctica pedagógica extiende la sociología del *curriculum* al análisis interrelacionado de la práctica educativa y demuestra la necesidad de considerar el *curriculum* y la pedagogía como inexorablemente unidos. Segundo, aunque ya son bastantes las personas que han tenido acceso en los Estados Unidos al trabajo anterior de Bernstein sobre el *curriculum* y la pedagogía (1977a, 1986-1990d), su obra más reciente sobre la práctica pedagógica (1990b) se ha publicado hace muy poco (2). Dada la importancia de esta reciente obra y de la continuación de su proyecto estructuralista, la he convertido en el núcleo central de este artículo.

(2) Bernstein presentó una primera versión de su artículo de 1990b al público norteamericano en la *Robert Finkelstein Memorial Lecture*, en la Adelphi University, Garden City, Nueva York, en octubre de 1987, y yo presenté una versión anterior de este artículo en la reunión anual de la *American Sociological Association*, en agosto de 1988.

Karabel y Hasley (1977, pág. 62), en su revisión de la bibliografía sobre la sociología de la educación, se refieren a la obra de Bernstein como a la "antesala de una nueva síntesis". El trabajo anterior de Bernstein sobre la teoría de los códigos fue muy controvertido, pero, sin embargo, suscitó cuestiones fundamentales sobre las relaciones entre la división social del trabajo, la familia y la escuela y exploró hasta qué punto influían estas relaciones en las diferencias de aprendizaje que se apreciaban entre clases sociales distintas. Su último trabajo (1977a) inició el difícil proyecto de conectar el macropoder y las relaciones de clase con los procesos microeducativos de la escuela. Mientras los teóricos de la reproducción, como Bowles y Gintis (1976), presentaban un punto de vista claramente determinista respecto de las escuelas, sin describir ni explicar lo que en ellas ocurre, la obra de Bernstein se proponía conectar los niveles de análisis sociológico, social, institucional, interactivo e intrapsíquico. De este modo, daba la oportunidad de sintetizar las tradiciones teóricas clásicas de la disciplina: marxista, weberiana y durkheimiana.

El intento de Bernstein de comprender los microprocesos de la enseñanza le llevó a continuar la fructífera vía de investigación desarrollada en su artículo "*Clase y Pedagogía: Visible e Invisible*" (1977b). En ese artículo, Bernstein analizaba las diferencias significativas entre dos formas generales de transmisión educativa e indicaba que las diferencias en cuanto a las reglas de clasificación y de *enmarcamiento* (3) de toda

práctica pedagógica (visible: clasificación débil y enmarcamiento fuerte; invisible: clasificación y enmarcamiento débiles) (4) están relacionadas con la posición de clase social y los presupuestos de las familias atendidas por las escuelas. El artículo ponía de manifiesto con toda claridad que los sociólogos de la educación tenían que llevar a cabo el difícil trabajo empírico de observar el mundo de las escuelas y de relacionar las prácticas educativas con los factores más generales de tipo institucional, social e histórico de los que forman parte. Con palabras de Bernstein:

"Tras la investigación se esconde la tentativa de creación de un lenguaje que permita la integración de los macro y micro-niveles de análisis: la recuperación de lo macro a partir de lo micro en un contexto de cambio potencial. Podríamos decir que el proyecto consiste en un intento prolongado de comprender algo sobre las reglas, legítimas prácticas y actores que regulan la creación, distribución, reproducción y cambio de conciencia mediante principios de comunicación a través de los cuales se legitima y reproduce una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes. En pocas palabras: la naturaleza del control simbólico (1990c, págs. 112-113)".

Durante los últimos 10 años, Bernstein ha desarrollado este enfoque a través de un análisis sistemático del discurso y las prácticas pedagógicas. En primer lugar, presentó la teoría de las reglas pedagógicas que examina las "características intrín-

(3) Aunque el término "enmarcamiento" no es español, traducimos "framing" por tal neologismo por expreso deseo de BERNSTEIN, en comunicación dirigida al traductor. (N. del T.).

(4) La clasificación se refiere a las relaciones entre categorías relacionadas con la división social del trabajo y tiene que ver con la distribución del poder. El enmarcamiento (véase la nota anterior) se refiere al lugar del control sobre las reglas de comunicación. Según Bernstein (1990c, pág. 100), "si la clasificación regula la voz de una categoría, el enmarcamiento regula la forma de su mensaje legítimo". Véase en ATKINSON (1985) un análisis detallado de la obra de Bernstein.

secas que constituyen y distinguen la forma especializada de comunicación puesta en práctica mediante el discurso pedagógico sobre la educación" (1986-1990d, pág. 165). En segundo lugar y más recientemente (1990b), relacionó su teoría del discurso pedagógico con la base de clase social, aplicando esa relación a la evolución que se estaba produciendo en distintas prácticas educativas. Las siguientes secciones de este artículo presentan la obra más reciente de Bernstein sobre las prácticas pedagógicas (1990b), que es una elaboración perfeccionada de su obra anterior (1977b). El objetivo de estas secciones consiste en vincular esa obra con el proyecto empírico y sociológico más general del que forma parte, para suscitar una serie de cuestiones aún no resueltas ni contestadas, relacionarla con la teoría general del *curriculum* y la pedagogía y poner en evidencia un área de aplicación de gran valor, en especial con respecto a la evolución de la educación en los Estados Unidos.

Clasificación, enmarcamiento y código

Atkinson (1985) afirma que Bernstein ha sido uno de los sociólogos más citados pero peor comprendidos. De la misma forma que la obra de Bernstein sobre el lenguaje y la teoría de los códigos fue tan controvertida y, desde su punto de vista, incorrectamente vinculada con la teoría del déficit cultural, su obra sobre el *curriculum* y la pedagogía y la transmisión del saber no ha recibido la atención que en realidad merece, en especial en los Estados Unidos. Además, con la excepción de la excelente introducción de Atkinson (1985) a la sociología de Bernstein, no se han hecho muchos intentos de relacionar la obra de Bernstein sobre el lenguaje con su trabajo sobre el *curriculum* y la pedagogía ni para entender ambos como partes

de un proyecto sociológico general. Aunque Atkinson (1985) hace gran hincapié en que Bernstein se encuadra en la tradición estructuralista europea y en que su trabajo constituye un intento evidente de continuar el proyecto de Durkheim, este punto de vista todavía no ha calado en el medio sociológico norteamericano. Este artículo parte del punto final del libro de Atkinson y sitúa la obra más reciente de Bernstein en un marco similar. No obstante, para hacer esto, he de presentar un breve resumen del trabajo precedente de Bernstein sobre el *curriculum* y la pedagogía.

El concepto de código ocupa un lugar central en la sociología estructural de Bernstein. Desde el primer momento, en su obra sobre el lenguaje (códigos restringido y elaborado), código se refiere al "*principio regulador que subyace a diversos sistemas de mensajes, en especial al curriculum y la pedagogía*" (Atkinson, 1985, pág. 136). El *curriculum* y la pedagogía se consideran sistemas de mensajes y, con un tercer sistema - la evaluación-, constituye la estructura y los procesos del saber, transmisión y práctica escolares. Como señala Bernstein (1971- 1973b, pág. 85): "*El curriculum define el saber válido; la pedagogía define la transmisión válida del saber de parte de quien ha recibido la enseñanza*". Por tanto, debe entenderse su teoría del *curriculum* de acuerdo con los conceptos de clasificación, enmarcamiento y evaluación y sus relaciones con los aspectos estructurales de su proyecto sociológico.

La principal obra anterior de Bernstein sobre el *curriculum* se contiene en dos importantes artículos "*Sobre la clasificación y el enmarcamiento del conocimiento educativo*" (1971) y "*Clase y pedagogías: Visible e Invisible*" (1977b). El primero presenta los conceptos de clasificación y enmarcamiento, relacionándolos con la

teoría estructuralista general del *curriculum* y de la práctica pedagógica. El segundo amplía este análisis, aplicándolo a la evolución de la solidaridad orgánica y a los cambios habidos en la dinámica de la producción y reproducción de clase social. La obra más reciente de Bernstein sobre la práctica pedagógica constituye una ampliación de este último artículo. Para poder comprender la evolución de su obra, es preciso comenzar por el primer artículo y los conceptos de clasificación y enmarcamiento.

El concepto de clasificación se sitúa en el núcleo central de la teoría del *curriculum* de Bernstein. La clasificación se refiere al "grado en el que se mantienen los límites entre contenidos" (Bernstein, 1971-1973a, pág. 205; 1971-1973b, pág. 88) y tiene que ver con el aislamiento o límites entre categorías del *curriculum* (áreas de conocimiento y materias). Habla de clasificación fuerte en relación con un *curriculum* en el que las materias o asignaturas tradicionales aparecen muy diferenciadas e independientes; la clasificación débil se refiere al *curriculum* en el que las asignaturas que lo integran carecen de límites netamente definidos.

Utilizando el concepto de clasificación, Bernstein presenta dos tipos de código curricular: colección e integrado. El primero constituye un *curriculum* de clasificación fuerte; el segundo, un *curriculum* de clasificación débil. De acuerdo con su proyecto durkheimiano, Bernstein analiza de qué forma el paso de un *curriculum* colección a otro integrado representa la evolución desde la solidaridad mecánica a la orgánica, al tiempo que el cambio curricular indica el movimiento de lo sagrado a lo profano.

Mientras que la clasificación se relaciona con la organización del saber en el *curriculum*, el enmarcamiento está relacionado con la transmisión del saber mediante las prácticas pedagógicas. El enmarca-

miento se refiere al lugar de control de las reglas de comunicación y, según Bernstein (1990c, pág. 100),

"si la clasificación regula la voz de una categoría, el enmarcamiento regula la forma de su mensaje legítimo". Es más, "el marco se refiere al grado de control que profesor y alumno tienen sobre la selección, organización, ritmo y cronología del saber transmitido y recibido en la relación pedagógica" (1971-1973b, pág. 88).

Por tanto, el enmarcamiento fuerte se refiere a un grado limitado de opciones entre profesor y alumnos; el enmarcamiento débil supone mayor libertad.

Manteniéndose en el proyecto durkheimiano, la investigación de Bernstein sobre la organización (*curriculum*) y la transmisión del saber (pedagogía) trata de relacionar los cambios de clasificación y enmarcamiento con la evolución de la división social del trabajo. En *"Clases y pedagogías: Visible e Invisible"* (1977b) demuestra cómo el movimiento hacia un código integrado con una clasificación y enmarcamiento débiles supone conflictos entre las posiciones de la antigua y la nueva clase media en las divisiones sociales de trabajo y nos ofrece un examen iluminador acerca de cómo se relacionan estructuralmente el discurso y la práctica pedagógicas con los cambios de la estructura social. Es más, aunque Bernstein no sea marxista, incluye las relaciones de poder y de clase en una teoría estructural general, como hace en toda su obra.

A continuación de este trabajo sobre el *curriculum* y la práctica pedagógica aparece un análisis detallado del discurso pedagógico (1986-1990d) que presenta un análisis muy complejo de la recontextualización del saber mediante el instrumento pedagógico. Como señala Atkinson (1985, pág. 173):

"En el centro del «dispositivo pedagógico» está el código de poder a través del cual lo «pensable» queda discriminado y demarcado de una forma que se corresponde con las funciones de «clasificación». En las sociedades modernas, complejas, el contraste entre lo «sagrado» y lo «profano» va en paralelo con los principios de clasificación emanados de los niveles superiores del sistema educativo. El instrumento pedagógico constituye un mecanismo para la distribución de lo «pensable» entre distintos grupos sociales, puesto que la identificación de lo que puede pensarse implica simultáneamente quién pueda pensarlo. De este modo, el orden social es equivalente al orden cosmológico de las categorías legítimas de conciencia".

Por tanto, la obra de Bernstein sobre el discurso pedagógico se ocupa de la producción, distribución y reproducción del saber oficial y de cómo se relaciona este saber con relaciones de poder estructuralmente determinadas. La cuestión crítica consiste en que a Bernstein no sólo le preocupa la descripción de la producción y transmisión del saber, sino sus consecuencias para los distintos grupos.

Aunque su obra sobre el discurso pedagógico se ocupa más de las reglas de clasificación del dispositivo pedagógico (es decir, de la producción y reproducción del saber), sus últimos trabajos vuelven sobre las reglas de enmarcamiento, ocupándose directamente de la transmisión del

saber. De nuevo, Bernstein vuelve a ocuparse de la forma en que la clase social y las relaciones de poder afectan a la práctica pedagógica. La sección siguiente trata con detalle la teoría de la práctica pedagógica de Bernstein.

La teoría de la práctica pedagógica

El análisis de Bernstein sobre la práctica pedagógica comienza por la distinción entre la "práctica pedagógica en cuanto transmisor cultural y la práctica pedagógica considerada en términos de lo que transmite" (1990b, pág. 63). Es decir, Bernstein observa los procesos y contenido de lo que sucede en el interior de las escuelas en términos del "cómo" y del "qué". La teoría de la práctica pedagógica examina una serie de reglas que definen su lógica interna y tiene en cuenta de qué forma afectan esas reglas al contenido que ha de transmitirse, así como -lo que quizá sea más importante- el modo en que "actúan selectivamente sobre quienes pueden adquirirlas de manera satisfactoria" (1990b, pág. 63). A partir del análisis detallado de esas reglas, Bernstein examina "los presupuestos de clase social y las consecuencias de las formas de práctica pedagógica" (1990b, pág. 63). Por último, aplica en primer lugar esta teoría a formas contradictorias de práctica pedagógica (conservadora-tradicional frente a progresiva-centrada en el niño) (5) y, en segundo, a tipos contradictorios dentro

(5) Bernstein (1987) pone en guardia frente al uso de esta concepción dualista de la enseñanza en los Estados Unidos, porque ésta adopta el lenguaje de los educadores y es preciso salir del discurso dominante para describir lo que de verdad ocurre en las escuelas. Sin embargo, utiliza este lenguaje como instrumento heurístico, tal y como yo hago aquí. No obstante, como todos los tipos ideales, la fuerza de este concepto consiste en su capacidad para proporcionar un marco para la comprensión de fenómenos sociales, y su debilidad, en su incapacidad para explicar las formas de integración. Debemos tener presente que la mayor parte de las prácticas pedagógicas son una combinación de ambas formas, tanto en las prácticas pedagógicas invisibles como en las visibles, aunque tienden a orientarse más en uno u otro sentido.

de la forma conservadora-tradicional. Distingue entre una práctica pedagógica dependiente del mercado económico -que hace hincapié en la educación vocacional- y otra, independiente y autónoma respecto del mercado -legitimada por la autonomía del conocimiento-. Mediante un detallado análisis de estas dos formas ideológicas tradicionales en competencia, Bernstein concluye que ninguna de ellas, a pesar de sus protestas en contra, elimina la reproducción de las desigualdades de clase. Así, mediante una consideración cuidadosa y lógica del funcionamiento interno de las formas dominantes de práctica educativa, Bernstein contribuye a la mejor comprensión de cómo reproducen las escuelas (de modo especial en los Estados Unidos) lo que tienen obligación de erradicar: las ventajas derivadas de la clase social en la enseñanza y en la sociedad.

El modelo de práctica pedagógica

El modelo de Bernstein de las prácticas pedagógicas examina tres reglas esenciales que determinan la lógica interna de la práctica: reglas de jerarquía, reglas de sucesión y ritmo y reglas de criterio (6). Muestra cómo, según sean las reglas que se apliquen, quedarán definidas las diferencias entre dos formas genéricas: práctica pedagógica visible (explícita) y práctica pedagógica invisible (implícita). Aunque su primer trabajo sobre clases y pedagogía (1977b) se centraba en las reglas de clasificación y enmarcamiento y sus relaciones con distintas condiciones de clase social, su artículo más reciente (1990b) amplía y desarrolla el análisis de estas reglas (en especial las de enmarcamiento), aplicando

ese análisis a los conflictos habidos en la práctica educativa durante los últimos 15 años. Esta aplicación presta especial atención al rechazo de la práctica pedagógica invisible (progresiva) y al movimiento de retorno a prácticas más conservadoras-tradicionales, observando el conflicto que se produce en el campo pedagógico visible entre la forma dependiente del mercado (vocacional) e independiente del mercado ("clásica" o de la autonomía del saber).

Reconoce Bernstein la importancia del contenido educativo para el análisis de la práctica pedagógica (y sigue insistiendo, en efecto, en el carácter central de las reglas de clasificación para definir el "qué" de toda práctica pedagógica). Su trabajo más reciente, no obstante, hace mayor hincapié en el "cómo" de la transmisión; o sea, examina muy de cerca el proceso de transmisión educativa y las reglas de enmarcamiento porque, según él,

"cuando me refiero a la lógica interna de una práctica pedagógica, aludo a un conjunto de reglas que anteceden al contenido que ha de transmitirse" (1990b, pág. 64).

Según Bernstein (1990b, pág. 64),

"la relación básica con la reproducción o transformación cultural consiste en esencia en la relación pedagógica y la relación pedagógica está constituida por transmisores y adquirentes".

Por tanto, el énfasis primordial de su análisis está puesto en la forma en que las reglas de la práctica pedagógica definen esta relación y aquella en la que estos procesos interactivos reflejan los supuestos

(6) Una cuarta regla -la regla de recontextualización- se ocupa más en concreto del contenido de la transmisión de las prácticas pedagógicas (véase Bernstein, 1986-1990d). Dado que no constituye el objeto de los trabajos más recientes de Bernstein, no la exponemos aquí.

esenciales de clase social respecto al niño, el profesor, el papel de la familia y el proceso de aprendizaje. Más importante aún: estas reglas reflejan los principios básicos de orden y las relaciones de poder.

La reglas de la práctica pedagógica

Las reglas de jerarquía definen la relación interactiva entre el transmisor (profesor) y el adquirente (alumno) y, en consecuencia, definen la

"adquisición de las reglas de orden social, carácter y formas que constituyen la condición de una conducta adecuada en la relación pedagógica [y] establecen las condiciones de orden, carácter y forma" (1990b, pág. 65).

Las reglas de sucesión y ritmo determinan tanto el progreso de la transmisión (sucesión) como la tasa de aprendizaje que se espera del adquirente (ritmo). Las reglas de criterio permiten que el alumno comprenda qué es legítimo y qué ilegítimo en el proceso educativo. Bernstein afirma que las reglas jerárquicas son reglas reguladoras y las reglas de sucesión, ritmo y criterio son reglas instructivas o discursivas. Utilizando estas categorías definitivas, Bernstein amplía su concepto de las dos formas de práctica pedagógica -visible e invisible- introduciendo una década antes, describiendo las reglas que definen las formas progresivas y conservadoras-tradicionales de enseñanza.

Reglas explícitas frente a reglas implícitas

El modelo de prácticas pedagógicas de Bernstein gira en torno el grado en que esas tres reglas son explícitas o implícitas. Cuando las reglas jerárquicas son explíci-

tas, las relaciones de autoridad y conducta quedan inmediatamente claras ante el alumno y las relaciones de poder definidas de forma expresa. Cuando las relaciones jerárquicas son implícitas, "el poder queda enmascarado u oculto por los instrumentos de comunicación" (1990, pág. 67) en la relación entre transmisor y adquirente.

Las reglas explícitas de sucesión y ritmo se plasman en programas, *currícula* y demarcaciones cronológicas claras de cómo y cuándo han de actuar profesor y alumno. Las reglas implícitas de sucesión y ritmo eliminan la capacidad del niño para tomar conciencia del proyecto temporal, situándolo en el presente y no en el pasado o en el futuro. Según Bernstein, *"cuando las reglas [de sucesión] son implícitas, el adquirente no puede saber en principio el significado de su signo... Y sólo el transmisor las conoce [las reglas]"* (1990b, pág. 69).

Cuando los criterios son explícitos, el niño sabe siempre qué se espera de él, dado que el transmisor declara al adquirente las reglas que rigen las expectativas legítimas. Cuando los criterios son implícitos, el niño goza de mucha más libertad para crear sus criterios individualizados de evaluación. En esta situación, las reglas criteriosas son más numerosas y difusas y el profesor adopta el papel de facilitador, más que el de transmisor.

A partir de esta exposición teórica general, Bernstein pasa de lo hipotético a lo empírico y pone de manifiesto la diferencia entre las prácticas pedagógicas concretas que tienen reglas jerárquicas, de sucesión y criteriosas explícitas y aquellas que disponen de reglas implícitas. Denomina a las primeras prácticas pedagógicas visibles (PP. VV.) y *prácticas pedagógicas invisibles* (PP. II.) a las segundas.

La práctica pedagógica puede tratar de conseguir que se produzcan cambios tanto en los individuos (intraindividuales) como entre grupos sociales (intergrupos). El aná-

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

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

Los presupuestos de clase social de la práctica pedagógica

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

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

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

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

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

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

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

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

las escuelas las desigualdades de clase social de la sociedad.

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

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

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

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

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

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

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

Conflictos educativos recientes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hacia una teoría estructuralista

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Los pasos siguientes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusión

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

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

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

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

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

REFERENCIAS

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

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

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

SUMMARY

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

RESUMÉE

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