



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Archer, Margarita S. (1984)
“PROCESO SIN SISTEMA”
en Perfiles Educativos, No. 7 (26), pp. 41-56.

PROCESO SIN SISTEMA*

Margaret S. ARCHER

El trabajo de Basil Bernstein y Pierre Bourdieu se ha considerado como el principio de una nueva síntesis en la sociología de la educación,¹ que conduciría a una reunificación teórica del análisis estructural y de gran escala con el estudio de los procesos más inmediatos de interacción. Sin embargo, la característica común de sus teorías acerca de la transmisión cultural y la reproducción, consiste en no tomar en cuenta los sistemas educativos dentro de los cuales ocurren estos procesos. Dado que las propiedades del propio sistema educativo parecen ser componentes necesarios de una sociología completa de la educación, su ausencia en estas dos teorías evita, lógicamente, que puedan sintetizarse adecuadamente los niveles microscópico y macroscópico, a pesar de las valiosas aportaciones que ofrecen con respecto a la dinámica educativa-cultural de mediano alcance.

Teniendo en mente que el concepto “sistema educativo” se emplea muy a la ligera, se ofrece la siguiente definición para que quede muy claro lo que se considera que estos dos teóricos toman con negligencia.” Un “sistema educativo del Estado” significa “un conjunto diferenciado de instituciones dedicadas a la educación formal, a nivel nacional, cuyo control y supervisión está a cargo, por lo menos parcialmente, del gobierno, y cuyos procesos y partes se relacionan entre sí.”² Sin embargo, ambos teóricos ponen en primer lugar los universales culturales, por encima de las diferencias comparativas en la estructura educativa, o sea, la articulación del sistema con la sociedad y la interrelación de sus partes.

Para Bernstein, la transmisión cultural es fundamental porque puede permanecer constante, mientras que varía la estructura organizacional. De aquí que su enfoque coloque “como meollo del análisis los principios de transmisión.”³ De manera similar, la preocupación principal de Bourdieu es la lógica básica de la transmisión cultural, que apunta a **toda instrucción**. Esto se deriva de las características inherentes al doctrinamiento de los significados y a las condiciones necesarias para su imposición. Estas son constantes, a pesar de ciertas variaciones históricas y comparativas en la estructura superficial de la educación formal.

No tomar en cuenta el sistema educativo se debe a tres proposiciones compartidas, y mutuamente sostenidas, que subyacen al trabajo de Bernstein y Bourdieu: 1. La premisa de la **permeabilidad**; 2. La premisa de la **complementariedad**, y 3. La premisa de la **homogeneidad**. El efecto combinado de estas premisas le resta significado a la estructura del sistema educativo y también reduce el poder explicativo de ambas teorías.

1. LA PREMISA DE LA PERMEABILIDAD

En primer lugar, Bernstein y Bourdieu descuidan el sistema educativo porque ambos suponen que la educación es una institución social completamente permeable, accesible para toda la estructura social y que, a su vez, la refleja. Se entiende que la influencia de la estructura social penetra directamente en las prácticas educativas. Para ambos autores el sistema no tiene guardianes, no es un intermediario entre la sociedad y la escuela, ni tampoco filtra los grupos ni las exigencias a que se debe responder la educación formal. Su completa permeabilidad hace que, por lo tanto, carezca totalmente de interés.

El trabajo de Bernstein siempre ha enfatizado la respuesta del sector educativo al cambio social, hasta la ha llegado a llamar “un mediador pasivo”, o un “amplificador de las presiones sociales generales.”⁴ Su tesis de transmisión cultural, insiste en que los cambios que se hacen dentro de la estructura institucional más amplia de la sociedad pasan sin problema alguno al sector de la educación formal, permeándose así en la organización, distribución y evaluación del conocimiento, de tal modo que la definición de instrucción siempre es una consecuencia atenuada de las relaciones de poder.⁵

A través de los volúmenes intitulados **Class, Codes and Control**, se encuentran numerosos casos en que la permeabilidad directa recibe un **status** axiomático, o sea que Bernstein nunca se pregunta **si** las relaciones de poder permean la instrucción, o, **si** así fuera el caso, lo hacen de una manera exclusiva.⁶ Por consiguiente, este axioma permite a Bernstein no prestar atención a la estructura de los sistemas educativos, porque si la permeabilidad es universal, las diferencias sistemáticas son irrelevantes. Bernstein prosigue a analizar las dependencias de transmisión directamente, porque de manera sistemática mantiene que no se localiza ningún poder en la interfaz entre el sistema educativo y la estructura social. En otras palabras, los límites entre el **sistema** educativo y la **sociedad** carecen de importancia: lo que es crucial es el límite entre la **escuela** y la **sociedad**.⁷ ¿Así es esto en realidad? A mí me parece que la noción de permeabilidad directa sólo puede sostenerse debido a una mala interpretación de la interfaz entre sistema y sociedad que involucra un punto de vista demasiado simplificado de ambos elementos. Por un lado Bernstein está demasiado dispuesto a reducir la estructura social a poco más que una estratificación social. Para él las principales instituciones sociales son las clases sociales. No distingue entre la integración social y la de sistemas. No hay operaciones institucionales económicas, políticas, burocráticas, religiosas- con diferentes relaciones de contradicción o compatibilidad respecto a la educación, más allá del deseo común de sus respectivas élites (o en todo caso una élite solidaria para reproducir sus **status**). A pesar de esto, no sólo es válido preguntarse qué componentes de la estructura social ejercen la mayor influencia sobre las actividades educativas (cuándo, dónde y bajo qué condiciones), sino que parecería que éstas son las preguntas que habría que plantearse por ser las más importantes. No obstante que Bernstein concede que “el sistema escolar está sujeto a muchas presiones”, en seguida esquiva el problema del cuál va a prevalecer al afirmar que “las presiones externas de la sociedad **en su totalidad** cristalizan fuera y sólo son sentidas y experimentadas por el niño” (el subrayado es mío).⁸ De hecho, sólo debido a esta condensación implícita de la estructura institucional, en su totalidad, en una estratificación social, o en una jerarquía denominada universalmente por la estructura social,⁹ es como se evita esta problemática tan importante. Al reintroducir un punto de vista menos pobre acerca de la estructura social, se nota en seguida que la relación entre la esfera de las macroinstituciones y las agencias de transmisión es más compleja, diferenciada y problemática.¹⁰

Por otra parte, si se quisiera discutir por qué una serie de intereses institucionales puede imponer sus exigencias sobre la educación, mientras que otra serie de intereses no extrae los servicios educativos que requiere de la instrucción, se torna imposible contemplar el sistema educativo únicamente como la suma de sus distintas agencias de transmisión. Si se pretende explicar la respuesta diferencial de la educación a los varios sectores de la estructura social, entonces tenemos que tratar con los distintos procesos de toma de decisión involucrados en esto. Al hacerlo, se vuelve crucial introducir la estructura del sistema educativo para dar cuenta de cuáles son estos procesos, dónde se localizan y quién tiene acceso a ellos, sobre todo tomando en cuenta cómo varían los matices de la toma de decisiones, transculturalmente, a través del tiempo, y, a su vez, cómo cambian los componentes particulares del orden institucional a los que responde más claramente la educación. Aunque se exprese en los términos más elementales, el mismo grupo (sea la élite empresarial o la de los líderes religiosos) no goza de la misma influencia dentro del sector educativo en todos los sistemas nacionales, ya que los sistemas educativos son **diferencialmente permeables** por diferentes grupos sociales; no son igualmente permeables a todos, y normalmente son impenetrables a algunos. Por lo tanto, el hecho de que ciertos grupos no puedan traspasar el límite sistémico y que otros sólo tengan un acceso restringido a él, muestra la evidencia de que el poder está alojado en los límites del sistema.

Aún más, los canales o procesos a través de los cuales el mismo grupo social puede ejercer control e influir en el cambio, varían según la estructura del sistema educativo. De hecho algunos sistemas se parecen (aunque de manera imperfecta) a un conglomerado frágil de componentes, pero esta misma descentralización y la toma de decisiones a nivel local que este tipo de sistema permite, son realmente propiedades de la estructura de tales sistemas. Otros sistemas no permiten transacciones locales porque concentran el poder de la toma de decisiones en el nivel más alto dentro del núcleo administrativo, que vigila muy de cerca las escuelas y las universidades de más baja jerarquía. En otras palabras, no sólo existe cierto poder en los límites entre el sistema y la sociedad, sino que también la estructura del sistema es crucialmente importante en el delineamiento de la tarea de dónde se localiza el límite en la sociedad si es de alta o baja jerarquía, o sea, al nivel nacional, regional o local.

Empero, el punto de vista de Bernstein, bastante pobre por cierto, de la estructura social, **aunado** a la premisa axiomática con respecto a la permeabilidad sistemática significa que este autor pasa por alto toda discusión sobre la respuesta selectiva e imperfecta, y más bien versa sobre la estratificación social dentro de la estructura simbólica. En los mismos conceptos que Bernstein utiliza para expresar esto se puede observar el

uso de la metáfora de la **traducción** (el “concepto principal”, “clasificación”, “traduce el poder en términos de la estructura simbólica”),¹¹ con todas las connotaciones de una reproducción completa, literal o fiel del original. Así, en vez de una respuesta selectiva, en la cual la estructura del sistema hace el papel de filtro, Bernstein maneja un proceso de traducción directa de relaciones de poder en códigos simbólicos donde el sistema opera como una membrana plenamente permeable que puede dejarse de lado, sin pérdida, cuando formula la tesis de la transmisión cultural.

Mientras que Bernstein no intenta analizar las diferentes estructuras de los sistemas educativos porque no le parecen importantes, Bourdieu trata de unificar todas las formas de educación bajo la misma lógica de la acción pedagógica; con ello Bourdieu logra exactamente el mismo efecto que Bernstein: negar cualquier significado a los diferentes tipos de sistema. La meta de Bourdieu especialmente en **Reproducción**, es la de formular proposiciones universales que especifiquen las condiciones genéricas de la transmisión cultural¹² en **cualquier formación social**.¹³

Aunque la “premisa de la permeabilidad” juega un papel muy importante en la teoría de Bourdieu, se presenta en éste de una manera muy distinta. En el caso de Bernstein, esta premisa deriva de experiencias personales recogidas en un ambiente escolar: se fundamentó en la apreciación subjetiva del ambiente cultural en las escuelas. En otras palabras, la permeabilidad de la cultura de clase fue adquirida primero de manera intuitiva dentro de las agencias de transmisión y, posteriormente, reducida a conceptos,¹⁴ o sea, “códigos de conocimientos”, “clasificación” y “encuadre”, de donde extrajo los principios más amplios de transmisión cultural¹⁵ por medio de la inducción, los cuales después fueron formulados analíticamente y expresados expansivamente para poder integrar las agencias y prácticas más distantes al revelar sus patrones comunes merced a los mismos principios. En el caso de Bourdieu, por el contrario, se presenta esta premisa como una definición formal.

Bourdieu empieza por una distinción entre la comunicación formal, que implica la transmisión del conocimiento objetivo, y una “violencia simbólica”, que se refiere al adoctrinamiento de una “arbitrariedad cultural”. Entonces, inicialmente reconoce que todo lo que se enseña y se aprende no es culturalmente arbitrario y que, por lo tanto, toda acción pedagógica no es violencia simbólica, aunque esto se manifiesta con enunciados negativos.¹⁶

De la misma manera, su primera proposición formal insiste solamente en que toda pedagogía es “violencia simbólica **por lo que concierne** a la imposición de una arbitrariedad cultural por medio de un poder arbitrario.”¹⁷ Las palabras que aquí ocupan un lugar crucial son “**por lo que concierne a**”; pero en la discusión subsecuente se trata de violencia simbólica **únicamente**, pues a medida que Bourdieu va desarrollando su teoría se le va olvidando progresivamente este inconveniente tan vital,¹⁸ de manera que procede a analizar las relaciones de poder entre grupos de clases como la base universal sobre la cual descansa el poder arbitrario de la acción pedagógica, porque Bourdieu considera a la educación **nada menos que** como la imposición de una “arbitrariedad cultural.” Por definición es totalmente permeable, ya que el saber educativo es **nada menos que** la esencia de la cultura de clase.¹⁹ La reproducción sociocultural se convierte, por tanto, automáticamente en la función principal de la educación (lo que Bourdieu llama su “función externa”), pero sólo como producto de esta definición. Dado que Bourdieu no especifica más acerca de los procesos genéticos que permiten que las relaciones de poder se conviertan en control simbólico, y que a la vez este asunto no le parece problemático, la permeabilidad tiene el mismo **status** axiomático en su teoría que en la de Bernstein.

Sin embargo, mientras que en la teoría de Bernstein la suposición de la permeabilidad le lleva a hacer caso omiso del sistema y a proceder directamente al examen de la escuela, Bourdieu dedica mucho más tiempo al estudio de las formas de educación que existen en la sociedad, para poder elucidar una lógica **general** de “violencia simbólica” que **subyace en todas ellas**. Por último, esto también da por resultado que descarte, de manera similar, las diferencias de estructura de los sistemas educacionales como si no tuvieran importancia.

Debido a que la meta de Bourdieu consiste en formular proposiciones universales con respecto a la “violencia simbólica”, lo que plantea son las pre-condiciones **transhistóricas** y **transculturales** que se derivan lógicamente de la **función esencial** del mismo adoctrinamiento cultural. Es el cumplimiento de este requisito universal funcional lo que él enfatiza como aspecto fundamental de todas las formas de acción pedagógica, mientras que las características estructurales variables de la educación se conciben como menos importantes. Dado que se pone el énfasis en las similitudes funcionales, a expensas de las diferencias estructurales, Bourdieu generaliza, a lo largo de toda la gama de la educación, desde la inducción informal tradicional dentro de la familia, hasta los sistemas educativos modernos del Estado: en efecto, utiliza el término “sistema

educativo” de una manera laxa para referirse a ambos.²⁰ Para él la única ruptura clave en la organización estructural que merece una importancia teórica sería el surgimiento de la “educación institucionalizada”, y se reserva la última serie de proposiciones que plantea para referirse a las condiciones y efectos de la acción pedagógica, cuando se lleva a cabo dentro de las instituciones escolares; sin embargo, la institucionalización se concibe como un proceso amplio y difuso que abarca las escuelas de la antigüedad, la escuela koránica y los maestros del budismo,²¹ un proceso gradual con diferentes umbrales que pueden situarse a través del tiempo, y un proceso dentro del cual la emergencia de sistemas estatales no es una etapa distintiva, sino sólo una forma avanzada del proceso.²²

Una vez más, recibe primordial importancia entender la estructuración en términos de funcionalidad. Es decir, Bourdieu se pregunta como debe ser un sistema educativo, para poder cumplir su función pedagógica esencial (adoctrinamiento) y su función social externa (reproducción).²³ En otras palabras, estudia lo concerniente a los orígenes lógicos de los sistemas educativos, que emanan de sus funciones básicas y no se preocupa por analizar sus orígenes sociales, en los cuales las estructuras han sido conformadas históricamente por una interacción de conflictos. Además, afirma con toda claridad que estos son dos enfoques distintos para explicar la estructura de los sistemas educativos y para comprender la estructuración como propia de una necesidad lógica que no se puede reducir a una búsqueda histórica de las condiciones sociales del desarrollo educativo.²⁴ En vez de esto, otorga una primacía tanto lógica como sociológica a la inducción funcional de la estructura sobre una base transhistórica y transcultural, por encima de cualquier intento de dar cuenta de la emergencia de sistemas educativos, por medio de un análisis histórico y comparativo.²⁵ Este último sólo ilustra el proceso de la lógica a través del tiempo y el espacio. Por lo tanto, Bourdieu niega que los diversos procesos históricos y los patrones de estructuración puedan ejercer diferentes influencias sobre las relaciones subsecuentes entre la educación y la sociedad, y que así sucede independientemente de la lógica.²⁶ Como consecuencia, las variaciones en la estructura de los sistemas educativos se reducen a un **status** de alternativas funcionales.

De cualquier forma, tomando en cuenta la manera como surgieron los sistemas educativos, con todas sus variantes históricas ¿será realmente posible canalizarlo a una serie de condiciones sociales (alternativas) para que cumplan con esta lógica universal? La respuesta es no, aun dentro de los términos de la propia teoría de Bourdieu. Si recordamos que esta lógica sólo es pertinente “por lo que concierne” al hecho de que la educación constituye “violencia simbólica”, y si recordamos que la mayoría de los sistemas educativos implican una mezcla de arbitrariedad cultural, de entrenamiento instrumental y de conocimientos objetivos, entonces esta lógica no cubre, y muchos menos subsume, gran parte de las actividades educativas. Así, se omiten totalmente la enseñanza científica, la técnica, la aplicada y la vocacional, así como la gran variedad de instituciones donde éstas se imparten. Más aún, la proporción de actividad educativa del tipo instrumental varía enormemente de un sistema al otro y, así, representa precisamente una de las diferencias sistemáticas que requiere de una explicación, pero que no puede explicarse por medio de una lógica cuya aplicabilidad se restringe a casos de “violencia simbólica”.

Es como si Bourdieu estuviera hipnotizado por la vitalidad del tradicionalismo en la vida académica francesa, que se extiende por todas partes “aun cuando la información transmitida es casi nula”.²⁷ En otras palabras, no toma en cuenta la pedagogía técnica (que posiblemente obedece a otro tipo de lógica) y que está en contraste con la pedagogía tradicional, la cual le preocupa por su impresionante arbitrariedad. Sólo se examinan los estudios científicos “en lo concerniente a que” quedan teñidos de la “arbitrariedad cultural” y por lo tanto están sujetos a la misma lógica, reforzando de esta manera la afirmación de ser la lógica universal dentro de la educación formal.

La verdad es que la premisa de la permeabilidad juega el mismo papel en ambas teorías: hace que la relación entre el poder en la sociedad y el control de la educación sea axiomática, pero no explica nada con respecto a los verdaderos mecanismos de interacción responsables de este fenómeno.²⁸ Aunque tanto el “código de conocimientos”, como la “arbitrariedad cultural” dominantes descansan sobre las relaciones de poder, su predominancia en la esfera de la educación no es el resultado de una verdadera lucha por el poder. Por ello Bourdieu escribe sobre la **pédagogie** “a la que sitúan en una posición dominante las relaciones de poder entre los grupos y las clases que componen la formación social”,²⁹ substituyendo, además, el acto de **situar**, por el acto problemático de **ganar** (o sea ¿qué tan completo?, ¿qué tan seguro?, ¿con qué concesiones?, ¿contra qué oposición?). De manera similar, para Bernstein la transmisión de los principios sociales a la práctica escolar nunca implica investigar cómo un grupo o una clase llega a, o permanece en, una posición de hegemonía educativa. Para ambos, el poder opera como un conductor pasivo, perfecto y sin

resistencia, que encadena la dominación social con el control educativo. Es por esto que ambos hacen a un lado la interacción política concreta y prefieren tratar con ajustes funcionales abstractos que las trasciendan.

2. LA PREMISA DE LA COMPLEMENTARIEDAD

Mientras que Bernstein y Bourdieu siempre dan por supuesta una simetría entre la balanza del poder en el ámbito educativo y en la sociedad, la negociación previa a la instrumentación de políticas educativas (debido a compromisos, concesiones, diferentes grados de éxito y fracaso) al menos abre la posibilidad de que éste no sea el caso. Sin embargo, estos autores no afirman que el grupo socialmente dominante controle personalmente el campo de la educación, pues suponen que las actividades educativas complementan siempre los intereses del grupo o clase dominante. Esto se debe a que el “código de conocimiento” y la “arbitrariedad cultural” funcionan de tal manera que el resultado final (el mantenimiento de la complementariedad) quede garantizado, en vez de ser problemático; ello, dado que éste siempre ha de permanecer dentro del ámbito educativo.

Vamos a examinar brevemente, a través de algunos ejemplos, cómo se supone que la función del “código de conocimiento” y de la “arbitrariedad cultural” dominantes, eliminan la incertidumbre en el quehacer político dentro del ámbito educativo; esto justifica la sustitución del estudio del conflicto educativo por el de la adaptación funcional. Y es precisamente en este aspecto en el que Bernstein y Bourdieu se adhieren más a Durkheim a pesar de los conceptos marxistas que a veces emplean.

Ejemplo 1: **LA COMPLEMENTARIEDAD SIEMPRE ES LEGITIMA**

En primer lugar, para Bernstein y Bourdieu, “el código de conocimiento” y “la arbitrariedad cultural” dominantes se autolegitiman; y esta legitimidad, por supuesto, protege, preserva y prolonga la complementariedad entre los intereses de la clase dominante y las prácticas educativas contemporáneas. Estos producen su propia legitimación al generar mecanismos que realzan las prácticas educativas actuales al mismo tiempo que socavan la articulación de los valores de la contracultura que pudieran constituirse en una oposición potencial. Las filosofías educativas alternativas **nunca** reciben el reconocimiento de haber llegado a un punto en que puedan desenmascarar la naturaleza arbitraria de una imposición cultural, precisamente porque la educación misma **siempre** produce condiciones que evitan este reconocimiento. Para Bourdieu, el conflicto respecto a la definición de instrucción está limitado por los sentimientos subjetivos que el proceso de socialización en la escuela fomenta en los alumnos, es decir, aquello que (los alumnos) experimentan es necesariamente lo que es la educación: el debate social con respecto a los méritos relativos de las diferentes formas de enseñanza se reduce, a medida que la educación continuamente revalora sus propios productos y devalúa las alternativas: finalmente, la insatisfacción potencial entre los consumidores acerca de la utilidad del producto (desertores o egresados) se reduce al mínimo porque la educación se esfuerza por lograr una armonía entre la oferta y la demanda, controlando ambas “al producir al consumidor legítimo, es decir, uno que esté equipado con la definición social del producto legítimo y que esté dispuesto a consumirlo de una manera legítima.”³⁰

Sin embargo, la eficacia de estos mecanismos para cegar a todos con respecto a la naturaleza arbitraria de la educación no se puede tomar como un hecho. Los resultados siguen siendo básicamente problemáticos si se consideran otras formas de compromiso social que a veces pueden sostener valores educativos alternativos o antagónicos, a los dominantes. Por ejemplo, la pertenencia a un grupo étnico, regional o lingüístico puede conducir a que la forma educativa dominante se perciba como muy poco “natural”. Muy a menudo las ideologías denominacionales, nacionalistas y políticas pueden mantener un debate conflictivo con respecto a las definiciones de lo que valdría la pena que fuera la enseñanza, mientras que algunos requerimientos prácticos, técnicos y operacionales pueden hacer que ciertos grupos insistan obstinadamente en sus demandas instrumentales y critiquen la inutilidad de las disposiciones ya existentes.

Estoy completamente de acuerdo en que éste no siempre es el caso; muchas veces la forma de instrucción prevaleciente “se defiende” precisamente como la describe Bourdieu (lo cual significa: por medio de la inmunización cultural y por una predisposición en contra de las alternativas): pero él afirma algo muchos más

discutible, que esta defensa **siempre** se hace con éxito. La arbitrariedad cultural rige incuestionablemente en las escuelas “sin que los que la ejercen o la sufren **dejen de reconocer equivocadamente** su dependencia de las relaciones de poder que conforman esta formación social dentro de la cual se lleva a cabo” (el subrayado es mío).³¹ ¿Por qué debe ser así? La respuesta que le ofrecemos a Bourdieu es porque la legitimidad constituye una pre-condición esencial de la acción pedagógica misma, dentro de los términos de su propia teoría. Sin embargo, esto constituye un argumento circular con respecto a una necesidad funcional, como lo revela la siguiente afirmación: “Las relaciones de poder son la base no sólo de la A(cción) P(edagógica), sino también de la falta de reconocimiento de la verdad con respecto a la AP; una falta de reconocimiento que a su vez equivale al reconocimiento de la legitimidad de la AP y, como tal, es la condición necesaria para el ejercicio de la propia AP.”³²

Ejemplo 2: **SIEMPRE SE MANTIENE LA COMPLEMENTARIEDAD**

Como segundo ejemplo veremos cómo es que se atribuyen al “código del conocimiento” y a la “arbitrariedad cultural” la compatibilidad de las prácticas educativas y los intereses de la clase dominante, en oposición a los intereses objetivos de las clases bajas y a los intereses declarados de algunas facciones del grupo dominante mismo. En vez de que estos “intereses de oposición” fomenten un conflicto o un cambio dentro del ámbito educativo, la protesta de la clase baja se traslada a otro ámbito, mientras que la preferencia incipiente de la nueva clase media por una instrucción más progresiva o tecnológica se desvía hacia una reproducción tradicionalista, basada en su funcionalidad para este grupo. Por lo tanto, se puede decir que la política se organiza totalmente fuera del campo de la educación. En otras palabras, “el código del conocimiento” y “la arbitrariedad cultural” mantienen su complementariedad: si una fracción de la clase dominante daña esta complementariedad por equivocación, entonces se restaura al repudiar los intereses subjetivos de esa fracción para servir a sus intereses objetivos.

Bernstein nos proporciona una ilustración clara de esto en su discusión de la pedagogía “invisible” (basada en el “juego”), que muy a menudo es fomentada por la nueva clase media de acuerdo con su nueva forma “personalizada” de solidaridad orgánica. Estos métodos expresivos y flexibles logran avances en el nivel de educación básica, donde representan un cambio de forma, pero no de función, de la reproducción de clase. Sólo si se ampliara este método al nivel secundario, podría interrumpir las continuidades funcionales en la reproducción de la estratificación de clases, porque esta pedagogía es incompatible con la “sombria obstinación de la división del trabajo y los senderos estrechos que conducen a las posiciones de poder y prestigio.”³³ Sin embargo, un mecanismo de corrección significa que en la medida en que las fracciones de la clase media tienen éxito para alterar la educación secundaria, no serán sus niños los que la reciban, sino el niño del obrero, a quien va a discriminar como siempre.³⁴ Así, en vez de que se desarrolle un conflicto entre grupos con intereses abiertamente distintos (que podrían requerir un análisis político del ámbito educativo), estamos de vuelta en el supuesto de la complementariedad, en la que los mecanismos no explicados³⁵ de adaptación, ajuste, y alineación equiparan las prácticas educativas a la estructura de clases y el cambio educativo a una cambiante composición de clases. Que Bernstein depende de tales mecanismos explica probablemente la ausencia de un análisis político detallado en su trabajo y también el porqué de que se mencione apenas la legislación educativa, la actividad política de grupos de presión o de los partidos políticos, ya que, supuestamente, éstos son los medios que, en el mejor de los casos, alinean las prácticas escolares con la organización social.

La discusión de Bourdieu acerca de los grupos interesados en algún tipo de educación que no sea el dominante, es muy similar. El potencial de conflicto se minimiza debido a la devaluación académica de su logro y la exclusión colectiva de sus niños. En resumen, la misma relación entre las culturas dominantes y las subordinadas sirve para eliminar el conflicto social con respecto a la eliminación educativa.³⁶ A pesar de que Bourdieu especifica claramente la macro y la micromecánica de la discriminación socio-educativa, esto no significa explicar la ausencia del conflicto educativo **en general**, aunque parece que aquéllas sólo se aplican a los grupos que parten de un posición de subordinación social y cultural. Sin embargo, en el sistema educativo tradicional bajo examen también se suprime cualquier tipo de interés instrumental objetivo, sea técnico, vocacional o científico, y esta clase de demandas no se encuentran ni básica ni principalmente entre los más desvalidos. Por el contrario, éstas son fundamentalmente las demandas de las élites industrial, comercial y profesional, es decir, de los grupos sociales cuya resistencia a la subordinación, y a la resignación los conduce a luchar, y cuya influencia económica y política permite que lo logren. La razón por la que la política educativa no recibe apoyo de esa fuente es virtualmente la misma que la ofrecida por Bernstein, es decir, que una razón

oculta asegura que las actividades educativas “siempre sirvan objetivamente a las clases dominantes porque nunca sacrifican los intereses técnicos de esas clases, excepto cuando este sacrificio representa una ventaja para sus intereses sociales.”³⁷

De esta manera, para ambos teóricos, las ventajas en función de la reproducción social son suficientes como para compensar el potencial político inherente a la frustración de otras demandas, pero ¿por qué se ha considerado que éste sea el caso en términos universales? Después de todo, el recibir algunos servicios no evita que un grupo quiera otros mejores, especialmente si su satisfacción como padres de familia y su insatisfacción como contratantes, se relaciona con los distintos grupos de alumnos en los diferentes establecimientos. La respuesta tiene que ser que el quehacer de la reproducción social es de suma importancia y **las élites consideran que tiene que ser así en cualquier formación social**. Sin embargo, este razonamiento transfiere ilegítimamente ciertas premisas de estas dos teorías y se las atribuye a las motivaciones de los actores históricos.

Ejemplo 3: **Los maestros como agentes de la complementariedad**

El último ejemplo está relacionado con la docencia, es decir, la pregunta acerca de por qué cuando ambos teóricos conceden a los maestros cierta autonomía de acción ninguno de los dos considera problemática la forma cómo se va emplear esta autonomía. Tanto Bourdieu como Bernstein suponen que esta libertad no será utilizada para servir a otros intereses que no sean los de las clases de fracciones o grupos a quienes los maestros deben sus puestos y por lo tanto que la política interna (o sea, una lucha entre el personal docente y las autoridades educativas) no tiene ningún papel significativo para delinear la definición de la enseñanza.

La visión de Bernstein asevera que el grado de autonomía de los maestros depende de la naturaleza del “código de conocimiento” dominante, del “código de colección”, que permite bastantes diferencias en las prácticas de enseñanza, y de los exámenes, mientras que “el código de integración” induce más homogeneidad.³⁸ De inmediato se nota que esto evita la posibilidad de que las diferencias en la propia acción profesional organizada sea la que, de hecho, **cause** diferencias en el control que tiene el maestro sobre el currículum, la pedagogía y la evaluación. Pero sucede lo contrario, ya que se invierte la relación entre el “código de conocimiento” y la práctica docente de manera tal, que el código siempre gobierna a la práctica a través de la socialización profesional, en vez de que, por medio de la acción profesional, se trace la definición de la enseñanza a través de la política educativa.

Aparentemente, estos códigos ejercen ciertas restricciones sobre los maestros debido a la socialización que reciben en el transcurso de su entrenamiento; pero esto, a su vez, supone que todo el programa de capacitación está controlado de alguna manera por la fracción de clase cuya ideología subyace al código que está institucionalizado en las escuelas normales para maestros. En verdad no se responde realmente a cómo un grupo así llega a controlar la etapa formativa de los maestros ni por qué se toma como un hecho consumado la hegemonía universal sobre su formación. La verdad es que en la mayoría de los países occidentales de este siglo los maestros han fijado como meta principal la autonomía, y, por lo general, han logrado mucho para conseguir un control profesional sobre los sistemas de ingreso, de capacitación y de certificación.³⁹ Esta lucha y el subsecuente incremento en la autonomía profesional pierde significación en una teoría que no da cabida a la acción colectiva de los maestros.

Sin embargo, Bernstein concede a los maestros una pizca de autonomía que varía de acuerdo con el tipo de código, pero que es suficiente por lo menos para que “elijan” su respuesta a una fracción de clase y no a otra (como en el ejemplo 2), sin aceptar que concediéndoles **cualquier** grado de autonomía verdadera lógicamente convierte su uso en algo problemático. Con esto abre la puerta dentro de la política educativa, a una lucha en la cual la profesión y sus subdivisiones jueguen un papel real en vez de llevar a cabo una lucha interna dentro de la clase media o en vez de ser agentes de ajustes funcionales que desvían la educación secundaria “progresiva” hacia los canales utilizados por el proletariado principalmente. Bernstein no nos brinda ninguna defensa contra este argumento: Bourdieu reconoce su fuerza y trata de dar buenas razones que expliquen por qué gozar de libertad profesional **siempre** refuerza y **nunca** amenaza las relaciones de poder de donde emana. Pero, de nuevo, estas razones resultan ser un ajuste funcional.

No obstante que la autonomía de los maestros es relativa,⁴⁰ Bourdieu acepta que es real⁴¹ y, por lo tanto, tiene que explicar qué es lo que evita que los maestros hagan incursiones en nuevas empresas que sirvan a sus propios intereses o a los de los grupos dominados. Para él la prevención está arraigada en la lógica misma de la transmisión cultural, porque la profesión reproduce necesariamente las condiciones de su propia reproducción⁴² para poder defender su propio valor colectivo y el mercado simbólico que lo produjo, de manera que los maestros sólo pueden dedicar sus acciones autónomas a fines **conservadores**, que a su vez adecuan funcionalmente a las relaciones existentes de poder. Sin embargo, ambas partes de esta afirmación clave, parecen cuestionables.

En **primer lugar**, la acción colectiva no necesita defender los modos tradicionales de la reproducción profesional. De hecho, en muchos países los maestros han buscado una drástica política de superación que implica una mejora importante en su calidad académica y un cambio sustancial de los contenidos. Por lo tanto esto no significa el simple mejoramiento de un mercado simbólico poco cambiante porque, con un incremento en la auto-reglamentación, la profesión docente ayuda en la actualidad a conformar este mercado para sí y para sus alumnos. En **segundo lugar**, uno puede cuestionar si este supuesto conservadurismo de los maestros siempre es funcional para la clase dominante. Bourdieu mantiene que su tradicionalismo los hace acreedores al apoyo de aquellos grupos más identificados con la preservación del orden social,⁴³ de manera tal que ambos trabajan juntos para mantener la tradición dentro de la educación y la sociedad. Sin embargo, es igualmente factible que una alianza ultraconservadora, que fomente una instrucción anacrónica y la inercia profesional, obstruya a la clase dominante al hacer que la educación sea poco adecuada para las necesidades contemporáneas (que en principio podría ser tan perjudicial para la correspondencia, como si el sector profesional se alineara con un grupo radical).

Si estoy en lo correcto en el sentido de que los usos que se le darían a la autonomía relativa son **esencialmente** problemáticos y también en que las alianzas que la profesión puede lograr sean **posiblemente** dañinas para los intereses de la clase dominante, entonces ya no puede sostenerse la complementariedad eterna y universal que Bourdieu dice que existe entre estos dos grupos, en su proposición final.⁴⁴ Este autor supone que la relación nunca es contradictoria porque la función **esencial** del adoctrinamiento y la función **externa** de la reproducción social nunca entra en conflicto. Cuando argumento que esto no siempre es así, también afirmo que esto tiene que investigarse y establecerse para cualquier caso en particular, y que, para cada caso, las maquinaciones de la política educativa tienen que evaluarse para poder entender la afinidad o la falta de complementariedad entre los educadores profesionales y el grupo o clase dominante así como la dirección en la que ambos tratan de encaminar la definición de enseñanza **a través de** la política educativa.

Por último, la suposición de complementariedad permite que ambos autores evadan la especificación de los verdaderos procesos sociales que **garantizan** la adecuación funcional educativa del grupo dominante, o lo que **asegura** que se eviten, o que se corrijan las disfunciones. En vez de dársenos mecanismos concretos, se nos presentan homologías inexplicables. El “código del conocimiento” y “la arbitrariedad cultural” funcionan a través de una vasta serie de actos individuales que están, por naturaleza, totalmente desorganizados políticamente, pero que de manera funcional están orquestados perfectamente bien en sus efectos. Esta dependencia de la adaptación funcional reduce su poder explicativo dado que hace a un lado: a) una especificación detallada de los **procesos estructurados** sistemáticamente que producen el cambio o el estatismo educativo, y b) una teoría de las **condiciones** bajo las cuales los diferentes grupos sociales pueden influir en la definición prevaleciente de la enseñanza por medio de los procesos arriba mencionados.

En contraste, una teoría centrada en a) y b) podría ser mejor en cuanto a la adquisición de una explicación apropiada de las estructuras concretas y de las verdaderas luchas; sin embargo, a) entra en contradicción con la noción general de la permeabilidad educativa y en vez de eso implica examinar los procesos particulares de negociación, que varían con la estructura de los sistemas, los cuales determinan **cómo** pueden influir las demandas educativas; involucra también la investigación de las relaciones variables entre los resultados del sistema educativo y las operaciones institucionales, ya que éstas determinan **qué** fracciones de la sociedad buscan el cambio o defienden el **statu quo** educativo; así mismo implica examinar la distribución social de los recursos empleados en cada proceso de negociación porque ésta condiciona el hecho de que ciertos requisitos educativos pueden cumplirse o repudiarse. De manera igualmente clara, b) rechaza la premisa de complementariedad, o sea que un grupo o una única clase, en cualquier parte y en todas partes a la vez, posea las condiciones para imponer su definición de la enseñanza. En vez de esto, la especificación de las circunstancias conforme a las cuales cualquier grupo puede influir en la estabilidad o en el cambio educativo se expresaría en **términos interrelacionales** (lo que le da a un grupo más fuerza negociadora que a los otros con

los que interactúa), en vez de hacerlo en **términos posicionales** (por ejemplo, la élite política o la clase dominante), que supuestamente garantizan un éxito rotundo en la interacción educativa.

3. LA PREMISA DE LA HOMOGENEIDAD

Bernstein y Bourdieu proponen teorías generales que tienen el propósito de ser aplicables universalmente, pero ambos autores toman libremente ejemplos de sus propios sistemas educativos sin previo examen de lo que son por propio derecho, omisión que se explica por medio de las dos premisas ya analizadas. De aquí se desprenden tres consecuencias, cada una de las cuales parece ir en detrimento de la **universalidad** atribuida a las teorías de la transmisión y de la reproducción cultural.

La primera consecuencia es que al tratar con negligencia el nivel sistemático, se produce, como norma, una incorporación encubierta de características nacionales: en gran parte Bernstein presenta una teoría inglesa y Bourdieu, una francesa. La segunda consecuencia, es que esta selección no sistemática de su propia experiencia nacional lleva a ambos autores a no tomar en cuenta ciertas características estructurales que distinguen a cada sistema. La tercera consecuencia se refiere al efecto conjunto que se produce al tratar algunas características estructurales **variables** como **universales** (el sistema nacional como normal), mientras que se minimizan otras características estructurales más particularmente relacionadas con él (la normalización del sistema nacional) que **homogeneiza** de manera artificial los sistemas educativos. Esto a su vez cierra el círculo comprendido por las tres premisas subyacentes, ya que retoma la primera premisa (acerca de la permeabilidad directa) al **justificar** la negligencia de la estructura del sistema.

Empero, tanto Bernstein como Bourdieu están convencidos de no haber dejado que sus teorías estuvieran influidas por un sistema educativo particular, incluyendo los propios. A pesar de que Bernstein reconoce que la inducción de los conceptos que ha formulado toma como base su experiencia personal (inglesa), cree que sus referencias a Inglaterra cumplen solamente un papel ilustrativo.⁴⁵ La misma ausencia de análisis hace supuestamente que los ejemplos sean inocuos, porque su teoría de la transmisión cultural explícitamente no involucra una revisión de los antecedentes históricos.⁴⁶ ni alguna investigación empírica previa, ni extensa,⁴⁷ y ni siquiera una restricción a la práctica educativa actual -sólo incorpora hechos que existen a nivel ideacional o ideológico.⁴⁸

De una manera similar, Bourdieu también admite que hace inducciones de las prácticas francesas,⁴⁹ pero mantiene que él ha separado lo universal de lo etnocéntrico. Su obra, **Reproduction**, se divide en dos partes; la primera es una presentación abstracta de proposiciones universales, y la segunda un análisis de la educación francesa contemporánea, relacionándola con los principios teóricos del Libro I, que, a su vez, fueron "lógicamente requeridos" por los hallazgos empíricos del Libro II.⁵⁰ Por lo tanto, se supone que la división del libro representa una distinción entre lo general y lo particular, a pesar de que Bourdieu reconoce haber trabajado con base en la retroalimentación entre la investigación de la educación en Francia, y la teoría abstracta, antes de presentar su obra en esta forma. Ni la distinción que hace Bernstein entre teoría y ejemplos, ni la que hace Bourdieu entre lo general y lo particular evitan que sus teorías sean un reflejo, al menos en parte, tanto del sistema educativo que estudian como de sus propias percepciones de éste.

3a. El sistema nacional tomado como norma

Por el hecho de que los sistemas educativos no se examinan como tales, ciertas características del sistema inglés y francés son consideradas como **normales** y son incorporadas respectivamente en las dos teorías expuestas. Creo que servirá para aclarar esto la siguiente discusión, si utilizo ciertos conceptos que se desarrollan más ampliamente en otra parte⁵¹ para caracterizar diferentes estructuras del sistema educativo. Los sistemas de educación del Estado muestran generalmente cuatro características: la **unificación** (el desarrollo de un marco nacional de administración educativa); la **sistematización** (la transición de la suma de las partes a la totalidad coordinada); la **diferenciación** (la separación de otras fracciones de la sociedad), y la **especialización** (la diversificación de los insumos, procesos y productos educativos). La configuración en que predominan la **diferenciación** y la **especialización** representa el sistema descentralizado (como en Inglaterra, los Estados Unidos o Dinamarca): el predominio de la **unificación** y la **sistematización** da por resultado un sistema educativo **centralizado** (como el de Francia, el de la URSS o el de Japón).

La objeción específica que se hace a la teoría que Bernstein es que supone una **unificación y sistematización débil** como lo normal y, por lo tanto, sin darse cuenta incorpora dos características **distintivas** de la descentralización inglesa en su teoría **general** de la transmisión cultural. Por otra parte, Bourdieu hace una suposición exactamente opuesta y postula una fuerte **unificación y sistematización**, que son características **únicamente** de sistemas centralizados como el francés, en calidad de aspectos universales que después se incorporan a su teoría general de la reproducción cultural.

La incorporación que hace Bernstein de la **unificación y la sistematización débiles** como características específicas de los sistemas descentralizados, está presente en su discusión tanto sobre el currículum como sobre la pedagogía. Esta interpretación de afirmaciones descriptivas (inglesas) y de proposiciones teóricas (universales) pueden aclararse al hacer referencia al siguiente ejemplo. La descripción que se encuentra a continuación es de Bernstein y se ofrece con el fin de ilustrar cómo las ideas de las diferentes fracciones de clase llegaron a ejercer su influencia en las escuelas. “Si las ideologías de la vieja clase media llegaron a institucionalizarse en las escuelas públicas y por medio de ellas en las escuelas primarias de más abolengo, la ideología de la nueva clase media primeramente se institucionalizó en el nivel preescolar privado, después en las secundarias públicas/privadas, y finalmente, en el sistema del Estado, al nivel de las guarderías.”⁵²

Esta afirmación involucra una serie de suposiciones ocultas con respecto a la naturaleza de los sistemas educativos, las cuales afirman que una estructura descentralizada: a) supone la existencia de un importante y diferenciado sector privado en la educación,⁵³ accesible para la clase media y capaz de definir la enseñanza en forma que difiere considerablemente de la que transmite el sistema del Estado. Sin embargo, ésta es una característica del sistema, porque la educación privada tiene una cobertura más amplia, goza de mayor libertad y prestigio, y es más competitiva y disruptiva dentro de los sistemas descentralizados. La presencia de un sector privado de esta naturaleza significa que **la unificación no es extensiva**: en el sistema descentralizado la administración pública no ejerce un control férreo sobre todas las disposiciones educativas; b) supone una relación particular entre los sectores público y privado de tal manera que este último constituye una fuente de experimentación para aquél. Esto es aún más cierto para el sistema descentralizado, ya que la autonomía que se concede a las escuelas del Estado tiene por fin que se imiten las nuevas ideas que se generan en las escuelas privadas. Este es el caso cuando la **unificación no es intensa**, cuando las actividades en el salón de clase no dependen demasiado de las reglamentaciones estandarizantes (por ejemplo, exámenes a nivel nacional, programas uniformes de estudio, libros de texto oficiales, calendarios fijos, etcétera), que son características de los sistemas centralizados; c) supone que las diferentes partes y niveles del sistema (por ejemplo, primarias y pre-primarias) están integradas de una manera lo suficientemente informal como para que puedan presentarse divergencias y conflictos respecto a sus prácticas pedagógicas. Esto sólo es posible si hay un **bajo nivel de sistematización**: desajustes entre niveles, fuertes contradicciones internas entre las diferentes instituciones y variaciones en la fuerza de la clasificación y en **los encuadres** entre las instituciones que conforman el sistema del Estado. Todas estas características se encuentran presentes también en las estructuras laxas de los sistemas descentralizados, pero son menos frecuentes en la organización más eficiente y altamente articulada que es característica de los sistemas centralizados.

De hecho, cada intento que hace para alejar sus teorías de la realidad empírica sólo sirve para sumergirse nuevamente en la experiencia inglesa. En su examen de las “escuelas abiertas”, Bernstein dice: “No me preocupa si todas las relaciones a que hago referencia están de hecho presente en todas las escuelas. **Claramente** algunas escuelas no se habrán transformado en lo más mínimo, mientras que otras sí; esta transición puede ser más pronunciada en la educación de grupos especiales de estudiantes o dentro de diferentes materias. **Solamente estoy interesado en el movimiento general**” (el subrayado es mío).⁵⁴ No hay nada “claramente” expresado aquí, excepto como propiedades de la naturaleza débilmente unificada y sistematizada de la descentralización. Sin embargo, fueron precisamente estas propiedades del sistema inglés las que permitieron **manifestaciones** parciales y discontinuas de esos cambios, **lo cual** utiliza Bernstein para hablar de “un movimiento general”. Similarmente, al analizar el cambio a un currículum “integrado”, parece no darse cuenta de que los **mecanismos** de esa transición dependen crucialmente en Inglaterra del grado relativamente alto de autonomía de las instituciones interesadas.⁵⁵

Es por esto que las premisas etnocéntricas son fundamentales para su teoría, y no se limitan a ejemplificarla únicamente. Sin embargo, estas premisas no son válidas para las estructuras centralizadas de la mayoría de los sistemas europeos, que requieren de más apoyo del centro para producir un cambio, en vez de permitir cualquier movimiento como aquel de la educación abierta. De ello se desprende que el etnocentrismo

de Bernstein es una parte esencial de la tesis de transmisión cultural, pero simultáneamente le resta seriedad a su afirmación de que aquélla es universal.

El hecho de que el sistema inglés y el francés sean tan distintos en su estructura, ayuda a señalar puntos en que ambos autores, sin advertirlo ni tener conciencia de ello, empiecen a incorporar premisas nacionalistas, porque éstas tienden a mostrarse exactamente como contradictorias. Un ejemplo de ello es que mientras Bernstein considera a la unificación y la sistematización débiles como algo normal, Bourdieu supone que normalmente estas dos características son fuertes. En vez de ver la unificación y sistematización fuertes como características **sólo** de los sistemas centralizados, Bourdieu las entiende como factores generales que acompañan al desarrollo social, o como rasgos lógicamente implícitos en la acción pedagógica, cuando en realidad no son ninguna de las dos cosas.

Así, por ejemplo, al discutir la unificación del mercado simbólico de los productos educativos, Bourdieu la atribuye a una causa social general -la sociedad burguesa-⁵⁶ cuando en realidad refleja una fuerte unificación que sólo se comparte con otros sistemas centralizados, más que con todas las sociedades burguesas. La mayoría de los mecanismos que introducen la unificación del mercado, por ejemplo, exámenes uniformes a nivel nacional, exámenes de oposición para los puestos públicos, la equiparación de la escolaridad con puestos burocráticos, la conexión entre las instituciones educativas elitistas del Estado y los puestos elitistas en el gobierno, etcétera, son algunos aspectos de una unificación extensa que la **Université** napoleónica introdujo deliberadamente con fines **étatistes** y se retuvo con los mismos propósitos. Es seguro que esto surgió del diseño político de la educación elaborado por un gobierno burgués, pero no todos los gobiernos burgueses han podido conformar la educación de acuerdo con un plan central.

Por otra parte, la **unificación intensiva** y la **sistematización fuerte** se atribuye a la lógica de la acción pedagógica y, por lo tanto, se suponen como universales, en vez de considerarlas sólo como reflejo de una imposición detallada de los controles administrativos centrales. Por lo tanto, Bourdieu afirma categóricamente que todo sistema educativo monopoliza necesariamente la capacitación docente⁵⁷ e impone métodos, textos y programas de contenido estandarizado⁵⁸ para salvaguardar la ortodoxia.⁵⁹ Estas son las armas ya conocidas, elaboradas por la organización política dentro de un sistema centralizado,⁶⁰ pero son ajenas a los sistemas descentralizados, en donde el Estado no tiene el monopolio de la capacitación docente⁶¹ y en donde lo que puede prevalecer es la anarquía respecto a libros de texto, calendarios y programas de estudio, y en donde proliferan diferentes sistemas de evaluación y exámenes. De la misma manera, la insistencia de Bourdieu en una estructura altamente sistematizada, donde los procesos, partes y niveles se complementan nacionalmente (como características universales que se atribuyen a la “función esencial” de un sistema educativo),⁶² no es compatible con el sistema descentralizado, cuya integración menor entre niveles implica una mayor diferencia en la definición de la enseñanza, en el manejo de la clase y entre los egresados.

A pesar de los intentos de Bourdieu por alejar su teoría de las particularidades de todos los sistemas educativos, éste sólo logra identificarla aún más con el sistema francés. Toda una gama de características que se derivan de la historia de Francia forman parte de los cimientos de su concepto de lo que es la institucionalización educativa, que se supone debe tener una explicación tanto comparativa como histórica. Entre otras, estas características incluyen la estandarización de la organización educativa en una gran área, exámenes nacionales y un **status** gubernamental para los maestros.⁶³ Empero, siguiendo estos criterios, algunos países, como Inglaterra y los Estados Unidos, aún no han alcanzado (y parece que no lo van a alcanzar nunca) aquellos “umbrales del proceso de institucionalización”, que funcionan mucho mejor en los sistemas centralizados debido a sus afinidades estructurales con el sistema francés. Sin embargo, no se podría ofrecer ninguna garantía si representáramos a estos sistemas (descentralizados) como “menos” institucionalizados: el desarrollo educativo no es un proceso unilineal, y los diferentes patrones históricos de estructuración no permiten que se les comprima en un solo continuo.⁶⁴

Como consecuencia, todas las variaciones nacionales de estructura y organización no pueden reducirse a las precondiciones institucionales de la acción pedagógica, cuando la naturaleza de estos mismos prerrequisitos se deriva de una estructura específica del sistema. Al conceptuar la institucionalización como un proceso amplio, Bourdieu obviamente pretende extender las generalidades de su teoría a través del tiempo y del espacio, pero la operatividad que hace de este concepto no le permite alcanzar su objetivo, debido a su fuerte sesgo etnocéntrico.

3b. La normalización del sistema nacional

Paralelamente a lo dicho, Bernstein y Bourdieu reducen a un mínimo las características que **sólo** pertenecen a sistemas centralizados o descentralizados, y esto nivela las diferencias entre ellos “normaliza” cada sistema nacional al poner menos énfasis en sus aspectos distintivos, **haciendo** que cada uno se asemeje a los demás. Como consecuencia, se facilita que ambos autores afirmen que sus teorías funcionan universalmente (más fácilmente sólo en un sentido lógico: el error surge de una percepción selectiva y no de un encubrimiento deliberado). Más específicamente, usando los mismos conceptos que en la sección anterior, parece que mientras Bernstein deja de reconocer o de explorar **el poder de la diferenciación y la especialización** que es particular de los sistemas descentralizados, como el inglés, Bourdieu minimiza la debilidad especial de la **diferenciación y especialización** típicas de los sistemas centralizados, como el francés.⁶⁵ El encubrimiento (no intencional) de estas características sistémicas es de suma importancia al permitir que estos dos teóricos hablen, bien de un “código de conocimiento” dominante o bien de la “arbitrariedad cultural”; o que supongan que se pueden emplear los mismos términos en todas partes.

Una gran diversidad de actividades educativas es parte de, y a la vez constituye, una fuerte diferenciación y especialización en los sistemas descentralizados. Esto conduce a que uno se pregunte si la educación a nivel nacional sí pone de manifiesto un “código de conocimiento” dominante en un país como Inglaterra con su amplia gama de disposiciones mal coordinadas, independientes, y a la vez en competencia. Yo dudaría que se pudiera establecer un solo código, por lo menos sin muchas reservas y explicaciones amplias, **si se tuviera firmemente presente** el rasgo contemporáneo de la diversidad existente, y el engranaje histórico, aún mayor, de las disposiciones educativas de aquel país. Bernstein no confrontó los sistemas al formular sus conceptos, porque tenemos su propia confesión de que los desarrolló al condensar su propia experiencia,⁶⁶ necesariamente limitada en su alcance. Esto nos hace plantear la cuestión muy seria de si la selección y la exclusión no son, en realidad, parte integral de la formulación de un “código de conocimiento” dominante, en cualquier sistema descentralizado.

La mayor facilidad con que una “arbitrariedad cultural” dominante podría delinearse en Francia, crea un problema diferente en la formulación teórica de Bourdieu. Nos referimos precisamente si son las características particulares del sistema francés las que le permitieron hablar **con tanta facilidad** de una “arbitrariedad cultural” dominante. Si esto fuera posible, sólo **debido** a que históricamente hubo poca diferenciación (por temor a que una mayor autonomía educativa se tradujera en una menor respuesta política) y a que se había restringido la especialización a través del tiempo, entonces podríamos afirmar que depende de la eficiencia organizativa y de la estandarización interna del sistema francés. En otras palabras, si la existencia de una “arbitrariedad cultural” dominante dependiera de la poca diversidad educativa dentro de un sistema centralizado, entonces la posibilidad de teorizar de esta manera variaría con la estructura del sistema educativo y sólo podría generalizarse a otros sistemas del mismo tipo.

Para poder defender el universalismo de su teoría es comprensible que Bourdieu quisiera minimizar selectivamente la especial debilidad de la diferenciación y la especialización en Francia, aislando así su tesis de la crítica que se plantea en párrafos anteriores. Por otro lado, Bernstein apuntala el universalismo de su teoría por medio de una minimización selectiva de la diferenciación y la especialización tan fuertes en Inglaterra y Estados Unidos, porque la diversidad de esos sistemas descentralizados amenaza la factibilidad de su concepto clave, “el código del conocimiento”.

¿Cómo encubre exactamente la percepción selectiva de los sistemas inglés y francés los puntos fuertes y débiles de este par de características sistémicas? Parece que tanto Bernstein como Bourdieu tratan de normalizar su propio sistema nacional empleando los dos mismos métodos. El primer método a) consiste en la interpretación de las características que son específicas de Inglaterra y Francia (o sea típicas de los sistemas descentralizados o centralizados), como parte de un proceso social más general, que sin duda alguna es transcultural. El segundo método de normalización b) consiste en acentuar sólo aquellas partes de la gama educativa nacional que tienen equivalentes transculturales. Vamos a examinar brevemente cómo Bernstein y Bourdieu abordan ambos métodos de normalización, cuya última consecuencia es el encubrimiento, no intencional.

Bernstein utiliza a) para encubrir el grado al que la **diferenciación** (de niveles, caminos alternativos o paralelos que son sub-sistemas independientes) es mucho más prominente en los sistemas descentralizados.

Lo logra al asociar la diferenciación con el desarrollo de las sociedades industriales avanzadas y sus valores sociales pluralísticos.⁶⁷

La siguiente declaración, en el sentido de que “mientras más encaminado esté el sistema educativo hacia una educación para diversas funciones económicas y sociales, más probable es que la escuela cambie de una forma estratificada a una diferenciada”,⁶⁸ sólo subraya que el crecimiento total de la diferenciación, es una consecuencia generalizada del desarrollo socio-económico, e implica una negligencia de las variaciones en la diversidad educativa que coinciden con las diferentes estructuras del sistema.

Bourdieu utiliza el mismo método para minimizar las debilidades de la diferenciación y la especialización dentro de los sistemas centralizados, como el francés, al asimilar estas características a un “modo tradicional de comunicación”, que es, por supuesto, un fenómeno más generalizado y no restringido a un tipo particular de sistema educativo. Como consecuencia, la rutinalización y la homogeneidad pedagógicas pueden desprenderse, e independizarse de algunas características estructurales específicas, dado que constituyen gran parte del tradicionalismo cultural, sea donde sea que éste se encuentre. Por tanto, es la fuerza tan especial del tradicionalismo en Francia, más que la estructura peculiar del sistema, la que explica el rango limitado de las disposiciones y el predominio abrumador de la “arbitrariedad cultural.”⁶⁹ Debe señalarse que el efecto secundario de asignar tanta importancia al tradicionalismo, consiste en que Bourdieu se siente obligado entonces a re-escribir la historia educativa francesa idiosincráticamente como una **historia de la continuidad cultural**,⁷⁰ ignorando las discontinuidades estructurales masivas producidas por la reorganización política.⁷¹

Simultáneamente, Bourdieu utiliza el segundo método de normalización (acentuando sólo aquellas pautas del sistema educativo que tienen contrapartes en otros países), ya que no se preocupa para nada por examinar las disposiciones no tradicionalistas que caen, en parte o totalmente, fuera de la “arbitrariedad cultural”, como ya se mencionó anteriormente. Por ende, Bourdieu nunca confronta el problema que **plantea la peculiar escasez** de estas disposiciones en Francia. De la misma manera Bernstein normaliza el sistema descentralizado al enfatizar sólo aquellas manifestaciones educativas que comparten con los sistemas centralizados. Esto es especialmente importante donde está involucrada una fuerte especialización.

La fuerza de la **especialización** dentro de un sistema descentralizado como el de Inglaterra se pierde si no hay una revisión de toda la serie de disposiciones educativas, ya que su definición operativa⁷² equipara la especialización con las opciones disponibles en las instituciones secundarias de prestigio (por ejemplo, **lycées, gymnasia, grammar schools**), de manera que es una diferencia de grado la que existe entre un **tipo** de institución y un examen (baccalauréat, Abitur, “A” levels) **que todos comparten**. Sin embargo, uno de los aspectos **comparativos** más importantes de la especialización es que precisamente algunos sistemas (los descentralizados) contienen toda una gama de instituciones, de cursos y de requisitos especializados, además de escuelas secundarias comunes y corrientes y de prestigio, que otros (los centralizados) sencillamente no poseen.

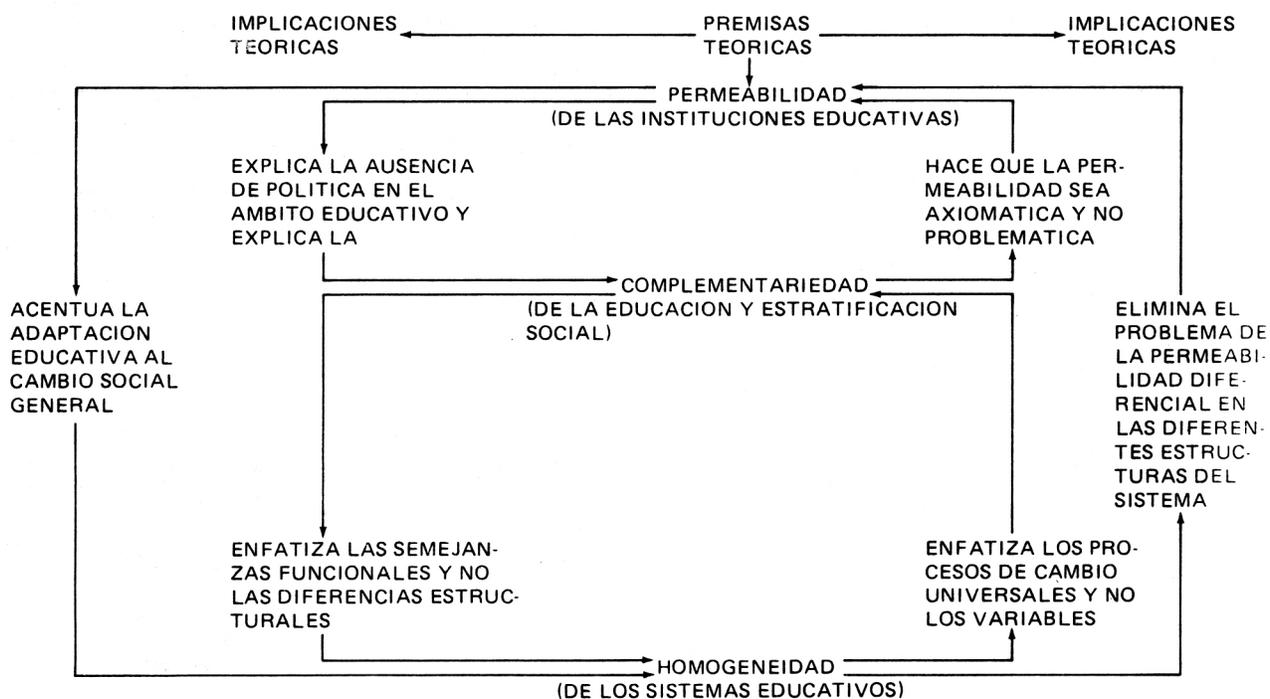
Esta selectividad interna estropea una clasificación subsecuente: aunque la definición de Bernstein justificadamente coloca a Inglaterra dentro de la categoría especializada y a Francia en la no especializada, equivocadamente pone a los Estados Unidos en esta última categoría por la excepcional inflación educativa que **ha producido el High School** generalizado, pero sólo para posponer una especialización intensiva hasta el nivel terciario que cae fuera del alcance de la definición. Más aún, este concepto se define en relación a una sola institución, de manera que las características **generales** se atribuyen posteriormente a la especialización (la santidad del conocimiento, la ritualización, la iniciación tardía, la monopolización del prestigio)⁷³ que de hecho son propiedades específicas de la educación especializada. Dichas propiedades no caracterizan, **necesariamente**, a otros tipos de educación **especializada excluida** de esta definición (por ejemplo, cursos artesanales, comerciales, de capacitación técnica y tecnología, institutos vocacionales, escuelas religiosas, tecnológicas, agrícolas, etcétera). De esta manera la definición restringida de especialización da relieve a las similitudes normativas que tienen que ver transculturalmente con la educación de prestigio, pero descuida la variación que existe en la especialización instrumental que hace distinción entre las diferentes estructuras del sistema educativo.

* En el sistema mexicano abarca secundaria y preparatoria.

3c. La homogeneización de todos los sistemas educativos

El efecto combinado de tratar algunas características estructurales variables como universales (el sistema nacional como la norma), y de mantener la universidad por medio de la minimización de otras variaciones (la normalización del sistema nacional), es que Bernstein y Bourdieu homogeneizan todos los sistemas educativos. El resultado es que, en última instancia, pero a la vez más fundamental, la descripción de sus respectivas formas de educación nacional influyen sus teorías de transmisión cultural y reproducción cultural dentro de la educación nacional. Esta homogeneización descriptiva sirve **artificialmente** para confirmar la falta de importancia que atribuyen Bernstein y Bourdieu al **nivel del sistema** y a la **estructuración** de la educación en general. Si los sistemas se parecen tanto en todos los aspectos importantes y sus diferencias son tan insignificantes en cuanto a sus implicaciones cerramos el círculo vicioso con respecto a la falta de importancia de los límites, como ya se subrayó en la primera parte de este artículo. La naturaleza de interdependencia de las tres premisas -la **permeabilidad** de la educación, su **complementariedad** con el grupo o clase dominante, y la **homogeneidad** de los sistemas educativos- se ilustran en el siguiente diagrama que sirve también para resumir los argumentos y las críticas que se han planteado en este trabajo.

TRES PROPOSICIONES INTERDEPENDIENTES QUE IMPLICAN LA POCA IMPORTANCIA DEL SISTEMA EDUCATIVO



CONCLUSIÓN

Se ha criticado a Bernstein y Bourdieu por separar la discusión de la cultura de cualquier discusión sobre la estructura en el **campo educativo**. Tomando en cuenta la importancia que ambos autores le atribuyen a una distribución estructurada de los recursos dentro de una **sociedad**, esto parecería constituir una contradicción curiosa si no fuera por la coherencia interna de las tres premisas bajo discusión. La consecuencia más desafortunada de su negligencia para analizar al sistema educativo, **qua sistema** es que las teorías generales de la transmisión cultural y de la reproducción cultural se apartan de la sociología de la educación histórica y comparativa. Simultáneamente esto limita el poder explicativo de las dos teorías, e impide el desarrollo de una teoría más comprensiva, capaz de unificar los procesos de estructuración y de transmisión cultural en el ámbito educativo.

Por un lado, al apartar el “código de conocimiento” y la “arbitrariedad cultural” de una adecuada consideración de sus antecedentes históricos y al sustituir “descripciones de conveniencia”, se “defendió” falsamente la universalidad de estas teorías, pero también se eliminó su extensión genuina que hubiera sido posible por medio del análisis de la dimensión histórica. Se trataría de un análisis que mostrara cómo los anteriores procesos de interacción realmente lograron institucionalizar “códigos de conocimiento” o “arbitrariedades culturales” en diferentes sistemas educativos⁷⁴ y cómo esto, a su vez, fomentó la creación y distribución de intereses con el fin de mantener o cambiar las identidades educativas. Un análisis de este tipo podría aumentar el poder explicativo de dichas teorías al eliminar la necesidad de incorporar teorías de correspondencia bastante vagas.

Estas últimas podrían ser reemplazadas por una comprensión de las cadenas de acción y del condicionamiento estructural cuyas consecuencias (en parte no buscadas) constituyen, en estado actual, los códigos de conocimiento institucionalizados en cualquier país. Por otra parte, ambos autores dejan de relacionar sus teorías con la sociología comparada⁷⁵ porque su homogeneización de los sistemas educativos impide un examen transcultural de la estructuración del sistema. Esto, a su vez, significa que la única dimensión de la variación internacional es la cultural, y ésta sola no puede dar cuenta de todas las variaciones en las prácticas y disposiciones educativas. A lo que apunta todo esto, es a la necesidad de volver a entablar la discusión sobre la **relación** que existe entre estructura y cultura en la sociología de la educación.

¹ J. Karabel y A.H. Halsey. *Power and Ideology in Education*. Nueva York, 1977, p. 62.

² Margaret S. Archer. *Social Origins of Educational Systems*. Londres y Beverly Hills, 1979, p. 54.

³ Basil Bernstein. *Class, Codes and Control*. Vol. 3, op. Cit., p. 3.

⁴ Bernstein. “Ritual in Education”, *ibídem*, p. 65-66.

⁵ Bernstein, “A Critique of the concept of Compensatory Education”, *ibídem*, vol. 1, p. 200. De manera que yo estaría de acuerdo con Karabel y Halsey en que uno de los grandes problemas por resolver del trabajo de Bernstein es cómo es que “relaciones de poder permean la organización, distribución y evaluación del conocimiento”, *Power and Ideology in Education*, op. Cit. P. 71.

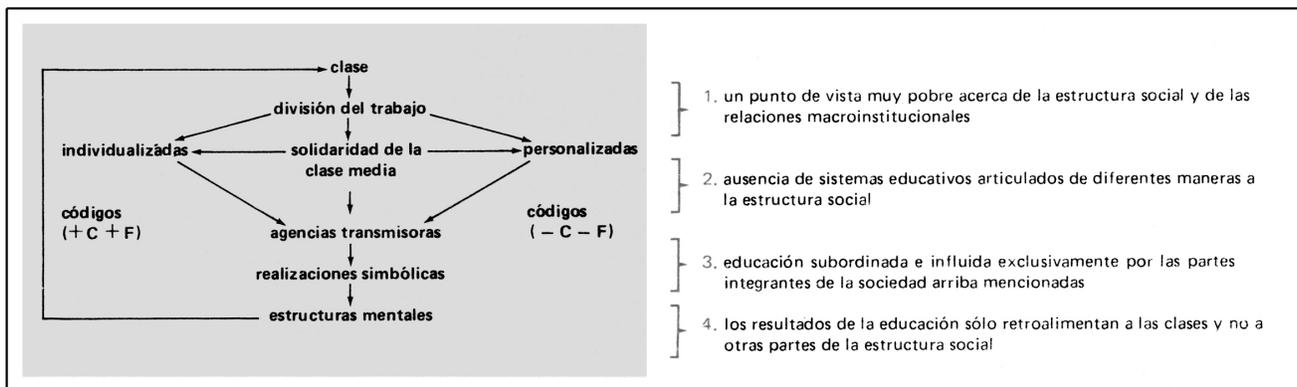
⁶ Las siguientes afirmaciones de Bernstein ilustran el status axiomático concedido a la permeabilidad directa: la clase social modela “tanto la estructura organizativa como el contenido de la educación”, *Posdata, Class...*, vol. 1, p. 241. “El sistema de valores de la clase media permea la textura del contexto mismo del aprendizaje”, “Social Class, Language and Socialization”, *ibid.*, p. 186, “cambios en la distribución del poder y en los principios del control social afectan el qué, el cómo, el dónde, el cuándo, y el con quién del aprendizaje formal”, *Posdata, ibid.*, p. 239; “las relaciones de clase regulan la transmisión, la participación en, y la posibilidad de cambiar las categorías culturales dominantes”, “Introducción”, *Class...*, vol. 3, p. 23; “Una escuela es un microcosmos de la sociedad”, “Sources of Consensus and Disaffection in Education”, *ibídem*, p. 49.

⁷ Bernstein. “Introduction”, op. Cit., vol. 1, p. 17.

⁸ Bernstein. “Sources of Consensus and Disaffection in Education”, op. Cit., p. 49.

⁹ Compárese los diagramas, figuras 1.1. y 1.2. *Class, Codes and Control*, vol. 3, pp. 21 y 24.

¹⁰ La siguiente figura resume estos puntos al complementar críticamente uno de los diagramas básicos de Bernstein (“Introduction”, op. Cit., vol. 3, p. 21).



¹¹ Bernstein, *ibídem.*, vol. 3, p. 25.

¹² Bourdieu prefiere el término “acción pedagógica”, pero pedagógica sólo conlleva las connotaciones más aceptadas de este término inglés.

¹³ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. *Reproduction*, op. Cit., p. 5 (edición francesa, p. 20).

¹⁴ Bernstein es claro respecto a este procedimiento al explicar por qué, según su teoría, “se abstrae a la escuela de sus constricciones más amplias”. Continúa: “Yo creo que posiblemente se deba a que soy sensible a las interacciones, y una vez que éstas son parte de mi experiencia, puedo empezar a intuir lo que creo que son los principios estructurales que representan; pero lleva mucho tiempo, por lo menos a mí, condensar la experiencia en un concepto, y más tiempo aún, extraer del concepto lo que, en primer lugar, no se ha experimentado directamente. Aún así, dado que todos somos parte de la sociedad, esa experiencia forma parte de nosotros. Cuando una serie de conceptos no funciona, es como si se obscureciese la percepción que tiene uno de lo social, y cuando sí funcionan, entonces la autobiografía es compatible con la formulación.” “Introducción”, op cit., vol. 3, p.2.

¹⁵ “Las fuerzas relativas de las clasificaciones y los marcos de referencia determinan para mí el principio regulatorio de la transmisión al nivel más general”, *ibídem.*, p. 8.

¹⁶ “El constructo lógico de una relación de poder que se manifiesta desnudo no tiene más existencia sociológica que la que tiene el constructo lógico de significados que son solamente arbitrariedad cultural (...) No existe una AP que no adoctrine algunos significados no deducibles de un principio universal (razón lógica o naturaleza biológica): la autoridad juega su papel en toda pedagogía, aun cuando los significados más universales (ciencia o tecnología) se deban doctinar (...). De aquí que la AP siempre situada objetivamente entre dos polos inalcanzables de fuerza pura y razón pura, tiene más necesidad de recurrir a medios directos de constricción, mientras menos de los significados que impone, se imponen a sí mismos por su propia fuerza, o sea por la fuerza de la naturaleza biológica o de la razón lógica.” Bourdieu y Passeron, op. Cit., pp. 9-10 (ed. fr., p. 24).

¹⁷ *Ibídem.*, p. 6 (ed. fr., p. 19).

¹⁸ La crítica que hace Bourdieu de Weber en el sentido de que “sobrestimó la autonomía de las funciones técnicas, tanto del sistema educativo como del burocrático con respecto a sus funciones sociales” podría volverse en su contra por exagerar en el sentido contrario, *ibídem.*, p. 167 (ed. fr., p. 205).

¹⁹ *Ibídem.*, p. 7 (ed. fr., pp. 21-2).

²⁰ El concepto de un sistema educativo, como se emplea aquí, no tiene ningún significado para Bourdieu, quien usa el término sin contemplaciones en contextos tradicionales, haciendo referencia, por ejemplo, a “un sistema de educación en el cual la A(cción) P(edagógica) no se establece como una práctica específica, sino que está a la disposición de todos los miembros educados de un grupo o de una clase.” *Ibídem.*, p. 64 (ed. fr., p. 81).

²¹ *Ibídem.*, p. 190 (ed. fr., p. 225).

²² De manera que cita tanto a Durkheim como a Weber con aprobación: “El primero por considerar la universidad medieval como el primer verdadero S(istema) E(ducativo) en el Occidente” y el segundo por considerar “que las características determinantes de la institución educativa están presentes al aparecer un cuerpo de especialistas permanentes.” *Ibídem.*, p. 56 (ed. fr., pp. 71-2). Estos sólo son aspectos de la misma “automatización de una práctica”, o sea facetas de una institucionalización progresiva.

²³ *Ibíd.*, p. 54 (ed. fr., p. 70).

²⁴ *Ibíd.*, p. 55 (ed. fr., p. 71).

²⁵ Archer. *Social Origins of Educational Systems*. Op. Cit.

²⁶ Así, Bourdieu considera que la descentralización del sistema británico no es importante, comparada con la fuerza de la lógica cuando escribe: “si uno no toma en cuenta todo lo que el sistema educativo le debe a su función esencial de adoctrinamiento, no se está reconociendo los fundamentos específicamente pedagógicos, ni las funciones de estandarización del mensaje ni de los instrumentos de su transmisión (una homogeneización pedagógica que se encuentra en los sistemas administrativamente más descentralizados, como, por ejemplo, el sistema británico).” *Ibíd.*, p. 171, número 17 (ed. fr. p. 182, número 17).

²⁷ *Ibíd.*, p. 21 (ed. fr., p. 36). Este tradicionalismo parece implicar que la educación ha tenido la suficiente autonomía como para ser tradicionalista, si no fuera que el tradicionalismo emanara de las clases dominantes, que en Francia no le piden al sector educativo que “no haga más que reproducir la cultura legítima, tal como es.” *Ibíd.*, p. 59 (ed. fr., p. 75).

²⁸ De lo contrario, las cuestiones de causalidad (o sea, lo que explica los paralelos detectados) se desplazan a un nivel superior -totalmente fuera de la sociología de la educación y se vuelven significativamente más “culturalista.” Por tanto, Bernstein recurre a la inducción de los principios regulativos más generales (de naturaleza ideacional) que generan el paralelismo y entran dentro del mundo de la filosofía especulativa y la antropología. Bourdieu, por otra parte, procede deductivamente, tratando de explicar las homologías que él percibe entre la iglesia y la escuela o entre la escuela y el Estado al apelar a una supuesta unidad teórica que subyace a todas las acciones de una “violencia simbólica”- una afirmación que depende inter alia de la posibilidad de ignorar las variaciones estructurales, no solamente dentro de la educación, sino también entre instituciones sociales tan diversas como lo son la religión, el gobierno y la educación.

²⁹ Bourdieu y Passeron, op. Cit., p. 7 (ed. fr., pp. 21-2).

³⁰ *Ibíd.*, p. 38 (ed. fr., p. 53). Bernstein, por otro lado, maneja principalmente las condiciones subjetivas de la falta de reconocimiento, es decir, que la distancia entre la división del trabajo y el respaldo definitivo de una filosofía de la educación sea lo suficientemente grande como para no revelar la dependencia de éstas sobre aquella (siendo el encubrimiento una condición primordial del mantenimiento), mientras que la filosofía parece conferir una aprobación cultural independiente de las prácticas relacionadas con clases en la actualidad.

³¹ *Ibíd.*, p. 67 (ed. fr., p. 83).

³² *Ibíd.*, p. 15 (ed. fr., p. 29).

³³ Bernstein. “Class and Pedagogies: Visible and Invisible”, op. Cit., vol. 3, p. 123.

³⁴ Así la nueva clase media puede seguir presionando con su pedagogía progresista” y esto se puede lograr con confianza, dado que la escuela secundaria probablemente proporcionará tanto la pedagogía visible como la invisible; la primera para la clase media, y la segunda para la clase trabajadora.” *Idem.*

³⁵ “Tenemos aquí una homología entre la interrupción (causada) por la nueva clase media, de la reproducción de la vieja (clase media), y la interrupción (causada) por la nueva pedagogía educacional de la vieja (pedagogía educacional) entre el conflicto dentro de la clase media y el conflicto entre las dos pedagogías.” *Ibíd.*, pp. 122-3.

³⁶ Así que en vez de conducir a una lucha y a un debilitamiento de la dominación, la reproducción de la arbitrariedad cultural dominada opera para reforzar y reproducir las diferencias de poder que distinguían las dos culturas desde un principio, porque simultáneamente la AP dominante habrá reproducido con éxito la integración moral e intelectual del grupo o de la clase dominante.

³⁷ Bourdieu y Passeron, op. Cit., p. 167 (ed. fr., p. 205)

³⁸ Bernstein. “On the Curriculum”, op. Cit., vol. 3, p. 81.

³⁹ Véase Archer, op. Cit., para una discusión de este tema en cuatro países: Dinamarca, pp. 449-463; Inglaterra, pp. 516-568; Francia, pp. 306-309, 321-323, 327-331, 344-355, 357-359; Rusia, pp. 285-289; 302-305.

⁴⁰ “La delegación del derecho de la violencia simbólica (...) implica la imposibilidad de que esa agencia defina libremente el modo de imposición, el contenido impuesto, y el público sobre el cual la impone (el principio de la autonomía limitada de las agencias pedagógicas).” *Reproduction*, p. 27 (ed. fr., p. 42).

⁴¹ Tanto la autonomía relativa como las razones que están detrás de ella se yuxtaponen en la siguiente cita: “la libertad que el sistema permite a los agentes designados para el adoctrinamiento sería tan grande si no se concediera a su vez, para las funciones de clase que la universidad nunca deja de cumplir.” *Ibíd.*, p. 114 (ed. fr., p. 143).

⁴² *Ibíd.*, p. 32 (ed. fr., p. 47).

⁴³ *Ibíd.*, p. 60 (ed. fr., p. 76).

⁴⁴ La última proposición, 4.3. afirma que en cuanto al sistema educativo dominante se refiere, “por conductos propios a la institución, produce y reproduce las condiciones necesarias para el ejercicio de su función interna de adoctrinamiento, que a la vez constituye las condiciones suficientes para el logro de la función externa de reproducir la cultura legítima, y para la contribución correlativa, hacia la reproducción de las relaciones de poder” (el subrayado es mío). *Ibid.*, p. 67 (ed. fr., p. 83).

⁴⁵ Bernstein. “On the Classification and Framing of Educational Knowledge”, op. Cit., p. 94.

⁴⁶ Bernstein. “Open Schools -Open Society?”, op. Cit., vol. 3, p. 69.

⁴⁷ Bernstein. “Introduction”, *ibid.*, p. 7.

⁴⁸ Bernstein no le concede ninguna importancia a sus ejemplos cuando escribe que “las declaraciones descriptivas han sido moldeadas selectivamente de acuerdo con el significado que tienen para la teoría”. Esto trata de reducir los ejemplos a un papel subordinado o auxiliar e implica una clara separación entre las declaraciones descriptivas y teóricas. Apud. “On the Classification and Framing of Educational Knowledge”, op. Cit., p. 95.

⁴⁹ “El libro I es el producto final de una larga serie de transformaciones que tratan de remplazar las proposiciones existentes por otras más poderosas, las cuales a su vez generan nuevas proposiciones ligadas a los principios por medio de más relaciones, y más cercanas.” *Ibid.*, p. IX-X (ed. fr., p. 10).

⁵⁰ *Reproduction*, p. IX (ed. fr., p. 9).

⁵¹ Archer. Op. Cit., pp. 173-182.

* Grammar School, en la versión original en inglés.

⁵² Bernstein. “Class and Pedagogies: Visible and Invisible”, op. Cit., pp. 120-1.

⁵³ Al reflexionar después, Bernstein acepta plenamente que este tipo de institución privada está lejos de ser universal: “me impresionó mucho la gama de escuelas públicas británicas, que durante los últimos cien años ha creado un rango de tipos sociales desde las golpizas de Harrow hasta la espontaneidad sutil de Summerhill (...) No conozco otra clase media que cuente con la posibilidad de tener una forma tan diferenciada de socialización.” “Introduction”, op. Cit., vol. 3, p. 18.

⁵⁴ Bernstein. “Open Schools - Open Society?”, op. Cit., p. 69

⁵⁵ Bernstein. “On the Classification and Framing of Educational Knowledge”, op. Cit., p. 100.

⁵⁶ *Reproduction*, p. 28 (ed. fr., pp. 43-4).

⁵⁷ *Ibid.*, p. 60 (ed. fr., p. 76).

⁵⁸ *Ibid.*, p. 58 (ed. fr., p. 74).

⁵⁹ *Ibid.* (*ibid.*).

⁶⁰ Para más detalles sobre estas medidas, véase M. Vaughan y M. S. Archer. *Social Conflict and Educational Change in England and France: 1789-1848*. Cambridge, 1971, capítulos 7 y 8.

⁶¹ Por ejemplo, en Inglaterra las universidades de capacitación voluntaria (principalmente administradas por diferentes órdenes religiosas) eran más numerosas que las administradas por las autoridades educativas locales entre 1902 y la Segunda Guerra Mundial. Hoy en día, las universidades públicas, ahora la mayoría, todavía no monopolizan la capacitación pedagógica, ya que la proporción es un poco más de 2:1. Véase William Taylor. *Society and the Education of Teachers*, Londres, 1969.

⁶² *Reproduction*, p. 57 (ed. fr., p. 72).

⁶³ *Ibid.*, p. 55 (ed. fr., p. 71).

⁶⁴ Este esquema rudimentario de clasificación está fundamentalmente sesgado porque las características compartidas sólo por los sistemas centralizados constituyen un polo del supuesto continuo que corre a todo lo largo de” (1) un sistema de educación en el que la A(cción) P(edagógica) no está formulada como una práctica específica, sino que cubre virtualmente a todos los miembros educados de un grupo o clase (con sólo una especialización esporádica o parcial), y (2) un S(istema) E(ducativo) en el cual la A(utoridad) P(edagógica) necesaria para el ejercicio de una A(cción) P(edagógica) explícitamente se delega y jurídicamente se reserva a un cuerpo de especialistas específicamente seleccionados, capacitados y encargados del cometido de llevar a cabo el T(rabajo) P(edagógico) de acuerdo con los procedimientos controlados y reglamentados por la institución, a horas y lugares fijos, utilizando instrumentos controlados y estandarizados.” *Ibid.*, pp. 64-5 (ed. fr., p. 81).

⁶⁵ Archer. *Social Origins of Educational Systems*, op. Cit. Véase pp. 173-182.

⁶⁶ Véase nota 14.

⁶⁷ Bernstein. “Ritual in Education”, op. Cit., pp. 58-60.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 63.

⁶⁹ Reproduction, p. 59 (ed. fr., p. 75). Desde un punto de vista histórico, simplemente no es el caso: desde la Monarquía de Julio en adelante el sistema ha sido bombardeado con demandas de modernización, de especialización técnica y de relevancia instrumental a través del Segundo Imperio, la Tercera, la Cuarta y la Quinta República. Ciertamente que estas demandas han ganado ciertas concesiones, aunque tardías e inadecuadas, pero lo importante es entender por qué estas demandas han sido frustradas sistemáticamente, en vez de negar su existencia.

⁷⁰ A su vez esta misma continuidad cultural se explica por el hecho de que el tradicionalismo académico, “a pesar del cambio en la estructura social, siempre ha podido ocupar posiciones homólogas en el sistema de relaciones que lo une con las clases dominantes.” Una vez más, esto cierra el círculo y nos regresa a los problemas de las correspondencias no explicadas. Reproduction, pp. 129-30 (ed. fr., p. 165).

⁷¹ Como, por ejemplo, la siguiente cita: “La Revolución y el Imperio siguieron y completaron una tendencia que ya había comenzado durante la Monarquía. Además del Concours Général que, creado en el siglo XVIII, alcanzó una escala nacional, la competencia que existía en cada universidad jesuita y que consagró el ideal humanista de las bellas artes, la agrégation, reestablecida por decreto en 1808, fue creada por primera vez en 1776, con una forma y significado muy cercano a los que tiene hoy en día. Si tales hechos, y más generalmente todo lo relacionado con la historia misma del sistema educativo casi siempre se ignoran, se debe a que desmienten la representación común que (...) afirmaría que el sistema francés debe sus características más importantes a la centralización napoleónica.” *Ibid.*, p. 171, no. 17 (ed. fr., p. 182, no. 17).

⁷² Bernstein. “On the Classification and Framing of Educational Knowledge”, op. Cit., p. 90.

⁷³ Bernstein. “On the Currículum”, op. Cit., vol. 3, p. 82.

⁷⁴ Como está planteada la tesis de la reproducción de una explicación excelente de ciertos procesos socioculturales que tienen lugar una vez que un sistema ha sido estructurado de una manera determinada, pero no proporciona una explicación adecuada de esta estructuración. Para poder sacar mayor provecho de la teoría de Bourdieu, se tiene que saber cuándo (históricamente) y en dónde (comparativamente) funciona mejor o peor. De otra manera permanece como un tipo “externo” cuya aproximación a la realidad empírica varía mucho de país a país y de época en época. Esto a su vez requiere de una explicación, pero en este momento su teoría no puede proporcionarla debido a su naturaleza ahistórica y no comparativa.

⁷⁵ Así, por ejemplo, los dos conceptos claves de Bernstein, “clasificación” y “encuadre”, sobre los cuales se construye la tipología de los “códigos de conocimiento”, parecen tener una relación con la estructura de los sistemas educativos que bien vale la pena explorar. El encuadre fuerte y débil parecen coincidir respectivamente con el sistema centralizado y descentralizado, mientras que los “códigos de colección”, especializados y no especializados también parecen ir paralelos con esta división sistémica. En otras palabras, los diferentes tipos de sistemas educativos parecen proporcionar las condiciones y los controles necesarios para iniciar y sostener diferentes tipos de currícula y de prácticas pedagógicas y evaluativas, y esto podría establecerse por medio del método comparativo.