



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Marín Méndez, Dora Elena (1989)
**“EL ESTUDIO SOCIO-ORGANIZACIONAL
DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR”**
en Perfiles Educativos, No. 43-44 pp. 52-61.

EL ESTUDIO SOCIO-ORGANIZACIONAL DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR*

Dora Elena MARÍN MÉNDEZ**

INTRODUCCIÓN

El análisis del pensamiento de Basil Bernstein es significativo porque brinda, a partir de planteamientos teóricos, la posibilidad de extender líneas de estudio en torno a las transmisiones educativas y la producción, recreación y reproducción cultural en las escuelas. Asimismo, permite saber cómo se da el conocimiento educativo en el ámbito escolar, y cómo se articula con un cierto orden socio-institucional.

Resulta importante el análisis de los supuestos teóricos de este autor, ya que forman parte de los estudios que tuvieron lugar en el campo de la sociología del conocimiento escolar, y que posibilitaron, históricamente, una lógica diferente de pensar el currículo con fines de investigación.

Aquí hemos de centrarnos particularmente en la concepción teórica de Bernstein, sobre todo en lo relativo a la transmisión del conocimiento educativo y la reproducción cultural. Con la finalidad de valorar las posibilidades de explicación y de reelaborar dichos conceptos, se pretende responder a la necesidad de hacer aportaciones que permitan generar discusiones e investigaciones sobre aspectos importantes relativos al currículo y al conocimiento escolar, los cuales aún no se han abordado suficientemente.

Algunas de estas interrogantes son: ¿Cómo articular los niveles teóricos y metodológicos para estudiar los procesos vinculados social y organizativamente alrededor del conocimiento escolar? ¿Qué otros procesos se generan en la escuela subyacentes al conocimiento escolar y sus características? ¿Qué organización social de grupos académicos apoya al currículo y a la cultura escolar? ¿Cuáles son los orígenes en que se apoyan los valores implícitos y explícitos que en él se corporizan? ¿Cómo se legitima el currículo; es decir, cuál es el proceso de toma de decisiones que lo sostiene y lo circunscribe en una orientación disciplinaria concreta? ¿Cómo y dónde (en qué espacio y niveles socio-organizacionales de la escuela) se genera la reproducción cultural? ¿Qué otros procesos se gestan paralelamente a la reproducción cultural?

En este caso, dentro del campo de la sociología del conocimiento escolar se plantea parte importante de la tesis de las transmisiones educativas y el conocimiento escolar propuesta por Bernstein, con la finalidad de explorar sus puntos de vista acerca de cómo se genera, organiza,

* Esta investigación es producto de distintos momentos de trabajo intelectual. En especial el Seminario de análisis curricular efectuado en el CESU contribuyó a su retroalimentación. Cabe señalar, sin embargo, que el enfoque de ésta es responsabilidad de la autora. Además, forma parte del proyecto de investigación "Funciones del contenido disciplinario del currículum en la formación profesional en la UNAM", que se desarrolla en el CISE.

** Investigadora del CISE.

transmite y legitima el conocimiento en una institución educativa que articula cultural académicas sostenidas por grupos con perspectivas teóricas similares o diferentes de una misma disciplina.

Al inicio de este trabajo se aborda, de una forma introductoria, la obra de B. Bernstein; posteriormente se discuten algunos de los propuestos principales que caracterizan la tesis de las transmisiones educativas. Es importante señalar que se centra en algunas de los planteamientos del libro *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmissions* (Vol. 3), aun cuando se toman en cuenta otros más recientes.

En la última parte se discute la necesidad de posibilitar análisis más completos de las estructuras y procesos socio-organizacionales que subyacen en el conocimiento escolar; se indican algunas de las aportaciones y de los límites del pensamiento de Bernstein para el estudio del objeto enunciado, así como la necesidad de incorporar explicaciones provenientes de otras áreas.

Caracterización de la obra de Basil Bernstein

El interés de Basil Bernstein se centra principalmente en el estudio de la reproducción cultural de las relaciones de clase en las sociedades industriales avanzadas, específicamente en Inglaterra, donde este autor ha desarrollado sus investigaciones. El trabajo que ha llevado a cabo es considerado un importante refuerzo sociológico contemporáneo abocado al estudio de las formas de relación entre el poder, las relaciones sociales (y sus principios de comunicación) y las formas de conciencia requeridas o generadas en el interior de las mismas. Profundiza en los principios intrínsecos que constituyen y distinguen los modos especializados de transmisión en el proceso de reproducción cultural de estas relaciones.¹

Su tesis central, desarrollada durante más de 25 años, se refiere tanto a la naturaleza como a los procesos de transmisión cultural y al papel que juega en éstos el lenguaje en los contextos de producción y reproducción, como el trabajo, la familia y la educación. Esta última [la educación] es una de las formas que toma el proceso de transmisión y se constituye en uno de los dispositivos de control, reproducción y cambio configurados por la estructura social.²

Su trabajo está compuesto por dos formulaciones fundamentales:

1. Cómo los factores de clase regulan la estructura de la comunicación en la familia y por lo tanto la orientación del código socio lingüístico inicial de los niños, y³
2. Cómo los factores de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en educación, así como las formas de su transmisión y de su manifestación.⁴

¹ El objeto inicial de las investigaciones de Bernstein fue el problema de las diferencias en el aprendizaje y el rendimiento escolar. La cuestión que lo ha inspirado son las relaciones entre los órdenes simbólicos y la estructura social. M. Díaz, "Introducción al estudio de Bernstein", p. 2.

² *Ibidem*, p. 7.

³ Estudios empíricos con niños ingleses provenientes de familiar obreras (clases bajas) revelan que éstos manejan los códigos restringidos, en tanto que los de clase media usan códigos restringidos y elaborados. B. Bernstein, "Clases sociales, lenguaje y socialización", *ibidem*, p. 31.

⁴ *Ibidem*, pp. 7-8.

Ambas vertientes confluyen en un nivel teórico, sin embargo, aquí abordaremos únicamente la segunda, referida a su tesis de las transmisiones educativas.

Bernstein sostiene que las ideas de su trabajo se originan en la integración de aspectos provenientes de diferentes propuestas teóricas.⁵ “A manera de resumen puede decir que he combinado a Marx y a Durkheim en el nivel macro y a Mead en el nivel micro para construir una teoría sociolingüística que esté de acuerdo con una larga serie de trabajos de antropólogos, lingüistas, sociólogos, y psicólogos”. Por consiguiente el trabajo de este autor es amplio y muy complejo. Aquí hemos de considerar sólo algunos aspectos que nos parecen centrales de la tesis del sistema de transmisiones educativas, debido al particular enfoque de nuestro estudio: los aspectos socio-organizacionales de la institución en torno al conocimiento escolar.

Tesis de las transmisiones educativas

La tesis de las transmisiones educativas se desarrolla en forma de “ideas agregadas”, a un nivel abstracto, las cuales se originan en distintos momentos del trabajo intelectual de Bernstein y, en general, intentan proporcionar una explicación estructural global de la experiencia escolar en distintos ámbitos organizacionales, desde una perspectiva socio-lingüística en los términos de la reproducción cultural mencionada.

Enseguida se exponen algunos de los supuestos más relevantes, con el propósito de hacerle accesible al lector el trabajo de este autor; no obstante, consideramos el riesgo de simplificar una obra compleja.

Asimismo, es pertinente indicar que el sentido de esta tesis radica en construir interrelaciones conceptuales para proporcionar explicaciones más amplias y complejas.

1. Conocimiento educativo. Conceptos básicos de su transmisión

El conocimiento educativo es considerado –en un sentido general- uno de los reguladores más amplios presente en el sistema de la transmisión educativa y en la estructura de la experiencia, con el que se puede analizar y estudiar “cuáles son las formas de experiencia, identidad y relación evocadas, mantenidas y cambiadas por la transmisión formal del conocimiento educativo”.⁶ Este conocimiento educativo puede ser transmitido (en las instancias escolares) mediante tres sistemas de mensajes: currículum, pedagogía y evaluación. “El currículum define lo que cuenta como conocimiento válido, la pedagogía lo que cuenta como transmisión válida de dicho conocimiento, y la evaluación lo considerado como manifestación válida de este conocimiento (por parte del alumno)”.⁷

El análisis del currículum es efectuado en un nivel abstracto. Así, Bernstein repara en que en las escuelas existe una organización del tiempo escolar; organización variable en su duración y articulada en periodos definidos llamados “unidades” (temas, programas, áreas, módulos), cuyos contenidos procuran o mantienen una relación determinada⁸ y responden a “la descripción de cómo son llenados esos periodos de tiempo escolar”.

⁵ Esencialmente es una propuesta crítica de origen funcionalista. B. Bernstein, *op. cit.*, pp. 26-28.

⁶ B. Bernstein, “On the Classification and Framing of Educational Knowledge”, *en Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmissions*, p. 85.

⁷ *Idem.*

⁸ B. Bernstein, “On the Curriculum”, *op. cit.*, pp. 79-84.

Por consiguiente, los contenidos se presentan y relacionan de distinta forma, de modo que adquieran su propia particularidad y valor en términos del número de unidades que se asignan a cada uno, del tiempo que se les otorga o dedica y de su carácter obligatorio u opcional. Todo ello permite valorar el significado de los contenidos dentro de la formación educativa propia de una escuela.

Analizar las relaciones entre los contenidos curriculares estudiando si los límites entre un contenido y otro están claramente delimitados, también es factible. Así, si los contenidos están aislados unos de otros se presentan en una relación cerrada, y si están menos aislados, o sea interconectados, en una relación abierta.

Analizar las relaciones entre los contenidos curriculares estudiando si los límites entre un contenido y otro están claramente delimitados, también es factible. Así, si los contenidos están aislados unos de otros se presentan en una *relación cerrada*, y si están menos aislados, o sea interconectados, en una *relación abierta*

Derivados de estas relaciones (abiertas o cerradas), se distinguen dos tipos de currícula: a) de colección o agregados, y b) integrados.

Los *currícula de colección* están caracterizados por tener contenidos claramente delimitados y aislados o sin relación entre sí; una de sus particularidades es que se imparten en periodos fijos. Además de la separación y/o autonomía de los contenidos curriculares, existen diferencias considerables en la práctica de la docencia y en las formas de evaluación llevadas a cabo por los profesores, en donde sólo dentro de los grandes límites prescritos por este tipo de curriculum cada profesor puede ir por su propio camino, generando así un trabajo académico más aislado. Estos planes de estudio dan lugar, en las instituciones escolares, a la realización de un trabajo académico basado en una estructura socio-organizacional donde las relaciones están fundamentadas en un orden más cerrado en cuanto al control de lo que se transmite, de modo que se generan estructuras organizacionales regidas por la diferenciación muy marcada de contenidos.

Los *currícula integrados* están conformados por contenidos que guardan una relación abierta entre ellos. Los periodos en que se imparten supuestamente no son fijos y se caracterizan porque donde existe integración los diferentes contenidos curriculares forman parte o están subordinados a una idea más amplia, lo cual favorece el acercamiento entre ellos y la explicación de la función de cada uno. Además, se busca articular las formas pedagógicas y los criterios de evaluación que subyacen.

La idea general que sustenta estos currícula integrados, la cual articula varios contenidos del plan de estudio, puede ser materia de cambio, así como cada parte específica de esos contenidos, criterios de enseñanza y de evaluación en los programas de estudio. De esta forma, la toma de decisiones académicas respectiva está en manos de los grupos de profesores que imparten dichos programas. Destaca el hecho de que en estos planes de estudio los docentes tienden a dirigirse a una idea común pedagógica, generando así un orden socio-organizacional susceptible al cambio y al trabajo grupal.

Estas categorías conceptuales –currícula de colección e integrados- permiten iniciar análisis concretos y más profundos de los órdenes académicos que caracterizan a una escuela.

Es posible, por lo tanto, investigar la organización curricular en términos del *status* de los contenidos, de las formas y de los tipos de que puede presentarse la relación (abierta o cerrada) entre ellos, así como las características socio-organizacionales de los currícula (de colección o integrados), y de los grupos de académicos que están implicados en éstos.

Bernstein tipifica la pedagogía como visible o invisible.⁹ La primera es aquella que implica una jerarquía explícita y marcada del maestro hacia el alumno en sus relaciones y criterios explícitos y específicos de interacción. La pedagogía invisible es aquella que contiene un amplio margen de posibilidades del grado de control del maestro y del alumno en su relación pedagógica, una jerarquía y reglas implícitas en la relación entre los alumnos y el profesor. La diferencia básica entre ambas yace en la forma en la cual se transmiten los criterios de jerarquía e interacción y en el grado de especificidad de éstos.

Apple y Wexler¹⁰ plantean que estos análisis sobre la pedagogía visible e invisible intentaron explicar o por lo menos empezaron a sugerir cómo tanto la forma como el contenido de las transmisiones educativas incorporan las ideología de clase. A ello se agregaría que este desarrollo conceptual surgió del ámbito de la educación primaria y secundaria. En estos términos, la pedagogía y sus características en el nivel universitario adquirió un sentido diferente, más amplio y actualizado, al dar lugar a un análisis sobre la diversidad de formas que la enseñanza universitaria (en las distintas disciplinas) adopta dentro de las modalidades del sistema tradicional o abierto, entre otros.

Por último, al analizar las pedagogías visibles Bernstein aborda las distintas formas que puede adquirir la evaluación en términos del poder y control del maestro y/o el grupo sobre el proceso y los criterios de evaluación. En torno a este tema sería provechoso desarrollar estudios sobre las formas que se presentan en los sistemas pedagógicos de nivel superior.

Bernstein introduce las categorías de *clasificación* y *enmarcación* para analizar y explicar la estructura que subyace en los mensajes de transmisión educativa que se da mediante los sistemas (currículum pedagogía y evaluación), mismos que se desarrollan en el marco del conocimiento educativo a transmitir y que, por lo tanto, obedecen a ciertos tipos de códigos que describiremos más adelante.

Por clasificación se entiende el grado de mantenimiento de los límites o de relaciones entre contenidos. Se habla así de una clasificación fuerte cuando los contenidos están aislados los unos de los otros (currículo de colección), o débil (currículo integrado) cuando hay un aislamiento reducido entre ellos. La clasificación es una categoría que llama nuestra atención debido a que permite analizar la importancia de los límites o de las relaciones en el marco de la división del trabajo del conocimiento educativo. Asimismo, nos da cuenta de “la estructura básica del sistema de mensajes denominado currículum”.¹¹

“Así –apunta Bernstein- cuando la clasificación es fuerte, los límites entre los diferentes contenidos están muy marcados, lo que implica la existencia de grupos de poder académico que mantienen la delimitación fuerte. Esto crea un marcado sentido de pertenencia de maestros y alumnos a una clase particular o grupo académico y así se constituye una identidad específica, pero reduce el poder del maestro sobre lo que transmite”, ya que no puede rebasar los límites que le

⁹ Cfr. B. Bernstein, “Class and Pedagogies: Visible and Invisible”, en *Class, Codes and Control*, p. 116-156. El autor hace un análisis amplio de las características que asume la pedagogía visible e invisible remitiéndose a experiencias en educación primaria y secundaria en Inglaterra, así como a la situación de ésta en su relación con la clase social de las familias usuarias. Define como clase media ortodoxa a aquella que prefiere escuelas con modelos pedagógicos visibles (escuela tradicional) y denomina nuevas clases medias a las asiduas a las pedagogías implícitas, dando distintos criterios que fundamentan su búsqueda de formas no tradicionales en la enseñanza (escuelas activas). Es interesante también incorporar esto a la discusión y crítica que se ha dado en relación con la ausencia de un cambio de fondo (o contenido ideológico transformador) en muchos de los modelos pedagógicos existentes, a fin de promover el cambio en la reproducción cultural implícita y/o explícita que se da en las relaciones de clase de las sociedades industriales avanzadas. Este es uno de los discernimientos claves de Bernstein.

¹⁰ M. Apple P. Wexler, “Capital cultural y transmisiones educativas: Ensayo sobre clases, códigos y control. Vol. III. Hacia una teoría de las transmisiones educativas de Basil Bernstein”.

¹¹ B. Bernstein, “On the Classification and Framing of Educational Knowledge”, *op. cit.*, pp. 88.

señalan con fines de enseñanza, y reduce el poder del alumno sobre lo que aprende en comparación con el que detentan los grupos de poder que mantienen el proyecto.

Esta categoría conceptual es muy importante porque permite generar análisis de currícula en términos de la clasificación de sus contenidos y porque, además, vincula al currículum escolar con la constitución de los grupos académicos como clases con jerarquías, poderes, identidades y proyectos académicos específicos – que sostienen un plan de estudios o pugnan por un cambio-.

Al hablar de enmarcación o marco, Bernstein se refiere a la “forma del contexto en la cual el conocimiento se transmite y recibe”, y al “grado de control que el maestro y el alumno poseen sobre la selección, organización, tiempo de avance o retrocesos y sincronización del conocimiento transmitido y recibido en una relación pedagógica”.¹² Es decir, se usa este concepto para determinar la estructura del sistema de mensajes pedagógicos. En este sentido, se habla de un *marco fuerte* que conlleva pocas opciones –entre lo que debe y no ser transmitido y cómo hacerlo- y de un *marco débil* que posibilita un amplio margen de opciones.

La enmarcación fuerte aumenta el control del maestro en la relación pedagógica y disminuye el del alumno sobre el “que”, el “cuando” y el “cómo” del conocimiento que recibe.

Este concepto es muy valioso, ya que permite conocer el nivel de participación que tienen los alumnos y maestros en la selección, organización, tiempos de avance o retrocesos y sincronización del conocimiento transmitido y recibido en una relación pedagógica; hace posible analizar los grados de participación y su vinculación con las formas de ejercer el poder académico por parte de grupos de las instituciones escolares.

Al estudiar el caso concreto de una escuela, la fuerza de la clasificación y de la enmarcación pueden variar independientemente; es decir, puede haber un currículo por materias muy diferenciado, por temas (clasificación fuerte) y un sistema pedagógico que posibilita una amplia participación de alumnos y profesores (marco débil). Podemos encontrar otras opciones: un currículo con clasificación fuerte, como el antes ejemplificado, pero con un marco fuerte, al no permitir la participación de alumnos en el análisis de su propio proceso educativo.

Estas categorías permiten estudiar las formas en que se presenta el conocimiento educativo en una escuela determinada, en términos del poder y del control que se ejerce. De aquí que se puedan derivar preguntas concretas de investigación de estas categorías.

Resulta central en esta tesis el análisis particular de los distintos *códigos del conocimiento educativo*,¹³ debido a la relación que se establece entre la clasificación y el marco. Incorpora las categorías de clasificación y marco para el análisis de los principios que traspasan al currículo, la pedagogía, la evaluación y las formas de transmisión.

Existen dos tipos de códigos:

Códigos de colección o agregados, definidos como cualquier organización de conocimiento educativo que involucra clasificación fuerte. Se hace una diferenciación entre tipos especializados y no especializados del conocimiento educativo.

Códigos integrados, definidos como la organización del conocimiento educativo que involucra la ordenación de éste, dado por una subordinación del conocimiento específico a una idea más amplia que los relaciona.

¹² *Ibidem*, pp. 88-99.

¹³ Se entiende por código el principio reglamentario que controla las normas lingüísticas, las cuales dependen del contexto de socialización.

Distingue dos tipos de integración de códigos: el primero está referido a la articulación del conocimiento en un programa, y el segundo se da a través de las materias del plan de estudios. Así pues, se podrán explorar las formas que tiene el conocimiento educativo en la escuela:

- ¿Qué características disciplinares muestra el currículo: materias extraídas de un universo común (química, física, matemáticas) o de diferentes (física, economía)? ¿Qué configuración presenta éste?
- ¿Cuál es el *status* diferencial que expone el plan por áreas de conocimiento?
- ¿Cómo se manifiesta la disciplina en función de su especialización en el plan?
- ¿Cómo se muestra el conocimiento disciplinario teórico-metodológico, el propio a su reflexión y el orientado a la práctica?
- ¿Cómo influyen la organización y estructura del conocimiento educativo de la institución en las formas y estructuras de las relaciones académico-laborales de los docentes?¹⁴

A modo de síntesis, podemos considerar que la naturaleza de la clasificación y el marco tiene implicaciones en la autoridad y estructura de poder que se encarga de diseminar el conocimiento transmitido.

2. Relaciones sociales y cultura escolar

Al analizar la clase de comportamiento que la escuela transmite o propicia en el alumno, Bernstein incorpora los principios de transmisión descritos; es decir, los fundamentos que regulan las relaciones sociales en el marco de la cultura escolar. Propone, a su vez, categorías referidas a dos órdenes distintos de relación escolar, los cuales están interrelacionados en la práctica escolar y referidos a las estructuras sociales que controlan la transmisión de habilidades, de moral y de comportamiento.

Los mencionados órdenes de relación escolar se refieren a las formas como el alumno se involucra y se comporta en la escuela; formas que explican algunos de los procesos socio-organizacionales que caracterizan la vida escolar de una institución educativa. Estos *órdenes* son: el *expresivo* y el *instrumental*.

- a) *Orden expresivo*. Explica los complejos de conducta y de actividades vividas en la escuela que tienen que ver con las formas o maneras conductuales; es decir, con el aprendizaje moral y el entrenamiento del carácter. Este orden tiene potencialmente una naturaleza orientada al logro de la cohesión social en torno al orden escolar instituido mediante el establecimiento y mantenimiento de rituales de consenso y diferenciación, los cuales otorgan una caracterización propia a la escuela como institución y a sus miembros. A través de los rituales escolares se lleva a cabo la transmisión de las creencias y del sistema moral imperante.

Bernstein distingue dos grupos principales de rituales en la escuela: de *consenso* y de *diferenciación*. Los rituales de *consenso* dan a la escuela y a todos sus miembros –profesores y alumnos– una moral de la comunidad y una identidad específica como institución que posee características propias; dan a la escuela continuidad temporal. Algunos de estos rituales relacionan los valores y normas escolares con los de ciertos grupos sociales. “Los rituales [...] de consenso y de diferenciación [...] son mecanismos amplios para la internalización y revivificación del orden social.

¹⁴ Es interesante el análisis de los tipos de órdenes sociales, de relaciones (verticales, horizontales), identidades, distribución de poder que se establecen en una institución a partir de la regulación del conocimiento por códigos agregados o integrados, aun cuando no se hace referencia al sustento ideológico. B. Bernstein, *ibidem*, p. 62.

Funcionan para mantener la continuidad, el orden, los límites y el control de ambivalencias y de valores dobles.¹⁵

En general, estos rituales consisten en ceremonias y reuniones de varias clases, además de lineamientos consensuales de emblemas, medallas, premios y certificados, entre otros, orientados a la revivificación de rasgos simbólicos en torno a una identidad propia e histórica. Evidentemente los rituales de castigo y premio son componentes importantes para el logro del consenso.

Los rituales de diferenciación marcan las distinciones entre grupos dentro de la escuela, usualmente en términos de edad y sexo. Éstos profundizan las distintas conductas que caracterizan a los grupos específicos.

Dentro de la escuela, el problema del ordenamiento, integración y control de la población heterogénea es asistido por los rituales de diferenciación y su inducción mediante reglas. Existen por lo menos cuatro tipos de rituales de diferenciación: de distinción por edades, de relación por edad, de sexo y los propios de la escuela, que le dan un sello de identidad.

b) *Orden Instrumental*. Equivale a las conductas y actividades que tiene que ver con la adquisición de habilidades específicas referidas al conocimiento disciplinario o habilidades académicas. Este orden es tanto fuente de creación de identidades y grupos de trabajo como de disputas o rupturas académicas entre maestros y alumnos.

“El orden instrumental puede ser inestable cuando la sociedad está teniendo un rápido cambio tecnológico [...] o de otro tipo. Diferentes matices pueden ser introducidos dentro del currículum y muchos contenidos pueden perder su status.”¹⁶ Esto se traduce evidentemente en ajustes o cambios escolares apoyados por sus sectores, o en fuente de posibles descontentos.

Está presente una serie de influencias que afectan la forma y el contenido disciplinario del orden instrumental dentro de una escuela. Bernstein hace alusión a que las influencias más globales en este orden son, por supuesto, la economía y la estructura de clases, aunque también toma en cuenta otras que se evidencian en un nivel institucional y grupal.

La creciente diferenciación del conocimiento, así como los cambios gestados en la división del trabajo, están dando lugar a una diversidad de requerimientos de habilidades del educando. Bernstein atiende estos aspectos, que evidentemente son actuales, sin ahondar en ellos.

Con el objeto de estudiar las características del comportamiento de los alumnos, en términos de sus relaciones sociales dentro de la escuela, Bernstein articula un instrumento de análisis de los dos órdenes (expresivo e instrumental en términos de aceptación o no, tanto de los fines o metas de los mismos como de los medios (o procedimientos diarios para la adquisición de comportamientos) diarios para la adquisición de comportamientos) que se emplean en la escuela para su desarrollo y posible aceptación de parte de los alumnos.

De esta forma establece categorías de análisis que van desde el total involucramiento o compromiso del alumno con los dos órdenes escolares, hasta su rechazo o desacuerdo ante los mismos. La siguiente figura¹⁷ muestra dichos criterios de análisis:

¹⁵ B. Bernstein, “Sources of Consensus and Disaffection in Education”, en *Class, Codes and Control*, op. cit., pp. 53-56.

¹⁶ *Ibidem*, p. 39.

¹⁷ *Ibidem*, p. 44.

	Instrumental		Expresivo	
	Medios	Fines	Medios	Fines
1. Compromisos	+	+	+	+
2. Desapego	+	+	+	-
3. Aplazamiento o postergación	-----	-----	-----	-----
4. Alejamiento	-	+	+	+
5. Rechazo o desacuerdo	-	-	-	-

+ = sí se aceptan
- = no se aceptan

La categoría de *compromiso* corresponde al estudiante “fiel” a la escuela e involucrado en ambos órdenes: expresivo e instrumental. La segunda, *desapego*, describe a un alumno sujeto al orden instrumental pero al margen del orden expresivo. La tercera categoría corresponde al alumno que retarda la respuesta a fin de analizar y entender la situación de interjuego de relaciones y, por lo tanto, aplaza su decisión de compromiso o aceptación (*aplazamiento o postergación*). En la cuarta categoría (alejamiento), el estudiante está involucrado en el orden expresivo, asume su responsabilidad dentro de la escuela y exhibe su buena conducta y aceptación del orden moral; sin embargo, no comprende los medios utilizados en el orden instrumental y no puede responder a sus demandas de aprendizaje, por tanto, muestra debilidad en las labores vinculadas al aprendizaje disciplinario u otras actividades escolares, como el deporte. El rechazo hacia ambos órdenes está caracterizado por el alumno que se relaciona con la escuela únicamente en términos de conflicto o de aceptación forzada, y se adhiere a grupos que, en general, impugnan el orden escolar.

Estas categorías de comportamiento de los alumnos podrían aplicarse en el análisis de los roles de los maestros, de los grupos y de la relación que establecen las familias con la escuela, de modo que se pueda estudiar la dinámica de sus procesos y cambios, así como las interrelaciones que se dan entre sujetos con distintos roles. Este análisis de tipo funcional facilitaría la apertura de líneas de investigación orientadas a la resolución de las siguientes cuestiones, entre otras: cómo son transmitidos el orden expresivo y el instrumental; qué es lo que transmiten; cuáles son las metas formales de los dos órdenes que afectan la naturaleza de las relaciones entre maestros y alumnos, en los términos de Bernstein.

La relación entre ambos órdenes es con frecuencia fuente de tensión dentro de la escuela. Evidentemente existen escuelas que ponen más énfasis en uno u otro y dentro de éstos se dan diferentes normas de comportamiento grupales e individuales.

Cada uno de estos órdenes puede tener diferente grado¹⁸ de apertura, lo que implica distintas posiciones en cuanto al hecho educativo. Existen escuelas donde el orden instrumental se orienta a favorecer a un grupo de alumnos (un grupo privilegiado académicamente por un maestro, por ejemplo), mientras que el resto permanece al margen de este orden académico elitista.

La función de lo instrumental y expresivo es “relacionar al individuo con el orden social [...] y de la escuela [...] para revivificar tal orden dentro del individuo y, en particular, para profundizar la aceptación de los procedimientos utilizados para mantener la continuidad de lo establecido.”¹⁹

¹⁸ El autor presenta un análisis esquemático de las características de los órdenes B. Bernstein, *ibidem*. p. 53.

¹⁹ B. Bernstein, “Ritual in Education”, *op. cit.*, p. 54.

El análisis de los vinculados disciplinarios que posibilitan estos órdenes permite la formulación de las siguientes preguntas en relación con la constitución y características de los grupos de académicos:

¿Cómo se perpetúa o mantiene una estructura disciplinaria en el plan de estudios? (procedimientos de selección de alumnos y maestros para el ingreso a un grupo específico vinculado al conocimiento, lealtad a la materia, diferenciación de las identidades que crea la especialización, entre otros).

¿Qué posibilidades de cambio hay en el plan ante la aparición de nuevas formas de conocimiento? (crisis de la legitimidad del conocimiento, mecanismos de cambio y resistencia al mismo en la escuela, problemática del cambio de identidad de un área profesional en formación a otra, percepción de nuevas propuestas como intentos de ruptura o debilitamiento de monopolios académicos existentes, etcétera).

Es preciso insistir en que este documento no abarca todos los conceptos que articulan la tesis de las transmisiones educativas, aunque el cuerpo teórico aquí expuesto da cuenta, en términos generales, de aquélla.

Posibilidades de investigación

Con la finalidad de coadyuvar a la proyección de líneas de investigación, este documento intenta explicar las formas, los procesos y las instancias concretas en que el conocimiento educativo se da o puede darse, estructural y organizativamente en una escuela, y cómo se vincula éste con un cierto orden social e institucional.

La contribución histórica de la investigación de Bernstein acerca de los principios del control social y la organización del conocimiento escolar, la pedagogía y la evaluación, hizo posible la comprensión cabal de las tareas que realizan las escuelas y los propósitos sociales que cumplen. Asimismo, contribuyó al desarrollo de una lógica distinta del currículo, por lo que su lectura resulta muy valiosa para los interesados en iniciar investigaciones sobre el tema.

La tesis de este autor sobre los distintos órdenes socio-organizacionales de una escuela y de los grupos de poder académico que coexiste en torno a un proyecto escolar apunta hacia caminos dignos de ser explorados en el campo de la cultura y el conocimiento escolar. A partir de su estudio es posible encaminarse hacia la investigación y el análisis de las mediaciones organizacionales de las instituciones educativas.

Rollin Kent indica algunos aspectos aún no contemplados en las teorías clásicas de las organizaciones, los cuales dan cuenta del “proceso intersubjetivo de construcción de una red de significados, hábitos y normas que continuamente están siendo negociados más allá del lo formal [...] la naturaleza y el peso específico de las relaciones de poder objetivas entre diversos grupos e intereses [...] la existencia de mercados o redes de intercambio de poder, recursos, puestos y prestigios tanto al interior de las organizaciones como entre unas y otras, y finalmente del problema de la historicidad de las organizaciones”.²⁰

La teoría de Bernstein, sin embargo, adolece de limitaciones teóricas y metodológicas importantes, como son: la carencia de una posición teórica sobre la noción de clase social; la ausencia de categorías históricas y dialécticas de análisis, ya que se sustenta en análisis

²⁰ Kent, “La Organización universitaria y la masificación: La UNAM en los años setenta”, pp. 77-78.

funcionalistas y estáticos acerca de la vida institucional, así como de tópicos centrales como es la orientación ideológica del contenido disciplinario; el hecho de que la noción de conflicto se coloca en la perspectiva de cambio individual o grupal dentro de lo establecido institucionalmente, etcétera.

Resulta recomendable tener presente dichas limitaciones al pretender incorporar algunos de sus postulados en el análisis de los procesos de la vida y composición socio-organizacional de las instituciones y de los grupos académicos que en ellas se inscriben. Estos últimos en particular han actuado de diferentes maneras y bajo proyectos ideológicos diversos, al conformar la cultura académica imperante en una institución escolar o trabajando en la construcción de otra alternativa institucional.

Por último, a fin de avanzar en este campo, es imprescindible considerar aportaciones recientes de las teorías sociales y psicológicas críticas de las organizaciones, de la sociología del conocimiento escolar, entre otras fuentes, que podrán dar lugar a investigaciones concretas que posibiliten explicaciones de distintas facetas de la vida académica en facultades y escuelas de esta Universidad.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, M. W., *Ideology and Curriculum*. London, Routledge 1979 & Kegan Paul (Edición en español: *Ideología y currículo*. Madrid, Edit. Akal, 1986, 224 pp).

-----, *Education and Power*. London, Routledge & Kegan Paul, Ark Paperbacks, 217 pp. (Edición en español: *Educación y poder*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987, 209 pp).

-----, *Política, economía, y poder en educación*. México, 1990 UNAM-ANUIES UAH, 180 pp.

----- y P. Wexler, "Capital cultural y transmisiones educativas: Ensayo sobre clases, códigos y control. Vol. III. Hacia una teoría de las transmisiones educativas de Basil Bernstein", en *Educational Theory*, I, (28), pp. 34-43 (Traducción del licenciado Prócoro Millán.)

ARCHER, M. S., "Proceso sin sistema", en *Perfiles Educativos*, 1984 núm. 7, Nueva época, octubre-diciembre, pp. 41-56.

BERNSTEIN, B., "Clases sociales, lenguaje y socialización", en 1985 *Revista Colombiana de Educación*, núm. 15, pp. 25-44.

-----, *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmissions*. Vol. 3, 2nd. Ed. London, Routledge and Kegan Paul, 207 pp.

----- y M. Díaz, "Hacia una teoría del discurso pedagógico", en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 15.

BRUNNER, J. J., *Universidad y sociedad en América Latina*:
1985 *Un esquema de interpretación*. Caracas, Unesco.

CLARK, B. R., "El sistema de educación superior: Modelos
1989 organizacionales", en M. Barquín y C. Ornelas
(comps.) *Superación académica y reforma universi-
taria*. México, UNAM, pp. 35-48.

DÍAZ, M., "Introducción al estudio de Bernstein", en *Revista*
1985 *Colombiana de Educación*, núm. 15, pp. 7-24.

EGGLESTON, J., *Sociología del currículo escolar*. Buenos
1980 Aires, Edit. Troquel.

GIROUX, H. A., "Teoría de la reproducción y la resistencia en
1988 la nueva sociología de la educación: un análisis
crítico", en M. I. Galán y D. E. Marín (comps.), *Inves-
tigación para evaluar el currículum*. México, UNAM,
Porrúa.

-----, *Theory and Resistance in Education. A pedagogy for*
1983 *the Opposition*. London, Heinemann Educational
Books, pp. 76 a 111.

GONZÁLEZ, G. Y C. A. Torres (coords.), *Sociología de la*
1981 *educación. Corrientes contemporáneas*. México,
Centro de Estudios Educativos.

KENT, R., "La organización universitaria y la masificación: La
1987 UNAM en los años setenta", *Revista Sociológica*,
núm. 5, otoño, pp. 73-119.

ROCKWELL, E. "Cómo observar la reproducción", en
Crítica.

Revista de la Universidad Autónoma de Puebla, 28, julio a
1986 septiembre, pp. 159-168.