

# *Currículum, pedagogía y evaluación: los códigos educativos y la reproducción social*

Antonio GUERRERO

Desde una perspectiva sociológica, la escuela (epítome del sistema educativo o del aparato o institución escolar, que todos esos nombres recibe) es contemplada en relación con la sociedad en la que se inserta, intentando establecerse teorías que expliquen cuáles son tales relaciones. Dentro de la pluralidad epistemológica de la Sociología, es lógico pensar que los diferentes paradigmas contemplan dicha relación de forma diferente. Así mientras los funcionalistas entienden que el aparato escolar es uno de más de los varios que componen el «organismo social» y, como tal, existe por y para realizar unas «funciones» que lo conforman, para las corrientes críticas el origen y desarrollo de los sistemas educativos habrá que encontrarlo bien en la lucha que tiene lugar entre grupos de status por el control de acceso a los mercados simbólicos (weberianos), o bien en las necesidades que tienen las clases dominantes en mantener su explotación mediante la ideología (marxistas).

## LAS TEORIAS DE LA REPRODUCCION

En la década de los setenta, se desarrollaron toda una serie de teorías, más bien eclécticas en cuanto a su padrinazgo intelectual, que dieron un enfoque interesante y cualitativamente diferente. Característica común a los diferentes autores incluidos en estas teorías en su intento de explicar el papel que a la educación le corresponde en la reproducción de la estructura social, entendida ésta como el conjunto interrelacionado de instituciones, normas y grupos sociales estratificados. Por eso, a todos ellos se les engloba bajo el nombre de teorías de la reproducción.

## LA REPRODUCCION SOCIAL

Dentro del mencionado modelo se pueden considerar dos grupos de autores. En el primero, estarían aquellos que, como Bowles y Gintis o Althusser, tienen en común la herencia de Marx y ponen el acento en los aspectos de la estratificación social. Los americanos Bowles y Gintis, en su obra «La Educación en la América capitalista» trazaron una teoría según la cuál —venían a decir— existe una «correspondencia» entre la estructura de funcionamiento de la escuela y la de la empresa. Así, en ambas instituciones unos mandan y otros obedecen, se da una relación entre el trabajo realizado y su retribución, sea en forma de créditos académicos o de salario, o existe una jerarquía de niveles. La escuela contribuye, de esa manera, al mecanismo de reproducción de la estructura social, estableciendo un «campo de entrenamiento» que se corresponde con el que se da en la vida productiva.

El francés Louis Althusser, principalmente en su trabajo «Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado», compuso un riguroso y potente marco conceptual para explicar, dentro del campo marxista, la relación entre el estado y la reproducción social. La escuela, como el principal aparato ideológico de los tiempos modernos, desempeña una misión decisiva en la transmisión de la ideología de las clases dominantes, contribuyendo a la reproducción de las condiciones sociales en que la producción tiene lugar. Su trabajo fue criticado por su determinismo, a pesar del reconocimiento de la «autonomía relativa» de la superestructura y de la declaración de que la determinación de la base económica era solo una herramienta analítica y que, en todo caso, funciona «en última instancia». Igualmente, Althusser, a pesar de su declarado antihumanismo, contempla el «sujeto» individual, algo inaudito en el marxismo economicista, que tanto Engels como las II y III Internacionales divulgaron e impusieron.

Ambas visiones, a la que se le podría añadir la de Baudelot y Establet, con «La escuela capitalista en Francia», relegan los seres humanos a un modelo pasivo de la socialización y sobrevaloran la dominación de las estructuras sociales sobre la acción humana. Así mismo, ignoran las contradicciones y formas de resistencia, tanto individual como grupal, enfatizando la noción de reproducción social a expensas de la reproducción cultural. Es por ello por lo que podría parecer más viable un enfoque que considere como actúa la escuela en el proceso de la reproducción social, centrándose en el análisis del papel que juega la educación en el campo cultural como fuerza mediadora en la reproducción social.

## LA REPRODUCCION CULTURAL

Esto nos hace volver la mirada al otro grupo, integrado por Pierre Bourdieu y Basil Bernstein como genuinos representantes que comparten, además, su común inspiración en el primer catedrático de la disciplina, Emile Durkeim. Sin embargo, a pesar de esa común procedencia, sus respectivos trabajos tienen tantas diferencias como coincidencias, al menos. Por ejemplo, si los dos participan en una preocupación común por la cultura, Bourdieu está menos interesado en la forma de su transmisión que Bernstein. Por ello, se podría sostener que mientras Bourdieu presenta una teoría de la reproducción cultural, Bernstein estudia la transmisión cultural. De otro lado, Bernstein está más interesado en el lado lingüístico de la cuestión (ahí está su teoría de los códigos lingüísticos — elaborado y restringido— y su desarrollo en los códigos educativos — agregado e integrado), lo que en Bourdieu queda restringido al estudio de las funciones que la lengua tiene en la escuela. Pero, además, Bernstein abre paso en su obra más reciente a un posible cambio o alternativa, a través de los conceptos de resistencia y voz en potencia («yet-to-be voice»). Quizás sea esa la razón por la que un grupo de sociólogos neomarxistas del currículum (Giroux, Apple, Wexler o Sharp, entre ellos) haya desarrollado un ataque más duro contra la obra de Bourdieu que contra la de Bernstein.

### BOURDIEU: EL «HABITO» HACE AL MONJE

En el trabajo de Bourdieu se pueden contemplar, al menos, dos etapas. La primera es más antropológica y está relacionada con las sociedades no industriales (véase al respecto su obra «Esquema de una teoría de la práctica» sobre las kabilas de Argelia) y es donde establece las condiciones de adquisición del «habitus» —el sistema de predisposiciones que opera entre las estructuras y las prácticas— por un mecanismo ecológico, o sea, mediante la pertenencia a una sociedad cerrada e integrada. Es patente su similitud con la concepción de la conciencia común característica de las sociedades con «solidaridad mecánica» de Durkheim. La «doxa», o lo que se da por sentado y forma la «conciencia moral» de la comunidad es, simultáneamente, conformadora del «habitus» y la única posibilidad de cambio en esa sociedad. Cuando los elementos dóxicos son cuestionados, se abre una situación de «opinión», creándose una división dentro de la comunidad entre la «ortodoxia» y la «heterodoxia». En una operación dialéctica que recuerda ahora a Marx, saldrá la nueva «doxa», como síntesis superadora. Sin embargo, Bourdieu no dice cómo se alcanza ese punto, ni su solución.

En la segunda etapa, Bourdieu considera tarea de la sociología de la

educación estudiar las relaciones entre la «reproducción cultural y la reproducción social (...) para determinar la contribución que hace el sistema educativo a la reproducción de las estructuras de relaciones de poder y relaciones simbólicas entre las clases, contribuyendo a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre clases» (1978:257). Las escuelas son instituciones simbólicas, que reproducen las relaciones existentes de poder, mediante la producción y distribución de la cultura dominante. El sistema educativo tiene la tarea de inculcar un «arbitrario cultural» (currículum), definido por las clases dominantes en la sociedad, y opera a través de la —también arbitraria— «autoridad pedagógica» que, dotada de autonomía, se impone por la «violencia simbólica» (pedagogía). El efecto de la «acción pedagógica» es la inculcación de un «habitus» de efectos duraderos en el individuo, capaz de seguir actuando una vez la acción pedagógica haya cesado. El grado de violencia es proporcional a la distancia entre la dotación cultural de la familia y la inculcada en la escuela. En otras palabras, el capital académico (o educativo), una variante del capital cultural, tiene, como cualquier otra forma de capital, unas maneras propias de apropiación dentro de su campo específico. Solo aquellos alumnos que hereden esos medios de apropiación pueden sacar provecho de tal acción pedagógica e incrementar su capital. El sistema educativo está así reproduciendo la estructura del capital cultural, y con ello, la estructura de relaciones en la sociedad. No hay nada hasta ahora que no indique sino un perfecto funcionamiento de las estructuras; las contradicciones, si existen, están subsumidas. Quizás por ello se pueda hablar de estructuralismo funcionalista en Bourdieu.

En obras más recientes, como «La distinción», Bourdieu contempla la sociedad como un espacio tridimensional, compuesto por la suma o cantidad de capital que se posee, la composición de dicho capital y la trayectoria vital. Esas tres coordenadas determinan la posición de cada individuo en la topología que es la sociedad. Esta posición está acompañada por un «habitus» preciso, que se equipara de alguna forma a la perspectiva o panorámica que se posee desde el lugar que la persona ocupa en el tablero social definido por Bourdieu. La trayectoria ascendente o descendente de clase (la movilidad vertical del funcionalismo) produce un cambio en las situaciones de los individuos (desclasados y «parvenus»). Pero ese cambio está lastrado por lo que Bourdieu llama, en una de sus frecuentes apropiaciones de las ciencias físicas, la «histéresis del habitus», algo así como un pedigrí que acompaña a la trayectoria vital, corroborando el castizo refrán hispánico de «quién tuvo, retuvo». Dicha histéresis condiciona ulteriores movimientos en el espacio social (es el caso del «bourgeois gentilhomme» o nuevo rico, por ejemplo). Pero en cualquier caso, la movilidad social siempre actuará dentro de la estructura permanente de disposiciones existente en todo espacio social, por lo que la única posibilidad de cambio es el intercambio personal de posiciones.

La tarea que el sistema educativo puede desempeñar en este vaivén de posiciones, mantiene esa estructura de posiciones. Como es el caso en la reciente lucha por los títulos, las propias personas que participan en ello, malinterpretan ese verdadero papel del sistema educativo y, no solo eso, sino que, para más «inri» y frustración, al hacerlo toman parte en el «juego» y validan el propio sistema.

Resumiendo, de acuerdo con el segundo Bourdieu, en una sociedad avanzada, no es posible trasladar la posibilidad antes señalada de cambio mediante la «doxa». Como dice Anyon, abriendo camino a las «teorías de la resistencia», es necesario delimitar si todos los elementos que intervienen en la educación son reproductores o si, por el contrario, hay alguna posibilidad de cambio. Lo que Anyon echa en falta es una separación clara entre los elementos que reproducen y aquellos que pueden ser transformadores. La escuela es un sitio de lucha y Bourdieu parece olvidar que el poder no actúa sin resistencia y que se abren posibilidades de alternativa a una mecánica reproducción social a través de una serie de cambios y luchas políticas, mediante la actuación sobre la pedagogía, el currículum y las prácticas educativas.

Es la posición de Henry Giroux, que descansando ampliamente en el pensamiento crítico de la Escuela de Francfort y en la «concienciación» de Paulo Freire, condena la obra de Bourdieu porque no deja lugar para el cambio social, puesto que hace que su teoría de la reproducción cultural colapse en una «ideología de gestión», que no tiene en consideración la posibilidad de que una conciencia crítica cambie la posición del sujeto y, por tanto, su «habitus».

## BERNSTEIN: LOS CODIGOS DE LA TRANSMISION

Si la reproducción del «habitus», llevada a cabo en un proceso de dominación unidireccional, a través de la cultura escolar, hace eterno el espacio de las diferencias, para romper dicho círculo vicioso es necesario contar con una teoría de la transmisión cultural que explique como se lleva a cabo tal proceso, para así poder modificarlo.

Esta teoría está en el centro de la obra de Brasil Bernstein, cuyo trabajo, como señala Mario Díaz (1985:7) «constituye uno de los más importantes esfuerzos sociológicos contemporáneos por establecer una relación entre el poder, las relaciones sociales (y sus principios de comunicación) y las formas de conciencia, y por profundizar en los principios intrínsecos que constituyen y distinguen las formas especializadas de transmisión en el proceso de reproducción cultural de estas relaciones».

Bernstein, que ascendió él mismo de maestro de escuela («schoolmaster») a Catedrático de Universidad («Bloomsbury professor»), evolucionó también desde posiciones lingüísticas a educativas. No obstante, el pro-

blema con Bernstein en España es que se le reconoce sobre todo por sus primeros trabajos de aplicación de los códigos sociolingüísticos al contexto del rendimiento escolar (por decirlo de una manera simple: código restringido = fracaso escolar, código elaborado = éxito escolar). Cosa a la que Bernstein personal y reiteradamente se opone, ya que, en efecto, su teoría es decididamente más amplia y compleja que eso.

Por ello, parece necesario mostrar que los códigos lingüísticos en Bernstein tiene su desarrollo en los códigos educativos y que éstos, a su vez, encierran un gran poder descriptivos así como, dentro de ciertos límites, de análisis y de explicación. Las limitaciones analíticas, no obstante, no serán las únicas expuestas al modelo de Bernstein: otra limitación va a ser la ausencia, como en Durkheim, de una teoría del poder, es decir, de una teoría que explique su origen y las relaciones de los códigos con la estructura social.

En uno de sus trabajos básicos, «Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo», Bernstein comienza diciendo que «el modo como una sociedad clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público, refleja a la vez la distribución del poder y el poder y los principios de control social. Las diferencias dentro de, y el cambio en la organización, transmisión y evolución del conocimiento educativo debe ser un área fundamental de interés sociológico» (Bernstein 1985:45).

El conocimiento educativo formal se lleva a cabo a través de 3 sistemas de mensajes: el currículum, que define lo que cuenta como conocimiento válido; la pedagogía, que define lo que cuenta como una válida transmisión del conocimiento; y la evaluación, que define aquello que cuenta como una realización válida de dicho conocimiento por parte del enseñado. «El código educativo —termina en Bernstein— se refiere a los principios subyacentes que conforman el currículum, la pedagogía y la evaluación. La forma que dicho código tome depende de los principios sociales que regulan la clasificación y enmarcación («framing») del conocimiento que se hace público en las instituciones educativas».

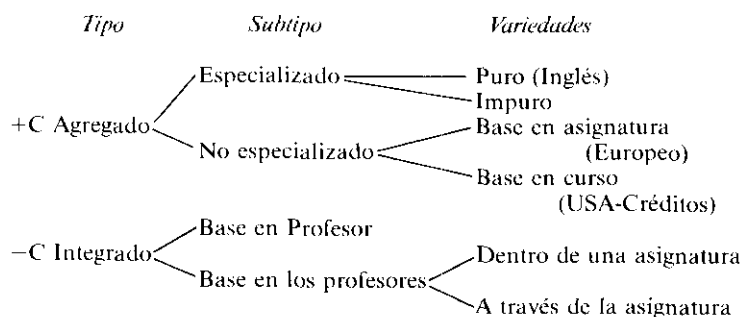
Clasificación y enmarcación son, evidentemente, los conceptos de que se vale Bernstein para ir de los códigos socio-lingüísticos a los educativos, en su búsqueda de herramientas heurísticas que explicasen las diferentes relaciones de poder que se establecen al acceder, controlar o intentar cambiar los diferentes grupos sociales los sistemas simbólicos de comunicación. Dichas relaciones de poder están basadas en factores de clases, que regulan también la institucionalización de los códigos lingüísticos, tanto en la familia, como su manifestación y transmisión en la educación.

La **clasificación** se refiere a la relación entre las categorías (asignaturas, cursos, ciclos, niveles, redes, ...) y procede de la división social del trabajo (Durkheim). Su grado (+/- C) viene dado por el grado de aisla-

miento entre categorías: cuando hay un fuerte aislamiento, existe una clasificación fuerte (+C); cuando las categorías están menos identificadas, se habla de una clasificación débil (-C), de una menor especialización. En el sistema educativo español, por ejemplo, en preescolar se da una clasificación débil (-C), al no existir asignaturas, sino grandes áreas de actividad. Conforme subimos por los ciclos de la EGB se va reforzando cada vez más la clasificación (+C), hasta el ciclo superior, donde las áreas de conocimiento son ya prácticamente asignaturas. En secundaria y universidad, se fortalece cada vez más, para hacerse de nuevo débil en el nivel de postgrado.

La **enmarcación** hace referencia al principio que regula las relaciones sociales subyacentes en las prácticas comunicativas, al control social de la intercomunicación. En el plano educativo se refiere al principio regulador de las prácticas pedagógicas, inmersas en las relaciones sociales creadas en el proceso de reproducción del conocimiento educativo. En la escuela, la enmarcación está en relación con el control que se ejerce sobre las prácticas comunicativas (selección, secuencia y ritmo de transmisión) que se producen en la relación pedagógica. Cuando es el profesor/a quien regula explícitamente las características del contexto pedagógico, tenemos una enmarcación fuerte (+E), donde los alumnos/as tienen poco que decir, cuentan poco. Allí donde estos tienen más control, hablamos de enmarcación débil (-E). Paralelamente, la enmarcación también se refiere a las relaciones sociales entre contextos comunicativos diferentes, como la relación entre la familia o la comunidad y la escuela.

El **código educativo** es la gramática profunda que regula tanto las estructuras y relaciones de poder, como la forma de su transmisión y adquisición en diferentes contextos comunicativos (familia, trabajo, escuela,...) Las diferentes modalidades existentes (+C+E, +C E, C E, -C E, -C-E) se pueden resumir en dos grandes tipos: códigos educativos agregados e integrados. El propio Bernstein (1975) desarrolla su propia tipología:



## CODIGOS Y REPRODUCCION CULTURAL

Como uno de los problemas a dar respuesta por toda teoría sociológica que se precie, Bernstein se plantea la relación entre los niveles macro y micro de análisis. Mediante su teoría de códigos, cree llegar a una solución a la relación entre tales niveles, ya que el sujeto incorpora la estructura social a través de los códigos. Estos son dispositivos de reproducción cultural que condensan en su gramática la distribución de poder (clasificación) y los principios de control (enmarcación) intrínsecos en las relaciones de clase. La estructura de socialización no es un conjunto de roles, como señala el viejo paradigma funcionalista, sino relaciones de clasificación y enmarcación mediante las cuales se incorpora lo social y se internalizan las relaciones sociales en el sujeto. La escuela, en definitiva, al transmitir la cultura, a través de códigos precisos y específicos, reproduce la estructura social por incorporar en cada sujeto los principios de poder y control socialmente imperantes: el primero, a través del currículum; el segundo, a través de la pedagogía; siendo ambos validados y certificados por la evaluación.

## APLICABILIDAD DE LAS TEORIAS DE BERNSTEIN

A modo de evaluación, precisamente, y con objeto de certificar la validez y capacidad de análisis y explicación de la teoría de los códigos educativos, convendría ver si es ajustada la crítica generalizada a los mismos (Lawton y Davies, por ejemplo), de falta de fundamentación y desarrollo empíricos.

Se podría resumir la crítica referida en la aguda apreciación de Atkinson (1985:23) que recoge el «entusiasmo de Bernstein por generar teoría (antes que por) la operacionalización y comprobación de sus diferentes aspectos». Aunque es probable que estemos en presencia de una crítica excesivamente empiricista, habría que considerar que, al fin y al cabo, esa es la tradición intelectual británica, versus la «gran teoría» continental, a la que el propio Bernstein parece abonado. Sea como fuese y dado que parece consistente la construcción interna de su teoría, veamos si hay desarrollos externos que la fundamenten empíricamente.

Además de las investigaciones que el propio autor cita en su obra (1975), realizada la mayoría de ellas en la *Sociological Research Unit*, al menos en cuatro terrenos han sido desarrollados sus códigos educativos. En primer lugar, ligado al trabajo de Bernstein sobre las relaciones entre producción y educación, Charles Posner está llevando a cabo una larga investigación en México, patrocinada por instancias gubernamentales, acerca de la contradicción existente en la aplicabilidad de un modo de transmisión correspondiente al código agregado, a comunidades campesinas que



operan y se mueven dentro de unos códigos integrados en sus prácticas cotidianas de trabajo y aprendizaje. Es evidente que el estudio abre toda una nueva dimensión para la enseñanza en el medio rural.

De otro lado están los «códigos raciales» de Chris Mullard (1982) quien en su obra desarrolla las características diferenciales y las reglas que regulan tales códigos, en relación a los cambios que se producen en el desarrollo de la gramática interna del racismo.

Una tercera muestra del desarrollo de los códigos bernstenianos se da desde una perspectiva feminista y la constituye los «códigos de género» desarrollados por Madeleine McDonald en Inglaterra. La citada autora los define como las formas y procesos que delimitan y transmiten los modelos disponibles socialmente para que los individuos jóvenes se auto-identifiquen como hombres y mujeres. En el caso de nuestro país, Marina Subirats (1988) ha realizado varios trabajos acerca de la reproducción de los códigos de género en la escuela mixta, buscando una práctica hacia lo que ella llama una «escuela coeducativa».

Finalmente, en el terreno educativo nos encontramos, como parecería lógico, con una mayor perspectiva. Por citar tan solo dos, en el campo de la educación comparada se encuentran trabajos como los de Broadfoot, Osborn y otros que se sirven de los códigos educativos para analizar las diferencias entre los contextos nacionales inglés y francés, al igual que sus recurrencias escolares, para identificar que significa la responsabilidad profesional para los profesores de ambos países. En relación a la educación bicultural, igualmente, investigaciones como las llevadas a cabo en «Portobello» (Guerrero, 1987), muestran el interés y poder analítico de los códigos. Así, la identificación de los dos subtipos de códigos agregados (el europeo y el inglés) que operaban en paralelo en la transmisión cultural que tenía lugar en dicho colegio bilingüe, posibilitó sostener la idea de que su alumnado —hijos e hijas de emigrantes españoles— estaban «aprendiendo entre dos culturas». Ello permitió también explicar el mejor ambiente de las clases en inglés, ya que, a pesar del elemento afectivo que podría primar a favor de las clases en español, una más débil enmarcación del código inglés hacía a los chicos y chicas encontrarse más «a gusto» en las primeras.

En resumen, como se ha dicho antes, Bernstein nos ha provisto con una teoría bien dotada y de utilidad para estudiar la transmisión educativa. Sin embargo, en su teoría se olvida que existen diferentes clases de alumnos y profesores y que sus diferentes culturas pueden llegar a modificar de alguna forma los códigos que les influyen en su vida diaria. Al no considerar el contenido del currículum, sino su forma y transmisión, nos procura de nuevo una débil y unidireccional noción de conciencia humana, que no nos aporta la salida para romper con el predominio de las estructuras sobre la acción humana. Puede que si se sigue con el desarrollo de las teorías de la reproducción cultural, desde los planteamientos

de las teorías de la producción cultural (Willis) y de la resistencia (Giroux, Walkerdine, Apple, Enguita....) podamos buscar una salida a la antinomia estructura social-acción humana.

## REFERENCIAS

- ALTHUSSER, L.: *«Ideología y aparatos ideológicos del Estado»*, en La revolución teórica de Marx, siglo XXI. Madrid, 1974.
- ANYON, J.: *«Intersections of gender and class»* en Barton y Walker (Eds.): Gender, Class and Education, Lewes, Falmer Press. 1983.
- ATKINSON, P.: *Language, Structure and Reproduction: an introduction to the sociology of Basil Bernstein*, Londres, Methuen. 1985.
- BAUDELLOT, C. y, ESTABLET, R.: *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI. 1985.
- BERNSTEIN, B.: *«Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo»*, en Revista Colombiana de Educación, n.º 15, pp. 47-75.
- BORDIEU, P.: *Esquema para una teoría de la práctica*, Barcelona, Laia. 1976.  
— 1987: *La distinción: una crítica social del gusto*, Madrid, Taurus.
- BROADFOOT, P. et. al: *«What Professional Responsibility Means to Teachers: national contexts and classrooms constants»*, British Journal of Sociology of Education, Volumen 9, n.º 3, pp. 265-289. 1988.
- DAVIES, B.: *«Tendencias en el desarrollo de la sociología de la educación en el mundo anglosajón»*, VV.AA.: Perspectivas actuales en Sociología de la Educación, Madrid, Cantoblanco. 1983.
- DÍAZ, M.: *«Introducción al estudio de Bernstein»*, Revista Colombiana de Educación, n.º 15, pp. 7-25. 1985.
- GIROUX, H.: *Theory and Resistance in Education*, Londres, Heinemann. 1983.
- GUERRERO, A.: *«Learning between two cultures»*. Disertación presentada en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. (Inédita). 1987.
- LAWTON, D.: *«Clase social, lenguaje y educación. Revisión crítica de las tesis de B. Bernstein»*, en Gras, A. (Ed.): Sociología de la Educación. Textos fundamentales. Madrid, Narcea. 1976.
- MULLARD, C.: *«The Racial code: its features, rules and change»*, en Barton, L. (Ed.) Race, Class and Gender in Education, Londres, Crom Helm.
- SUBIRATS, M., y BRULLET, C.: *«La transmisión de los géneros en la escuela mixta»*, VV.AA.: Manual de Sociología de la Educación, Madrid, Visor Textos. 1988.