

E S T U D I O S

RESPUESTA A MICHAEL APPLE

BASIL BERNSTEIN (*)

Michael Apple está evidentemente preocupado por lo que considera la eliminación de los análisis de clase en las investigaciones actuales; de ahí que en su texto reivindique el papel fundamental de dichos análisis. Es, por tanto, comprensible que su obra se centre en la formación y la teoría de las clases, la teoría del Estado, los movimientos sociales, con sus complejas interacciones, así como en las trayectorias y posibilidades de cambio. Afirmar, sin embargo, que sólo se puede investigar partiendo de *una teoría coherente de las relaciones de clase, cómo surgen y cambian dichas relaciones, cuáles son las líneas divisorias de clase, y cómo se diferencian de los grupos ocupacionales y de status*, afirmar esto, insisto, conduciría rápidamente a una especie de paralización de cualquier investigación de carácter empírico. La investigación empírica se vería sustituida por una búsqueda académica de coherencia y corrección ideológica, criterios que difícilmente se alcanzan. Uno de los problemas del análisis de clase ha sido, por supuesto, la ruptura existente entre las teorías y una comprensión amplia y profunda de los aspectos fundamentales de la complejidad del contexto actual. *La raza, la clase, el género, la edad y la pertenencia geográfica son algo simplemente aprendido; son algo que se vive y se siente aunque sólo sea oponiéndose a los límites opresivos del orden y del poder establecidos*. Esta frase, que Appel toma de Willis, es, más que una conclusión, una incitación a un tipo de investigación cuyas bases empíricas deberían estar más detalladas y ser menos homogéneas que la presentadas en *Learning to Labour*. Estaría de acuerdo con Apple en la capital importancia de los análisis de clase, pero sería quizá un poco más cauto en lo que se refiere a las representaciones que de dicho análisis ofrecen las investigaciones empíricas. No estoy seguro, sin embargo, si estoy totalmente de acuerdo con su juicio sobre mi propio trabajo cuando escribe que sólo proporciona *opcas localizaciones de clae* o que *las fracciones de clase se hallan sorprendentemente desmaterializadas; son sombras fantasmas, a los que nunca se ve en acción*.

(*) Universidad de Londres.

Estos comentarios plantean dos cuestiones relacionadas entre sí. Una se refiere a la forma en la que se presenta la teoría en mis trabajos y, la otra, a la investigación empírica. En general la teoría se ha presentado a través de sucesivos textos (*series of papers*) —no en forma de amplia narrativa— en los que los modelos han sido construidos formalmente mediante un lenguaje en desarrollo. La conceptualización se ha llevado a cabo poniendo especial cuidado en su capacidad para producir descripciones empíricas, de ahí que en mis escritos teóricos se encuentren pocos ejemplos o ilustraciones. Las referencias a la investigación empírica aparecen normalmente en notas, apéndices y citas bibliográficas. Esta separación entre los modelos teóricos y la investigación empírica a la que pertenecen puede dar, y de hecho da pie, a que surjan comentarios como los de Appel. Sin embargo, el volumen IV de *The Structuring of Pedagogic Discourse* se refiere explícitamente a la investigación empírica que versa sobre *la opacidad y la desmaterialización*. Y el próximo volumen V, que está a punto de publicarse, pone explícitamente en relación la teoría y la investigación empírica.

Podría resultar útil citar aquí algunas investigaciones que hemos realizado para evitar que los lectores tengan que revisar toda la literatura existente sobre las clases sociales antes de pasar a valorar mi trabajo. La Unidad de Investigación Sociológica (SRU) ha proyectado, bajo mi dirección, un estudio destinado a conocer cómo niños y niñas de siete años de edad, pertenecientes a las clases medias y a las clases trabajadoras, interpretan la división industrial del trabajo, sus jerarquías, las relaciones de poder, las formas de control, las recompensas económicas, y sus fundamentos. Esta investigación se amplió con la realización de un estudio comparativo sobre niños de Suecia, Grecia e Inglaterra, estudio que fue publicado con el título de *Children, Work and Ideology* (1987). A su vez, este trabajo sirvió para plantear una nueva investigación sobre cómo percibían los adolescentes, cuyos padres pertenecían a distintas clases sociales, la división doméstica e industrial del trabajo. Esta investigación fue realizada por Janet Holland (1986). La muestra utilizada fue muy amplia y estaba construida internamente para facilitar un modelo de análisis del campo económico y del campo del control simbólico y de sus agentes, para proporcionar bases de adscripción de clase muy matizadas. Holland encontró que las clasificaciones mantenidas por los niños de las clases medias, cuyos padres pertenecían al campo económico, eran mucho más nítidas y fuertes que las clasificaciones mantenidas por las niñas de clases medias, cuyos padres pertenecían al mismo campo. Es decir, las niñas, comparadas con los niños, presentaban clasificaciones de las relaciones de género mucho más débiles. Si este resultado se viese confirmado por otros trabajos se podrían derivar toda una serie de consecuencias para el futuro desarrollo de las relaciones existentes entre clases, género y reproducción cultural. Merecería la pena hacer referencia ahora al apartado en el que Apple se refiere al apoyo que las fracciones de la clase media prestan a las pedagogías invisibles, en el que dice que no existe una estabilidad en este tipo de relación, ya que puede depender de una serie de factores contingentes provenientes del contexto económico de dichas clases. De hecho, yo mismo afirmé explícitamente que este apoyo es probable que se manifieste en la etapa de preescolar y en los primeros ciclos de la

enseñanza primaria, pero que se produciría un cambio hacia las pedagogías visibles en la enseñanza secundaria por ser éstas las prácticas que poseen valor de cambio en el mercado.

Jenkins (1990) llevó a cabo, bajo mi supervisión, una investigación sobre el origen social de clase de la educación renovadora (*progressive education*) en Inglaterra, utilizando el modelo de fracciones de clase, funciones discursivas e ideología, puesto a punto por mí mismo (Bernstein, 1977). Como parte de esta investigación Jenkins realizó un detallado análisis textual de la revista *New Fellowship* (una importante publicación del movimiento pedagógico renovador), desde 1920 a 1950. Comprobó que los fundadores, promotores y propagadores de la educación renovadora pertenecían al campo del control simbólico. Mostró asimismo que las redes sociales de este movimiento incluían importantes instituciones públicas de orientación, bienestar y educación, y que tenían fuertes lazos de unión con el Estado.

Me gustaría, por último, hacer una referencia a la investigación de Cox (publicada como Cox Dorosa) que fue realizada también bajo mi supervisión. La investigación de Cox muestra claramente la función que juegan las fracciones de clase en tanto que actores cruciales en el terreno de la política educativa del Estado durante la época de la Unidad Popular del Gobierno Allende en Chile. Su trabajo, realizado a partir de la teoría, muestra la base de clase y la base ideológica, los enclaves políticos y las oposiciones existentes entre los principales partidos políticos chilenos (Democracia Cristiana, Partido Comunista y Partido Socialista). Los fantasmas no se ven aquí por ningún lado. Es muy probable, pues, que cuando se examinen las investigaciones empíricas realizadas, existan menos fantasmas y menor opacidad de lo que sugiere Apple.

El desarrollo del análisis de las fracciones de clase, que comenzó en 1973, y alcanzó su forma más articulada en mi texto *On Pedagogic Discourse* (1986), iba más allá de un conflicto sobre el currículo: estaba destinado a mostrar que existía un conflicto fundamental entre las fracciones de clase acerca de cuál debía de ser el papel del Estado (el conflicto era definido a través del tipo de discurso propio de cada fracción, del campo en el que se situaban las distintas fracciones y de su posición jerárquica). Sugerí entonces que los agentes del control simbólico que operaban como agencias en el interior del campo del control simbólico tenían intereses creados en la expansión del gasto público por parte del Estado, mientras que aquellos que detentaban los discursos directamente relacionados con el campo económico, y que pertenecían a este campo, tenían intereses creados en la restricción del gasto público por parte del Estado. Se pone así de relieve que aunque ambas fracciones deben su poder discursivo a la educación, el discurso y la posición que ocupan dan lugar a intereses económicos diametralmente opuestos.

El campo del control simbólico, especialmente el de las agencias reguladas por el Estado, ha sufrido últimamente un cambio cultural radical. El Estado, con el ascenso y dominio de la nueva derecha (por ejemplo, en el Reino Unido y en otros países) se ha dedicado a descolectivizar la cultura de las agencias es-

tatales de control simbólico (Salud, Educación y Servicios Sociales). Este proceso se realizó cambiando a los agentes dominantes y sustituyéndolos por agentes dominantes del campo económico, con el fin de que dirigiesen las nuevas estructuras de gestión e iniciasen su orientación hacia el mercado. De esta forma la cultura organizativa de las agencias estatales de control simbólico sufrió un cambio radical que afectó a las pautas de reclutamiento, y a los requisitos y formas de promoción destinados a garantizar la reproducción. Y así, lo que se deriva y destaca de todo este proceso es el incremento del poder del Estado sobre sus agencias de control simbólico y sobre la forma que este poder adopta: la introducción y exaltación del mercado en tanto que crucial transmisor descentralizado del control estatal. No obstante, está todavía por ver si el Estado es necesariamente siempre un transmisor de la ideología de clase. En la actualidad la izquierda parece más sensible a los movimientos sociales, al feminismo, las orientaciones sexuales y el regionalismo, como si tratase de crear un lenguaje liberado tanto de la contaminación del colectivismo como del individualismo redentor. Sigue siendo difícil, sin embargo, hablar de clase y de cultura y, aún más, de cultura de clase. Necesitamos un lenguaje conceptual mucho más sutil y por supuesto estudios empíricos más específicos y detallados. No estoy seguro de que las distinciones conceptuales entre posición de clase y formación de clase sirvan de ayuda realmente. Me parece que Apple desea mantener el papel central de los análisis de clase, pero al mismo tiempo se da cuenta de que este fin de siglo está creando en Occidente una base social que exige una revisión de dichos análisis. No alcanzo a comprender cómo Apple puede afirmar que *se necesita una teoría coherente de las relaciones de clase (...) para saber si se está hablando de las relaciones de clase con precisión*, siendo así que una teoría de este tipo está manifiestamente ausente de lo que modestamente considera su *quadrivium* (1993). El hecho de plantear cuestiones a las que una teoría tiene que responder no debe confundirse con la teoría. Sin embargo, la ausencia de una teoría articulada no significa que los estudios de Apple carezcan de importancia, de oportuna actualidad y de estímulo intelectual.

Mi interés se ha centrado en las consecuencias distributivas de las relaciones de clase y, por opacas que puedan ser las teorías actuales de la historia y del cambio de estas relaciones, las consecuencias son diáfanas. Existe una tensión en mis análisis entre las formas y los cambios en las formas de regulación que originaron estas consecuencias y las formas de regulación en sí mismas, concretamente la regulación pedagógica. Y podría añadir que, a mi parecer, el análisis neo-marxista es particularmente débil a la hora de contribuir a nuestra comprensión de la gramática social de esta regulación.

Me parece además que la afirmación de Apple, según la cual mi *enfoque relativamente taxonómico* no sirve para enfrentarse a los conflictos y necesidades internas, relativas a la legitimidad del Estado, resulta difícil de rebatir, ya que Apple olvida las investigaciones empíricas que he mencionado aquí y en otros lugares; investigaciones en las que podrá comprobar que el Estado no es una *caja negra*.

En este sentido nos encontramos con que existe en la actualidad una interesante tensión en las escuelas de Inglaterra y Gales, tensión que se ha puesto de manifiesto con las recientes reformas educativas, y que es consecuencia del conflicto de intereses existente en *el interior del Estado*. Por una parte, el discurso pedagógico relativo a las escuelas responde en la actualidad a formas de clasificación más marcadas, más nítidas, y lo mismo sucede con los límites entre las materias, las competencias especializadas y las destrezas básicas. Las relaciones pedagógicas de los profesores han sido también más enfatizadas que las de los alumnos, y la educación profesional específica ocupa un ámbito muy restringido o prácticamente inexistente en el *currículum* nacional. Lo que tenemos ahora se parece al modelo tradicional de las *grammar schools*. Por otra parte, las escuelas se han visto sometidas a una situación de mercado competitivo; el éxito académico se hace público a través de la publicación de las preguntas y los resultados de los exámenes; la descentralización administrativa y la orientación al mercado están cambiando la cultura de gestión empresarial (*managerial culture*). Las nuevas escuelas *descentralizadas*, junto con la cultura de gestión empresarial, provienen del ala neoliberal de la nueva derecha, *pero* el discurso pedagógico y la selectividad son producto del conservadurismo más tradicional. De este modo, las tensiones existentes en el interior del conservadurismo actual a nivel del Estado se reproducen en las tensiones existentes en la cultura escolar. El programa estatal de las pruebas de exámenes refleja las tensiones que existen en el seno del conservadurismo actual, así como las que existen entre éste y el sistema educativo. Estas tensiones se vieron coronadas por el rechazo de los profesores a aplicar dichas pruebas a los estudiantes de catorce años y finalmente, por una revisión del conjunto del programa de exámenes (1).

Puede ser oportuno, para terminar, plantear la cuestión general del análisis de clase tal y como aconseja Apple. Parece existir algo así como una ruptura entre las recomendaciones formales necesarias para realizar un análisis de este tipo y la realidad empírica. Esta última puede servir de vía de escape frente al rigor y a las condiciones necesarias para el análisis formal. Y ocurre así que para determinadas formaciones académicas actuales (europeas) el análisis formal y la realidad empírica se mueven, en ocasiones, en direcciones prácticamente opuestas. La estratificación regulada de clase crea espacios más débiles para el compromiso, para las lealtades y oposiciones, y debilita el poder potencial de esos espacios para estabilizar identidades y conferirles sus propias

(1) El autor se refiere al boicot de los exámenes finales que tuvo lugar los días 7 y 8 de junio de 1993, por parte de la gran mayoría de los profesores de Inglaterra y Gales. Los sindicatos de enseñanza los calificaron de *pruebas sin sentido, diseñadas por burócratas y llenas de papeleo engorroso e inútil* (Diario *El País*, 9-VI-1993). Con anterioridad a la Reforma, cada centro público podía decidir el contenido y las pruebas de los exámenes destinados a los alumnos de 14 años, pero el Gobierno británico decidió implantar un examen uniforme para todos, diseñado por el Ministerio de Educación. Se pensaba que la publicación de las calificaciones permitiría a los usuarios elegir los centros, jerarquizados ahora en función de los resultados, con lo que se esperaba incrementar la competitividad entre ellos (N. del T.).

trayectorias. Al mismo tiempo el creciente retraso existente, por un lado, para entrar en el mercado de trabajo y, por otro, el desempleo forzoso, y los nuevos significados conferidos a los atributos ligados a la edad, se han combinado para producir una condensación del período de vida que es socialmente significativo. El trabajo no solamente se ha convertido en sí mismo en una base fluctuante para las solidaridades, sino que además ya no proporciona una carrera laboral estable. Las trayectorias laborales han sido desplazadas por la dislocación producida por una carrera diferente: el reciclaje. Todos estos procesos implican importantes consecuencias para las relaciones de género y para las de identidad y, por tanto, también para la familia. Me parece que hay que plantear estas cuestiones, aunque no se puede negar que las distribuciones de poder están ligadas a las clases sociales y, a través de este tipo de dominación, a muchas otras cosas. Pero lo que todavía continúa estando en gran medida sin analizar son las especificaciones empíricas de esas relaciones, su papel regulador en la producción de identidades, compromisos, lealtades y resistencias. Hubiera sido de más ayuda si Apple hubiese planteado estas cuestiones desde una perspectiva de sociología de la educación neomarxista.

A mi parecer, Apple está luchando con una ambivalencia. Por una parte, afirma *el papel de la cultura*, el debilitamiento de los determinantes de clase en aras de los de género y raza, lo que hace que las acciones del Estado sean cada vez menos *el resultado de las influencias de las puras relaciones de clase*, pero, al mismo tiempo, sostiene que *no se pueden olvidar las cuestiones de clase y sus relaciones de explotación y dominación*. Pero, ¿dónde está esa teoría, esa teoría coherente, que nos permita *hablar con precisión ante todo de las clases*? Respeto la ambivalencia de Apple, pero dicha ambivalencia le confiere quizá una posición demasiado cómoda para criticar a los demás, ya que le basta con señalar: existe una escasa articulación de clase aquí, demasiada allá.

Apple plantea en la conclusión de su texto una advertencia dirigida a los análisis que se refieren explícitamente a *las similitudes de estructura*, que él llama el estudio de lo *mismo*, porque teme que puedan desviar la atención del análisis de clase. Yo encuentro esta advertencia un tanto inquietante, como si en este caso, más que de un consejo se tratase de una norma moral. Seguramente la cuestión a plantear —en el caso de que hubiese una cuestión a plantear— sería la siguiente: *¿cómo pueden mecanismos que no se han generado a partir de las clases convertirse en mecanismos transmisores de clase?* Dicho de otro modo: *¿existen en determinados mecanismos rasgos específicos que no se han generado a partir de las clases —y mecanismo significa aquí un procedimiento para ser instrumentalizado— que facilitan las apropiaciones de clase? Y de ser así, ¿bajo qué condiciones históricas y culturales?*

Paradójicamente podría muy bien ocurrir que para entender el mecanismo que hace posible la pedagogización del conocimiento, así como las construcciones, regulaciones y cambios del campo del control simbólico necesitemos distanciarnos de las particularidades históricas de las relaciones de clase para entender cómo estas relaciones se manifiestan a través de ese mecanismo. Y estoy seguro de que Apple estaría de acuerdo con una aproximación de este tipo.

Apple seguramente tiene razón al señalar la necesidad de hacer más explícita la elaboración de las estructuras de poder, su interacción con instituciones fundamentales en las que el fundamento teórico del trabajo se pone a prueba. Se da el caso de que yo mismo he trabajado sobre estas estructuras a las que he llegado empujado por las exigencias inscritas en el núcleo fundamental del análisis. De ahí que las articulaciones de este tipo sean un fruto tardío y que, a veces, estén más bien esbozadas que analizadas en profundidad. Apple ha mostrado perspicaz y ampliamente, desde una perspectiva neomarxista, sus limitaciones y posibilidades.

Toda teoría implica elementos heredados e innovaciones. Lo que supone una innovación en mi trabajo son los mecanismos de comunicación que regulan las formas de control simbólico, concretamente el pedagógico, sus realizaciones y apropiaciones de clase, así como sus consecuencias. Me parece que las consecuencias están relativamente claras pero la naturaleza de los mecanismos lo está mucho menos.

Traducción del inglés: Julia Varela.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. W. (1993): *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*. London: Routledge.
- BERNSTEIN, B. (1986): «On Pedagogic Discourse», en J. G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for a Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, pp. 205-241.
- (1991): *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class Code, and Control*. Vol. IV, London: Routledge.
- (1994): *Code Theory and Research for the Sociology of Education. Class Codes and Control*. Vol. XV, El Roure, Barcelona (trad. al español), véase Parte I.
- COX DOROSA, C. (1984): *Continuity, Conflict and Change in State Education in Chile: a study of the pedagogic projects of the Christian Democrats and the Popular Unity Governments*. Collected Origin Resources in Education (CORE), 10, 2.
- DAHLBER, G., HOLLAND, J., VARNAVA-SKOURAS, G. (1987): *Children Work and Ideology: a cross-cultural comparison of work and the social division of labour*. Estocolmo: Almqvist and Wiksell International.
- HOLLAND, J. (1986): *Social Class Differences in Adolescents' Conceptions of the Domestic and Industrial Division of Labour*. CORE, 10, 1.
- JENKINS, C. (1990): *The Professional Middle-Class and the Origins of Progressivism*. CORE, 14, 1.

APÉNDICE

CLASIFICACIÓN DE LAS CLASES SOCIALES (*)

1. Escalas basadas en Censos

I	II	III
<p><i>Clasificación de las clases sociales según el Censo de Población</i> (Office of Population Censuses and Surveys, 1970).</p>	<p><i>Clasificación según los Censos</i> (Bain, 1970; Bain, Bacon and Pilmott, 1972)</p>	<p><i>Clasificación de ocupaciones según el Servicio Central de Estadística</i> (Clasificación de las clases sociales para la República de Irlanda (CSO, 1988)).</p>
<p><i>Clase social I</i> Profesionales de más alto nivel (empleadores, empleados por cuenta propia, empleados).</p>	<p>1. Empleadores y propietarios</p> <p>2. Directivos y administradores.</p>	<p><i>Clase social 1</i> Profesionales, directivos y propietarios al más alto nivel (p.e., administradores, jueces, científicos propietarios que emplean a otros, algunos directivos, y agricultores que poseen más de 200 acres de tierra).</p>
<p><i>Clase social II</i> Profesionales de nivel intermedio. Profesionales de nivel más bajo que los de la clasificación anterior: técnicos administradores, directivos, propietarios (p.e. de comercios) agricultores y administradores de granjas agrícolas.</p>	<p>3. Profesionales de alto nivel. Empleados por cuenta propia o asalariados.</p> <p>4. Profesionales y técnicos de más bajo nivel que los anteriores.</p>	<p><i>Clase social 2</i> Profesionales y directivos de nivel más bajo que los anteriores (p.e. profesores, enfermeras, periodistas, propietarios que carecen de empleados y agricultores que poseen de 100 a 200 acres de tierra).</p>
<p><i>Clase social III N</i> Trabajadores cualificados no manuales: oficinistas y vendedores, determinados trabajadores del sector servicios (p.e. policía, propietarios y directivos no empleadores).</p>	<p>5. Capataces e inspectores.</p> <p>6. Oficinistas.</p> <p>7. Vendedores y dependientes.</p>	<p><i>Clase social 3</i> Trabajadores no manuales de nivel medio (p.e. supervisores de trabajadores manuales, mecanógrafos, oficinistas, peluqueros, y agricultores que poseen de 50 a 100 acres de tierra).</p>

(*) Véase Shedug DRUDY: «The Classification of Social Class in Sociological Research», *British Journal of Sociology*, 42, 1, 1991, pp. 21-42.

Véase también E. O. WRIGHT: «Class and Occupation», *Theory and Society*, 9 2, 1980.

Clase social III M

Trabajadores manuales cualificados, empleados por cuenta propia o ajena (hombres y mujeres).

8. Trabajadores manuales cualificados.

9. Trabajadores manuales semi-cualificados.

Clase social IV

Trabajadores y empleados semi-cualificados.

10. Trabajadores manuales no cualificados.

Clase social 4

Trabajadores cualificados (p.e. mecánicos, carpinteros, pescadores, ajustadores, pintores, agricultores que poseen de 30 a 50 acres de tierra).

Clase social V

Trabajadores manuales no cualificados.

Clase social 5

Trabajadores manuales semi-cualificados (p.e. fabricantes de tejidos, conductores de autobús dependientes, camareros, trabajadores de la alimentación y agricultores de menos de 309 acres).

Clase social 6

Jornaleros, braceros, porteros, barrenderos y otros trabajadores.

2. Escalas de tipo weberiano

IV

V

Clases sociales según Weber (Weber, 1968, vol. I).

Esquema de siete divisiones de clase basado en la Escala Hope-Golthorpe (Golthorpe, 1980).

1. Clases privilegiadas a través de la propiedad de la educación.

Rentistas que tienen ingresos provenientes de tierras, minas, instalaciones, barcos, créditos y valores bursátiles. Empresarios (p.e. empresarios del comercio, la industria y la agricultura), banqueros y financieros y, a veces profesionales que poseen destrezas muy valoradas o una educación privilegiada (p.e., abogados, físicos, artistas), o trabajadores que poseen destrezas y cualificaciones monopolísticas.

Clase I

Profesionales de alto nivel empleados por cuenta propia o asalariados. Administradores de alto nivel en el Gobierno central y local, en las empresas privadas y públicas, directivos de importantes complejos industriales. Grandes propietarios.

2. Propietarios, intelectuales y especialistas

Técnicos, empleados de cuello blanco y funcionarios del Estado.

Clase II

Profesionales de nivel menor que los de la clasificación anterior, técnicos de alto nivel, administradores de un nivel inferior a los de la clasificación anterior; directivos de pequeños negocios financieros, industriales y de servicios; supervisores de empleados no manuales.

3. Pequeña burguesía

Agricultores y artesanos empleados por cuenta propia.

Clase III

Trabajos rutinarios no manuales. Oficinistas en general, empleados de la Administración o del comercio, vendedores, y otros tipos y categorías de empleados en el sector servicios.

4. Clases trabajadoras

Trabajadores con diversas cualificaciones: cualificados, semi-cualificados y no cualificados.

Clase IV

Pequeños propietarios, incluyendo granjeros y pequeños propietarios, artesanos empleados por cuenta propia, así como todos aquellos trabajadores por cuenta propia distintos de los profesionales.

Clase V

Técnicos de grado más bajo que los de la clasificación anterior cuyo trabajo pertenece, hasta cierto punto, a la categoría de manual. Supervisores de trabajadores manuales.

Clase VI

Trabajadores manuales asalariados y cualificados de todas las ramas de la industria.

Clase VII

Trabajadores manuales asalariados en niveles semi-cualificados no cualificados de la industria y del campo.

3. Escalas de tipo marxista

VI	VII	VIII
<i>División de las clases según Marx</i> (Marx y Engels, 1967).	<i>Clases dominantes y clases subordinadas según Bourdieu</i> (Bourdieu, 1973, Bourdieu y Passeron, 1977).	<i>Categorías básicas de Marx reelaboradas por Poulantzas</i> (Poulantzas, 1978).
<i>Burguesía</i> Propietarios de los medios de producción social. Empleadores de trabajadores asalariados.	<i>Clases dominantes</i> Capitanes de la industria y del comercio. Altos funcionarios de la Administración civil; ejecutivos, profesionales (profesores de nivel superior, ingenieros).	<i>Burguesía</i> Propietarios y gestores del capital. Directivos de los aparatos del Estado. Altos funcionarios intelectuales.
<i>Pequeña burguesía</i> Productores y propietarios a pequeña escala (p.e., cuando el propietario es trabajador directo). Artesanos independientes. Comerciantes.	<i>Clases medias</i> Trabajadores de cuello blanco, empleados, funcionarios, ejecutivos de la industria y del comercio de nivel medio.	<i>Pequeña burguesía</i> a) «Nueva» pequeña burguesía: la mayoría de los funcionarios y trabajadores del sector servicios (p.e., del de la salud y otros), oficinistas, profesores universitarios, maestros, trabajadores sociales, periodistas, otros dirigentes de grado medio, ingenieros, técnicos, gestores «subalternos», vendedores.

b) Pequeña burguesía «tradicional»: propietarios y productores a pequeña escala; artesanos independientes, comerciantes y negocios familiares.

Proletariado

Trabajadores asalariados de clase que no poseen sus propios medios de producción y se ven obligados a vender su fuerza de trabajo para vivir.

Clases trabajadoras

Todos los trabajadores manuales, incluidos los trabajadores del campo.

Clases trabajadoras

Trabajadores de la producción que producen plusvalía: trabajadores manuales de fábrica, transporte, reparaciones, etcétera. Trabajadores que trabajan en la conducción, el empaquetamiento y almacenamiento de mercancías.
