

E S T U D I O S

EDUCACIÓN, CULTURA Y PODER DE CLASE: BASIL BERNSTEIN Y LA SOCIOLOGÍA NEOMARXISTA DE LA EDUCACIÓN (*)

MICHAEL W. APPLE (**)

MÁS ALLÁ DE LA TESIS DEL AUTOMATISMO

En *The German Ideology*, articula Marx uno de sus más famosos postulados. Parafraseándolo, dice en esencia que «la clase dirigente dará a sus ideas la forma de universalidad y las representará como las únicas que tienen validez racional universal» (1). Aunque algunos comentaristas de esta cuestión han preferido ver este proceso como una conspiración consciente, el asunto era para Marx mucho más complejo. Para él, había ciertas tendencias específicas que se generaban como resultante de las relaciones constitutivas del poder, los conflictos y las contradicciones del capitalismo. Entre dichas tendencias figuraba la producción «natural» de principios, ideas y categorías que daban soporte a las desiguales relaciones de clase de esa determinada formación social (2). No obstante, esas ideas se hallaban constantemente amenazadas y requerían una atención permanente porque el control hegemónico no estaba asegurado. Puesto que los conflictos de clase también se generaron de los cambios en ese modo de producción —y los causaron—, siempre existió la posibilidad de diferentes tendencias ideológicas que podrían subvertir las dominantes. En algunas situaciones esta «subversión» se produjo naturalmente, en forma muy similar al modo en que las leyes de la historia determinaron (en el sentido estricto del término) la progresión lineal del desarrollo desde el capitalismo hacia el socia-

(*) Cf. J. VARELA: «Clases sociales, pedagogías y reforma educativa», *Revista de Educación*, 292, 1990, pp. 216-236, en donde se avanzan algunas de las ideas defendidas aquí por Apple.

(**) Departamento de Currículum e Instrucción. Universidad de Wisconsin-Madison.

(1) Para un examen de las complicadas significaciones que Marx asociaba con esta postura, y que suelen ser menos reductivas de lo que algunos tratadistas han pretendido, véase Jorge LARRAIN: *Marxism and Ideology*. Atlantic Highlands, N. J.; Humanities Press, 1983.

(2) Michael W. APPLE: *Ideology and Curriculum*, 2.^a ed. Nueva York; Routledge, 1990.

lismo y el comunismo (3). La cultura y la ideología son tan predecibles como las etapas de la organización económica.

Todo esto estriba en lo que podríamos denominar «tesis del automatismo», insita en la teoría tradicional marxista. Supone ésta que de alguna manera —automáticamente— la clase trabajadora se irá poniendo en pie a medida que empeoren las condiciones en el seno de las economías capitalistas. Como tiene intereses salvaguardados en la sociedad existente, logrará ver a través de la capa que encubre las ideologías de la clase dominante y desarrollará una «auténtica comprensión» de las relaciones de explotación en que se encuentra atrapada. La revolución era inevitable, especialmente en los países industrializados y con amplias capas de población proletaria, como Alemania, Inglaterra, Italia, etc.

Ahora bien, esas revoluciones anunciadas no acontecieron o, al menos, no acontecieron cómo y cuándo se había supuesto. Entre las principales explicaciones de estos «desacontecimientos» están las que consideran que el capitalismo no es tan sólo un sistema económico sino también un sistema cultural que «penetra» hasta lo más hondo del sentido común de las personas, de tal manera que las hace ver la realidad existente como la realidad «a secas», el único mundo posible. El capitalismo se hizo hegemónico y creó lo que Raymond Williams, siguiendo a Gramsci, llama «una cultura dominante efectiva» (4). Como el propio Gramsci reconoció en sus alegatos contra el marxismo economicista, para ganar el consenso popular es preciso que unos grupos dominantes alcancen el liderazgo en diversos frentes de una formación social. Las batallas y conflictos culturales no son epifenoménicos sino algo real y fundamental en la lucha por la hegemonía (5).

El cuestionamiento de la tesis del automatismo ha sido profundo y ha llevado a una búsqueda de explicaciones alternativas. Anteriormente, casi todo se explicaba con el proceder natural de los conflictos y contradicciones que se deban en el nivel económico; en cambio, ahora se han hecho esenciales las explicaciones *culturales e ideológicas* (6). En este contexto, para comprender la realidad del persistente poder del capitalismo era esencial no centrarse tan sólo en la forma en que se producían las relaciones económicas; también ocuparon un lugar central de la escena las relaciones culturales, ideológicas y políticas.

(3) Para una crítica de este modelo evolutivo, véase Erik OLIN WRIGHT: «Capitalism's Futures», *Socialist Review*, 13. Marzo-Abril 1983.

(4) Véase Raymond WILLIAMS: *Marxism and Literature*. Nueva York; Oxford University Press, 1979.

(5) Una descripción clara de la postura de Gramsci se puede hallar en Tony BENNETT: «Introduction: Popular Culture and "the Turn to Gramsci"», en *Popular culture and Social Relations*, ed. Tony BENNETT, Colin MERCER y Janet WOOLLACOTT. Philidelphia, Open University Press, 1986, xi-xix; y Stuart HALL: «The Toad in the Garden: Thatcherism Among the theorists», en *Marxism and the Interpretations of Culture*, ed. Cary NELSON y Lawrence GROSSBERG. Urbana; University of Illinois Press, 1988, pp. 35-37.

(6) Véase Goran THERBORN: *The Power of Ideology and the Ideology of Power*. Londres; Verso, 1980.

¿Qué instituciones jugaron aquí un papel importante? Como el mismo Marx reconoció, era necesario examinar la familia, el Estado, las instituciones culturales vinculadas a la prensa y a otros medios de comunicación, e incluso las artes y la literatura. Puede que el legado marxista haya sido, a menudo, relativamente reduccionista en sus análisis de estas cosas (7), pero está claro que se deben considerar seriamente las relaciones y los medios situados *fuera* de la economía si se quiere entender cómo actúa la dominación.

A lo largo de las tres últimas décadas, parte de la investigación más creativa sobre «cómo actúa la dominación» se ha centrado en un conjunto específico de instituciones: las escuelas. El currículum (visible y oculto), la pedagogía y las formas de evaluación han sido interrogados para ver cómo «representan» las relaciones de dominación y explotación en la sociedad entera. Pocas personas han contribuido tanto al debate sobre esas relaciones como Basil Bernstein. Habiéndome dedicado, hace ahora más de veinte años, a comprender estas materias —y a incidir en ellas— me siento feliz al reconocer la influencia de Bernstein en mi propio pensamiento sobre el modo en que el «saber oficial», tanto en contenido como en forma, estaba implicado en la reproducción y subversión de las relaciones de poder.

Voy a suscitar una serie de cuestiones acerca de la postura de Bernstein pero, para que no se malinterprete esta tentativa, debo prologarla con una clara y pública declaración de que este análisis de algunas de las razones y silencios de la obra de Bernstein no podrían haberse realizado sin apoyarse en sus cimientos. Una condición previa a cualquier reflexión crítica del género que ahora emprendo es el hecho de que únicamente merece la pena indagar en aquellas argumentaciones que han sido tan sustanciales e influyentes para uno mismo.

Parte de mi elaboración y análisis del *corpus* de Bernstein hallará paralelismos en los argumentos avanzados por los estudios posmodernistas y postestructuralistas, y así es de esperar a partir del momento en que la postura neogramsciana y radical-democrática, desde donde escribo, también comparte ciertos juicios con esas otras aproximaciones. Prefiero radicar mi propio discurso dentro de la postura neogramsciana porque deseo aportar un análisis crítico e histórico *interno* de Bernstein, y también porque me siento incómodo con ciertos aspectos del posmodernismo, tal y como ha sido incorporado al discurso teórico en la educación.

El auge de múltiples posiciones asociadas con el posmodernismo y el postestructuralismo es indicativo de la transformación de nuestro discurso y nuestra comprensión de la relación entre cultura y poder. Han sido importantes (aunque no han estado totalmente libres de problemas, por no decir más) todas las propuestas siguientes: el rechazo de la tranquilizadora ilusión de que puede —y debe— haber una gran narrativa bajo la cual se puedan subsumir todas las relaciones de dominación; el enfoque sobre el «micro-nivel» como sede de lo políti-

(7) WILLIAMS: *Marxism and Literature*, *op. cit.*

co; la luz arrojada sobre la total complejidad del nexo poder/saber; la prolongación de nuestras preocupaciones políticas mucho más allá de la «santa trinidad» de clase, género y raza; la idea del sujeto descentrado cuya identidad es no-fija y, al mismo tiempo, es cancha de la lucha política, y el enfoque sobre las políticas y prácticas de consumo, no sólo de producción (8).

No obstante, con el incremento de la literatura posmoderna sobre estudios críticos educacionales, hemos tendido a separarnos con excesiva rapidez de unas tradiciones que siguen estando llenas de vitalidad y aportan unas aproximaciones esenciales a la naturaleza del currículum y a la pedagogía que predomina en las escuelas. Realmente, tal es el caso del trabajo de Bernstein. Desde finales de la década del sesenta y hasta la actualidad, él trabajó extensamente sobre la complejidad que acompaña a las relaciones de clase en el micro-nivel de la política y práctica educativas y cómo dichas relaciones podrían establecer límites a lo que es posible en la escolarización. En su obra posterior ha indicado la naturaleza crucial del discurso y la construcción de la identidad, mucho antes de que este último tema adquiriese popularidad en los trabajos posmodernos y postestructuralistas. Además, su reciente atención a las relaciones de poder en el nivel cultural y en el Estado, que son *específicos* de la propia educación y no reductibles a meros reflejos de «determinaciones externas», se acerca mucho al mejor Foucault. Finalmente, el proyecto de Bernstein —que yo comparto— es la integración de varias tradiciones que se complementan recíprocamente, y, a veces, actúan creativamente en mutua tensión, de modo que podemos comprender y actuar mejor sobre las relaciones de dominación y subordinación en las escuelas de hoy.

Al igual que yo haré aquí, Bernstein comenzó reflexionando sobre la naturaleza de la relación entre cultura y poder. Para él, esta investigación concernía a las conexiones entre escuelas, a la economía y a las culturas de clase y sus prácticas significativas. Es importante este punto de partida.

El mero hecho de que la clase no lo explique todo se puede utilizar como excusa para ignorar su poder. Sería un craso error. Obviamente, la clase es una construcción analítica y debemos ser muy cuidadosos con el tiempo y forma de utilizarla. Pero es igualmente un conjunto de relaciones que tienen existencia fuera de nuestras mentes. Así pues, sería una equivocación asumir que la clase ha desaparecido porque muchas personas no se identifican o actúan según unos intereses de clase que podríamos predecir desde unas teorías que vinculan, por ejemplo, la identidad y la ideología con la propia posición de clase. El capitalismo

(8) Uno de los tratamientos más claros y provocativos sobre los problemas asociados con algunas de estas destacadas afirmaciones del posmodernismo puede encontrarse en *New Times and Old Enemies: Essays on Cultural Studies and America*, ed. John CLARKE. Londres; Harper Collins, 1991, pp. 20-41. Véase igualmente Steven BEST y Douglas KELLNER: *Postmodern Theory*. Londres; Macmillan Education, Ltd., 1991, aunque margina excesivamente las contribuciones del feminismo.

sigue existiendo como una maciza fuerza estructurante. Las personas pueden no actuar o pensar en las maneras prefijadas por unas teorías de clase esencializantes, pero esto no significa que su posición «objetiva» en las divisiones de clase, raciales, sexuales y laborales, se haya alterado radicalmente, y tampoco significa que las relaciones de producción (tanto económicas como culturales, puesto que cabe pensar sobre ellas de maneras diferentes) puedan ser ignoradas si lo hacemos por caminos *no-esencializantes*.

Digo todo esto porque ahora existe una serie de peligros muy reales en los estudios críticos sobre la educación. Uno de ellos es la pérdida de nuestra memoria colectiva. Mientras se da una notable y necesaria vitalidad en el nivel de la teoría, la investigación crítica educacional ha solido ser vacilante; se mueve con rapidez de teoría en teoría, pareciendo asumir con frecuencia que cuanto más difícil sea entender algo o más se base en teoría cultural europea (preferiblemente francesa), mejor será. La celeridad de este movimiento produce el efecto de desestimar planteamientos que ya se han empleado en otros campos o de revestir esos planteamientos con nuevos ropajes. Haciéndolo así, y éste es mi segundo punto, nos alejamos de una labor creativa que sigue teniendo cosas fundamentales que decirnos, especialmente si estamos más interesados por lo que acontece en las escuelas que por elaborar elegantes metateorías (algunas de las cuales *son*, por descontado, necesarias).

A todas luces, éste es el caso de Basil Bernstein. El hecho de que continúe promocionando, en muchos países, una nueva generación de estudios empíricos e históricos sobre la naturaleza y transformaciones del currículum y de la pedagogía, no deja lugar a dudas.

He comenzado históricamente, y en parte autobiográficamente, desde el interior de la evolución de la postura neomarxista en los Estados Unidos. Mi tratamiento de Bernstein conllevará una crítica inmanente de gran parte de esta tradición, hecha desde dentro. El propio Bernstein ha mantenido una relación compleja con esta tradición, ya que ha estado dentro y fuera de ella al mismo tiempo. Esta es una de las razones de que su trabajo continúe suscitando una considerable controversia.

REPRODUCCIÓN CULTURAL Y EDUCACIÓN

Durante los años en que escribí *Ideology and Curriculum* (9), me enfrenté a una serie de difíciles problemas conceptuales. Entre los más apremiantes estaba cómo calibrar la relación entre el poder diferencial y lo que se consideraba saber legitimado en términos *específicos*, no generales. Es decir, una vez que se ha reconocido que existe una conexión entre lo que se enseña en las escuelas y «la sociedad en su conjunto», la tarea consistía en saber cuáles son esas determina-

(9) APPLE: *Ideology and Curriculum*, *op. cit.*

das conexiones y cómo operan realmente en la vida cotidiana de la escuela (10). Para mí quedó claro que el enfoque sobre el currículum oculto de las relaciones sociales en las escuelas solamente captaba una parte de lo que las escuelas realizaban ideológicamente. Tal vez por haberme formado como un trabajador del currículum, y no sólo como sociólogo, yo era receptivo a otra problemática: la que se refiere al *corpus* formal del saber escolar.

La lectura de *Class, Codes and Control*, Volume III (11) tuvo gran importancia para mí. Ciertamente mantenía una serie de reservas sobre su aproximación estructural general y sus tendencias durkhemianas subyacentes, algunas de las cuales fueron tratadas en un ensayo crítico que escribí junto con Philip Wexler (12). Ahora bien, es igualmente cierto que me impresionaron muchas de las provocativas e inspiradas afirmaciones vertidas en este volumen. Para muchos de nosotros, estaba claro que representaba una de las más disciplinadas y serias tentativas de especificar el territorio donde acontece la reproducción cultural.

Hubo miembros de la comunidad educacional crítica de los Estados Unidos que respondieron positivamente a algunos otros aspectos que han caracterizado el trabajo de Bernstein. Bernstein no es una iglesia, de modo que la herejía no le preocupa mucho. Para él, la ortodoxia formaba parte del problema y no de la solución.

Así pues, al igual que Pierre Bourdieu, Basil Bernstein trabajó con su análisis en constante evolución, comprometiéndose de una manera creativa con una serie de tendencias de la sociología clásica. Tejió una compleja urdimbre con hilos extraídos de la preocupación durkheimiana por los orígenes y funciones sociales de representaciones, clasificaciones y formas simbólicas, y de la preocupación, parcialmente marxiana, por las vías en que el poder se reproduce a sí mismo a través de las relaciones de clase (13). No son éstas, por supuesto, las únicas influencias actuantes en Bernstein, que es un maestro en la integración de perspectivas variadas. Lo que está claro, pese a todo, es que esos dos caracteres —el uno representando al mundo del símbolo y el significado, el otro al mundo del poder diferencial de clase— desempeñan papeles importantes en el drama que Bernstein pone en escena.

¿Cuál es la problemática de Bernstein? Mirando hacia atrás, se ve claro que en su labor hay una coherencia que pasaría desapercibida si no se toma en consideración la totalidad de su obra. Tanto su trabajo socio-lingüístico como su aná-

(10) Para un análisis de los puntos fuertes y débiles de este programa de investigación, véase Daniel LISTON: *Capitalist School*. Nueva York; Routledge, 1988.

(11) Basil BERNSTEIN: *Class, Codes and Control*, Volume III. Nueva York; Routledge, 1977. En toda subsiguiente referencia, *CCC III*.

(12) Michael W. APPLE y Philip WEXLER: «Cultural Capital and Educational Transmissions», *Educational Theory* 28, (invierno 1978), pp. 34-43.

(13) Chris SHILLING: «Schooling and the Production of Physical Capital», *Discourse*, próxima aparición.

lisis social de los currícula, la pedagogía y la evaluación se encuentran comprometidos en lo que claramente supone un ambicioso proyecto.

Podría decirse que el proyecto va a ser una continua tentativa de comprender algo sobre las reglas, prácticas y agencias que regulan la legítima creación, distribución, reproducción y cambio de consciencia por principios de comunicación a través de los cuales una determinada distribución de poder y unas categorías culturales dominantes son legitimadas y reproducidas. En suma, se trata de un intento de comprender la naturaleza del control simbólico (14).

Por consiguiente, su tarea ha consistido en elaborar una «teoría del medio alcance» que integraría conjuntamente los macro y micro-niveles. Lo menos que podemos afirmar es que se trata de una empresa arriesgada y emocionante. No es preciso estar de acuerdo con todos los específicos postulados que Bernstein formula (como ya se ha señalado, yo por lo menos discrepo sobre algunos aspectos específicos de las dos líneas conductoras de su trabajo) para valorar la persistencia y la fuerza que imprime a lo que forma parte de las cuestiones más cruciales que debemos plantear sobre el proceso de escolarización.

Dado el alcance de su obra y la gama de las materias que ha tratado, solamente elegiré un limitado grupo de temas que versan sobre las cuestiones organizativas tratadas en las corrientes marxista y neomarxista. Digo «corrientes», en plural, porque aquí es importante reconocer la heterogeneidad de estos movimientos. Únicamente puedo hablar de unas pocas de las múltiples interpretaciones de lo que realmente es el núcleo esencial de la elaboración marxista y neomarxista. Por consiguiente, el presente estudio no puede ser más que una interpretación selectiva de aspectos selectivos de Bernstein, empleando las lentes selectivas de parte de un conjunto de las corrientes más variadas.

Para entender las contribuciones concretas de Bernstein, es importante centrarse en el contexto del debate que suscitaron. Me ceñiré en gran medida a los Estados Unidos y voy a utilizar como punto de partida el llamativo, pero seriamente devaluado, volumen de Bowles y Gintis *Schooling in Capitalist America* (15).

En esencia, la problemática de Bowles y Gintis era doble: comprender el papel de la escuela en la reproducción de la división social del trabajo, y explicar cómo es que el pueblo *acepta* semejante distribución y selección. El primer aspecto se relaciona con cuestiones de reproducción económica y con la forma en que las personas van a rellenar los «espacios vacíos» de la estructura de clase. El segundo va referido a la reproducción cultural y a los procesos de formación de la conciencia social. Estos interrogantes inducen unas respuestas que enfatizan la

(14) Basil BERNSTEIN: *Class, Codes and Control*, Volume IV: *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Nueva York; Routledge, 1990, p. 113. Nos referiremos a esta obra como CCC IV.

(15) Samuel BOWLES y Herbert GINTIS: *Schooling in Capitalist America*. Nueva York; Basic Books, 1976.

reproducción por correspondencia. Se basaban en una teoría de las estructuras homólogas, donde las normas y valores de un conjunto de instituciones (las escuelas) reflejaban especularmente —de una manera relativamente directa y sin contradicciones— los «requeridos» en otras (el mercado de trabajo asalariado). Para la explicación, únicamente era importante el currículum oculto. El *corpus* formal del saber escolar resultaba irrelevante.

Esta postura ha sido contestada repetidamente, casi desde sus mismos orígenes (16). Algunas de las razones para criticarla reflejaban lo que el propio Bernstein reconoció: la necesidad de una teoría de la cultura más compleja, una visión más elaborada de los agentes de clase, y un reconocimiento de la relativa autonomía de las diferentes esferas de la sociedad.

Incluso antes de que llegase a ser ampliamente conocido el trabajo de Bowles y Gintis, para Bernstein el enfoque único sobre el contenido de las relaciones sociales diferenciales que existían en las escuelas, simplificaba radicalmente el proceso con el que se garantizaba la reproducción cultural de las relaciones de clase. No podríamos aprehender los resortes fundamentales que la clase hace funcionar en los contextos educacionales si no comprendemos la organización del *corpus* formal del saber escolar, si no entendemos los principios reguladores que subyacen en la pedagogía, y si no apreciamos con mayor precisión el modo en que actúa realmente lo simbólico en las escuelas.

Como es natural, la clase no era tan patente en su primitivo trabajo sobre los rituales y los órdenes instrumentales y expresivos de las escuelas, aunque jugó un papel clave en su investigación socio-lingüística, a menudo tan criticada (17). No obstante, dada la creciente significación (a medida que su obra iba avanzando) de las relaciones de clase bajo el capitalismo, dedicaré a ese tema una considerable parte de mi disertación.

CLASE Y CULTURA

Para Bernstein, el asunto de las relaciones entre clase y cultura implica a la distribución del poder y a la manera en que ésta se refleja en los principios del control entre grupos sociales. Dichos principios son «verificados en la creación, distribución, reproducción y legitimación de valores físicos y simbólicos que tienen origen en la división social del trabajo».

(16) Véase mi re-análisis de Bowles y Gintis a la luz de los quince años de trabajo que les han seguido, en Michael W. APPLE: «Facing the Complexity of Power», en *Bowles and Gintis Revisited*, ed. Mike COLE. Philadelphia; Falmer Press, 1988, pp. 112-130, y Michael W. APPLE: «Standing on the Shoulders of Bowles and Gintis»: *History of Education Quarterly*, 28, (verano, 1988), pp. 231-241. Esto amplía mis anteriores críticas en Michael W. APPLE: *Education and Power*. Nueva York; Routledge, ARK Edition, 1985.

(17) Véase BERNSTEIN: *Class, Codes and Control*, Volume III, y Basil BERNSTEIN: *Class, Codes and Control*, Volume I. Londres; Routledge, 1971. Nos referiremos al último como CCC I, en cualquier subsiguiente referencia. (CCC IV, p. 13).

En términos más tradicionales y directos, las cuestiones son las siguientes: ¿Qué es la ideología? ¿Cómo funciona? ¿Qué efecto tiene en las personas? Con palabras que denotan una influencia althusseriana, al igual que la emergencia del trabajo postestructuralista y semiótico, Bernstein responde a esos interrogantes de la manera siguiente:

Lo que aquí nos preguntamos es cómo se transforman la distribución del poder y los principios de control, en el nivel del sujeto, en principios organizativos diferentes, celosamente relacionados, de manera tal que se posiciona a los sujetos y se crea la posibilidad de cambios en tales posicionamientos. La amplia respuesta que esta tesis da, es que las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman diferentes formas de comunicación, que transmiten códigos dominantes y dominados, y que los sujetos quedan diversamente «posicionados» por estos códigos durante el proceso de adquirirlos. Aquí se utiliza «posicionar» para referirse al establecimiento de una relación específica con otros sujetos, y a la creación de relaciones específicas dentro de los sujetos. En general, desde esta perspectiva, los códigos son mecanismos de posicionamiento culturalmente determinados. Más específicamente, los códigos regulados por la clase posicionan a los sujetos con respecto a formas de comunicación dominantes y dominadas y con respecto a las relaciones entre ellas. La ideología se constituye en tal posicionamiento y a través del mismo... (la ideología) reside en —y regula— los modos de relación. La ideología no es tanto un contenido como un modo de relación para la materialización de contextos (CCC IV, pp. 13-14).

Como queda manifiesto en la cita anterior, Bernstein ha dedicado, por un lado, muchas energías a la dinámica socio-lingüística de las formas de comunicación basadas en la clase, centrándose preponderantemente en las formas lingüísticas de la clase trabajadora (18). Ahora bien, por otro lado, una parte considerable de su obra (la parte que ha tenido mayor influjo en la sociología de la educación de inspiración marxista) presta mucha menos atención a la clase trabajadora. En cambio, se ha puesto el acento sobre el papel fundamental que otros actores de clase juegan en la reproducción cultural de las relaciones de clase, en la escolarización y en el conjunto de la sociedad.

El enfoque primordial de Bernstein sobre lo que ha dado en llamarse la sociología del currículum (19), no lo es tanto en las clases que han constituido la oposición binaria que configura la mayoría de los análisis tradicionales de la clase: el capital y el trabajo. En cambio, se ha interesado más por la clase media. Aquí, se alinea con un considerable número de investigadores que han examina-

(18) Para una abierta discusión, véase Paul ATKINSON: *Language, Structure and Reproduction*. Londres; Methuen, 1985.

(19) Para un acercamiento a los diversos tipos de aproximación que caen bajo esta rúbrica, véase el número especial de «Sociology of Curriculum», *Sociology of Education*, 64, (enero, 1991). Aquí tiene considerable interés Alan SADOVNICK: «Basil Bernstein's Theory of Pedagogical Practice»: *Sociology of Education*, 64 (enero, 1991), pp. 48-63.

do críticamente los presupuestos y el poder empírico de unos paradigmas de análisis de clase más mecanicistas, hallándolos insuficientes. Una de sus memorables contribuciones ha consistido en indicar una serie más amplia de agentes de clase en los procesos que originan la reproducción cultural.

Muchos sostienen ahora que el modelo polarizado, de las dos clases, es insuficiente para captar la complejidad de la estructura de clase dentro del capitalismo (20). En particular, esos modelos binarios de clase trabajadora/clase dirigente descuidan el papel esencial que juega el estrato medio en una formación social crecientemente organizada en torno a unas industrias basadas en la información, y en la influencia de lo que, en otra parte, he denominado «saber técnico/administrativo» (21).

Sin embargo, mientras el estrato medio —llámesele clase media profesional, nueva pequeña burguesía o, simplemente, clase media— (22) ocupa un lugar importante en la economía, en el Estado y en las instituciones culturales, sería excesivamente reduccionista verla como algo homogéneo. Precisamente este sentido de la diferencia *dentro* de la clase media es lo que proporciona al trabajo de Bernstein parte de su fuerza analítica. Él reconoce debidamente que el saber y los símbolos —en tanto que bienes útiles y como parte de un conjunto de prácticas sociales que están organizadas en torno al capital económico y cultural, y como patrones de movilidad para unos agentes de clase identificables— son fundamentales (23).

En palabras de Bernstein, su último trabajo sobre la clase media creó una forma de análisis:

...que distinguía entre fracciones de clase que controlaban principios de comunicación altamente especializados que se aplicaban directamente a los medios, contextos y posibilidades de recursos físicos, por un lado, y, por otro, las fracciones de clase que controlaban principios de comunicación altamente especializados que eran aplicados directamente a los medios, contextos y posibilidades de recursos discursivos. Esta distinción dio origen a un concepto de control simbólico de la división social del trabajo, de sus agentes y agencias especializadas. Los agentes dominantes del control simbólico, como agentes dominantes de producción, podían funcionar en el campo del control simbólico, el campo cultural o el campo económico. Se formalizó la hipótesis de que la orientación ideológica, los intereses, y las maneras de reproducción cultural estarían relacionadas con funciones de los agentes (control simbólico o producción), localización del campo y posición jerárquica (CCC IV, p. 6).

(20) Erik OLIN WRIGHT: *Classes*. Nueva York; Verso, 1985, p. 9.

(21) APPLE: *Education and Power*, op. cit.

(22) Para un debate sobre la localización de esos grupos, véase Erik OLIN WRIGHT, *et al.*: *The Debate on Classes*. Nueva York; Verso, 1989.

(23) En este aspecto se le puede comparar debidamente con Pierre Bourdieu. Véase, por ejemplo, Pierre BOURDIEU *In Other Words: Essays Toward a Reflexive Sociology*. Stanford; Stanford University Press, 1990.

Aquí resulta conveniente un enfoque sobre la clase media, devida por sus diversas posiciones en la división social del trabajo, y cada una de sus fracciones con orientaciones ideológicas propias que estructuran sus puntos de vista educacionales. Las batallas en torno al currículum escolar y su pedagogía son, en realidad, batallas entre dos fracciones de la clase media, una que apoya la pedagogía «visible» (esencialmente centrada en la asignatura y estrechamente controlada), y otra que apoya la pedagogía «invisible» (esencialmente centrada en el niño y menos controlada). Un juicio fundamental es que las clases que dominan el aparato económico *no son necesariamente las mismas* que dominan algunos de los aparatos culturales de la sociedad. Si esto se añade al reconocimiento de que las relaciones ideológicas y discursivas de esas fracciones de clase y sus recursos pueden diferir de maneras significativas según sea su posición en la más amplia división del trabajo, este juicio proporciona una aproximación más sutil para estudiar cómo actúa la reproducción cultural en las escuelas.

De esta manera, Bernstein nos permite ver la clase como una categoría cultural y no sólo económica. En este proceso, él nos presenta unas fracciones de clase que no actúan tan sólo en la economía, sino también en instituciones políticas y culturales. Tales acciones no son fácilmente reductibles a las necesidades e intereses del capital y tampoco están mecánicamente determinadas por la economía. Y ello tiene implicaciones, tanto positivas como negativas, para las teorías marxistas de las clases.

Junto con Ivan Szelenyi, Alvin Gouldner y Barbara Ehrenreich, Bernstein no sitúa a las clases medias en su relación con la explotación —elemento clave en la mayoría de las explicaciones marxistas— sino en términos de su relación con la producción y reproducción culturales (24). No quiero dar a entender que esto sea necesariamente erróneo. Verdaderamente, incluso individuos como Erik Olin Wright, que intenta basar expresamente el análisis de clase en las relaciones de explotación y no de autoridad, reconocen que, para ciertas clases, puede ser necesaria una reconstrucción del concepto marxista de clase basado en la producción cultural (25). Lo que a mí me interesa es ilustrar cómo está combinando Bernstein diversas aproximaciones en su análisis de la estructura de clase. Para su determinación de «lo más alto y lo más bajo», basa sus afirmaciones en su relación con la producción *material*. En su análisis de la «clase media», su aparato teórico se fundamenta más en la reproducción *cultural*. Sin embargo, es posible hacer aquí una lectura más compleja; una que pueda lograr que la aproximación de Bernstein parezca más coherente. Recordemos que su primer enfoque se hace en conformidad con la (re)producción cultural. Para él, «las relaciones de clase constituyen desigualdades en la distribución del poder entre los grupos sociales, que se realizan en la creación, organización, distribución, legitimación y reproducción de valores materiales y simbólicos que surgen de la división social del trabajo» (CCC III, p. viii). La categoría central de análisis es el *poder* y el asun-

(24) WRIGHT: *Classes*, p. 41.

(25) *Ibidem*, p. 60.

to principal es cómo constituyen relaciones de poder las relaciones sociales. Queda claro que esto no equivale a limitarse a la concepción marxista tradicional.

James Ladwig, por ejemplo, alega que, para Bernstein, la distinción entre «cosas» materiales y simbólicas es sólo en parte un comodín analítico. Todas las relaciones sociales —cuando se las contempla como Bernstein desea, como *culturales*— están conectadas a «cosas simbólicas» y a «cosas» materiales. «Lo que difiere entre las clases es el «objeto» del control o la «base» de las relaciones de poder» (26). Tal como Ladwig afirma:

En contextos capitalistas (que desde esta consideración son históricamente contingentes), Bernstein descubre que «lo más alto y lo más bajo» son definidos por su control sobre cosas «materiales». Aquí el objeto de su control se considera material, pero el *status* otorgado a las cosas materiales, su primacía si se quiere, no es sino un hecho cultural históricamente contingente. De ahí que nada haya mágico en la «primacía» de las relaciones con la producción material (el capital material, en cierta medida, no es inherentemente más importante que cualquier otro capital)... Reconocer ahora que... Bernstein era más propenso a aceptar el explícito rechazo de la nitida división que Marx establece entre fuerzas materiales e ideológicas. Aquí se entiende que la división social del trabajo tiene base cultural. Una vez más, no hay un superior *status* mágicamente conferido a las cosas «materiales». (La división entre lo material y lo simbólico) no representa distinciones ontológicas, metafísicas ni epistemológicas... (Más bien) las distinciones establecidas son distinciones que describen prácticas sociales diferentes (27).

Siento cierta simpatía por esta interpretación, ya que indica el interés de Bernstein por «cartografiar» la naturaleza de la clase en el campo de la producción importante sobre la manera en que podemos pensar culturalmente en la vida social que presentan cierto grado de indeterminación recíproca (28). Esta es una de las áreas más complejas del análisis de Bernstein, que ha demostrado ser difícil de deslindar. Para saber si es indicativa de una necesaria flexibilidad o si se trata de una incoherencia teórica se precisa una especificación más rigurosa de la manera en que se determinan con ellas las relaciones de clase. Personalmente, sigo siendo optimista en cuanto a que su análisis facilite alguna aportación importante sobre la manera en que podemos pensar culturalmente en la estructura de clase.

(26) James LADWIG: «Comments on Education, Culture and Class Power», correspondencia personal no publicada, Universidad de Wisconsin, octubre, 1991, p. 2.

(27) *Ibidem*.

(28) *Ibidem*, p. 3.

FORMACIÓN DE LA CLASE

Esos posibles avances en nuestra capacidad de concebir las funciones y localizaciones de una gama más extensa de agentes de clase van, sin embargo, acompañados de una serie de riesgos. En gran parte de la obra de Bernstein, la aproximación misma a la clase ha permanecido en relativa oscuridad. En su análisis no queda claro cómo se forman las clases, cómo se habilitan realmente las capacidades de clase, cómo cambian con el tiempo las relaciones de clase, y, tal como David Hogan nos recuerda, cómo *se crea* parcialmente la conciencia de clase en las luchas sobre la escolarización (29). Este punto es muy significativo puesto que las clases no se limitan simplemente a existir; *se forman*. Usando una vieja terminología, podemos decir que se convierten en clases «por» sí mismas, no sólo «en» sí mismas, mediante conflictos que versan sobre relaciones e instituciones económicas, políticas y culturales. Permítaseme decir algo más sobre esta cuestión.

A causa de sus tendencias estructuralistas, Bernstein fue capaz de concebir la clase, en gran medida, como un conjunto de *posiciones* en la economía, en el Estado, o en instituciones culturales. Tal postura ofrece ventajas importantes y, sin embargo, no es tan válida para ayudarnos a concebir la clase como *proyecto*, como una expresión creativa cultural y política (30). Se puede comprender este punto más fácilmente considerando lo que aparenta ser una simple distinción: la distinción entre la estructura de clase y la formación de clase. La estructura de clase va referida a la organización de las relaciones sociales que entablan las personas y que, en el más alto nivel de generalización, «determinan» sus intereses de clase (31). De manera diferente a la estructura de clase, la formación de clase no es una estructura de espacios vacíos. Va referida a las «colectividades organizadas» situadas dentro de esa estructura. No está determinada por la estructura de clase, pero es históricamente variable y contingente. «las colectividades basadas en la clase pueden ser organizadas, desorganizadas y reorganizadas dentro de una determinada estructura de clase» (32). La formación de esos grupos, sus interacciones, coherencia interna y poder están relacionados con la segmentación del mercado de trabajo, la sindicación, la formación de partidos, las prácticas jurídicas y administrativas, el desarrollo de los movimientos sociales, las rela-

(29) David HOGAN: «Education and Class Formation», en *Cultural and Economic Reproduction in Education*, ed. Michael W. APPLE. Boston; Routledge, 1983, pp. 32-78.

(30) Con todos sus defectos, uno de los mejores ejemplos de esta aproximación sigue siendo Paul WILLIS: *Learning to Labor*. Nueva York; Columbia University Press, 1981. Véase igualmente Paul WILLIS; Simon JONES; Joice CANAAN y Geoff HURD: *Common Culture*. Boulder; Westview Press, 1990.

(31) Lo que se implica mediante el concepto de «determinan» es, obviamente, objeto de considerable debate. Para una consideración global de parte de este debate dentro y fuera del campo de la educación, véase LARRAIN, *Marxism and Ideology*, Ernesto LACLAU y Chantal MOUFFE: *Hegemony and Socialist Strategy*. Londres; Verso, 1985, y LISTON, *Capitalist Schools*.

(32) WRIGHT: *Classes*, pp. 9-11.

ciones históricas entre los antagonismos de clase, raza y género, las alianzas, las luchas, y así sucesivamente (33).

Estas alegaciones son importantes desde el momento en que cuestionan unos presupuestos que subyacen en algunas aproximaciones estructuralistas a la sociología de la educación. Si se descarta la noción de que una vez comprendida la naturaleza de las estructuras de clase se puede deducir automáticamente cómo opera la formación de clases, se posibilita una visión más sutil que está basada en la consciencia de que «el proceso de la formación de clase está decisivamente configurado por una variedad de mecanismos institucionales, que son «relativamente autónomos» de la estructura de clase y que determinan las vías por donde las estructuras de clase se transfieren en acciones colectivas con ideologías y estrategias específicas». Es ésta una aproximación muchos menos reductiva, que aclara cómo se forman, cambian y configuran las clases, y cómo son configuradas por una multiplicidad de fuerzas sociales. Las clases y la formación de clase no aparecen «automáticamente» con unos especiales atributos culturales e ideológicos simplemente porque son impelidos por un modo de producción a medida que cambia con el tiempo (34). La formación de clase no es un simple y «natural» resultado de modificaciones acaecidas en la división social del trabajo. A falta de una teoría más coherente de las fuerzas institucionales que proporcionen unas oportunidades para la acción colectiva y para transformaciones discursivas y materiales, volvemos a quedarnos con una versión de algo parecido a la tesis del automatismo. Puede que Bernstein sea capaz de dar cuenta de algunos aspectos de la formación de clase con su integración de conceptos, tales como la opinión colectiva y opositoras, aparecida en su trabajo posterior (CC IV, pp. 13-62) pero, en su conjunto, ésta sigue siendo una mera posibilidad conceptual; sigue siendo esencialista en puntos de crucial importancia.

Este fallo provoca un impacto en el limitado sentido que Bernstein tiene de la creatividad que reside en el interior de los procesos y formas culturales. Tien- de a desenfatar las inversiones culturales, lo que Mikhail Bakhtin llama «carnaval» (35), o la constante jovialidad de la cultura. Lo que permanece como foco clave es la *reproducción* de relaciones significativas y organizativas, no los espacios de posibles complicaciones y resistencias. No obstante, puede que esto sea una baza y no un defecto desde el momento en que Bernstein adopta una postura cabalmente antirromántica ante el control y el poder de clase. Ahora bien, en toda su aproximación hay algo que se echa de menos.

Como nos recuerda Paul Willis, al igual que Bernstein, el dar significado no es tan sólo un acto individual sino también un acto profundamente social que se estructura por la ubicación y la situación. Sin embargo, las ubicaciones y las situaciones no deben entenderse tan sólo como determinaciones. Son igualmente,

(33) *Ibidem*.

(34) *Ibidem*, p. 14.

(35) Una inspirada disertación se puede hallar en Peter STALLYBRASS y Allon WHITE: *The Politics and Poetics of Transgression*. Ithaca; Cornell University Press, 1986.

y de manera muy profunda, «relaciones y recursos a descubrir, explorar y experimentar». Como Willis sigue diciendo, la raza, la clase, el género, la edad y la pertenencia geográfica no son algo simplemente aprendido; son algo con lo que se viene y se siente, aunque sólo sea oponiéndose a los límites opresivos del orden y el poder establecidos (36).

Este sentido mismo de «vivir y experimentar con» se ve truncado en Bernstein. También están ausentes, en gran medida, los movimientos sociales colectivos. Mientras que en el aparato conceptual de Bernstein está construida la posibilidad de tal actividad organizada (y, quizá, desorganizada), aquí también existe únicamente como una posibilidad conceptual. En breve espacio, volveré nuevamente sobre los temas de los movimientos sociales y su capacidad para rearticular las ideologías de clase por distintas vías.

Las materias conexas a la formación de la clase, tratadas en esta sección, aunque son importantes no agotan las cuestiones que aquí se podrían plantear. Como ya he sugerido anteriormente, en la obra de Bernstein la propia clase —su significado, cómo se «la» especifica, etc.— está, en realidad, relativamente inespecificada. Tratándose de un concepto clave, se dejan bastante opacas cuestiones tales como la manera en que uno determina la localización de la clase. *Sí que hay* provocativas sugerencias sobre la significación del lugar de trabajo y el contenido del trabajo, sobre todo para las fracciones de la clase media, pero no pasan de ser sugerentes. Y es ésta una carencia fundamental, puesto que gran parte del trabajo de Bernstein, en especial sus interesantísimos argumentos sobre las distintas modalidades del control y los distintos procesos que están presentes en la reproducción cultural de las relaciones de clase, *fluye y refluye en torno a cómo se piensa sobre la propia clase*. Cuando menos, cualquier lector que deseara comprobar la teoría de Bernstein tendría que sumergirse en la literatura más corriente sobre cómo se constituye la clase (37). No es un aspecto trivial. Se necesita una teoría coherente de las relaciones de clase (cómo surgen y cambian, cuáles son sus líneas divisorias, en qué se distinguen de los grupos ocupacionales y de *status*) para ver primero si se está hablando con precisión sobre las *clases* (38).

En la mayor parte de la obra de Bernstein, el mecanismo de la historia de la clase es, en conjunto, una «caja negra» (39) llamada división social del trabajo, noción común a la tradición durkheimiana y a la tradición marxista. Sin embargo, a parte de dónde se trabaja y de cierta necesidad de controlar la producción del saber, no queda claro qué es lo que está incluido y excluido en este ámbito, y tampoco su *status* como posible metáfora de la economía toda. Para Bernstein, a medida que ocurren transformaciones en un modo de producción, este proce-

(36) WILLIS *et al.*: *Common Culture*, pp. 2-29.

(37) Véase, por ejemplo, WRIGHT: *Classes*, y WRIGHT *et al.*: *The Debate on Classes*.

(38) Erik OLIN WRIGHT: «Class and Occupation», *Theory and Society*, 9, n. 2 (1980).

(39) He entrecomillado deliberadamente el concepto «caja negra» para resaltar el hecho de que, desafortunadamente, todos solemos asociar, con demasiada frecuencia, el color negro con algo negativo.

so genera «automáticamente» nuevas clases y fracciones de clase con culturas identificables, directamente vinculadas a sus experiencias del trabajo *asalariado*. Aquí puede ser muy eficaz la perspectiva limitada del género, creada al tratar únicamente del trabajo asalariado (40). Me precipito a añadir, no obstante, que la obra de Bernstein tuvo gran significación en el desarrollo de una sociología de la educación específicamente feminista en una serie de países (41), y que el género —en tanto que construcción social y como centro de la subjetividad contestada— fue jugando, ciertamente, un papel de mayor alcance a medida que evolucionaba la posterior producción de Bernstein. Pese a todo, sigue sin aclararse cómo se relaciona el género con la esfera económica y su transformación. Ahora bien, dejando los temas del género a un lado por el momento, nada hay automático en la división social del trabajo. No es una simple «consecuencia natural» de la economía sino el resultado de serios conflictos que constantemente modelan y remodelan el medio ambiente en el que tiene lugar la división del trabajo. Tampoco hay nada automático en las culturas de clase, sobre todo en las naciones —como los Estados Unidos— donde la clase misma se ha constituido en torno a tradiciones raciales y también étnicas, por no hablar del género (42). Las culturas de clase se forman interactivamente desde los conflictos y las relaciones hegemónicas y contra-hegemónicas de cuerpo y significado, que organizan y desorganizan nuestras vidas cotidianas (43).

En modo alguno se hallan ausentes en Bernstein los conflictos de clase. Para él, sin embargo, el primordial es el conflicto entre fracciones de la clase media, la vieja y la nueva. Pero, incluso aquí, las fracciones de clase se hallan sorprendentemente desmaterializadas. Son sombras, fantasmas a los que nunca se ve en acción. Tan sólo se evidencian sus efectos en la transformación del currículum desde, pongamos por caso, uno intensamente clasificado y sólidamente fraguado (visible), en otro que está débilmente clasificado y débilmente enmarcado (invisible) (*CCC III*, pp. 116-156). La manera en que se efectúan esas transformaciones, mediante el empleo de recursos y relaciones de poder en el Estado y en la sociedad civil, se encuentra curiosamente desdibujada.

A fin de que no se me considere excesivamente crítico, permítaseme exponer una vez más con claridad lo que yo veo como una contribución fundamental de Bernstein a la teoría de las relaciones de clase en la educación, y mi propues-

(40) Michele BARRETT: *Women's Oppression Today*. Londres; New Left Books, 1980.

(41) En este punto me siento deudor de Sue Middleton. El anterior trabajo de Madeleine Arnot era un excelente ejemplo.

(42) David HOGAN: «Education and Class Formation». Sobre la importancia de la estructuración racial del Estado y de la sociedad civil, véase Michael OMI y Howard WINANT: *Racial Formation in the United States*. Nueva York; Routledge, 1986.

(43) Véase Michael W. APPLE: «The Politics of Commonsense», en *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, ed. Henry GIROUX y Peter MCCLAREN. Albany; State University of New York Press, 1989, pp. 32-49, y Michael W. APPLE y Linda Christian SMITH: «The Politics of the Textbook», en *The Politics of the Textbook*, ed. Michael W. APPLE y Linda Christian SMITH. Nueva York; Routledge, 1991, pp. 9-12.

ta para consolidarla. Desde luego, Bernstein nos facilita los importantes e iniciales recursos intelectuales para empezar a pensar en una teoría de la situación de clase, basada en control, código, modalidades y poder culturales. No obstante, es preciso realizar una labor de mayor entidad para ver si es posible construir una teoría más elaborada de lo que realmente significa la clase en esos términos. Porque «clase» es el concepto clave en toda esa elaboración y en gran parte del trabajo de todos aquellos que, como yo, han sido fuertemente influenciados por ella. A menos que nos volvamos rigurosos y críticos en el uso del concepto, nuestro trabajo se estancará en el nivel de lo sugestivo.

Dada la problemática culturalista de Bernstein, y también nuestra, pudiera ocurrir que necesitésemos un concepto de clase basado en la trayectoria más que uno posicional (44). Es preciso que entendamos, por ejemplo, cómo tienen las ubicaciones de clase particulares horizontes temporales. Así, para una persona de la «clase media baja» que cree que es grande la probabilidad de una movilidad ascendente, la manera de operar de la clase será diferente que para otra persona que comprende que, en una economía industrial presidida por la crisis, existe una alta probabilidad de movilidad descendente.

Puede ser que tales trayectorias no influyan en el núcleo *básico* de los códigos culturales de clase que Bernstein ha delimitado; puede que sean éstos reactivamente inmunes a la alteración de los sentidos de temporalidad. No obstante, esa influencia debe seguir siendo una cuestión abierta puesto que apunta hacia el efecto de unos cambios económicos duraderos en algunos de los presupuestos con los que organizamos nuestras vidas. Aún queda por ver si este efecto se relaciona únicamente con el contenido de nuestro sentido común (en el que Bernstein está menos interesado), o con la forma o principios que lo organizan (que interesa a Bernstein decididamente).

RECONSIDERANDO LAS IDEOLOGÍAS DE LA CLASE MEDIA

Una vez dadas estas indicaciones acerca de la importancia de ser cauto frente a las argumentaciones esencialistas de las clases, y después de ver la clase como un proceso activo y formativo, permítaseme volver a la clase media y a la vía por la que se reproducen culturalmente, mediante la escolarización, esas fracciones de la clase media.

Como Bernstein nos recuerda, el hecho de que haya una distribución desigual del poder no significa que se reproduzca en el nivel del aula de una sola forma. Tal como lo expone:

(44) WRIGHT: *Classes*, p. 185.

La proposición fundamental es que la misma distribución del poder podría ser reproducida mediante modalidades de control aparentemente contrapuestas. No existe una relación de equivalencia entre una determinada distribución de poder y la modalidad del control por el que se realiza... Las prácticas pedagógicas son transmisores culturales de distribución de poder. Aunque las pedagogías visibles e invisibles son, aparentemente, tipos opuestos... ambas conllevan presupuestos de clase social. No obstante, esos presupuestos de clase social varían según el tipo pedagógico. Los presupuestos de clase de las pedagogías visibles difieren de los de las invisibles. Esos presupuestos de clase acarrearán consecuencias para los niños que son capaces de sacar provecho a las posibilidades de las prácticas pedagógicas (CCC IV, p. 74).

En el nivel de esas pedagogías diferenciadas, incorporando diferentes modalidades de control simbólico y materializado, el análisis de Bernstein sobre la escisión interna de la clase media dice:

Los presupuestos de una pedagogía visible tienen más posibilidades de incidir sobre la fracción de la clase media cuyo empleo tiene relación directa con el campo económico (producción, distribución, y circulación de capital), mientras que los presupuestos de una pedagogía invisible tienen más probabilidades de incidir sobre la fracción de la clase media que no tiene una relación directa con el campo económico sino con el campo del control simbólico, y que trabaja en agencias especializadas de control simbólico, generalmente situadas en el sector público... Para ambas fracciones, la educación es un medio fundamental de reproducción cultural y económica, aunque tal vez lo sea menos para la fracción directamente relacionada con el campo económico (CCC IV, p. 74).

La postura de Bernstein pone de relieve aquí un punto importante al enjuiciar la compleja materia de la «adscripción de clase» de unas formas de reproducción cultural. De hecho, esas formas pueden ser bastante menos estables de lo que él estima. Desde el momento en que, en muchos países capitalistas desarrollados, la economía se está desindustrializando a un ritmo rápido, puede quedar radicalmente alterado el significado de lo que esto supone para una concreta fracción de la clase media. Las pedagogías invisibles podrían considerarse un peligro para la preservación de la ubicación de clase y, por tanto, ser sustituidas por otras más visibles ante el temor de la movilidad descendente o la pérdida del puesto de trabajo, incluso dentro de la fracción de la clase media que haya abogado expresamente en el pasado por una pedagogías invisibles (45). Aquí es necesario que pensemos coyunturalmente.

Tal necesidad queda resaltada con el hecho de una especial alianza que se ha formado, que está inclinándose de manera creciente a muchos miembros de la

(45) Algunas de las implicaciones se pueden ver en Linda McNEIL: *Contradictions of Control*. Nueva York; Routledge, 1986, y Lois WEIS: *Working Class Without Work*. Nueva York; Routledge, 1990.

clase media hacia una coalición ideológica derechista, y que está cambiando radicalmente muchos de los elementos del sentido común que la gente emplea al pensar en la educación: para qué se lleva a cabo y cómo debería llevarse a cabo (46). Está ocurriendo todo esto porque los efectos de la estructura de clase están mediatizados por unas dinámicas políticas y culturales. Como ya he manifestado, desde la estructura de clase no podemos interpretar automáticamente el proceso de la formación de clase y de la conciencia de clase (47). Así pues, como ya han reconocido muchas personas, la Derecha de los Estados Unidos, Gran Bretaña y otros países también ha reconocido la crucial significación política de la lucha ideológica. Para ganar en el terreno del Estado hay que ganar en el terreno de la sociedad civil (48). Ahora se encuentran considerablemente más expandidos entre los grupos de la clase media unos movimientos encaminados a una muy diferente orientación básica de la escolarización, intensamente clasificada e intensamente enmarcada. Los movimientos sociales y las generalizadas mudanzas ideológicas producen unos efectos fundamentales que atraviesan las lindes de clase.

Así pues, aun cuando Bernstein aduce que la fracción de la clase media compuesta de «agentes profesionales de control simbólico actuantes en agencias especializadas de control simbólico», tiene más probabilidades de apoyar la pedagogía invisible que la fracción de la clase media que tiene «una relación directa con la producción, distribución y circulación de capital» (CCC IV, p. 87), esta pauta puede ser más contingente históricamente de lo que pudiéramos sospechar. La intersección de clase y raza podría ser importante aquí, ya que la Derecha ha tenido la gran ocurrencia de utilizar un discurso sobre estándares tácitamente racial («la tradición occidental», y cosas por el estilo) para explotar los miedos económicos y culturales de muchos grupos de la clase media, alejándolos de anteriores acuerdos hegemónicos y coaliciones sociales democráticas que apoyaban las pedagogías invisibles (49).

Bernstein reconoce algunas de estas dinámicas en su inspirada disertación acerca de las pedagogías visibles «orientadas al mercado», donde la política educacional se centra en torno a los programas de elección escolar. Él piensa acertadamente que esto no es más que una «fina cobertura» para la reestratificación de escuelas, estudiantes y currícula (CCC IV, p. 87). No obstante, es necesario profundizar mucho más para conocer el significado que esto tiene en su análisis de unas diferentes formas de reproducción cultural que están enraizadas en fracciones de la clase media.

El tema de la reestratificación también apunta hacia el papel crucial que desempeña el Estado como patrocinador de esos programas orientados al mercado y como ámbito de los conflictos de clase. La teoría de Bernstein, como ya se ha

(46) APPLE: «Politics of Commonsense», *op. cit.*

(47) WRIGHT: *Classes*, p. 286.

(48) APPLE: «Politics of Commonsense», *op. cit.*

(49) Se trata mucho más detalladamente en APPLE, «Politics of Commonsense», *op. cit.*

indicado, da cabida a esos conflictos, pero su relativamente taxonómica aproximación no puede abordar fácilmente la manera en que las prácticas y políticas educacionales se encuentran influenciadas, no por puras categorías, modalidades y códigos de clase, sino por todos estos factores a medida que son filtrados por un Estado que tiene sus propias necesidades, relativamente autónomas, para la legitimidad y el control.

Al igual que en otros aspectos de la vida social, las políticas dirigidas al currículum, pedagogía y evaluación no son fácilmente comprensibles por medio de las argumentaciones esencialistas de clase. Tales políticas, sobre todo si se han articulado a través del Estado, son el resultado de conflictos, compromisos y acuerdos establecidos en diversos niveles del Estado, y entre el Estado y una amplia variedad de movimientos y fuerzas sociales en la sociedad general (50).

La ausencia de una teoría del Estado y de los movimientos sociales, por tanto, impide a Bernstein desarrollar sus productivas intuiciones para lograr un análisis más concreto de la manera en que operan el poder y el control. No obstante, y dicho esto, debe señalarse que en su último trabajo sobre las modalidades de actuación del poder en múltiples ámbitos, sobre el discurso pedagógico y sobre los «agentes recontextualizantes», él comienza a integrar la cuestión del rol del Estado como «mediador» esencial de la práctica de la reproducción cultural mediante lo que él llama «dispositivo pedagógico» (CCC IV, pp. 165-218). Sin embargo, al igual que en otros de sus trabajos, también éste corre demasiado peligro de convertirse en una «caja negra» que transforme o «recontextualice» las fuerzas de poder y de control mediante algún proceso político desconocido. Tal como sucede en su atractivo análisis de clase, también aquí sería necesario mirar a una mayor profundidad en la literatura sobre el Estado para comprobar sus especulaciones.

¿EN QUÉ CLASE?

Aun sin una consideración más elaborada del papel del Estado en la reproducción cultural, hay otra razón para tener cautela frente a los argumentos esencialistas de clase. Tal como he indicado que no necesariamente ha de darse una pertenencia de clase para unos modelos particulares de relaciones pedagógicas y curriculares, asimismo la manera en que la misma clase se reconfigura parcialmente a lo largo de otras líneas de «no-clase» puede ocasionar un impacto importante en lo que cuenta como reproducción cultural.

(50) Véase Michael W. APPLE: «Social Crisis and Curriculum Accords», *Educational Theory*, 38. Primavera, 1988, pp. 191-201; Roger DALE: *The State and Education Policy*. Philadelphia; Open University Press, 1989; y Martin CARNOY y Joel SAMOFF: *Education and Social Transition in the Third World*. Princeton; Princeton University Press, 1990.

La clase misma está haciéndose cada vez más genérica y más racial (51). Por ejemplo, más del 60 por 100 de los miembros de la clase trabajadora de los Estados Unidos son mujeres. Si les añadimos los hombres afro-americanos, el total alcanza los dos tercios. *Así pues, casi el 70 por 100 de la clase obrera de los Estados Unidos se compone de mujeres y hombres de color* (52). Lo que esto significa para la reproducción cultural reviste la mayor importancia. En cualquier análisis cultural, no podemos marginar de las categorías constitutivas a la raza y el género. Si existen formas y orientaciones culturales básicas que estén especificadas racial y genéricamente, con sus propias historias *parcialmente* autónomas, necesitaríamos integrar las teorías de las formas patriarcales y raciales en el verdadero núcleo de nuestro intento para comprender lo que se está reproduciendo y cambiando. Como mínimo, sería esencial una teoría que admita las *contradicciones* dentro y entre esas dinámicas (53). Naturalmente, ésta es una de las múltiples áreas donde se entrecruzan las posturas neogramscianas y algunas postestructuralistas que no se hallan cínicamente despolitizadas.

Bernstein reconoce explícitamente la existencia de otras relaciones desiguales entre grupos sociales: «Hoy día, en condiciones de capitalismo avanzado, hay muchos diferentes espacios de relaciones desiguales entre grupos sociales —género, etnicidad, religión, región— cada uno de ellos con su propio contexto de reproducción» (CCC IV, pp. 133-218). Ahora bien, la clase es contemplada como la clasificación básica. Tal como lo expresa: «Siempre que se toman en consideración categorías de género, étnicas, religiosas (o cualquier otra combinación), se sostiene que, en la actualidad, ellas se expresan con unos modos que están regulados por la clase» (CCC IV, pp. 133-218). Obviamente, lo que más preocupa a Bernstein es la reproducción cultural de esos modos regulados por la clase. En esto se encuentra totalmente de acuerdo con algunos de los análisis de clase más recientes. Wright, por ejemplo, aduce también que mientras la clase aislada no está «determinada», otros mecanismos como la raza, la etnicidad, y el género operan dentro de los límites establecidos por la estructura de clase (54).

Dada la complejidad de la materia y las presentes limitaciones de espacio, no voy a tomar aquí una postura al respecto, aunque en otro lugar he discutido por una postura menos determinada por la clase que la sugerida por Wright y Bernstein (55).

(51) Por supuesto, en muchas formas siempre lo fue. Quiero decir que debemos reconstruir nuestros presupuestos sobre el significado de la clase.

(52) WRIGHT: *Classes*, p. 201.

(53) Véase, por ejemplo, Michael W. APPLE y Lois WEIS: «Ideology and Practice in Schooling», en *Ideology and Practice in Schooling*, ed. Michael W. APPLE y Lois WEIS. Philadelphia; Temple University Press, 1983, pp. 3-33; y Cameron MCCARTHY y Michael W. APPLE: «Race, Class, Gender in American Educational Research», en *Class, Race and Gender in American Education*, ed. Lois WEIS. Albany; State University of New York Press, 1988, pp. 9-39.

(54) WRIGHT: *Classes*, p. 29.

(55) Véase APPLE: «Complexity of Power», y MCCARTHY y APPLE: «Race, Class and Gender...».