

MICHAEL APPLE Y BASIL BERNSTEIN : TEORÍA SOCIOLOGICA Y REGULACIÓN PEDAGÓGICA. DOS DISCURSOS SOBRE LA EDUCACIÓN Y EL PODER

María Gabriela Marano

Introducción

En el presente trabajo, se intentará realizar un análisis de la construcción teórica y la producción académica de Michael Apple en *Educación y poder* y de Basil Bernstein en *La estructura del discurso pedagógico*. Se trata de dos destacados autores contemporáneos que produjeron sendas obras académicas importantes para la comprensión de la educación como un fenómeno configurado en el entrecruzamiento de lo económico, lo político, lo social y lo cultural.

El Plan de trabajo para este informe se basa en la elección de un criterio de corte metodológico que distingue entre la *teoría sociológica*, esto es cómo se posicionan las diversas *teorías* y concepciones acerca de las relaciones entre la sociedad, la política y la educación, y la *regulación pedagógica*, aquello que la educación misma genera y que tiene consecuencias concretas de producción/reproducción del orden social. En este plano, se intentará ver más allá de los encuadres teóricos, cuáles son efectivamente para estos autores, las estrategias y los mecanismos específicos en las prácticas educativas por los cuales la educación produce/reproduce, así como la develación de lo pensable y lo no pensable, lo que se muestra y lo que se oculta. Esto es, avanzar en la configuración real que adopta la autonomía relativa en el plano de los sistemas educativos concretos.

Por tanto, este planteo metodológico va a suponer hacer una lectura sistemática e integradora de ambos autores para descubrir el armado conceptual de sus propuestas de acuerdo a esos dos ejes, para luego avanzar comparativamente y determinar cuestiones comunes en estos dos autores diferentes.

I. Teoría sociológica y regulación pedagógica en M. Apple y B. Bernstein

... "la vida social y cultural es demasiado compleja para encerrarla en modelos totalmente deterministas"... Michael Apple

1. Michael Apple:

1.1. La teoría sociológica

Michael Apple escribe *Educación y poder* en 1982, es decir, cuando aún estaba en sus inicios la ola neoliberal en los Estados Unidos con el reaganismo en el poder. Por eso, el autor comienza la obra en cuestión hablando de la crisis económica por la que atraviesa su país. Si bien será en una obra posterior -*El conocimiento oficial* (1993)- cuando discuta y analice en profundidad las causas y los efectos de la política neoliberal en la sociedad y en la educación norteamericanas, ya en aquella obra adelanta de manera preclara los tiempos por venir.

Desde el armado de su obra, comienza con dos apuestas fuertes: un diagnóstico y una ruptura. Sin dudas lo que tiene más consecuencias teóricas (y veremos que también prácticas) es su ruptura con posturas reduccionistas de la tradición marxista y neomarxista. Se podría sintetizar que todo el libro es una seria y constante discusión con estas corrientes. Las rupturas, en realidad, son varias y en términos de teoría sociológica, el tratamiento del tema debería empezar con el clásico debate sobre la relación estructura-superestructura. El autor apela a Stuart Hall, quien con influencia gramsciana, señala *“la relación no es de correspondencia, sino de conexión: la conexión entre dos esferas distintas, pero interrelacionadas e interdependientes”*.¹

Sin embargo, Apple profundiza la relación marxista basesuperestructura no sólo por la aceptación de mismo nivel y cierta autonomía de la última sino también porque especifica la relación estableciendo una postura teórica que se podría llamar de “las tres esferas”, esto es de la interdependencia de la economía, de la política y de la cultura. Más aún, porque reconoce, en cada una de ellas, no sólo el nivel de las relaciones estructurales sino también el de las prácticas microsociales así como de las mediaciones institucionales, entre las cuales se destaca el papel del Estado.

El otro aspecto en que Apple avanza es en la deconstrucción del reduccionismo clasista o lo que Nun llama en *La rebelión del coro* el “otro reduccionismo”. Esto es, reconocer las voces de los otros, de ese “coro” polifónico que estuvo ocultado detrás de las relaciones de clase. Apple reconoce que además de las relaciones de clase (a las cuales parece reservarles de todos modos la centralidad en el análisis) también deben ser consideradas como configurantes las relaciones (reproducción, conflictos y luchas) de

¹ APPLE, M. (1994) *Educación y poder*. Barcelona, Paidós, p. 33.

raza y de género. Las tres, la “Santísima Trinidad”, componen los patrones de desigualdad social.

Pero además el carácter de la reproducción se caracteriza por el conflicto, de ahí que sostenga el autor que “*La contestación es consustancial a la reproducción*”.² El análisis de los procesos contradictorios lleva a descubrir las resistencias, esto es, los medios y las prácticas que contradicen los intereses explícitos e implícitos de una clase dominante.

Con este contexto teórico, el autor centrará su análisis en la escuela como agencia social específica adoptando un enfoque estructural ya que intentará descubrir los nexos entre la creación de las formas de discriminación en la escuela y las condiciones económicas y culturales que deberían aportar razones para la existencia de ese tipo de condiciones. Pero esto no significa aceptar la separación de la macro y la micropolítica o negar la importancia de la descripción de las prácticas microsociales de las prácticas habituales. Incluso señala que hasta que no se comprendan los vínculos entre prácticas pedagógicas, planes de estudio escolares y estructuras externas de dominación social no se tendrá una visión completa de lo que ocurre en y con la escuela.

La escuela como agencia social: centro de producción y de reproducción

La mayor parte del pensamiento neomarxista concebía a la escuela como una “caja negra” y así, se acercaba peligrosamente a la fundamentación de tipo positivista-fordista. El papel fundamental de la escuela se reducía a la enseñanza de una conciencia ideológica que ayudaba a reproducir la división social del trabajo. En ese momento había dos interrogantes fundamentales: cómo se hacía esto y si lo hacían todas las escuelas; planteo que también encontraremos luego en Bernstein.

Bowles y Gintis mostraron que la escuela era un lugar donde se enseñan normas económicas, reglas y valores funcionales a la división social del trabajo capitalista y con ello procedía como parte de un mecanismo de *distribución* y con claras funciones ideológicas reproductoras. Apple comparte esta visión cuando reconoce que uno de los papeles sociales fundamentales de la escuela es “la amplificación de la discriminación”, es decir que la escuela genera espontáneamente ciertos tipos de discriminación ligados al papel de reproducción de las relaciones de clase. Esto implica que la escuela como aparato ideológico estatal contribuye tanto en la creación de agentes para cubrir las

² APPLE, M. Op. Cit., p. 33.

necesidades originadas por la división social del trabajo como en la producción de cierto tipo de conocimiento particular que necesita una sociedad desigual. Pensamiento que sintetiza brillantemente en la frase *“Las escuelas asignan personas y legitiman conocimiento, legitiman personas y asignan conocimiento.”*³

Pero el hecho de compartir algunas tesis con las teorías de la distribución no lo inhibe de discutir las seriamente en cuanto a que ellas se limitan a considerar a las escuelas sólo como instituciones de asignación (paradójicamente pareciéndose a las teorías del capital humano).

Apple sostiene que hay una interacción entre el papel de la escuela para la producción de agentes según la división social del trabajo y la actuación de la escuela como productora de capital humano. Si la escuela funciona como un centro de trabajo, entonces, también hay que ver el carácter productivo de la escuela:

*“una vez más, la producción de un determinado producto (conocimiento de alto nivel) es más importante que la distribución de ese producto” e incluso “en tanto no interfiera en la producción de conocimiento técnico, conviene distribuirlo lo más igualitariamente posible.”*⁴

La producción del conocimiento adquiere una dimensión económica y se convierte en un tipo de capital: *“la distribución o escasez de determinadas formas de capital cultural es de menor importancia en el cálculo de valores que la maximización de la producción del conocimiento mismo.”*⁵ La idea de capital cultural es utilizada por el autor tomando como base a Bourdieu, pero a diferencia de éste, no reduce el concepto a la teoría de la asignación y acentúa, justamente, lo que a él le interesa: la *producción* del capital cultural.

Si el conocimiento es un bien económico capital que toma cuerpo en los medios de producción en forma de principios científicos y tecnológicos y estos son fundamentales en la organización y producción de las empresas, entonces, la función social de la división técnica del trabajo no es sólo la eficacia, sino también la acumulación de capital. Por tanto su control se va a extender no sólo al campo productivo sino también al de la misma ciencia marcando que

³ APPLE, M. Op. Cit., p. 57.

⁴ APPLE, M. Op. Cit., p. 61.

⁵ APPLE, M. Op. Cit., p. 61.

“uno de los mejores mecanismos a través del cual se produce un orden social injusto es a través de la selección, organización, producción, acumulación y control de tipos concretos de capital cultural.”⁶

Avanzando en esta línea, aunque el autor advierte que no quiere caer en un determinismo tecnológico, ahonda en ciertas concepciones marxistas que enfatizan el rol de la técnica como motor de las fuerzas productivas. Por otro lado, Apple no pierde nunca de vista la dimensión de la educación como aparato del Estado y no deja de analizar la mediación que éste ejerce con la tensión de interactuar entre la acumulación de capital público/privado y las necesidades de legitimación social, en un análisis no desligado de los actores que conforman el Estado, la nueva pequeña burguesía, para la cual el conocimiento técnico-administrativo también es fundamental.

Sintetizando, el mérito en este punto de Apple es, a mi juicio, que, compartiendo en gran medida las tesis de la distribución, trata de mostrar estos procesos positivamente y no por su negación. Con ello también se acerca más a la mirada de la escuela como agencia social con actuación propia. Así, señala que el sistema educativo también es imprescindible para la *producción* del conocimiento y que una parte de esta función, la generación del conocimiento técnico-administrativo para expandir mercados, incentivar la investigación para la industria, etc., funciona como una forma de capital -de tipo cultural-, inexorablemente ligado al capital económico. Pero avanza aún más:

“La escuela no es “únicamente” una institución de reproducción donde el conocimiento explícito e implícito que se transmite convierte inexorablemente a los estudiantes en personas pasivas, necesitadas y ansiosas de integrarse en una sociedad desigual. Esta tesis falla en dos puntos principales. Primero, la visión de los estudiantes como receptores pasivos de los mensajes sociales y segundo, no se habla y, por lo tanto se niega, que las relaciones sociales capitalistas sean intrínsecamente contradictorias en algunos aspectos básicos.”⁷

El autor realiza una autocrítica de trabajos anteriores como *Ideología y Currículum* respecto a que, aún cuando había enfatizado aspectos productivos y reproductivos, su análisis seguía siendo funcional en el sentido de mantener una correspondencia perfecta con la lógica del capital. Por eso, la verdadera ruptura en esta obra es llevar a cabo un

⁶ APPLE, M. Op. Cit., p. 72.

⁷ APPLE, M. Op. Cit., p. 29/30.

análisis que incida tanto en la reproducción como en las contradicciones, los conflictos, las resistencias. Hablar de resistencias, es encontrar aquellos medios y prácticas que contradicen los intereses explícitos e implícitos de una clase dominante, así como las mediaciones que suponen la presencia de instituciones poderosas como el Estado y las acciones concretas de grupos y personas.

Las investigaciones etnográficas le ayudaron a descubrirlo tanto en la escuela como en los centros de trabajo. Como demostró P. Willis, las escuelas son lugares donde se producen las ideologías y esto a través de formas plagadas de contradicciones mediante un proceso basado en la contestación y en la lucha. Por eso, a pesar de su enfoque estructural, el autor recuerda constantemente la relación entre la hegemonía y las prácticas cotidianas:

“es nuestro engranaje de métodos y acciones cotidianas lo que conforma el universo social como lo conocemos ... en el que participan los currículums internos, la enseñanza y las características evaluativas de las instituciones educativas.”⁸

Justamente, lo que las teorías de la correspondencia no pueden dar cuenta en profundidad es sobre

” la naturaleza del terreno educativo en la esfera política, su autonomía relativa, su historia interna o la diversidad de la institución; ni puede comprender en su totalidad las prácticas y métodos actuales de los profesores, alumnos y trabajadores cuando ellos actúan en las aulas y en los centros de trabajo.”⁹

Al mismo tiempo, aboga por no caer en una mirada demasiado romántica en este punto, en parte porque el poder es desigual y las posibilidades de triunfo a menudo son pocas y también porque una de las maneras de frenar cambios radicales ha sido históricamente captar la resistencia para propagar el dominio. Pero además, y esto es lo más interesante, porque en ocasiones la forma que toma la resistencia, las que J. Torres Santomé ¹⁰ denomina como “resistencias erráticas y desorganizadas”, resulta siendo funcional al modelo hegemónico. A través de ejemplos tomados de investigaciones de

⁸ APPLE, M. Op. Cit., p. 55.

⁹ APPLE, M. Op. Cit., p. 73.

¹⁰ TORRES SANTOMÉ, J. (1994). *El currículum oculto*. Madrid, Morata, p. 207.

otros autores, Apple muestra cómo muchas formas contrahegemónicas escolares terminan siendo reproductivas, v. g., cómo un grupo de jóvenes de clase obrera de ciudades industriales inglesas rechazan la propuesta escolar y con ello ahondan la diferencia trabajo intelectual- trabajo manual en detrimento del primero, al que identifican con la prerrogativa escolar. Al “optar” por el trabajo manual, estos chicos están reafirmando su propia subjetividad y la lógica de las relaciones de producción en donde se situarán en el mismo grupo social que sus padres en la división del trabajo. Cuando la escuela es “derrotada” al ser contestada y rechazada en sus formas escolares, ¿quiénes son los verdaderos derrotados?.

En palabras de Everhart

“como forma de conocimiento, el ejercicio del poder de este modo muestra cómo las formas culturales son con frecuencia reproductivas y cómo los participantes, con su oposición, participan de hecho de esa práctica reproductiva.”¹¹

A mi juicio estamos en presencia de uno los mejores momentos de la obra de Apple, pues puede probar tres de los supuestos que sostienen el libro y completa con ello su marco teórico: a) el carácter contradictorio de la reproducción que aún en las prácticas contestatarias pueden darse algunas que devendrán contrahegemónicas y otras, que en la medida que estén desorganizadas y despolitizadas, serán improductivas y funcionales a la reproducción; b) por lo tanto, el punto anterior nos demuestra que si no se pueden sostener posturas mecanicistas para con la reproducción tampoco puede hacerse con la contestación; y c) que la escuela como agencia social *produce* productos específicos cuyo carácter no puede determinarse mecánicamente a priori. Estos supuestos se integran si apelamos nuevamente a la categoría de la autonomía relativa de la escuela:

“Resistencia, subversión a la autoridad, transgredir el sistema, crear diversiones y placer ... para contrarrestar las actividades oficiales de la escuela, todas estas son producto de la escuela, aunque sean justamente las opuestas a las que desean los profesores.”¹²

¹¹ APPLE, M. Op. Cit., p. 120.

¹² APPLE, M. Op. Cit., p. 116.

En este marco, las instituciones superestructurales como las escuelas gozan de un significativo grado de *autonomía relativa*. Es cierto que las escuelas desempeñan importantes tareas en la creación de condiciones para la acumulación de capital (seleccionando y certificando un grupo de estudiantes organizado jerárquicamente) y para la legitimación recreando las condiciones precisas para el mantenimiento de la hegemonía ideológica; sin embargo, esas condiciones no se imponen sino que precisan ser reconstruidas continuamente en el terreno de las escuelas. La hegemonía no surge espontáneamente sino que hay que elaborarla en espacios concretos: la familia, el lugar de trabajo, la esfera política y la escuela. Con ello abre el marco de la acción política posible.

1.2. La regulación pedagógica: el currículum como dispositivo¹³ pedagógico de regulación¹⁴ social.

Como reconoce el mismo autor, la problemática que guió su trabajo fue la relación entre *cultura y poder*. Apple distingue en el plano cultural una forma doble. Por un lado, es una experiencia vivida e incorporada a la vida cotidiana y al funcionamiento de grupos específicos. Pero también se refiere a la capacidad de ciertos grupos para transformar la cultura en producto, para acumularla y convertirla en un capital cultural. Este último sentido, por un lado nos conecta, como ya se ha dicho, con la perpetuación de las categorías de estratificación social, por el otro descubre esta forma que adquiere la cultura, no ya como vivida, sino como programada.

Estos aspectos culturales e ideológicos se clarifican en la escuela a través del estudio del *currículum*. La línea de investigación más tradicional en el tema se ha dedicado a los análisis de contenido, viendo qué se enseña y qué se deja de enseñar; aquello que R. Williams¹⁵ ha llamado “la tradición selectiva” y que ayuda a mantener el privilegio de algunos modos culturales tomando el conocimiento correspondiente a los grupos poderosos y definiéndolo como el conocimiento que debe transmitirse y conservarse.

¹³ El concepto de dispositivo utilizado alude a “artefacto o artificio de cualquier tipo que contribuyen sistemáticamente a que las escuelas y los sistemas educativos cumplan con sus funciones específicas” (Braslavsky, C. *La gestión curricular en las transformaciones y reformas educativas latinoamericanas contemporáneas*. Ponencia presentada en el II Seminario Internacional: Educación Escolar en el marco de las nuevas políticas educacionales, PCU- San Pablo, 2 al 4 de septiembre de 1996).

¹⁴ El concepto de regulación significa “definición general de los fines y principios y en consecuencia de las posibilidades y limitaciones de las distintas instituciones y agentes educativos, a través de la invención y/o legitimación de ciertos modelos de funcionamiento macro y micro-institucionales que se plasman en las leyes, decretos, reglamentos y normas formales e informales” (C. Braslavsky, Op cit).

¹⁵ WILLIAMS, W. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península.

Otra línea importante de investigación es la que estudia el develamiento del *currículum oculto*, definido por J. Torres Santomé como el que “*se planifica, se desarrolla y se evalúa sin llegar a hacerse explícito en ningún momento...*”¹⁶ Funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares dando como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de la esfera económica de la sociedad. En el autor, este nivel va a estar presente mostrándonos las contradicciones de la reproducción y de la contestación. En esta ocasión, y nuevamente es un mérito de Apple, el autor se va a interesar, no por los contenidos sino por la *organización* del conocimiento mismo, es decir, el nivel de la *estructura* curricular intentando mostrar cómo a través de dicha estructura se instauran los mecanismos de control funcionando como un currículum oculto.

Justamente, el currículum descrito –como estructura y como contenido- puede ser considerado, a nuestro juicio, como un dispositivo pedagógico de regulación social porque una de las formas que adopta es la de *control*. Los controles predominantes en la escuela son del tipo simple y en menor medida, técnicos, en parte por la relativa independencia de la actividad docente y también por la propia historia interna de los controles en educación.

Sin embargo, la descualificación y la subsiguiente recalificación, que avanza en instituciones económicas y culturales, están generando cambios hacia mayores controles técnicos y burocráticos. Estos últimos, los más complejos y no casualmente los menos visibles, suponen toda una política oficial al respecto.

Actualmente los controles están aumentando y siendo transformados porque la escuela como aparato del Estado contribuye a satisfacer la necesidad de consenso, entre lo que exige la lógica de la acumulación capitalista en la voz de los empresarios y la necesidad de legitimación ante padres, profesores y comunidad en general que también exigen cambios en el ámbito educativo.

Un buen ejemplo de la implementación de nuevos controles técnicos en los sistemas educativos de los Estados Unidos es el crecimiento acelerado de una serie de materiales educativos de las diferentes áreas disciplinares previamente elaborados. Este paquete incluye la relación con los objetivos esperados, los contenidos precisos, las actividades para el profesor, la delimitación de las respuestas apropiadas de los alumnos y la batería de tests a implementar.

¹⁶ TORRES SANTOMÉ, J. Op. Cit., p. 76.

Apple muestra cómo los currículums, más allá de los contenidos particulares de las disciplinas, se organizan en torno a la *individualización*, de tal forma que los estudiantes hacen trabajos individuales según sus niveles de destreza individuales y sobre fichas individuales.

Esto tendrá profundas implicancias sobre los estudiantes, pero también en los profesores. El proceso para estos últimos, abarca la descualificación

“mientras ellos pierden el control de las aptitudes pedagógicas y curriculares a mano de las grandes editoriales, estas cualidades son reemplazadas por técnicas para un mejor control de los alumnos.”¹⁷

Descualificación que se acompaña de una recualificación que incluye la incorporación de las visiones ideológicas de la administración ya que, de hecho, el docente queda relegado al rol de administrador y se reduce al mínimo la interacción entre docentes. Sin dudas esta situación recuerda a lo ocurrido con los procesos de racionalización fordista en las fábricas con la cual se ahondó la separación entre el trabajador y el control de los medios de su trabajo y entre los trabajadores entre sí lográndose la proletarización del trabajador. Lo que Apple no trata es que en términos históricos de larga data, el rol docente se configuró adoptando el de técnico y que supuso divisiones entre los planos de la planificación y de la ejecución, tales como han demostrado otras líneas de investigación¹⁸. A modo de hipótesis, habría que evaluar si la situación actual que él narra no marca una línea de ruptura sino de continuidad y en todo caso de profundización de esa tendencia.

J. Torres Santomé acude a Bourdieu y a Passeron para explicar este proceso sosteniendo que una de las formas más eficaces de garantizar la autoreproducción es mediante la pedagogía implícita, a través de la cual los docentes sólo poseen principios pedagógicos en estado práctico adquiridos mediante un currículum oculto. De ahí que la cultura escolar se convierta en una cultura rutinizada. Con procesos como los descritos por Apple, se acentúa este carácter, se configura el “habitus” en este sentido y se hace más fácil la suplantación de los docentes. La arbitrariedad cultural sigue enmascarada bajo la apariencia de neutralidad.

¹⁷ APPLE, M. Op. Cit., p. 158.

¹⁸ El trabajo de A. FURLAN se desarrolla con esta línea argumental. La división entre la ejecución y el discurso sobre la educación se remonta a los orígenes grecorromanos donde se puede encontrar esta tensión ya en el significado terminológico del “pedagogo”. Ver FURLAN, A. y Pasillas, M. “Investigación y campo pedagógico” en *Revista Argentina de Educación* N° 20. Asoc. de Graduados en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, 1990.

Apple reconoce que las medidas de control llegan a niveles de profundidad pues conllevan aparejadas la conformación de las subjetividades e identidades de los actores tanto para los docentes como para los estudiantes.

Pero las formas curriculares además de la generación de formas de control, también abren posibilidades de *acción educativa para el cambio*. A este nivel el autor ubica perspectivas de educación política a través de la producción constante de materiales y estrategias educativas para ser usadas tanto en las escuelas como en los centros de trabajo.

“La elocuencia del poder está en el silencio que genera”

Basil Bernstein

2. Basil Bernstein

2.1. La teoría sociológica

Al igual que M. Apple, también *Basil Bernstein* debate con las teorías de la reproducción cultural, especialmente con la postura de P. Bourdieu. Pero a diferencia de aquel, las críticas que él formula no tienen que ver con el sesgo determinista de su teoría, así como tampoco con aspectos técnicos. Lo que Bernstein objeta es que son teorías limitadas pues son incapaces de generar principios de descripción de sus propios objetos y por lo tanto, no tienen posibilidades de generar ninguna descripción empírica de las agencias de reproducción cultural.

Esto es así porque a las teorías de la reproducción cultural les interesa establecer las pautas de dominación *“porque no están interesadas en el dispositivo de transmisión sino únicamente en el diagnóstico de su patología.”*¹⁹ Son teorías limitadas por sus propios supuestos.

El sentido de su crítica no apunta a modos en que dichas teorías deben ser dejadas de lado (ya que de hecho puede señalarse que Bernstein retoma donde deja Bourdieu) sino que trata de señalar, en general, las relaciones fundamentales para cualquier teoría de reproducción cultural y, en particular, para cualquier teoría que quiera vincular la comunicación pedagógica con la conciencia y el conocimiento pedagógico.

Particularmente a B. Bernstein le preocupa poder lograr un cuerpo teórico consistente capaz de sostenerse teórica y empíricamente (en este caso, en un sentido

¹⁹ BERNSTEIN, B. (1989). Poder, educación y conciencia. Ciclo de conferencias realizadas en el CIDE y en el CERC, Santiago de Chile, 1985/86. Santiago de Chile, p. 8.

mayor que en Apple) y por otro lado, poder operar en el macronivel y en el micronivel y hacer la traducción entre ellos.

El trabajo con uno solo de los niveles, es un segundo aspecto implicado en la crítica a las teorías de la reproducción cultural, las cuales

“están más interesadas en las demarcaciones ideológicas de superficie del texto (clase, raza, género) y menos interesadas en analizar cómo ha sido compuesto el texto, cuáles son las reglas de la construcción, circulación, contextualización, adquisición y cambio.”²⁰

Si bien marca algunas excepciones relativas como el propio Apple, las teorías de la reproducción cultural realizan análisis de tipo de lo que Bernstein llama de la “*relación con*”, es decir de la relación con el Estado/producción (macro) y de las consecuencias de raza, género y clase en el posicionamiento desigual e injusto de los sujetos pedagógicos (micro), pero son relativamente débiles en cuanto a los análisis del tipo “*relación dentro de*”; esto es, descripciones de las agencias, procesos y de las reglas internas que les incumben en el plano del sistema educacional (macro) y de la escuela/clase (micro).

En este juego macro/micro, la *autonomía relativa* de la escuela se redefine. La autonomía relativa considerada por los teóricos de la reproducción hace referencia a la relativa independencia que tiene el sistema educativo y les confiere a los agentes cierta autonomía sobre los procesos y contextos. Para Bernstein, con esta concepción, se creó un espacio en el que la autonomía otorgaba al sistema una apariencia de neutralidad, que es el origen del sesgo arbitrario del sistema. A cambio de eso, el autor acepta cierto grado de discrecionalidad o de autonomía en cierto sentido más empírico y de microanálisis; esto es, en el sentido que una comunicación pedagógica, en tanto lenguaje especializado, no puede ser programada ni ser efectivamente controlada y uniformada. De hecho, como vamos a ver, admite posibilidades de variación.

Con los supuestos teóricos/metodológicos explicitados, el siguiente paso va a consistir en analizar el desarrollo de tan vasto empeño académico. El armado teórico del volumen IV comienza con la formulación de la tesis:

“Las relaciones de clase generan, distribuyen, reproducen y legitiman formas características de comunicación, que transmiten códigos

²⁰ BERNSTEIN, B. Op. Cit., p. 178.

dominantes y dominados y, que esos códigos posicionan de forma diferenciada a los sujetos en el proceso de adquisición de los mismos."²¹

Esta definición pone el acento en las cuestiones distributivas porque justamente lo que el autor quiere hacer es demostrar cómo la distribución de poder y de control en la clase genera, reproduce y legitima los principios que regulan las relaciones dentro y entre de los grupos sociales y así, *sus formas de conciencia*.

Ahora se puede ver que la obra del autor va a tener dos desafíos cruciales: por un lado la cuestión empírica que va a consistir en demostrar cómo se traducen el poder y el control en principios de comunicación y por otro lado, realizar las articulaciones en los niveles arriba mencionados que, como ya se adelantó, habla de cómo se imbrica la conciencia del sujeto en las relaciones estructurales de clase.

¿Cuáles son los aspectos implicados en la tesis?

Si esquematizamos

RC ——— CO ——— S

Si bien los tres aspectos implicados son importantes y necesarios en la comprensión de la obra de Bernstein, para los fines y extensión de este trabajo nos vamos a circunscribir a los dos primeros.

El autor define a las *relaciones de clase* como las referidas a las desigualdades en la distribución del poder y a los principios de control entre los grupos sociales que se traducen en la creación, distribución, reproducción y legitimación de los valores físicos y simbólicos cuyo origen es la *división social del trabajo*.

Es decir, es la localización de los agentes en la división social del trabajo lo que define su posicionamiento y con ello la localización de las orientaciones de código elaborado/restringido y la determinación de las formas de conciencia. La influencia durkhemiana, vista en el argumento precedente, se complejiza cuando señala que las orientaciones de código no son de ninguna manera consecuencia inevitable de una posición; si llegan a serlo se debe a la distribución de poder creada por los principios que regulan la división social del trabajo.

Distribución Poder ——— DST ——— RC ——— C ——— S (FC)

²¹ BERNSTEIN, B. Op. Cit., p. 25.

Bernstein hace una distinción analítica crucial entre poder y control, entre lo que hay que reproducir y su forma de adquisición. El poder se ocupa de la *clasificación* y el control regula la comunicación a través del *enmarcamiento*. Mientras el poder es general, el control es local.

Cuando habla de *clasificación*, lo hace para referirse a un criterio estructural, a la relación entre categorías (creadas por la división social del trabajo) y el grado de aislamiento que se da entre ellas. Siendo esto último el principio regulador, ya que una clasificación será fuerte cuando haya un fuerte aislamiento entre categorías y será débil, cuando el aislamiento así lo sea. Ese concepto tiene gran relevancia para la teoría curricular.

A Bernstein le interesa particularmente el control que regula las relaciones pedagógicas, esto es entre transmisores y adquirentes y entre estos últimos entre sí, así como las agencias operantes y sus macrocontroles. Una clara preocupación de recuperar lo macro a partir de lo micro.

El control opera sobre los principios de comunicación y sus formas están dadas por los tipos de enmarcamiento. Se entiende por enmarcamiento "*al principio que regula las prácticas comunicativas de las relaciones sociales dentro de la reproducción de los recursos discursivos, es decir entre transmisores y adquirentes.*"²² Cuando el enmarcamiento es fuerte, el transmisor regula de manera explícita las características distintivas de los principios de interacción y de localización, que constituyen el contexto comunicativo. Cuando es débil, el adquirente tiene mayor control sobre la selección, organización, ritmo y otros criterios de la comunicación. Los cambios en el enmarcamiento producen cambios en las prácticas pedagógicas.

Las escuelas como agencias [reproductoras] del control simbólico.

Bernstein llega al nivel del sujeto a través del concepto de "*control simbólico*" definido como

"el medio a través del cual la conciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes",

²² BERNSTEIN, B. Op. Cit., p. 48.

es decir , “*el control simbólico traduce las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder.*”²³ Las agencias que se especializan en los códigos discursivos que dominan (modos de relacionar, pensar y sentir que especializan y distribuyen formas de conciencia, relaciones sociales y disposiciones) constituyen el campo de control simbólico.

Una de las agencias especializadas en este campo es el sistema escolar correspondiéndole la función reproductora y a su vez, los profesores se encuentran entre los agentes del control simbólico con idéntica función.

Las agencias del control simbólico se ocupan del mantenimiento y del cambio del orden por medios discursivos y todos se ocupan de aspectos de normalización.²⁴

2.2. La regulación pedagógica: sobre discurso, dispositivo y prácticas pedagógicas

A partir del marco teórico explicitado, el autor se centra en el análisis de la especificidad escolar. Creemos que en esta parte se luce toda la riqueza conceptual de la obra de Bernstein en la medida que nos permite analizar tanto la función específica de la escuela como agencia del control simbólico como el nivel cotidiano de las prácticas y las relaciones pedagógicas entre docentes y alumnos. La escuela aparece, como señala Apple, como centro de reproducción y producción, pero en este caso de significados y discursos. Tomaremos para este trabajo, sólo los referidos a discurso, dispositivo y práctica pedagógica.

Nuevamente, arremetiendo contra las falencias de la Sociología de la Educación marca el no haber prestado atención a la forma especializada de comunicación que supone el discurso pedagógico. Tomando una cita de Apple, el autor retoma las críticas a las teorías de la reproducción cultural señaladas más arriba para hacer ver que ellas tratan al discurso pedagógico como si no fuera más que un transmisor de relaciones de poder externas a él, cuya forma careciese de consecuencias sobre lo transmitido.

B. Bernstein entiende al *discurso pedagógico* como una modalidad de comunicación especializada “*mediante la cual la transmisión/adquisición (aprendizaje) se ve afectada.*”²⁵ En este sentido, es un medio de recontextualizar o reformular un discurso primario, es decir, aquellos discursos especializados que poseen sus propias reglas generativas del discurso, así como sus propios objetos, prácticas y límites. Es un principio

²³ BERNSTEIN, B. Op. Cit., p. 139.

²⁴ El concepto de “normalización” tiene claras reminiscencias foucaultianas. Bernstein reconoce explícitamente que este autor ha hecho aportes importantes para descubrir cómo opera la rama poder-saber y reconoce la influencia de Foucault en el punto. Op. Cit., cap. IV, p. 138.

²⁵ BERNSTEIN, B. Op. Cit., p. 188.

de desubicación, reubicación, reenfoque de otros, especializaciones que los ponen en una nueva relación recíproca e introduce un nuevo ordenamiento temporal. Por ejemplo, los discursos de las ciencias, campos de producción del discurso, son transformados mediante el mismo en un campo de reproducción discursiva; las ciencias se traducen mediante éste, en la escuela, como ciencia pedagógica. Entonces, el discurso pedagógico no es un discurso específico, sino una gramática para la generación de textos y prácticas recontextualizadoras que se manifiesta en el proceso de significación. Así, éste interviene como un principio de recontextualización que además crea su propio campo de recontextualización.

El discurso pedagógico ha cumplido un papel mediático en la transmisión y reproducción de la cultura instrumentado a través del *dispositivo pedagógico*, quien aporta las condiciones para la producción, reproducción y transformación de la cultura. Lo concibe como un regulador simbólico de la conciencia en su selectiva creación, posición y oposición de los sujetos pedagógicos que actúa mediante una serie de reglas constitutivas (distribución/recontextualización/evaluación).

Bernstein distingue entre *práctica pedagógica* como forma social y lo que ella transmite, es decir como transmisor cultural y como contenido. Como transmisor cultural se encierra en una serie de tres reglas (jerarquía/secuencia/ritmo) que actúan sobre el contenido de toda práctica pedagógica.

Con la base de esto, el autor hace una clasificación de las prácticas pedagógicas entre *pedagogías visibles* cuando estas reglas son explícitas tanto para adquirentes como para transmisores y *pedagogías invisibles* cuando son implícitas y conocidas sólo por los transmisores. Las pedagogías visibles otorgan importancia al producto externo del niño ("performance") pues están preocupadas por el ajuste del texto del adquirente a una norma común. En tanto son prácticas estratificadoras de transmisión operan para producir diferencias entre los niños. Las pedagogías invisibles se centran en los procedimientos/competencias que todos los adquirentes aportan al contexto pedagógico. Entonces, sintetizando, mientras las primeras hacen hincapié en la transmisión-performance; las segundas, en la adquisición-competencia. Como sostiene un prestigioso discípulo de Bernstein, Mario Díaz, lo valioso del aporte de su maestro es que abre nuevas perspectivas en la redefinición del papel de los principios educativos y su relación con el proceso de transmisión y reproducción cultural.

3. Apple y Bernstein frente a las posibilidades de la educación para el cambio social

Superar los determinismos económicos le permite a M. Apple considerar posible la dimensión contrahegemónica de la educación. Sin negar que existen correspondencias, éstas no son el resultado de un principio guía que funciona de adentro hacia fuera sino que se construyen por las acciones de los actores que luchan, contestan y actúan de forma contestataria. La recuperación de la categoría de acción debe realizarse en la práctica en varios terrenos: en escuelas y universidades, la democratización del conocimiento técnico, la politización de la vida escolar, a través del currículum, etc.; y fuera de la escuela, con prácticas educativas en sindicatos obreros progresistas, grupo feministas y políticos y en la acción política para construir un movimiento democrático y socialista de masas en Estados Unidos.

Apple, entonces, cree en las posibilidades del cambio, aunque no es una tarea fácil – “*la tensión entre optimismo y pesimismo guía este libro.*”²⁶ Sin especificar una teoría del cambio, nos aporta su visión en términos generales. La defensa de la democracia y su extensión a múltiples aspectos de nuestra vida social es sustancial estratégicamente porque pone al límite la tolerancia del capitalismo (el “exceso de democracia”), pero para ello hay que hacerse cargo de la democracia como teoría y como conjunto de prácticas enfrentadas a la derecha. La labor es educativa en sentido amplio abarcando la escuela, pero también todo el campo de la esfera política, cultural y económica hasta la misma vida cotidiana de la gente.

Los sindicalistas y los profesores universitarios desempeñan un papel importante en ello, a la manera gramsciana como intelectuales de las clases subordinadas. Esto último se enlaza con la consideración propia del autor como un hombre de acción política que configura una imagen determinada del cientista social. Toda la obra de Apple es un intento de vincular conocimiento con acción y en este aspecto se nos muestra como un autor de corte crítico, pero aún moderno. Permítase demostrar esto último apelando a una cita un poco larga de una obra posterior²⁷ a la que se toma como centro en este trabajo, pero que nos clarifica hasta cuánto se puede tolerar y cuáles son los riesgos de abrazar las nuevas olas posmodernas según Apple:

²⁶ APPLE, M. Op. Cit, p. 10.

²⁷ La cita corresponde a APPLE, M. (1996). El conocimiento oficial. La educación *democrática en una era conservadora*. Buenos Aires, Paidós, p. 19.

“Quizás lo más destacable sea el peligro de perder nuestra alma política en el altar de las grandes teorías. Buena parte de lo que se llaman “estudios críticos sobre educación” responde a una moda. Se mueve de teoría en teoría como cada una de las nuevas olas de elegantes metateorías. A veces, esto es algo necesario. Por ejemplo, se necesitaba deconstruir las tradiciones que han dominado una gran parte del trabajo sobre educación crítica, a causa de su marginación de los temas sobre género y raza, el cuerpo y la sexualidad... A veces, las perspectivas del posmodernismo y del postestructuralismo se han convertido simplemente en capital cultural de una nueva élite académica; se relacionan tanto con la movilidad académica y el prestigio, que ciertos individuos han perdido cualquier sentido de los problemas políticos reales referentes a las escuelas. Para algunos es como si las escuelas primarias y secundarias no existieran en absoluto. Todo se convierte en meta-meta. Y mientras tanto, la derecha amplía cada vez más su terreno.”

Apple académico y Apple político se funden en la misma utopía. Siguiendo la línea de J. Torres Santomé (op. cit.), se puede decir que en Bernstein, la posibilidad de cambio estaría dada en la posibilidad de enmarcamientos débiles en los cuales profesores y alumnos tienen oportunidad en la selección, organización, ritmo y temporalización de los contenidos culturales que se trabajan en las instituciones educativas en las que participan. Una clasificación débil posibilita la creación de currícula cuyo contenido puede organizarse con menos aislamiento y de una manera más interdisciplinar. En este sentido, con estas características es más probable que alumnos y profesores puedan realizar análisis críticos y cuando esto se da, se abre paso a las resistencias. Sin embargo, si bien Bernstein habla de que distintos enmarcamientos cambian las prácticas pedagógicas y pueden flexibilizar las condiciones, no se elimina la reproducción. Es decir, que Bernstein en su análisis de la regulación pedagógica a través de las distintas instancias específicas termina adoptando una visión reproductivista.

Ahora bien, la clasificación siempre será dominante y como está constituida por las relaciones de poder, al cambiar la clasificación, se enfrentará a la necesidad de cambiar esas relaciones que la sustentan. El profesor en su clase tendrá tanto espacio como sea capaz de hacérselo y podrá lograr cambios individuales al nivel de la conciencia. Si bien los cambios al nivel de la conciencia individual están en los orígenes del cambio estructural, éste sólo se puede llevar a cabo por la lucha entre grupos. En esto el profesor debe saber su condición de agente reproductor y unirse a otros. Pero el

cambio social es una función de los cambios en las relaciones entre los grupos sociales. No constituyendo un interés para el autor, no hay un análisis a este nivel en su obra. Aun así creemos que queda un vacío de mediación en la teoría entre la práctica pedagógica local y la lucha entre grupos, que parece acentuar más el énfasis en el carácter reproductor de estos procesos.

II. Michael Apple y Basil Bernstein:

Preocupaciones similares en dos autores, dos obras, dos enfoques diferentes

Frente a las posturas conservadoras y liberales que dominaron la teoría sociológica de la educación gran parte del siglo surgieron, principalmente del seno marxista, todo un grupo de teorías sobre las escuelas en las que éstas ya no se eran instituciones aisladas, sin conexión con el contexto político, cultural y económico en el que están ubicadas, sino instituciones privilegiadas para la reconstrucción, difusión y control de los contenidos culturales y de las subjetividades que condicionan los comportamientos. Podríamos señalar que tanto Apple como Bernstein retoman allí donde las teorías de la reproducción dejaron, por eso ellas aparecen cómo sus principales interlocutoras. Pero desde el mismo momento que lo asumen, rompen con sus falencias. Ambos ejercen rupturas teóricas importantes. Apple, con las determinaciones mecanicistas; Bernstein, con teorías limitadas por sus propios supuestos.

Ambos están preocupados por vincular lo macro con lo micro e indagar cómo (qué estrategias, qué mecanismos) se lleva a cabo la determinación de lo macro a través de la reproducción.²⁸ En Apple, su enfoque estructural se combina con los aportes etnográficos de otras investigaciones, por ejemplo, en la concepción de hegemonía adoptada. En Bernstein, el objetivo de su obra es establecer estos niveles y hacer las traducciones pertinentes: cómo se forman las contradicciones internas del sujeto a partir de su posicionamiento en la división social del trabajo, “¿Cómo pasa el afuera a ser parte del adentro [en la mente] y cómo el adentro afecta luego el afuera?”.²⁹ Hay un intento serio de recuperar lo macro a partir del análisis de lo micro, siendo muy analítico, en las mediaciones como el control simbólico o con vehículos como el código. Pero también, a diferencia de Apple, es mucho más normativo, pues hace un esfuerzo constante por descubrir las reglas que norman los procesos como las de la práctica pedagógica o las del dispositivo pedagógico.

²⁸ El criterio de relación macro-micro adoptado en este trabajo tiene connotaciones didácticas simplificadoras, pero en términos estrictos Apple no acuerda con esta división. Véase APPLE, M. Op. Cit., p. 54.

²⁹ BERNSTEIN, B. (1989). Op. Cit., p. 117.

Nos parece que esto se encuadra en diferentes concepciones, intereses y posibilidades como académicos. Cuando Apple mira los distintos planos, lo hace fundamentalmente con sentido teórico y práctico para superar los reduccionismos mecanicistas y comprender mejor la complejidad de la realidad social; pero, también porque pretende con ello recuperar las posibilidades de la acción política educativa que las teorías de la reproducción habían desechado. Mientras Apple intenta analizar la realidad social y educativa para lo cual se exponen y explican las categorías apropiadas; en Bernstein, esta cuestión parece plantearse por imperativos teóricos y metodológicos. Como dijimos, está preocupado no sólo por la construcción de teoría sino también por la validación de la misma, pero además una diferencia sustancial es que trata de establecer los principios teóricos fundantes. Por eso, la dimensión de cada obra es diferente: un buen análisis aplicado en el primer caso y la constitución de una teoría propia y original en el segundo.

A partir de estos señalamientos básicos, trataremos de reseñar los principales supuestos y ciertos enunciados derivados en común (o parcialmente) que pudimos deducir en este análisis de la teoría sociológica y de la regulación pedagógica de ambos autores.

1) La categoría de poder como central

Parafraseando a Foucault, los autores se podrían preguntar *¿de qué pudimos estar hablando si no es del poder?*.³⁰ El mismo Apple dice de sí mismo que su obra trata sobre la cultura y el poder y dice de Bernstein que con esas categorías centrales, su preocupación es cómo las relaciones sociales constituyen relaciones de poder.

Se puede desagregar la proposición en función de dos enunciados derivados:

1.1.) El poder deviene de variables estructurales: según la relación con la producción de capital económico y cultural (Apple) y según las diferentes posiciones de los agentes en la división social del trabajo (Bernstein). En ambos están implicados las relaciones de clase.

Para Bernstein, como se mostró en la tesis del volumen IV, las desigualdades en la distribución de poder tienen su origen en la división social del trabajo,³¹ considerado

³⁰ La frase de FOUCAULT es "*¿De qué pude estar hablando todos estos años si no es del poder?*". La misma se cita en DÍAZ, Esther (1997). *Michel Foucault, los modos de subjetivación*. Buenos Aires, Ed. Almagesto.

³¹ Un análisis más detallado de estos aspectos debería tratar las relaciones entre los principios de las fuerzas de producción, la división social del trabajo y la división social del trabajo del control simbólico y ver las hipótesis formuladas

desde la situación específica de cada uno de sus agentes. Como estos principios se distribuyen a través del poder, no hay consecuencias inevitables de una posición. Por otra parte, como señala el mismo Apple, en Bernstein el poder es el gran motor de la historia de las clases, pero no está del todo clarificado. En lo que sí este autor avanza, siendo uno de sus grandes aportes, es en el análisis interno de esta categoría, distinguiendo la división social del trabajo del control simbólico, no en el sentido de una diferenciación ontológica con lo material, sino correspondiendo a diferentes prácticas sociales.

En Apple, las variables estructurales están presentes a lo largo de todo el texto como parte de su enfoque (más clásicamente marxista, incluyendo sus rupturas) y en la asunción de las relaciones de clase. El nivel de la división social del trabajo está presente en Apple cuando se refiere a las funciones de la escuela en cuanto a la preparación de agentes, pero no cuando sienta fundamentos generales de sus posturas. Asimismo, tampoco trabaja el nivel de la división del control simbólico.

1.2.) El poder configura los modos de subjetividad o las formas de conciencia. Es muy interesante, aunque algo escueto, el análisis que Apple hace específicamente de cómo las formas de control técnico no sólo ayudan al desenvolvimiento de la lógica del capital sino también a formar identidades y cómo en la interacción entre contenido, forma y cultura experimentada por los estudiantes, se configuran las subjetividades. Como en otros casos reseñados, la postura teórica del autor, se devela en la aplicación que hace de los conceptos, postura diferente a la de Bernstein, quien explicita constantemente los términos y los niveles que va trabajando con un alto nivel de abstracción.

En Bernstein, está claro que es un aspecto crucial de su obra, como se ha descrito más arriba con referencia al tratamiento de los niveles macro- micro.

2) Las relaciones de clase como fundamentales.

Las determinaciones de clase son fuertes en ambos. En Apple, están complejizadas por la incorporación explícita de las relaciones de género y de sexo: la "Santísima Trinidad", pero reconoce que el hecho que no todo pueda ser explicado mediante la categoría de clase no debe ser utilizado como excusa para ignorar su poder. Señala claramente:

por el autor al respecto.

“El punto de vista utilizado aquí restituye la clase (y el conflicto que lo acompaña) como dinámica fundamental para el origen de la reproducción. La clase significa aquí no sólo “¿cuánto dinero tienes?” ... sino la relación de uno con el control y la producción de capital económico y cultural”

Más importante aún es que para Apple, la clase además significa *“un proceso cultural, creativo, complejo, que incluye lenguaje, estilo, relaciones sociales, deseo, ilusiones”*³². La clase es una posición estructural y es algo vital también. Pero la clase no está separada del sexo y de la raza y se dan articuladamente.

En Bernstein, como mostramos, forma parte de su tesis distribuyendo formas de comunicación que posicionan a los sujetos. Es cierto que la clase, la raza, el género y la edad sitúan al sujeto con relación al “texto privilegiante”, pero no nos dice cómo se ha construido ese texto ni mediante qué reglas. Pero como el mismo Apple dice de Bernstein, éste percibe a la clase como una categoría no sólo económica sino también cultural, y que

*“a raíz de las tendencias estructuralistas, Bernstein fue capaz de considerar las clases como un conjunto de posiciones en la economía, el Estado o en las instituciones culturales, pero el foco central es la reproducción de los significados y de las relaciones organizadoras y no de los espacios de posibles complicaciones y resistencias.”*³³

En comparación, la preocupación que Apple tiene por el estudio de la reproducción en la perpetuación de las relaciones de clase desiguales e injustas reconoce al mismo tiempo la posibilidad de la lucha de clases. En Bernstein, si están presentes los conflictos de clase, no le interesan como eje para un cambio estructural.

3) La relevancia de la cultura.

La relevancia dada por ambos al plano de la cultura constituye una muestra del alejamiento de las teorías de la reproducción más determinísticas. En el caso de Apple tanto como cultura vivida y como cultura programada a través del currículum. En el de Bernstein, como eje de todo su trabajo representado en la categoría de control simbólico. En ambos, la cultura es vista en interacción con el poder.

³² APPLE, M. Op. Cit., p. 106.

³³ APPLE, M. (1997). Op. Cit., p. 61.

Sobre la regulación pedagógica:

4) La consideración de la autonomía relativa de la escuela.

Para centrar el análisis en la regulación pedagógica y los dispositivos que cada uno de los autores privilegia, es menester que se haya reconocido la autonomía relativa de la escuela.

Apple asume el carácter no determinístico de cierta parte del neomarxismo en las rupturas teóricas señaladas y se plasma consistentemente en las funciones asignadas a la escuela. En Bernstein, es un asunto más complejo. Rechaza el uso habitual que le dieron las teorías de la reproducción como lugar de no determinación, pero lo rescata como producción específica de lo escolar, que siempre es determinado, pero no puede ser programado.

5) La escuela como institución específica. La escuela como centro de producción y de reproducción (Apple) y la escuela como agencia de control simbólico (Bernstein).

Si bien estos aspectos fueron ampliamente desarrollados en el trabajo, se puede reseñar un aspecto relevante en Apple que aparece como diferenciador de Bernstein; esto es, la consideración y hasta homologación de la escuela como centro de trabajo.

Otras líneas colaterales de análisis directamente relacionadas pueden ser objeto de estudio particulares futuros, como por ejemplo, el rol de los docentes para ambos autores, su constitución como trabajadores/trabajadores simbólicos (reproductores) y su función política.

6) La reproducción como función clave de las instituciones escolares (pero no la única).

Apple y Bernstein se esforzaron por superar a las teorías de la reproducción por múltiples razones y de variada maneras, pero conservaron de ellas lo más importante: el concepto de reproducción y el compromiso de la educación en ello. Por eso, sostuvimos que ellos avanzaron allí donde las otras dejaron.

En Bernstein la reproducción se mantiene con fuerza dominante, su interés se centra en los medios, los discursos y las prácticas pedagógicas específicas por los cuales se llevan a cabo.

Bernstein no es reproductivista en el inicio del volumen, cuando sienta los fundamentos, por ejemplo, en el posicionamiento de los agentes en la división social del trabajo, pero sí lo pareciera cuando trata acerca del dispositivo pedagógico.

En Apple, aparece la consideración de la función productiva como igualmente importante. Asimismo, utiliza el concepto de reproducción para analizar las prácticas educativas en sentido amplio (no sólo escolares). Destaca las contradicciones de los procesos reproductivos y productivos que dan lugar a las resistencias. La no determinación ni siquiera a este plano hace posible que devengan contrahegemónicas o que terminen siendo funcionales a la reproducción si no están politizadas. La consideración de las resistencias como necesarias para la comprensión de la complejidad de estos procesos se destaca en Apple, pero permanece ausente en Bernstein.

7) La producción escolar de lo "sagrado": "conocimiento oficial" (Apple) y "texto privilegiante" (Bernstein).

Las relaciones entre la escuela y la sociedad y las características que adquiere la especificidad de lo escolar se ponen de manifiesto en aquello que la escuela muestra como visible, que es lo que goza de legitimación y cuya contracara es la dimensión de lo oculto.

Apple dedicará obras futuras a indagar sobre las políticas del conocimiento oficial. Es uno de aquellos aspectos claves donde reconoce la influencia de Bernstein, en cuánto a cómo el 'conocimiento oficial', tanto en contenido como en forma, está implicado en la reproducción y subversión de las relaciones de poder.

Bernstein usa el concepto amplio "texto privilegiante" para referirse "*al currículum dominante, pero también a cualquier representación hablada, escrita, visual, postural, de vestimenta o espacial.*"³⁴ Concepto amplio que profundizará incluyendo las reglas mismas de su construcción.

8) La visibilidad / el ocultamiento como dimensiones ideológicas.

J. Torres Santomé ³⁵ dice claramente

³⁴ APPLE, M. Op. Cit., p. 178.

³⁵ TORRES SANTOMÉ, J. Op. Cit., p. 99.

“las instituciones escolares desempeñan un papel destacado en el proceso de convertir en visible la realidad ...coadyuvan a la creación y definición de realidades, de acontecimientos y de personajes con sus correspondientes valores y significados”.

Pero la visibilidad tiene su contracara en lo que no se dice, en lo que se calla y en lo que se oculta. Existe un verdadero currículum oculto en la escuela.

En Apple, el análisis del nivel de lo oculto, tanto en la escuela como en la fábrica, pretende hacer hincapié en las contradicciones por las que está atravesado. Quiere adentrarse en la complejidad marcando las contestaciones y aun los aspectos contradictorios de estas últimas. El carácter reproductivo del currículum oculto es bien ejemplificado en el análisis que efectúa de la incorporación de las nuevas políticas curriculares de individualización. Como vimos, J. Torre Santomé ilustra este punto mediante los conceptos de pedagogía implícita y de cultura rutinizada.

En Bernstein hay una preocupación metodológica en descubrir lo oculto que responde a los supuestos teóricos del autor: mostrar los medios a través de los cuales se llevan a cabo las transformaciones entre las relaciones de clase y el posicionamiento, los códigos y la comunicación. Si esto puede cumplirse, *“lo invisible puede recuperarse a partir de lo visible.”*³⁶ Pero la visibilidad/no visibilidad también está aplicada al nivel de las prácticas pedagógicas. Nos referimos a las “pedagogías visible/invisible” donde los supuestos de la pedagogía invisible se diferencian en la necesidad de mayor espacio, más tiempo y diferentes estrategias de control, con lo cual detrás de ellas hay claramente supuestos de clase, del mismo modo que los hay en la adquisición de los códigos.

9) El rol central asignado al conocimiento.

Las relaciones entre la escuela y la sociedad y las características que adquiere la especificidad de lo escolar, se vehiculizan a través de la categoría de conocimiento.

El conocimiento se constituye en capital cultural en Apple pero también como dimensión económica en cuanto al conocimiento técnicoadministrativo sirve de fundamento al desarrollo del capital. En el currículum escolar se analizan particularmente las características y funciones que adquiere.

Bernstein trabaja el conocimiento pedagógico en función de vincularlo con la comunicación pedagógica y las formas de conciencia. Se interesa principalmente por las

³⁶ BERNSTEIN B. Op. Cit., p. 29.

condiciones y reglas de producción de ese conocimiento, marcándose el aspecto discursivo del mismo y de su potencialidad a través del discurso pedagógico.

10) Los dispositivos como formas de control y mecanismos de reproducción: el currículum (Apple) y el discurso pedagógico (Bernstein).

Apple elige analizar en especial los aspectos estructurales y organizativos del currículum en las nuevas políticas educativas de individualización que están ocurriendo en su país y que tienen profundos efectos sobre docentes (descualificación/recualificación) y estudiantes (individualismo). Si bien no constituyó objeto de este trabajo, una línea a investigar muy interesante es entrecruzar los supuestos de ambos autores para un análisis de la teoría curricular con lo ya señalado en el punto g) sobre lo sagrado, así como los aportes de Bernstein a la Sociología del Currículum que devienen del principio de clasificación.³⁷

En Bernstein, el análisis de los dispositivos implementados es mucho más complejo y analítico, pues propone una definición normativa de dispositivo distinta a la empleada en este trabajo. Se puede considerar al discurso pedagógico como un dispositivo pedagógico en tanto es un artefacto, en este caso discursivo, que contribuye a que la educación cumpla con sus fines. En Bernstein, es un principio estructural que transforma los otros discursos primarios y cuyo “regulador simbólico” es el dispositivo pedagógico, condición para la reproducción y transformación de la cultura. Este punto es, a mi juicio, el aporte más impactante de la teoría de Bernstein porque avanza más allá que las teorías de la reproducción y nos muestra que la educación no sólo puede ser fundamental en la reproducción de la sociedad por la adopción de la lógica del capital, aspecto que las teorías de la producción no trascienden, sino porque a través de sus organizadores discursivos pedagógicos comprometen de una forma y no de otra, las categorías con las que los sujetos piensan al mundo, es decir, sus formas de conciencia.

11) La transmisión/adquisición como categorías constitutivas de la reproducción cultural.

Ambos autores reconocen en la escuela procesos de transmisión-adquisición (probablemente sea un punto en el cual Bernstein influye sobre Apple) y cómo todas las

³⁷ BERNSTEIN analiza específicamente el tema del currículum en los otros volúmenes de su obra principal.

categorías de regulación pedagógica tienen un cierto grado de determinación con usos diferenciados dependientes de sus enfoques respectivos.

Si para Apple los procesos de reproducción/contestación se caracterizan por las contradicciones, también lo harán la transmisión/adquisición. Asimismo, le interesan los aspectos no previstos de la adquisición, esto es, las formas contraculturales que generan los estudiantes en las escuelas.

En Bernstein, estos procesos forman parte de la relación pedagógica y con más detenimiento que Apple, analiza cómo están afectadas por las relaciones de poder y de control y cómo son modificadas por discurso, dispositivo y prácticas pedagógicas.

Reflexiones finales

Se han querido poner de manifiesto mediante un criterio comparativo, patrones comunes en dos obras con diferentes enfoques pero que comparten supuestos comunes en su posicionamiento en la Nueva Sociología de la Educación.

En los últimos treinta años, importantes investigaciones se han concentrado acerca de cómo funciona la dominación en las escuelas. Primero Bernstein y luego Apple han aportado una luz develadora y potente al respecto. Igualmente, iluminaron nuestras percepciones con la revelación de la vida cotidiana de la escuela y nos adentraron en el sentido de la administración y distribución del conocimiento escolar.

A pesar que el mismo Apple reconoce una cierta paternidad e influencia de Bernstein en su obra y del estatuto académico diferente de cada producción literaria, rescatamos a ambos como valiosos aportes para comprender la dinámica de la educación en sociedades capitalistas complejas.

Ambos llevaron a cabo el intento de avanzar allí donde las teorías de la reproducción habían dejado. En el caso de Apple con la superación de los reduccionismos marxistas y adoptando postulados de las teorías de la producción; en Bernstein con un minucioso análisis de las prácticas microsociales en correspondencia de las relaciones de clase pero ambos partiendo de la consideración de la función reproductora de la educación, de las desigualdades basadas en la clase y en la cultura.

Bernstein nos permite apropiarnos de marco teórico, herramientas conceptuales y categorías empíricas para aprehender cómo se lleva a cabo la reproducción en el campo de la cultura. Apple nos permite salir de la parálisis de las teorías de la reproducción y anunciar la posibilidad de prácticas contrahegemónicas.

Ambos nos enseñan la complejidad de la realidad social y educativa y nos recuerdan la centralidad de lo educativo como generador de discursos, prácticas y significados específicos.

Finalmente, *¿de qué estuvieron hablando si no es acerca de la educación y del poder?*

BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael (1994). *Educación y poder*. Barcelona, Paidós.

APPLE, Michael (1996). *El conocimiento oficial*. Barcelona, Paidós.

APPLE, Michael (1997). "Educación, cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la sociología de la educación desde una perspectiva neomarxista". En APPLE, M. *Teoría crítica y educación..* Buenos Aires, Miño y Dávila.

BERNSTEIN, Basil (1994). 2ª ed. *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (vol. IV). Madrid, Morata.

BERNSTEIN, Basil (1989). *Poder, educación y conciencia*. Ciclo de conferencias realizadas en el CIDE, Santiago de Chile, dic. 1985, y de Conferencias realizadas en el CERC, Santiago de Chile, dic.1986.

BRASLAVSKY, Cecilia (1996). "La gestión curricular en las transformaciones y reformas educativas latinoamericanas contemporáneas". Ponencia presentada en el *II Seminario Internacional: Educación Escolar en el marco de las nuevas políticas educacionales*, PCU- San Pablo, 2 al 4 de septiembre.

DÍAZ, Mario (1994). "Introducción a la Sociología de Basil Bernstein", introducción a *La Estructura del discurso pedagógico*. Edit. Griot.

NUN, José (1989). *La rebelión del coro*. Buenos Aires, Nueva Visión.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1994). 4ª ed. *El currículum oculto*. Madrid, Morata.