

Bernstein, Basil (comp.), *Class, Codes and Control*, vol. II: Applied Studies towards a Sociology of Language. London: Routledge, 1973.

Un lugar común en la literatura sociológica: la conducta escolar depende más de factores extraescolares que de la escuela misma. El éxito académico, las aspiraciones escolares, las actitudes respecto al aprendizaje... se correlacionan en alto grado con las características socioeconómicas de las familias de los alumnos. Estas afirmaciones han dominado el panorama reciente de la investigación sociopedagógica. Representaron una reacción sana contra el énfasis exagerado en el papel cuasi-milagroso de la educación como factor nivelador de las oportunidades sociales. Pero se han repetido ya tanto, que empiezan a perder su sentido crítico. Empiezan a resultar posiciones políticamente derrotistas y académicamente estériles. Empiezan a conducir a una trampa metodológica y teórica: al buscar correlaciones estáticas han ignorado los procesos que generan esas correlaciones. Mientras no se salga de esa trampa, no se llegará a saber qué es específicamente lo que hace la escuela, ni cómo lo hace. Tampoco sabremos mucho sobre los mecanismos familiares concretos que

dan por resultado una mejor o peor actuación escolar.

Nuevas vertientes de investigación señalan –entre otros– dos principales caminos de salida. Uno se refiere a los patrones organizativos de las escuelas. Previamente, se había intentado medir la eficiencia de la educación formal a partir de los insumos escolares, considerando cada insumo por separado. Ahora, mediante estudios comparativos y trabajo de campo detallado, se trata de comprender los diferentes tipos de estructuras escolares que dan diversos significados y “valores” a cada insumo en sus relaciones específicas con los demás insumos y con factores extraescolares.

El otro camino de investigación se preocupa por establecer la influencia de la familia en cuanto ésta provee a los alumnos de una capacidad lingüística determinada que a su vez afecta directamente sus posibilidades académicas. Existen dos puntos de vista dentro de esta corriente de investigación: el de la lingüística “tradicional” y el de la lingüística estructuralista. El libro considerado en esta reseña adopta el segundo punto de vista. Basil Bernstein (quien es profesor de sociología en la universidad de Londres) y sus discípulos incorporan así al campo de la investigación sociológica un enfoque hasta ahora casi exclu-

sivamente desarrollado por psicólogos (Como Piaget y Bruner), antropólogos (como Levy Strauss, Leach y Needham) y, por supuesto, lingüistas.

El punto de vista no estructuralista sostiene, simplemente, que los alumnos de familias pobres poseen un vocabulario escaso, insuficiente para entender lo que se enseña en la escuela. Bernstein, por el contrario, sostiene que el hecho de que alguien posea un vocabulario abundante o escaso es, por sí mismo, irrelevante. Lo que importa es más bien la forma en que el vocabulario es codificado por la mente humana y, consecuentemente, usado. Para Bernstein y los estructuralistas, los niños, desde sus primeros años, adquieren un código (*codo*) lingüístico que determina el uso del vocabulario adquirido posteriormente. Este código varía en diferentes secciones de la población, y las hipótesis en Bernstein son: a) que estas secciones corresponden a estratos socioeconómicos; b) que los códigos existentes en los estratos más bajos son los menos apropiados para el manejo del lenguaje académico.

Un sondeo empírico preliminar para determinar la validez de estas hipótesis consistió en una serie de entrevistas intensivas a madres de familia procedentes de diversos estratos. Se pidió a cada madre de familia contestar a un cierto número de preguntas sobre temas clave: la muerte, el sexo, la guerra, la enfermedad, la pobreza, la autoridad, el bien y el mal. Las preguntas tenían que ser contestadas “como si” las respuestas fueran dirigidas a un niño pequeño. Las mujeres entrevistadas tenían la oportunidad, si ellas así lo juzgaban conveniente, de evadir la respuesta directa (cambiando el tema de conversación o remitiendo la pregunta al padre del niño). Tanto las respuestas directas como las evasivas fueron tomadas como base para discernir el código subyacente en el lenguaje de diversos tipos de madres de familia. Bernstein y sus seguidores llegaron a concluir que existen fundamentalmente dos códigos o, más bien, dos “modelos” de código: uno “restringido”, correspon-

diente a la clase trabajadora; otro “elaborado”, correspondiente a las clases media y alta. El “código elaborado” produce un lenguaje flexible, dedicado a explicar más que a dar órdenes; hace depender el significado de un vocablo de sus relaciones con otros vocablos (que son explícitamente mencionados); incluye comparaciones, ejemplos y ulteriores preguntas como parte esencial de una respuesta. El “código restringido”, en cambio, tiende a imponer vocablos más que a explicar su significado y, por ello mismo, produce un lenguaje esencialmente evasivo; ahoga, más que promueve, ulteriores preguntas. Este “código restringido” se transmite a los niños de clase obrera, y es lo que directamente bloquea su éxito y posibles intereses académicos. En contraste, el “código elaborado”, asimilado por los niños de hogares privilegiados, coloca a estos últimos en una obvia condición de ventaja respecto al proceso de aprendizaje escolar. (Cabe notar que el “código elaborado” de Bernstein se asemeja al modelo de progreso científico de Kuhn: el progreso en el conocimiento se logra no porque se usen conceptos precisos y abundantes, sino porque los conceptos no evaden su propia ambigüedad y plantean automáticamente preguntas nuevas).

Bernstein y sus discípulos no pretenden dar carácter definitivo a estas conclusiones, que son apenas los primeros pasos en el desarrollo de un nuevo paradigma. (Varios de los ensayos del libro están escritos en un estilo duro y casi impenetrable, quizá porque los autores no se sienten aún muy seguros de algunas de sus afirmaciones).

Hay que cuestionar, pues, muchos aspectos del libro. En primer lugar, la metodología del sondeo empírico. Quizá una madre de clase obrera se sienta cohibida ante un entrevistador de clase media, y evada contestar una pregunta; pero quizá no evada la misma pregunta cuando realmente sea un hijo suyo quien la formule. Para probar este punto, haría falta utilizar métodos de observación directa, como complemento de las en-

trévistas. En segundo lugar, y más fundamentalmente, hay que cuestionar un presupuesto que —contra las intenciones de los autores mismos— enturbia el estudio: que el “código elaborado” es *mejor* que el “código restringido” y que, por tanto, los niños de clase obrera *deberían ser* como los de las clases privilegiadas. Es el mismo presupuesto que se detecta en otras muchas teorías perpetradas por la sociología capitalista: la cultura de la pobreza, la sociedad *achieving*, las etapas de desarrollo, etc. Diríase que es inherente al “código lingüístico” del capitalismo el generar este presupuesto.

Cuestionar este presupuesto implica dejar de ver la existencia de las clases sociales como un fenómeno a-histórico. Implica sustituir la expresión “estratificación social” —que es un eufemismo o, más bien, una falsedad— por conceptos que incluyan los fenómenos de

dominación y explotación en su contexto histórico. Las relaciones entre clases sociales y educación formal existen en ese contexto —como lo han mostrado Bourdieu y Passeron, Illich y Freire. El paradigma de Bernstein ofrece perspectivas interesantes de investigación, si se abre el ámbito en que los fenómenos que estudia son generados. No basta estudiar los códigos lingüísticos de las madres de familia: hay que encontrar también los códigos de los políticos, de la radio y televisión, de la prensa, de los sindicatos verticales, de las asociaciones patronales, de los banqueros, de los maestros mismos. Quizá el “código restringido” de los pobres sea un resultado más de la corrupción y la represión que caracterizan al mundo occidental.

Guillermo de la Peña,
Universidad de Manchester