

Basil Bernstein :

Societat, llenguatge, Educació

José Luis Rodríguez Illera

Si haguéssim de trobar un fil conductor del conjunt de l'obra de Basil Bernstein, no hi ha cap mena de dubte que seria la referència al llenguatge: com el llenguatge estructura els éssers humans en el procés de socialització, com constitueix la seva principal eina per copsar el món, com els contextos en els quals es produeix la socialització i l'educació es caracteritzen per les maneres d'usar el llenguatge, com el llenguatge és alhora " jutge i part ": de quina manera possibilita, com marca les categories socials (classe social, sexe, raça, etc.) en la mateixa essència del procés de socialització, com, en fi, el llenguatge se subordina, alhora que encarna i constitueix un principi més ampli i general que no és sinó la mateixa trama d'allò que és social: les formes de divisió del treball, el repartiment i la constitució del poder, les formes de control.

Això no obstant, l'obra de Bernstein no és pas una teoria del llenguatge, ni tan sols és predominantment sociolingüística . Sense arribar a dir que l'aspecte sociolingüístic, en Bernstein, és poc important (perquè no seria cert) cal assenyalar que el sentit global de la seva obra, allò que ha perseguit al llarg de tants anys, només apareix quan se'n fan altres lectures. Atkinson (1985) ha insistit, amb raó, en aquest punt: la necessitat de llegir Bernstein en clau estructuralista. Només així les dicotomies rígides que solen ser l'estendard reconegut del seu treball (codi restringit/ codi elaborat, família personal/ família posicional, pedagogia visible/ pedagogia invisible, escoles tancades/ escoles obertes, solidaritat mecànica/ solidaritat orgànica, etc.) ens apareixen com l'intent d'elaborar una bastimentada per pensar el camp social. Amb tot, alguns dels plantejaments més interessants- i més desconeguts de la seva obra-, com ara la introducció dels conceptes de classificació, emmarcament o enquadrament (framing), regla de reconeixement, regla de realització, discurs pedagògic, la concepció del codi com un mecanisme posicionador, etc., ens sembla que constitueixen elements que es desborden d'un enfocament només estructuralista¹.

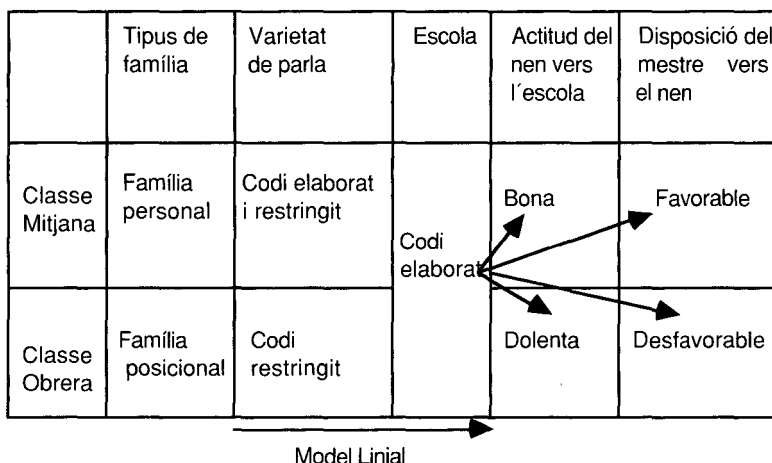
Pot semblar estrany que considerem important aquesta qüestió, ja que no és habitual llegir-se Bernstein com un estructuralista, i encara

menys qüestionar-se els límits d'una lectura així. I, en canvi, no deixa tampoc de ser estrany que el moviment estructuralista francès dels anys 40, 50,60 i principis dels 70, que va tenir tanta influència sobre les ciències humanes i socials, no tingués una repercussió important ni en la sociologia pròpiament dita ni, per descomptat, en la pedagogia. Només per la generalització de resultats, com en el cas de Piaget, l'educació ha rebut la influència d'aquests pensadors (i potser del més estructural de tots, però del menys estructuralista), essent, però, pensada més com a context del desenvolupament individual que pròpiament com a fenomen social. L'absència d'una reflexió estructuralista sobre l'educació ha tingut la conseqüència (a parer nostre, negativa) de no introduir de manera central en el camp teòric de la pedagogia, de la teoria de l'educació, la típica separació entre *fenomen* (o conducta) i *estructura*, així com la consegüent *recerca* dels elements estructuradors de la relació o comunicació educativa. Aquesta distància *ètica*, en el sentit de la famosa distinció de Pike, que és constitutiva de qualsevol reflexió estructural i que obliga a tractar els fets estudiats com a coses o com a formigues ², és potser una altra de les mancances més lamentables de molta part del pensament pedagògic contemporani, encara emprisonat en posicions idealistes, que pretenen de subjectivar la teoria com si fos una mena d'"ideologia espontània del mestre" - si se'ns permet de copiar/ traslladar l'expressió althusseriana. Aquests i d'altres prolegòmens són els que ja es donen per fets quan Bernstein aborda el fet educatiu, i molt més en considerar la qüestió des d'una òptica social: i en destaca més, si és possible, les interrelacions, els aspectes sistèmics entre tots els elements de l'univers educatiu ³.

Alguns dels textos reunits aquí, i especialment les respostes, de Bernstein mateix, a unes preguntes que li vam formular, insistiran sobre aquesta qüestió; per tant, no hi insistirem més i ens limitarem, per part nostra, a contextualitzar el desenvolupament de les idees de Bernstein.

Les referències de Bernstein a l'educació apareixen ja molt aviat en fronts diferenciats: per una banda en tot allò que pertoca a la investigació dels codis: l'educació, o millor l'escola, és un medi neutre en el qual els nens de diferent classe social responen de manera diferent en funció de la seva cultura prèvia. Un medi neutre però no pas neutral: l'escola utilitza el codi de la classe mitjana i marca, per tant, el caire d'aquestes respostes diferenciats; d'algun manera és com un escenari on els actors representen el seu paper sense saber-ho. Les posicions tant dels alumnes com dels mestres estarien sobredeterminades; uns, pel fet d'utilitzar o no el codi dominant, trobar-se "com a casa" quan són a l'escola- si més no en allò que afecta les formes de construcció del sentit- o, per contra, pel fet de desconèixer les pautes de comunicació i trobar-se estrany davant d'un coneixement llunyà i abstracte que és el que defineix, però, qualse-

vol pauta en la institució escolar. Els altres, els mestres, pel fet de tenir al davant nens que parlen i que pensen com ells (o que es troben en el camí de fer-ho), o bé nens amb un interès molt baix per la cultura que el mestre comporta, que prefereixen altres fonts i formes de coneixement i que només valoren el que és impartit a l'escola pel títol final que els permet d'accedir en unes condicions no tan dolentes al mercat de la feina. Les versions donades per alguns divulgadors d'aquesta primera versió de la teoria van ser d'allò més mecanicista (i, per tant, d'allò més clar), per més que no fossin exactes. El següent quadre sintetitza aquesta concepció inicial, tal com és explicada, habitualment, per tercers⁴.



Aquest petit drama s'hauria repetit sense parar des de l'inici de l'escolarització obligatòria (al segle XIX) i amb més força quan l'accés a l'escola primària , a l'educació bàsica, hauria estat un fenomen de masses en els països occidentals (en el nostre segle). La seva simplicitat és la mateixa garantia de la seva eficàcia: tota la psicotecnificació de l'escola no és altra cosa que el reflex d'una trama que s'esdevindria molt per sobre, o molt per sota, però que, en qualsevol cas, els actors interpretarien majoritàriament sense saber-ho i sense cap possibilitat de superació- en bona lògica estructuralista- i les contrapartides polítiques de la qual haurien estat (en el millor dels casos) campanyes d'educació compensatòria, les quals haurien oblidat la veritat present en el títol, i en el contingut, d'un famós article de Bernstein: "l'educació no pot compensar per la societat".

Aquest argument, d'altra banda, és present en tots els teòrics del corrent sociològic que concep l'educació com a reproducció. Des de Bourdieu i Passeron (1970), Baudelot i Establet (1971) i Bowles i Gintis (1975), aquestes tres cèlebres parelles han insistit, encara que amb matisos i èmfasi ben diferents, a considerar que l'escola, i en general el sistema educatiu, no és sinó una gran corretja de transmissió de la societat classista. És una gran veritat, no cal dir-ho, tot i que cal que sigui delimitada i comentada, sobretot en el cas de la posició de Bourdieu, habitualment llegida i mal llegida, en relació sols a *La Reproducció*. Però Bourdieu és un autor de qui no tornarem a traçar, aquí, la llarga i complexa polèmica per superar- conservant el millor de l'estructuralisme levi-straussia ⁵ (per a una presentació del *work in progress*, fins aquell moment, Sánchez de Horcajo, 1979)- per bé que la seva influència sobre Bernstein, i sobre tota la sociologia de l'educació britànica en general, és notòria (p.e. MacDonald, 1977; Cox, 1987, per situar les relacions de complementarietat entre tots dos autors). En altres casos, la relació del sistema educatiu amb el sistema social considerat globalment ha estat molt menys complexa: les teories de la correspondència o de la doble xarxa d'escolarització (per a les dues classes socials principals) han postulat que el sistema educatiu no és sinó un mer reflex (i en bona lògica leninista !) del sistema productiu, i que les seves relacions funcionals es troben sempre i completament determinades per la infraestructura. Sense negar-los la bona dosi de veritat, i potser veritat en última instància, el cas és que es tracta de concepcions periclitades per llur extrema simplificació d'un fenomen més complex.

Per contraposició amb aquests treballs esmentats, l'obra de Bernstein se sol incloure dintre les teories que contempnen l'educació com un mecanisme, o millor, com el mecanisme principal, de transmissió cultural. De fet, la semàntica recent en aquest camp intel.lectual és d'allò més subtil: *teories de la* reproducció (Bourdieu, Baudelot, Bowles), transmissió (Bernstein), producció cultural (Willis), resistència (Giroux), etc. Les diferències d'èmfasi entre unes teories i les altres radica en:

1r) La manera com entenen el paper de la classe dominada en l'interior del procés educatiu (més o menys passiu, produint la pròpia cultura i no tan sols rèpliques de la cultura dominant, resistint-se mal que bé a l'aculturació...);

2n) el lloc i el grau d'autonomia (relativa) que assignen a les agències de socialització, família i escola, especialment;

3r) la complexitat de les interrelacions que postulen, tant entre les agències i els agents, com entre els micro i macroprocessos, com, sobretot, la manera de comprovar els efectes de la maquinària socialitzadora/ educativa damunt els subjectes, i

4t) el fet d' estar més centrades en els aspectes estructurals (determinar què o qui (es) produeix, reproduïx, transmet o resisteix) o en els aspectes processuals (determinar com s' efectua el procés de reproducció -transmissió-producció cultural-resistència).

La posició de Bernstein en relació a la problemàtica de la reproducció/transmissió es construeix en diversos moments de la seva obra, i es pot seguir en part, però només en part, a través de la noció de "codi" . De fet, l'argument genèric, introduït abans, sobre les diferències entre nens de diferent classe social i el seu pas per l' escola recolza més en una concepció cultural àmplia (com la defensada per Baudelot i Establet, o pel mateix Bourdieu) que no pas en l' especificitat de la influència de codis lingüístics. Efectivament, ja des del primer moment, i precisament per donar compte en força mesura de l' èxit o del fracàs escolar, apareix la noció de codi com un conglomerat de trets- lingüístics, és clar, però molt relacionats amb la conducta del subjecte i amb les seves capacitats cognoscitives-que intenten de connectar les diferents parts analíticament distingides: subjecte, conducta, llenguatge, assoliments escolars, classe social. El primer treball de Bernstein (1958), on no apareix la noció de codi com a tal, sinó la de parla o llenguatge públic/ formal, ja conté moltes de les idees posteriors, tot i que hi són enunciades d' una manera encara poc matisada, i una caracterització del codi [i.e. del llenguatge o parla públic/ formal] com una llista de trets més que no pas com una estructura. Però no directament referides a la qüestió de la transmissió considerada com un problema per si mateix, sinó únicament a la influència de la classe social sobre els "estils" cognoscitius o /i lingüístics dels subjectes.

El desenvolupament inicial de la teoria dels codis consistirà, bàsicament, a intentar de comprovar l' existència i les maneres de tots dos codis a través d' un programa d' investigació ambiciós, realitzat tant pel mateix Bernstein com pels membres de la Unitat d' Investigació Sociològica de l' Institut d' Educació de la Universitat de Londres ⁶. De tota manera, cal assenyalar que els primers treballs empírics han estat criticats i, també, repetits amb resultats semblants però no idèntics (Lawton 1968). Si bàsicament els resultats són congruents, la interpretació generada sobre allò que implicava l' existència dels codis no ho és gens; gran part de la notorietat de Bernstein prové, sobretot, d' una (suposada) equivalència: diferència de codis = dèficit (lingüístic/ educatiu) de la classe obrera. D' això ve, en part, la dificultat de " situar " la teoria dels codis: havent nascut de punts de vista progressistes i d' " esquerres", ha estat criticada des d' aquestes mateixes posicions (Sinha, 1977, Bisseret, 1979, entre d' altres). I, en canvi, no es pot dir que el mateix Bernstein hi hagi entrat de manera directa, en aquesta polèmica, ni, d' altra banda, que sigui ben formulada. L' equació diferència = dèficit porta de dret a pensar que críti-

ques com les de Labov (1967), la més famosa de totes les que s'hi han fet, té autèntic sentit en l'interior de la teoria dels codis ⁷.

La qüestió no és que el codi elaborat sigui "superior" al codi restringit, que hi hagi un autèntic dèficit lingüístic i cognoscitiu, sino que socialment se'n valora un més que l'altre (perquè és, a "grosso modo", l'expressió d'una determinada classe social). Un altre assumpte és considerar, i justificar, que hagi de ser així, pensar que, efectivament, és millor fer servir formes de comunicació elaborades per al desenvolupament d'activitats prototípiques de la nostra societat, per exemple, l'activitat científica. S'hi barregen dos aspectes diferents: 1r) la capacitat humana per realitzar tasques complexes, utilitzant com a base un sistema de comunicació restringit. Això és un aspecte general, encara que bàsic, del problema: Levi-Strauss (1960) ja va demostrar la capacitat de l'anomenat "pensament primitiu", sobretot pel que fa a la complexitat dels seus sistemes de classificació, per insistir-hi més; 2n) el que s'esdevé en les societats occidentals, en què el grau de desenvolupament i la complexitat de la mateixa societat comporta utilitzar múltiples formes elaborades de comunicació (i.e. independents de context, universalistes i de significats explícits), es tractaria més d'una qüestió de fet que no pas de dret. I, amb tot, és difícil d'entendre, i fins i tot d'imaginar-se, una societat complexa, postindustrial, que no sigui fundada completament en formes elaborades de comunicació...

De tota manera, i independentment de les posicions personals, la qüestió de fet és que, en les nostres societats, només posseeix autèntic prestigi social allò que es relaciona amb el codi elaborat. La no-necessitat que sigui així es pot comprovar mitjançant un argument transcultural: al mateix temps que es comprova que la pròpia alfabetització i l'accés a formes de classificació universalistes (Scribner i Cole, 1973) és un dels principals efectes socialitzadors i cognoscitius de l'escola, també és cert que tot plegat està subordinat a les pròpies pertinences culturals sobre allò que es considerarà més important. I, això no obstant, no podem sinó notar la gran similitud entre el concepte de codi elaborat i les "conseqüències cognoscitives", assenyalades per Scribner i Cole, que provoca el fet de passar pel sistema educatiu formal (i, correlativament, entre el codi restringit i el sistema de socialització no escolar); per això, certament, cal recórrer a una noció de codi molt més semàntica que la llista de característiques present en el primer treball de Bernstein, la qual cosa - fer ressaltar més aquests aspectes semàntics, ja del tot presents en l'article "prínceps"- ja es produeix des dels primers moments, any 1962, de la teoria dels codis.

La idea de codi apareix lligada als aspectes semàntics de qualsevol realització verbal, a com aquesta idea manté una relació referencial particula-

rista, local, o dependent del context en el qual es produeix (codi restringit), o més aviat universalista, menys local, més independent del context (codi elaborat). És aquesta " orientació cap al significat" allò que constitueix el nucli de la redefinició de la idea de codi- amb d'altres elements, cfr. Bernstein (1981) i la introducció a Adlam (1977)-, i que pot ser detectada en diferents realitzacions de la parla. Si aquesta redefinició es produeix ja des de 1964, és força sorprenent que amb prou feines l'hagin tinguda en consideració molts dels comentaristes de l'obra de Bernstein. Cap a la mateixa època es produeixen dues innovacions més, en el sistema teòric de la teoria dels codis, que compliquen un desenvolupament aparentment tan lineal, alhora que mostren la direcció futura que prendrà la teoria: d'una banda, la indagació de l'estructura dels contextos de socialització familiar; de l'altra, les primeres temptatives per copsar l'ordre propi de l'escola, pensada com una forma de microsocietat amb les seves necessàries relacions de cohesió social i amb els seus efectes sobre els mestres i, especialment, els alumnes.

Els contextos familiars són una de les peces clau: es distingeixen dos tipus de famílies (posicionals i personals), dos tipus de sistemes de rols (adscrits, adquirits) i, mitjançant una reformulació de les idees del lingüista M. A. K. Halliday, quatre contextos de socialització (regulatiu, instructiu, interpersonal i imaginatiu). També les relacions entre família i escola. En un dels pocs articles dedicats al tema (Bernstein, 1966), Bernstein hi utilitza la distinció parsoniana entre mitjans i finalitats, per una banda, i la separació entre un " ordre " instrumental i un altre d'expressiu, per l'altra⁸, per intentar dilucidar la posició de l'alumne, el seu grau d'implicació davant la cultura escolar, en funció de la classe social de la família, i del grau d'acceptació de les finalitats escolars (instrumentals i/o expressives), i també el de la comprensió dels mitjans (instrumentals i/o expressius) que l'escola utilitza per aconseguir aquestes finalitats. Moltes idees d'aquestes són sintetitzades en un treball clàssic, traduït a moltes llengües (Bernstein, 1971), on s'utilitza, però, profusament la noció de rol, que després ha estat pràcticament deixada de banda, per intentar ensenyar de quina manera la investigació sobre els codis sociolingüístics està lligada a les formes de socialització familiars, a la mateixa estructura comunicativa de la família, al sistema de rols, i a les classes socials . Com és lògic, tota aquesta problemàtica és difícil i no tots els seus aspectes han estat tractats, ni per Bernstein ni pels seus col.laboradors, malgrat les múltiples investigacions realitzades en aquests anys⁹.

En realitat, però, la problemàtica és molt més complexa que el que hem apuntat. Les formes de socialització familiar són, sens dubte, les més bàsiques i importants, i es produeixen de manera diferent segons la classe social dels pares i l'estructura familiar. Amb tot, l'escolarització obli-

gatoria és un fet que afecta la totalitat (o gairebé) de la població infantil en les nostres societats. La interpretació de les relacions família-escola, en termes de la teoria dels codis, pot endevinar-se: la família constitueix el context primari de socialització, allà on es creen les primeres orientacions cap al significat, les formes bàsiques d'aprehensió de la realitat a través del llenguatge, la manera pròpia de significar l'experiència, etc., mentre que l'escola constitueix un autèntic lloc de recontextualització, un procés de socialització secundària, on s'enfronten els codis familiars amb aquells que proporciona el discurs pedagògic dominant. Aquest procés de recontextualització ha estat analitzat recentment¹⁰ (Bernstein, 1985; Dahlberg, 1985).

D'altra banda, i com ja hem indicat més amunt, des de principis dels anys seixanta es comencen a elaborar les bases d'una anàlisi (micro) sociològica de l'escola. El punt de partida és una distinció que es manté al llarg de tota l'obra de Bernstein, encara que amb altres noms, i que separa els dos grans eixos de transmissió escolar: l'anomenat ordre instrumental (els coneixements) i l'ordre expressiu (les regles morals). Aquests dos ordres es combinen amb la distinció funcionalista entre mitjans i finalitats per oferir una mena de graella en la qual se situen les famílies en la relació amb l'escola (p.e. famílies que estan d'acord amb les finalitats de l'ordre instrumental d'una escola però no comprenen els mitjans didàctics que s'hi utilitzen, o qualsevol altra de les possibles variants), tot situant els subjectes, alumnes o mestres, en un determinat posicionament previ a la pràctica educativa. Tots dos ordres tornen a aparèixer, quasi vint anys després, i amb altres noms, en l'article sobre el discurs pedagògic.

Un pas més en l'anàlisi de l'ordre expressiu es realitza a través de l'examen dels rituals (p.e. portar uniforme, fer fila al pati, etc.) com a accions la funció de les quals tendeix a fomentar una determinada identitat grupal, o bé, una diferenciació (en categories lligades a l'edat, el sexe, etc.).

Però en tot cas, tot plegat no són sinó preludis de l'intent de descriure i explicar els canvis que hi ha hagut en l'ordre expressiu (encara que també en l'instrumental, fent-hi menys èmfasi, però) de les escoles britàniques i, per extensió, però amb retard, també de les escoles espanyoles. És molt coneguda la influència del pensament de Durkheim en l'obra de Bernstein. De fet el punt de partida per comprendre aquests canvis és la particular lectura que fa Bernstein dels conceptes de solidaritat mecànica i solidaritat orgànica de Durkheim. Pensades com a principis de cohesió social, generades per la divisió del treball, ambdues formes de solidaritat sobreviurien al canvi profund experimentat per les escoles (de "tancades" a "obertes", de "tradicionals" a "progressistes") i permetrien

de descriure adequadament no tan sols els canvis en la pedagogia, els més evidents, potser, sinó també les relacions entre els membres de l'escola, la distribució de l'espai i del temps, les formes de control...

Malgrat que la utilització de l'arsenal durkheimià ha estat molt comentada (Cherkaoui, 1977), el cas és que, al nostre parer, són uns altres els conceptes veritablement claus en l'anàlisi antropològica que Bernstein fa de l'escola i de les agències de socialització en general. Essencials en tant que són conceptes *mediadors*, és a dir, en tant que intenten no sols explicar la qüestió concreta per la qual van ser introduïts (p.e., la naturalesa del coneixement educatiu), sinó que ho fan connectant diferents nivells d'abstracció i són aplicats a múltiples problemes. Cox (en aquest mateix número) ja insisteix prou, i amb raó, sobre la centralitat dels conceptes de classificació i emmarcament¹¹, per insistir-hi molt més aquí.

La classificació o la força de la separació entre categories. L'emmarcament o la força de control sobre la relació comunicativa. Aquesta força pot ser forta o dèbil, i la combinatòria que en resulta descriu el tipus de pedagogies: on hi ha classificació i emmarcament forts, és a dir, allà on tot és clarament separat, cada matèria és pensada independentment, les posicions socials de professor i alumne es troben clarament distingides, etc.), el resultat és una pedagogia visible- visible per a l'alumne que pot veure amb claredat on es troba i què esperen d'ell. On la classificació i l'emmarcament és dèbil, hi apareix una pedagogia invisible¹². Tal com passa amb els codis, aquests dos tipus de pedagogies podrien ser entesos com els extrems d'un continu, definit en aquest cas per la força de la classificació i l'emmarcament. De la mateixa manera, la noció de codi apareix, darrerament, entesa com una orientació cap al significat realitzada en l'interior d'uns valors de classificació i emmarcament.

Tot just és a partir de la meitat de la dècada dels anys 70 que la teoria bernsteiniana sembla que reorienta una gran part de la seva anàlisi que es preocupa cada vegada més pels aspectes macrosociològics de l'educació i per com es relacionen amb els aspectes que ja han estat investigats. Encara que sembli estrany, aquest fet és gairebé ignorat del tot pels comentaristes de la teoria dels codis.

De fet cal comprendre-ho en el seu context: les idees bàsiques de la teoria que hem exposat anteriorment, tot just es comencen a publicar de manera global entre 1971 i 1975 (dates de l'edició de *Class, Codes and control*, volums 1,2 i 3). En aquesta època l'obra de Bernstein és ja "clàssica" per a la majoria de sociòlegs de l'educació britànics; de fet, l'any 1971, apareix el manifest de l'anomenada " Nova Sociologia de l'Educació " (Young, comp., 1971), i Bernstein és convidat a participar-hi, ocupa un lloc destacat en el llibre i, fins i tot, en el reconeixement de deu-

tes intel·lectuals- malgrat que els reconeixements més grans es dirigeixen a l'interaccionisme simbòlic i a altres (micro)sociologies no del tot reconegudes. Bernstein hi contribueix amb un dels seus articles més importants (Bernstein, 1971b), on situa el tema del coneixement educatiu en els paràmetres que regeixen la interacció, l'emmarcament, i al mateix temps l'obre a la problemàtica de la classificació.

També per aquesta època, l'Open University crea diversos cursos sobre educació (p.e. Currículum, Llenguatge, etc.). Hi ha uns quants textos escrits per professors molt influïts per l'obra de Bernstein, els quals exposen i revisen acuradament la seva obra i alhora la comparen o la situen davant d'altres. També es comencen a conèixer algunes crítiques importants a la publicació de *Class, Codes and control* ; n'hi ha moltes que són mancades d'una anàlisi més històrica- si ho comparem, per exemple , amb la que fa Durkheim en *La evolución pedagógica en Francia* (Durkheim, 1938)-, cosa que el mateix Bernstein reconeix en el pròleg de la primera edició (1975) del volum tercer de la seva obra, tal com recorda en el pròleg corresponent a la segona edició (1977).

Finalment, i potser una cosa més fonamental que tot el que acabem de dir, cap aquesta època conclouen les principals investigacions empíriques de la S.R.U. i, alhora, es publiquen els treballs realitzats la dècada anterior. Sembla com si la polèmica inicial aixecada per la teoria dels codis ja s'hagués acabat o, si més no, diluït, en uns quinze anys d'investigacions i d'evolució de la pròpia teoria. Però també comença a resultar clar que, a la teoria, li cal un cert canvi cap a l'anàlisi de l'"estructura social", de com relacionar els codis amb una problemàtica macro, més que no cap a les anàlisis de nivell micro, com són les preconitzades per l'interaccionisme simbòlic i/o l'etnometodologia. De fet, i exceptuant-ne (parcialment) el treball de Pedro (1981), no pot pas dir-se que els continuadors no britànics de la teoria s'hagin dedicat a l'anàlisi de la interacció a l'aula (un dels temes triomfadors en la psicologització de les problemàtiques educatives que es produeixen durant els anys setanta).

Aquest conjunt ampli de circumstàncies devien ajudar el fet que un antic interès se situés en primer pla. Ja en la segona edició de *Class, Codes and control*, (vol.III), s'hi allarga un article important i se n'hi introdueix un de nou. Però no serà fins a l'any 1981 que Bernstein publicarà, fruit d'un seminari l'any abans amb l'equip de Lundgren¹³, el que pot considerar-se com l'exposició més completa, i complexa, de la teoria (Bernstein, 1981). De fet l'article " sobre les modalitats ", com se'n diu de vegades, es pot considerar el punt culminant de la teoria dels codis, en què s'integren més de vint anys de desenvolupament teòric i d'investigació empírica, i en què, sobretot, les tesis més " sociolingüístiques " dels primers anys són posades en relació amb els canvis de la noció de codi, on

l'anàlisi microsociològica (la parla, la interacció, les formes de comunicació a l'escola i a la família) és posada en correlació, situada en les seves dependències, valorada, en suma, enfront dels conceptes macrosociològics: l'estructura de classes, la divisió social del treball, la distinció entre poder i control, etc. És dolorosament obvi dir que les crítiques a les posicions de Bernstein, no n'hi ha cap que en faci esment, d'aquest treball.

Bernstein, només comparable amb alguns grans pensadors del nostre segle, ha introduït un bon nombre de novetats i de precisions en els darrers anys, just en els moments en què la teoria semblava ja completament insinuada en els grans trets. Així, doncs, a l'article sobre les modalitats, en va seguir un altre sobre el concepte de discurs pedagògic (Bernstein, 1984 ; Bernstein i Díaz, 1984), una revisió de la teoria durant quasi trenta anys (Bernstein, 1986), i també el desenvolupament del concepte de pràctica pedagògica (Bernstein, 1988b). Aquestes idees noves són analitzades en els treballs de Díaz i Sadovnik d'aquesta monografia.

Potser en aquests moments, en què no hi ha grans concepcions que ens serveixin de marcs de referència sobre la totalitat del camp educatiu (dominat per la psicologització d'un cert saber pragmàtic i amb injust (perquè és exagerat) però ampli descrèdit del paradigma sociològic de la reproducció) teories com la de Bernstein, que després de trenta anys encara no han acabat de construir els seus conceptes, mereixen un debat cultural i una atenció més gran per part dels professionals i dels teòrics de l'educació, fins i tot, potser, perquè és un vestit amb una etiqueta una mica usada i perquè , a còpia de pensar-nos que el coneixíem, l'hem ignorat massa.

Notes

- (1) En la bibliografia comentada d'aquesta monografia, s'hi poden trobar les referències d'alguns llocs on aquests conceptes són introduïts pel mateix Bernstein o hi són explicats detalladament. Les presentacions en castellà de la teoria dels codis són pràcticament inexistents (fora de Cox , 1987), si bé hi ha alguns articles que intenten situar l'obra de Bernstein en el conjunt, amb grans inexactituds, però; i n'hi ha d'altres que presenten les tesis més ini-

cials- d'entre ells podem destacar el d'Alonso Hinojal (1980). Les millors introduccions són, sens dubte, Domingós et al (1986) i Atkinson (1985)- en aquesta darrera, s'hi presenta el conjunt de treball de Bernstein des d'una posició sociològica que intenta elaborar una problemàtica molt pròxima a l'estructuralisme.

- (2) Segons els cèlebres aforismes de Durkheim i Lévi-Strauss, respectivament.
- (3) No hem volgut variar aquest paràgraf, que fou escrit molt abans que Bernstein contestés unes preguntes pel setembre de 1988 (cfr. més endavant en aquest mateix número) i es pronuncia respecte aquesta mateixa qüestió. Bernstein s'afanya a mostrar-hi les seves diferències amb l'estructuralisme (mitjançant la inclusió del subjecte capaç de transformar els codis), cosa que ens sembla molt clara- sobretot després del seu treball de 1980 (Bernstein, 1981). L'obra de Bernstein , però, és un exemple de males interpretacions, de lectures francament distorsionades, d'incomprensions absolutes i, per descomptat, d'explicació insuficient per la seva banda (de fet, i per exemple, l'article al qual ens acabem de referir, Bernstein 1981, pot considerar-se un article central en el conjunt de la seva obra, pel fet de ser molt ambiciós i pel desenvolupament que en fa, i, en canvi, és un article que amb prou feines ha estat comentat per culpa de la seva complexitat. En aquest sentit, Bernstein no és un bon exemple de divulgador de la seva teoria. Situar-ne l'obra cap a la banda de l'estructuralisme francès (amb totes les limitacions, amb tots els desfasaments i amb tots els errors que això representa) permet, de tota manera, rescatar el sentit general del seu projecte- tal com ens sembla que queda clar en la contesta, ja esmentada, a les preguntes sobre els objectius de la teoria dels codis- aquest sentit ha estat, potser, la cosa més sistemàticament ignorada per la majoria dels seus comentaristes i crítics.
- (4) Malgrat les simplificacions, el quadre mostra, com a mínim, un primer intent d'articulació d'una problemàtica complexa, que relaciona simultàniament la problemàtica de la divisió de la feina (classes socials), les agències de transmissió educativa (famílies i escola) i també les conseqüències interactives derivades dels diferents posicionaments de classe, que fan pivotar-ho tot en les formes de parla.
- (5) Bourdieu (1971, 1979) sobretot, encara que també en altres llocs. La discussió francesa no s'ha plantejat de la mateixa manera a Espanya, on la "sociologia" derivada de l'interaccionisme simbòlic o de l'etnometodologia (que era l'alternativa americana a l'estructuralisme rebutjada per Bourdieu) amb prou feines ha tingut cap repercussió.
- (6) És pràcticament impossible d'entendre parts importants de la teoria, sense recórrer als treballs del grup (des d'ara S.R.U.). Molts dels més representatius són publicats en el segon volum de *Class, Codes and control* (Bernstein, 1973), però també en una col·lecció, *Primary Socialization, Language and Education*, la qual, dirigida per Bernstein, edità onze llibres en set anys (1970-1977), entre aquests, els tres volums de la recopilació d'articles del mateix Bernstein. Totes aquestes publicacions, i també un bon nombre d'articles i informes d'investigació interns de la S.R.U., es dediquen exclusivament al desenvolupament i la comprovació dels aspectes més "sociolinguístics" de les tesis bernsteinianes. Paral·lelament, es produeixen una colla

- d'investigacions que tendeixen a realitzar, en altres països, la mateixa tasca (Atkinson, 1985, per a una bibliografia extensa, i Domingos et. al. 1986, per a un resum comprensiu dels principals treballs empírics).
- (7) Bernstein no ha contestat detalladament la crítica de Lavob, i d'altres, fins no fa gaire. Ho ha fet quan ha revisat l'evolució de la teoria dels codis.
 - (8) Aquesta distinció desapareix posteriorment. Quasi vint anys després, però, es torna, d'alguna manera, a agafar per definir la noció de discurs pedagògic, si bé sota la forma de discurs instructiu (ordre instrumental) i discurs regulatiu (ordre expressiu).
 - (9) Com ja hem indicat (nota 3), el treball empíric que sosté moltes de les conclusions, que aquí anem enunciant de forma apodíctica, es troba escampat en força tesis doctorals, informes interns de la S.R.U. i en resultats d'investigacions finançades en aquesta època. S'ha d'entendre que hi ha hagut un autèntic desfasament entre el treball empíric realitzat, la seva publicació (sovint uns quants anys després de fet) i l'impacte en la comunitat científica (que s'ha llegit quasi exclusivament Bernstein, i sobretot els primers articles, en detriment de les investigacions dels seus col·laboradors). Del treball empíric més recent, cal destacar-ne: Adlam (1977), Holland (1981), Dahlberg (1985), Dahlberg, Holland i Varnava-Skouras (1987). Nosaltres mateixos vam tenir l'oportunitat de repetir l'experiència de Holland (1981) amb uns resultats similars (Rodríguez Illera, 1986).
 - (10) L'anàlisi de Bernstein es realitza en l'interior de les idees sobre el *Discurs pedagògic* (introduït en Bernstein i Díaz, 1984) i no la comentarem en aquesta presentació perquè ja es fa i es desenvolupa a l'article que incloem de Mario Díaz. Igualment les idees recents (1988b) de Bernstein sobre la *pràctica pedagògica* es comenten en l'article d'Alan Sadovnik.
 - (11) Traduïm *framing* per *emmarcament*. També es pot traduir per "enquadrament". En tot cas no hem pretès d'unificar la terminologia, però sí d'evitar traduccions inexactes com les que apareixen en versions espanyoles d'algun treball de Bernstein. Classificació i emmarcament se solen relacionar amb la concepció de la gran antropòloga Mary Douglas (es tracta d'una història de relació intel·lectual sorprenent, com el mateix Bernstein declara en la introducció al volum tercer de la seva obra, i també com reconeix ella mateixa en la seva obra *Símbolos Naturales*), sobretot la desenvolupada en Douglas (1966, 1970).
 - (12) Les expressions de pedagogia visible i invisible, i l'adjectivació dels codis: "elaborat" i "restringit", potser no són les més adients. Però tant les unes com les altres són molt pregnants i han permès, per les connotacions que tenen, oferir quasi una imatge dels conceptes que s'hi volien expressar. Es pot trobar una descripció de totes dues pedagogies en Bernstein (1975 i 1988).
 - (13) En el nostre país, l'obra d'Ulf P. Lundgren és desconeguda. Tanmateix, la teoria d'aquest professor suec és clau en els desenvolupaments de diversos deixebles comuns i, fins i tot, del mateix Bernstein. D'aquests deixebles cal citar Dahlberg (1985) i Pedro (1981). De Lundgren, en altres textos, cfr. 1977/81, i la presentació del volum de Lundgren i Petterson (comps. 1979).

Bibliografía

- ADLAM, D et. al. (1977) : *Code in context*. London, Routledge, 1977
- ALONSO HINOJAL, I. (1980) : "Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación ", en R.E.I.S., 11, 1980.
- ATKINSON, P. (1985) : *Language. Structure and Reproduction*. London, Methuen, 1985.
- BAUDELLOT, y ESTABLET, R. (1972) : *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, S.XXI, 1975.
- BERNSTEIN, B. (1958) : "Some sociologicals determinants of perception", en *Class, Codes and Control*, Vol. 1, 23-41.
- BERNSTEIN, B. (1966) : " Sources of consensus and disaffection in education.", en *Class, Codes and Control*, vol. 3, 37-53.
- BERNSTEIN, B. (1971 a) : "Clase social, lenguaje y socialización ", en *Educación y Sociedad*, 4, 129-143, 1985.
- BERNSTEIN, B. (1971 b) : "On the Classification and Framing of Educational Knowledge ", en *Class, Codes and Control*. Vol. 3, 85-115, London, Routledge & Kegan. También dins Bernstein (1988).
- BERNSTEIN, B. (1971-1977) : *Class, Codes and Control*. London, Routledge & Kegan, 3 volums.
- BERNSTEIN, B. (1975) : "Clases y pedagogía: Visible e invisible ", en Bernstein (1988).
- BERNSTEIN, B. (1981) : " Codes, modalities and the process of cultural reproduction- a model ", en *Language in Society*, 10, 3, 327-363 (1981) . También dins M. Apple (ed): *Cultural and Economic Reproduction in Education*, London, Routledge, 1982, 304-355.
- BERNSTEIN, B. (1985) : " On Pedagogic Discourse ", en J. Richardson (ed): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, Greenwood Press, 1986, 205-240.
- BERNSTEIN, B. (1986) : " Elaborated and Restricted Codes: An Overview 1956-1985", document fotocopiado (1986). En U. Ammon et al., *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*, Berlín, Walter de Gruyter, 1987.
- BERNSTEIN, B. (1988) : *Clases códigos y control*. Madrid, Akal, 1988. Versió del volum 3 de Bernstein (1971-77).
- BERNSTEIN, B. (1988 b) : " Social Class and pedagogic practice ". Article inèdit.
- BISSERET, N. (1975) : *Education, Class Language and Ideology*. London, Routledge and Kegan, 1979
- BOURDIEU, P. (1971) : *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Geneve, Droz, 1971.

- BOURDIEU, P. (1979) : *Le sens commun*. Paris, Minuit, 1979.
- BOURDIEU, P. i PASSERON, J.C. (1970) : *La reproducción*. Barcelona, Laia, 1977.
- BOWLES, S. i GINTIS, H. (1975) : *Schooling in Capitalist America*. London, Routledge and Kegan, 1976 (hi ha versió cast., ed. S. XXI).
- CHERKAOUI, M. (1977) : " B. Bernstein and E. Durkheim: two theories of change in educational systems", en *Harvard Educational Review*, 47, 4, 556-64.
- COX, C. (1987) : *Clases y transmisión cultural*. Santiago de Chile, C. I.D.E., 1987.
- DAHLBERG, G. i MATTSON, K. (1979) : " Children's Conception of work ", en U.P. Lundgren and S. Pettersson : *Code, Context and Curriculum Processes*, Lund, Liber Laromedel, 1979, 143-156.
- DAHLBERG, G. HOLLAND, J. i VARNASVA-SKOURAS, G. (1987) : *Children, Work and Ideology*. Stockholm Institute of Education, Almquist & Wiksell International, 1987.
- DAHLBERG, G. (1985) *Context and the Child's Orientation to Meaning*. Lund, Liber Laromedel 1985.
- DOMINGOS, A. M. et al. (1986) : *A Teoria de Bernstein*. Lisboa , Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- DOUGLAS, M. (1966) : *Pureza y Peligro*. Madrid, S. XXI, 1973.
- DOUGLAS, M. (1970) : *Símbolos Naturales*. Madrid, Alianza, 1978.
- DURKHEIM, E. (1938) : *Historia de la educación en Francia*. Madrid, La Piqueta, 1983.
- HOLLAND, J. (1979) : " Social Class and changes in orientation to meaning ", *Sociology*, 15, 1, 1-8, 1981.
- LABOV, W. (1969) : " La lógica del inglés no standard" en *Educación y Sociedad*, 4, 145-168, 1981.
- LAWTON, D. (1968) : *Social Class, Language and Education*. London, Routledge and Kegan, 1968.
- LEVI-STRAUSS, C. (1960) : *El pensamiento salvaje*. México, F.C.E., 1973.
- LUNDGREN, U. P. (1977/81) : *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Stockholm, CWK Gleerup, 2a edició, 1981.
- LUNDGREN, U. P. i PETTERSON, S. : *CODE, CONTEXT and Curriculum Processes*, Lund, Liberlaromedel, 1979.
- MACDONALD, M. (1977) : *The Curriculum and Cultural Reproduction*. Milton Keynes, Open University Press, 1977.
- PEDRO, E. (1981) : *Social Stratification and Classroom Discourse*. Stockholm, CWK Gleerup, 1981.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J.L (1986) : " Código restringido y código ampliado en niños de 8 años " en *Cuadernos de estudio*, 3, 1986. Barcelona, Departament de Pedagogia Sistemàtica.

- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. (1979) : *La cultura. Reproducción o cambio*. Madrid, C.I.S., 1979.
- SCRIBNER, S. i COLE, M. (1973) : " Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal ", en *Infancia y aprendizaje*, 17, 3-18, 1982.
- SINHA, C.(1977) : " Class, language and education ", en *Ideology and Coonsciousness*, 1, 1977, 77-92.
- YOUNG, M. F. (ed. 1971) : *Knowledge and Control*. London, Collier-MacMillan, 1971.

Abstracts

El artículo es una presentación de las ideas principales de la teoría de los códigos, así como de algunas interpretaciones importantes de la misma. Para ello, el autor sitúa la problemática en su aspecto conceptual a la vez que en la génesis histórica de la teoría. La posición de Bernstein en relación al estructuralismo, las críticas y simplificaciones de la teoría realizadas por numerosos críticos, así como la importancia de la investigación empírica realizada por el grupo de colaboradores de Bernstein son algunos de los temas tratados.

L'article est une présentation des principales idées de la théorie des codes et de quelques-unes de ses interprétations. Dans ce but, l'auteur place la problématique dans son aspect conceptuel en même temps qu'il la replace dans la genèse historique de la théorie. La position de Bernstein par rapport au structuralisme, les critiques et les simplifications de la théorie faites par de nombreux critiques, ainsi que l'importance de la recherche empirique effectuée par le groupe de collaborateurs de Bernstein sont quelques-uns des thèmes traités.

This article is an introduction of the main ideas of the theory of codes and also of some important interpretations of this theory. For that purpose, the author considers the whole question in its conceptual aspect as well as in the historical genesis of the theory. Bernstein's position regarding structuralism is one of the themes covered, together with the criticism and simplifications made by numerous critics and the importance of the empirical research carried out by Bernstein's collaborators.