

LENGUAJE, CLASE SOCIAL Y RENDIMIENTO ACADEMICO. UNA APROXIMACION A LA TESIS DE BASIL BERNSTEIN EN TORNO A LA RAIZ LINGÜÍSTICA DEL FRACASO ESCOLAR

José María FRAGA

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En numerosas investigaciones se han encontrado diferencias muy significativas en diversas dimensiones del plano somático y también del plano intelectual –como es bien notorio– que aparecen ligadas inequívocamente a la pertenencia social del niño y que se manifiestan favorables a los niños que proceden de las clases de tipo medio. El desarrollo del lenguaje presenta también diferencias notables entre los niños al ingresar en las instituciones escolares que suponen una clara ventaja para los pertenecientes a las clases más favorecidas, como encontró McCarty (1930), investigando el desarrollo del lenguaje en alumnos de educación preescolar –trabajo pionero en este terreno– y confirmó más tarde Templin (1957) con su importantísimo estudio sobre las destrezas del lenguaje.

Estas diferencias lingüísticas ligadas a la clase social de pertenencia, se mantienen en niños con nivel intelectual constante, lo que hace muy difícil de explicar que sean debidas a que las clases sociales estén dotadas con diferentes niveles intelectuales. Basil Bernstein (1972), el sociólogo británico cuyas tesis sobre la raíz lingüística del fracaso escolar vamos a tratar de exponer, se refiere a este hecho constatable en el volumen número 2 de su célebre trilogía «Class, codes and control». En las notas bibliográficas del final de este trabajo reseñamos las obras más importantes de la producción bernsteiniana; si bien las ideas que apuntan hacia los aspectos de la Sociología del lenguaje están expuestas en la obra mencionada.

También Cazden (1972), en sus estudios sobre el lenguaje infantil y educación, concluye que las diferencias lingüísticas entre las clases sociales no están inducidas por diferencias en el potencial intelectual de cada una de ellas.

Bourdieu y Passeron (1971), en su análisis de la educación como

aparato reproductor de desigualdades, señalan que la extracción social de los alumnos ejerce una decisiva influencia porque los estilos culturales de las clases privilegiadas están próximos a la cultura escolar, a la que asimilan como si se tratara de una herencia, y que un cierto estilo de vida propio de estas clases burguesas es el fundamento de los progresos escolares, que la propia escuela legitima lo que adquirieron y que la lengua es un factor esencial en esta disparidad de resultados obtenidos por alumnos de clases populares y por alumnos de clases burguesas. Destacan cómo la escuela impone una norma lingüística que establece distancias entre los alumnos, al mantener unas exigencias en materia de lenguaje muy alejadas de los hábitos lingüísticos propios de la clase obrera y establecer los criterios de base para evaluar el desempeño escolar en función de tales exigencias.

Contra esta tesis se han alzado varias voces, entre ellas la de Alain Peirefitte, 1983, miembro de la Academia Francesa, que, refiriéndose a lo que llama «el equívoco lingüístico» y basándose en una encuesta inédita sobre vocabulario, cree poder afirmar que el análisis de Bourdieu-Passeron está preiclitado, que no se da la diferencia de cultura entre los llamados «herederos» y los «becarios», o alumnos de medios poco favorecidos. Según la citada encuesta, realizada en Francia entre alumnos de distintos niveles escolares, la correlación entre el medio socio-cultural y el nivel de vocabulario se va aminorando progresivamente y tiende a desaparecer en virtud de varios elementos niveladores, entre los que destaca la llamada «escuela paralela».

Otros dos autores, Baudelot y Establet (1975), realizando un análisis de la escuela capitalista desde una perspectiva marxista-leninista –y de forma realmente virulenta–, vierten unas afirmaciones que a nadie pueden dejar indiferente. Acusan a la institución escolar de ser el vehículo fundamental para mantener la distinción entre proletarios y burgueses y de estar al servicio de la división social del trabajo; en cuanto al lenguaje opinan que, además de generarse una gran contradicción entre el habla del niño de clase popular y el discurso escolar, hay que considerarlo un vehículo de una ideología diferente también. Esa oposición entre las dos lenguas aboca a los niños de clase popular al fracaso escolar, dado que, para ellos carece de sentido el discurso escolar y esto les conduce a una situación en la que todo lo referente al ámbito escolar les resulte progresivamente extraño. Es decir: no pueden manejar un lenguaje que no es el suyo ni pueden moverse en un mundo que no tiene canales de comunicación con el suyo.

Es un hecho, en efecto, que en el lenguaje se ubican valores colectivos, tradiciones, etc., y que como señala Maillo (1971) los grupos sociales están dotados de tipos lingüísticos portadores de modelos de comunicación diferentes en el plano cuantitativo y en el plano cualitativo, que como señalan de Villiers y de Villiers (1980) se van adquiriendo a través de gratificaciones de los padres a sonidos que se parecen a los de su idioma y por imitación del lenguaje familiar. Adalberto Ferrández y otros (1982) lo expresan con claridad en este texto: «El lenguaje no es, pues, simple transmisión de cultura, sino parte de esa misma cultura, la cual, en la medida que sea adquirida por el sujeto y la comunidad, conlleva el conocimiento y dominio del lenguaje en cuestión».

Hay evidencias empíricas del aumento del fracaso escolar a medida que descendemos de nivel en la escala social; una de ellas, muy significativa, ha sido encontrada por Sand y otros (1975) en una investigación realizada en la Universidad Libre de Bruselas, a la que los especialistas conceden un carácter muy representativo en este tipo de trabajos y que arroja resultados inequívocos. En España Gloria Pérez Serrano (1981) realizó un estudio de la relación entre origen social y rendimiento académico, concluyendo que el nivel socio-económico tiene una gran incidencia en las calificaciones, especialmente destacada en el octavo curso de E.G.B. y que los hijos de profesionales con niveles ocupacionales más altos obtienen mejores puntuaciones en los tests que tratan de averiguar el C.I., en las pruebas objetivas y en las calificaciones de los Profesores.

Hay que preguntarse con preocupación: ¿Ocurren así las cosas? ¿Es la escuela un aparato reproductor de diferencias? Debemos separar lo que son opiniones cargadas de ideología de las evidencias empíricas y, aún si se quiere, podemos relativizar estas últimas por mor de la intervención de muchas variables, pero no podemos seguir indiferentes ante una de las máximas «ironías pedagógicas» -y hay muchas-, cual es la de que el principio de adaptación al alumno, con todo lo que implica, es el más cacareado y menos practicado.

Basil Bernstein, partiendo de los determinantes sociológicos de la percepción, se sitúa en el terreno de esta problemática, relaciona el modo de expresión cognitiva y ciertas clases sociales, pasa por el estudio de las implicaciones de las formas lingüísticas, formula su teoría de los códigos y desemboca en la afirmación de que existen ciertas características en los contextos educativos familiares que determinan ciertos tipos de comunicación, los cuales, a su vez, influyen en el desarrollo lingüístico, el social y el cognitivo de los miembros de la familia. Esta cadena de causas contiene un elemento en su trayectoria, las formas lingüísticas, que son enfatizadas por Bernstein como factores decisivos en el éxito o fracaso escolar. Veamos a continuación sus tesis principales, simplificadas por razones obvias.

2. LAS TESIS DE BASIL BERNSTEIN

En la trayectoria de la Socio-lingüística, uno de cuyos objetivos es el estudio de las características de la conducta lingüística de los diversos grupos sociales de una comunidad y el análisis de las diferencias halladas, las teorías de Bernstein suponen un hito importante a través de la aportación de uno de los dos grandes modelos de estudio, como afirma Mariana Miras (1984) al que se opone el modelo de la Escuela de dialectología social americana, capitaneada por W. Labov (1976).

Como sociólogo de la educación, uno de sus campos de observación es el fracaso escolar por el que se interesa de manera obsesiva y de esta forma, con esa insistencia en su análisis, se convierte en el origen de sus investigaciones con más proyección. Sus teorías han tenido y tienen una amplia repercusión, desplazando en una gran medida el centro de gravedad de la explicación del fracaso escolar desde la idea de las deficiencias intelectuales hasta la idea de las deficiencias lingüísticas, si bien él no

formuló nunca el término deficiencia en el plano lingüístico; esto lo hicieron algunos de sus seguidores menos prudentes.

Ya nos hemos referido a los estudios de McCarty (1930) y Templin (1975) y son también importantes las investigaciones de Day (1932) sobre el desarrollo del lenguaje en hermanos gemelos y las de Irwin (1948) sobre el habla infantil para poner de manifiesto la relación entre el desarrollo lingüístico de los niños y el status socio-económico al que pertenecen, con evidente superioridad de los procedentes de clases favorecidas.

2.1. Hipótesis central de Bernstein

El año 1958 formula Bernstein su hipótesis central, germen de una gran cantidad de investigaciones, algunas de ellas muy controvertidas, porque controvertibles parecen las bases que las sustentan. Según su opinión las constatables diferencias lingüísticas entre los miembros de la clase obrera-prototipo de nivel social que llama «Working-class» y los miembros de la clase burguesa-prototipo que llama «Middle-class», no son, en realidad, consecuencia de la existencia de diferencias en el campo aptitudinal, como se venía considerando, sino que provienen de diferentes tipos de discurso que son propios de cada nivel social.

La organización social de cada una de estas dos clases atribuye una importancia diferente a las diversas potencialidades del lenguaje, dando lugar a dos formas distintas en su utilización que conducen a los hablantes hacia el establecimiento de relaciones diferentes con los objetos y las personas de su entorno. Surgen dos modos de relaciones de orden, apoyándose en la vinculación entre lenguaje y pensamiento, que son: sensibilidad abierta al contenido de los objetos y sensibilidad abierta a la estructura de los objetos.

La apertura al contenido es una predisposición perceptiva que se caracteriza por la preferencia hacia procesos cognoscitivos descriptivos antes que analíticos y termina por generar una especie de resistencia ante la educación formal. Se trata de una respuesta al contorno de un objeto con preferencia a la respuesta a la urdimbre de sus intrarrelaciones y de sus interrelaciones.

En un plano cualitativamente distinto, la apertura a la estructura da lugar a actitudes para responder a un objeto prefiriendo situar en primer término sus relaciones internas y sus relaciones con otros objetos. Esto tiene un enorme interés si admitimos que las instituciones educativas intentan desarrollar un modo de expresión de la inteligencia que se caracteriza por ser lógica, relacional, abstracta, analítica y centrada en evidenciar la estructura de las cosas. Parece, desde varios puntos de vista, fuera de duda que la apertura hacia la estructura está privilegiada por el «ethos» escolar.

A través de sus estudios sobre el proceso de socialización y sobre el aprendizaje de la lengua concluye que el individuo, además de adquirir unas reglas lingüísticas, adquiere una determinada forma de comunicarse, una forma de discurso que es diferente según el grupo social al que se pertenezca. A estas formas de comunicación las denomina códigos y las califica de condicionantes de la orientación individual en el plano intelectual, en el plano afectivo y también en el social.

Afirma que la institución escolar prima las formas de comunicación pertenecientes a las clases económicamente favorecidas, que se acomodan a sus exigencias contrariamente a lo que les sucede a las clases bajas que entran en colisión con el contexto escolar y constituyen grandes viveros de fracasados escolares; de esta forma, afirma Bernstein, la posibilidad de éxito o fracaso escolar viene dada por la posesión de un tipo de código lingüístico que determina la orientación cognitiva, las relaciones sociales, la idea del futuro, el planteamiento de objetivos, etc., y cuya adquisición depende del nivel social en que se esté situado. Los individuos de la «clase obrera» utilizan, casi de forma exclusiva, un tipo de código, el restringido, y los de la clase burguesa utilizan los dos tipos; el restringido en determinadas situaciones y el propio de esta clase social, que es el elaborado. Con esto un miembro de la clase alta se encuentra en una situación privilegiada al disponer de formas de comunicación para cualquier contexto y sobre todo por manejar habitualmente el tipo de lenguaje que exigen las instituciones educativas.

En numerosas situaciones el sistema escolar se torna impermeable para alumnos procedentes de clases populares, dado que la enseñanza se basa principalmente en la transmisión de informaciones acerca del modo verbal, la integración se ve obstaculizada de forma notable y, consiguientemente, el éxito escolar se va haciendo progresivamente más difícil. A esto hay que añadir la dificultad de establecer una sintonía entre los elementos de la subcultura del medio de donde proceden los niños de clases desfavorecidas y los elementos de la cultura que transmite la escuela.

Parece evidente para Bernstein que en los contextos escolares se prima una orientación cognitiva y un modo de comunicación propios de la clase burguesa que crean una resistencia de los alumnos de las clases bajas ante los estímulos de la escuela que, lejos de atenuarse, aumentan creando unas dificultades insalvables, y, así, se va cerrando el círculo progresivamente con aumento de la dificultad de «desmarcarse», si usamos un término deportivo.

La interrogante surge inevitable: ¿Qué hay de cierto en este planteamiento? ¿Se da realmente esta relación causal de que habla Bernstein y ocurre que una estructura social dada produce un tipo de comunicación que influencia el desarrollo lingüístico y éste se convierte en el elemento clave de la obtención del éxito o del fracaso escolar? Algunos de los aspectos de la hipótesis del sociólogo británico han sido verificados, otros tienen la apariencia de intuiciones que hay que comprobar y, finalmente, hay otras que permanecen como absolutas incógnitas y, desde el terreno especulativo, parecen inverosímiles. Una revisión crítica de estas teorías, breve y concisa, puede verse en un trabajo de Lawton incorporado en «Sociología de la Educación» de Grass (1976).

Bernstein elabora una teoría que trata de explicar resultados escolares negativos, pasando por la consideración de algunos aspectos socio-culturales que él califica como causas, y esto es de un interés extraordinario, por lo que supone en sí y por ser un embrión importante de varios estudios posteriores.

Sobre la importancia de las diferencias en los modos de comunicación, indudablemente considerable, hay que mencionar las investigaciones

de Snow y colaboradores (1976) en torno al papel del lenguaje materno en las clases sociales y, a la luz de los trabajos de Hess y Shipman (1976) sobre los elementos cognitivos en el comportamiento maternal, hay que convenir en que las relaciones de esas diferencias en las formas de comunicación con el desarrollo cognitivo y lingüístico son altamente significativas.

Al final hacemos unas reflexiones desde la óptica pedagógica, pero una conclusión fácilmente asimilable, evidentemente muy simplificada, es la de que sobre el desarrollo cognitivo se ejerce una importante influencia por parte del medio social a través de diversos factores que actúan en constelación, los que, a su vez, actúan por medio del lenguaje y de sistemas simbólicos. Prescindiendo de planteamientos puntuales, no se puede dudar de la virtualidad y fertilidad de una teoría como la de Bernstein que liga estructura social, organización verbal, lenguaje y educación.

2.2. Los códigos lingüísticos

No es fácilmente comprensible el concepto de código lingüístico, toda vez que, de una parte parece que estamos ante una noción medularmente sociológica y de otra nos encontramos con una noción predominantemente lingüística. En efecto: cuando Bernstein habla de los códigos como cualidades de la estructura social estamos ante la primera perspectiva y cuando se refiera a ellos como aspectos del discurso en el plano formal, portadores de unas marcas lexicales y sintácticas de la lengua, nos situamos ante una noción de tipo lingüístico. Hagamos un esfuerzo de síntesis y realicemos una aproximación breve a esta su teoría más famosa.

Distingue dos clases o tipos de códigos: el código restringido y el código elaborado, a los que al principio llamó lenguaje «público» y lenguaje «formal», respectivamente.

Esta distinción es el núcleo fundamental de las formulaciones realizadas en su primera fase, período comprendido entre los años 1958 y 1964, basadas en postulados de la lingüística estructural, con una enorme proyección pedagógica y sociológica y en las que concibe el lenguaje como un todo normativo, como un conjunto de reglas abstractas sin conexión con el contexto concreto de comunicación. A partir del año 1964 se produce en la obra de Bernstein un cambio de perspectiva, con una repercusión menor, pero sigue manteniendo la idea de determinación del nivel sociológico sobre el lingüístico y de éste sobre el educativo, si bien, sin duda que con menos contundencia. En el comienzo de la década de los años 70, el período centrado en el estudio de la socialización familiar y su repercusión en la formación de los códigos, cede su lugar a otra época caracterizada por la preocupación de investigación del contexto escolar en cuanto forma de transmisión cultural. Es en esta época, los años 70, cuando se produce el encuentro de Bernstein con la teoría funcionalista lingüística a través del contacto con Halliday, algunas de cuyas ideas comentaremos más adelante. Como consecuencia de este encuentro, Bernstein reformula la noción de código y la ubica decididamente en el área socio-semántica.

Halliday (1978) habla de los códigos como diferencias de orientación basadas en las diferentes funciones del lenguaje, incardinadas en el potencial semiótico global, y esta idea funcionalista lleva a Bernstein a

introducir el concepto de variante —«speech variant»— como un modelo de elección lingüística apropiado a un contexto dado y cuya función cuspidal es ajustarse a la situación. Así se va aminorando el empuje que tenía la distinción entre código restringido y código elaborado y aumenta la importancia de la distinción entre significado dependiente del contexto —«context bound»—, que es particularista, y significado independiente del contexto —«context free»— que es universalista. Es decir: distingue unos significados que dependen de la situación, de matiz particularista, de otros independientes impregnados de universalismo. Aparecer ya los códigos como estructuras semánticas profundas que suponen una orientación del locutor hacia tipos dados de significaciones y funciones determinadas del lenguaje. Como advierte Mariana Miras en «Estudios sobre Psicología del Lenguaje infantil», obra dirigida por Miguel Siguán (1984) en un trabajo titulado «Lenguaje y clase social en la infancia»: «Hemos pasado, pues, de los aspectos formales a los aspectos semánticos y pragmáticos de la lengua y, en cierto sentido, es posible afirmar que se trata de un cambio absolutamente necesario para la supervivencia de la tesis y en ningún modo casual». (Pág. 207).

El otro modelo de estudio socio-lingüístico al que nos hemos referido anteriormente es el de la Dialectología social americana, cuya representación más genuina es Labov (1976) que analiza con dureza la teoría de Bernstein, origen de la denominada hipótesis de la «deficiencia lingüística» en las clases desfavorecidas. Contra esta hipótesis de «déficit» surge la hipótesis de la «diversidad cultural» que niega la existencia de esa situación deficitaria en determinados grupos sociales respecto a otros y afirma que lo que se observa es una enorme multiplicidad de variantes. Dicen los defensores de este modelo que lo que realmente ocurre es que los distintos grupos sociales utilizan un lenguaje con escasas diferencias en el vocabulario, nivel de complejidad, etc., pero sí hay unas variaciones que, en gran parte, correlacionan con diversos aspectos del medio social, a los que, empero, no se les puede considerar como variables lingüísticas. Labov (1976) sitúa estas variaciones alineadas en una sucesión y las califica de parámetros lingüísticos, a los que divide en dos tipos: los «indicators», que no muestran variación intraindividual en función del contexto, se distribuyen de forma diferenciada según edad, aspectos sociales, económicos y raciales, y los «markers» que sí presentan variaciones en función de la situación del hablante y exhiben una distribución diferenciada según grupos sociales. Estos últimos, objeto de estudio detenido por parte de Labov, aparecen claramente en un campo de interrelaciones entre variación social y variación contextual. Se admite, por tanto, también en este modelo la idea de que algunas variedades de estilo lingüístico pueden calificarse de socio-lingüísticas, habida cuenta de que aparecen ligadas a grupos sociales determinados, pero destacando el hecho de que las actitudes sociales son realmente muy uniformes dentro de una misma comunidad lingüística.

A pesar de todo, dentro del ámbito educativo, las ideas de Bernstein siguen gozando de una gran vitalidad, pese a que algunas de las investigaciones realizadas para verificar sus hipótesis han resultado negativas —o con un grado de significación muy devaluado en relación con las expectativas—, es preciso efectuar estudios de campo a diversos niveles

para someter a rigurosa comprobación algunas de sus formulaciones, que, de resultar ciertas, supondrían el plantearse la necesidad de una profunda revisión de estrategias educativas en torno a formas de comunicación, potenciación de estilos cognitivos diversos, revisión de criterios decisorios en el diseño curricular, introducción de nuevos enfoques en proceso de evaluación, etc.

Veamos ahora las connotaciones de cada uno de los dos códigos, sus características y sus reflejos en la educación. Rondal (1980) estudia las características de los dos subsistemas lingüísticos a través del análisis de los aspectos psico-lingüísticos, los socio-lingüísticos y los cognitivos, en un trabajo breve, claro y sistemático; destaquemos lo más representativo de estos aspectos.

En el plano psico-lingüístico el código restringido está caracterizado, fundamentalmente, por el empleo de frases cortas, gran abundancia de construcciones activas y uso rígido de conjunciones y modificadores. Es un tipo de lenguaje particularista, de significaciones implícitas, susceptible de una gran predictibilidad en cuanto al léxico y los giros sintácticos y con un simbolismo muy elemental. Bernstein se refiere a esta forma de codificación como constituida por secuencias socio-céntricas, garantía de relación verbal con los demás y con una notable capacidad de reforzamiento de la solidaridad colectiva.

El código elaborado, en cambio, utiliza modos sintácticos dotados de una gran precisión, formas matizadas y diversas en la utilización de modificadores, secuencias egocéntricas que denotan implicación personal del hablante e individualización de la expresión del pensamiento. Es un lenguaje universalista, con significaciones explícitas, comprensible aun prescindiendo de la situación de referencia porque evita la ambigüedad remitiendo a entidades nominales.

En cuanto al plano sociológico, el código restringido a través del uso de secuencias socio-céntricas expresa la solidaridad del grupo y refleja sus normas, tiende a inhibir en el individuo los sentimientos que se oponen al sentido de pertenencia al grupo y es, de alguna manera, vehiculante de ciertas formas o modalidades de alineación.

Por el contrario, el código elaborado aparece como una forma de expresión individual, con presencia constante de secuencias egocéntricas que denotan conciencia de la propia individualidad y sentido de singularidad.

Por lo que se refiere a los aspectos cognitivos, el código elaborado prima la organización del pensamiento, su planificación, y potencia las diversas formas de explicitación. Deutsch (1965) habla del lenguaje de clase media -código elaborado- como la forma orientadora del niño hacia objetivos futuros, estimuladora de autorregulación y generadora de mente inquisitiva y creadora, portadora de racionalidad, etc., etc., mientras que al lenguaje de la clase trabajadora lo califica como de enfatizador del presente, prolongador de la irracionalidad de que habla Piaget y muy poco estimulante de actividades mentales divergentes. Esto es: dotado de poco potencial crítico y con poca capacidad creativa. Vernon (1980) cree que la verbalización del niño de clase popular va ligada a una escasa inhibición de la agresividad y a una gran receptividad de algunas formas de heterocontrol, mientras que la del niño de clase media va ligada al proceso de formación

del super-ego y a la presencia de control interiorizado. El lenguaje del código elaborado es más tendente a constituirse en factor regulador de la conducta, tiene un cierto carácter de instrumento de control adquirido a través de categorizaciones de conducta mediante repetición y refuerzo de normas establecidas. La función reguladora del lenguaje, entre otras, ha sido estudiada por Halliday (1982), quien, precisamente a este respecto, cree que el código restringido supone para quien lo utiliza una limitación en el empleo de recursos lingüísticos en dos funciones del lenguaje –básicas para el éxito escolar– que son: la función personal y la función heurística.

La función personal implica una concepción del lenguaje como un aspecto de la propia individualidad, a la que refuerza, y la función heurística se cumple cuando se utiliza el lenguaje como un instrumento para aprender y explorar el entorno. En las reflexiones finales volveremos sobre esta cuestión, pero ahora señalemos solamente algo crucial en palabras de Halliday (1982, pág. 11): «La capacidad para actuar en el marco institucional según los modelos heurístico y personal es, sin embargo, algo que se ha de aprender; no es una consecuencia automática de la adquisición de vocabulario y de la gramática de la lengua madre. No se trata de qué palabras y estructuras conoce o usa el niño, sino de su significación e interpretación funcional». Parece urgente que la Didáctica del lenguaje incorpore a su espíritu la esencia de este pensamiento.

3. ALGUNAS REFLEXIONES DESDE LA PERSPECTIVA PEDAGOGICA

Resulta obligado hacer unas reflexiones sobre algunos aspectos destacados de la teoría de Bernstein, su proyección en el ámbito escolar y las correspondientes actitudes precautorias, aunque sea de forma breve –como requiere la índole de este trabajo–. También es de advertir que no pretendemos que tales reflexiones formen un «corpus» dotado de una secuencia interna y con referencia puntual a todos los planteamientos realizados en la breve reseña de las tesis del autor que nos ocupa.

3.1. La primera reflexión podría ir en torno a este enunciado: «La herencia de la riqueza cultural sólo pertenece, realmente, a aquellos que están en posesión de los medios para apropiársela». (Bourdieu y Darbel, 1969). Así parece, en efecto: el dominio del código que permite descifrar los bienes culturales o de naturaleza simbólica se hace imprescindible, por lo que la apropiación de los bienes simbólicos, sin duda, pasa por la adquisición de los instrumentos que la hacen posible.

El producto de la comunicación pedagógica está influenciado por la competencia cultural que ha adquirido el receptor en su educación familiar y es incuestionable que uno de los elementos-clave en esta competencia es el lenguaje, instrumento que está claro, debe ser un auténtico foco de convergencia de esfuerzos didácticos, si queremos que cada vez sea menos verdad la acusación de que el sistema educativo reproduce la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases. Para que eso no ocurra –y debería garantizarse por todos los medios que fuese así–, ha de eliminarse al máximo la posibilidad de que sólo los que poseen los instrumentos se

apropien deliberadamente del mensaje, entregando a todos los medios para alcanzar el éxito mediante un proceso de racionalización de las estrategias didácticas y partiendo, como actitud precautoria, de la evidente desigualdad en la distribución de estos instrumentos en las clases sociales y teniendo siempre a la vista el papel de la comunicación en la actuación del sistema educativo.

Se hace imprescindible familiarizar, con todo el cuidado que exige el proceso, con la cultura dominante en los contextos escolares a quienes ingresan en ellos, haciendo gravitar la actuación docente sobre el desarrollo de la aptitud lingüística y cultural. En las familias se desarrolla una acción educativa continua, muy específica en las de la clase media, que sitúa a los niños de clases bajas en inferioridad de condiciones para la recepción fértil del mensaje educativo, que ha de ser compensada por la institución escolar. Esta compensación es imprescindible porque, si se deja libre el juego a las leyes de transmisión cultural, se garantiza la reproducción de la estructura de distribución del capital que integran los bienes de la cultura. La acción pedagógica debe escapar, sustraerse, en lo posible, a la acción de las leyes generales de esta transmisión de bienes-raíces de la cultura, potenciando la adquisición de los instrumentos por todos los alumnos y convirtiendo esta preocupación en una auténtica idea-eje de actividades escolares. Snyders (1978), refiriéndose a las condiciones de déficit en que se encuentra el lenguaje de las clases populares, dice textualmente: «La tarea de una escuela progresista será constituir un lenguaje escolar que sea un paso adelante con respecto al lenguaje de los alumnos, que no pierda el contacto con el lenguaje de los niños de las clases populares y les permita avanzar en dirección al lenguaje elaborado.»

3.2. La segunda reflexión podría hacerse en torno a un imperativo categórico que podría enunciarse así: Hay que llegar a una escuela «pedagógica».

Si examinamos las últimas reformas escolares emprendidas por diversos países, en diversas áreas geográficas, y aún con diferentes contextos políticos, podremos constatar que asignan a la Escuela la tarea de transmitir formación sin consideración del origen social y le previenen contra el fomento de un «status» determinado, pretendiendo de esta forma facilitar la movilidad social y garantizar la igualdad de oportunidades. (¿Sería mejor hablar de oportunidades para la igualdad? Probablemente, pero esta es otra cuestión). Ciertamente, entre las tendencias manifiestas en esas reformas está la valoración notoria del nivel de educación preescolar, que facilita las bases de la movilidad antes de la escuela propiamente dicha, y la potenciación de la escuela polivalente que facilita la permeabilidad dentro del proceso escolar. Esta es una condición indispensable —remover obstáculos que se oponen a la movilidad social para empezar a considerar a las instituciones educativas como «pedagógicas».

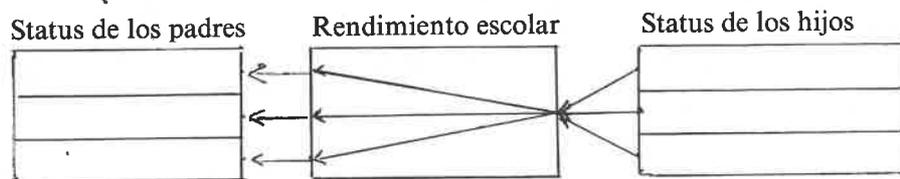
La escuela sería también más «pedagógica» si se decidiese a descansar sobre pautas de promoción y no de selección y si aminorase en lo posible dentro del ámbito de sus posibilidades, por supuesto, las desigualdades sociales, adoptando una postura ecléctica, realista en definitiva, entre los que piensan que lo puede hacer todo y los que piensan que nada puede hacer, y abandonando su pasividad habitual.

Parece claro que la organización competitiva de los sistemas escolares no favorece la comparación del alumno consigo mismo, con estudios anteriores de su trayectoria de aprendizaje, sino que propende a realizar comparaciones entre individuos. Esto supone una dificultad –a veces de consecuencias decididamente negativas– para el desarrollo de las posibilidades de cada uno, para el respeto al «tempo» educativo individual, puesto que el ritmo del aprendizaje está programado y señalados sus hitos de manera pormenorizada. Hay una cierta actitud obsesiva por la eficacia que no favorece, precisamente, el tratamiento didáctico individualizado, a la que hay que añadir la obstinada resistencia que las instituciones escolares oponen ante una exigencia tan incuestionable como es la de la adaptación a las peculiaridades individuales. (En el número 2 de esta misma revista, –Magister, 2, 1984– nos hemos referido a las exigencias de cambio que plantea la sociedad a la escuela.)

Una situación educativa cooperativa y un tratamiento didáctico adaptado a cada alumno corregirían en una gran medida lo absurdo que resulta el hecho de situar al margen a alumnos que no progresan al ritmo de sus compañeros, aunque progresen regularmente, con gradiente personal totalmente «normal».

Wolfgang Einsiedler (1976) se refiere a la escuela como «black box», o caja negra, y tomando como base investigaciones que demuestran que con el aumento de la escolaridad se incrementan las diferencias en los rendimientos intelectuales, habla del llamado «efecto tijera», en virtud del cual las posibilidades de los que triunfan de todas formas aumentan y disminuyen las de aquellos que tienen respuestas desfavorables para aprender. Es imprescindible reconvertir los criterios de selección de las actividades de aprendizaje que, en general, gravitan sobre el eje de la monocultura filológica de la escuela.

Este gráfico, tomado de la obra «Política, igualdad, social y educación», vol. número 1, pág. 124, del Servicio de Publicaciones del M.E.C., expresa con claridad el mecanismo del efecto tijera.



Resultaría asimismo más pedagógica la escuela si eliminásemos gradualmente de su funcionamiento todos los elementos que la convierten en un «medio especial» y extraño, en algún modo y medida, para determinados alumnos, haciendo desaparecer la discrepancia entre el entorno familiar y el medio escolar, que, a menudo, se convierte en factor coadyuvante del fracaso escolar. Sólo desconociendo la importancia del contexto social puede pasarse por alto éste y el argumento esgrimido a menudo de las exigencias internas del sistema escolar como inhibidoras de la valoración del medio social, es de una endeblez e ingenuidad tales, que no resisten la crítica más elemental.

También sería más «pedagógica» la escuela si el profesor hiciera lo posible para erradicar los «handicaps» generados por la educación familiar, entre los que se encuentran sus propias expectativas ante los niños de la clase media a los que tiende a recompensar por sus rendimientos y ante los niños de clase baja a los que tiende a considerar como ineducables, debilitándoles el concepto de autoestimación cuando aprenden con lentitud. Así, los que no tienen éxito se hacen cada vez más derrotistas, más apáticos y más rebeldes contra el sistema que los rechaza. El papel del profesor es crucial en el desarrollo de programas compensatorios e introductorios, que cultiven las destrezas de pensamiento necesarias para abrir el camino a los procesos abstractos. ¿Espera el profesor ver fracasar a determinados alumnos? Esta es la interrogante, inquietante, que algunos contestan afirmativamente. La respuesta no está, efectivamente, muy clara en ningún sentido; el profesor, de manera inconsciente, comunica a sus alumnos las expectativas que mantiene respecto a cada uno y este hecho constatable tiene una clara incidencia en el potencial motivador y en el desempeño de las tareas escolares, inhibiendo o impulsando las posibilidades de aprender.

3.3. Vamos a orientar la tercera reflexión hacia el papel del lenguaje en la constelación de factores que inciden en el rendimiento académico.

Un aspecto básico a considerar desde la perspectiva pedagógica es el de saber si las diferencias lingüísticas tienen una mayor influencia en las destrezas productivas o en las comprensivas. Varias investigaciones en este sentido encontraron que tales diferencias se sitúan a nivel de producciones verbales más que a nivel de comprensión. (Por ejemplo las realizadas por Posner y Saltz en 1974, a las que nos referimos en la Referencia Bibliográfica del final del artículo.)

Partiendo de esta consideración en la que parece que la llamada «competencia lingüística» es bastante equivalente para todos, sin influencia significativa de la clase social de procedencia, el papel del lenguaje en la escuela queda bastante mermado a la hora de calificarlo como factor decisivo en el éxito escolar, si además admitimos, con los especialistas en el tema, que es más significativa la comprensión del lenguaje que la producción, como testimonio de dominio en este terreno.

Esto no implica que el papel del lenguaje no sea importante, sino que, en el logro de un rendimiento académico positivo, no sería un obstáculo insuperable, como opinan muchos.

Quizá deberíamos poner más atención en las conclusiones a que llega Halliday (1982) en su estudio sobre los modelos pertinentes del lenguaje –instrumental, regulador, interaccional, personal, heurístico, imaginativo y representativo– quien, refiriéndose a la idea del origen lingüístico del fracaso escolar, opina que subyace un problema profundo a tal afirmación y que consiste en la considerable separación que hay entre las capacidades lingüísticas del niño y las exigencias a que son sometidas. La limitación que sufren los niños que solamente poseen el código restringido se refiere al tipo de empleo del lenguaje, debido al desarrollo unilateral de alguna de sus funciones, entre las que destacan la función personal y la función heurística, cuyo papel en el logro del éxito escolar es incuestionable.

La función personal, como es sabido, está vinculada a la individualidad y al autoconocimiento, mientras que la función heurística está relacionada con el lenguaje como medio de investigar la realidad, y, desde esta óptica, aparece como una necesidad la introducción de reformas en los programas de Didáctica del Lenguaje en las Escuelas de Formación del Profesorado -y en la formación de enseñantes en general- para que los futuros profesores adquirieran una concepción del lenguaje que satisfaga las necesidades del niño de forma adecuada, e incorpore todas las funciones, evitando la tendencia del docente a destacar alguna de ellas en particular, con expoliación del papel de las restantes.

Una preocupación constante del profesor ha de ser la de emplear un modelo de lenguaje que, como mínimo, esté a nivel del modelo que emplea el niño; esto pasa por tomar como referencia obligada la experiencia lingüística del alumno y considerar las diferencias que potencialmente puedan ser causa de problemas en la escuela, con objeto de corregirlas. Adolfo Maillo (1971) señala entre los postulados básicos o fundamentales de la didáctica de la lengua, los pedagógicos y advierte con sentido realmente certero que, si tenemos en cuenta que la sociedad prima el empleo unidireccional de la lengua y que la transcripción que hace la escritura del habla es insuficiente, se hace preciso un cultivo más intensivo del lenguaje oral a través de las distintas modalidades o formas para aminorar deficiencias arrastradas de los contextos familiares y abrir al niño hacia el empleo activo de la lengua en detrimento del hábito de escucha pasiva. En efecto: las actividades lingüísticas deberían insertarse en un contexto social con objeto de que el mensaje tenga siempre un destinatario y suscite respuestas en un «climax» de comunicación.

3.4. La cuestión de las orientaciones cognitivas requiere también una reflexión. Bernstein, en diversos escritos, habla de «orientaciones cognitivas de base» que varían según las clases sociales y que están relacionadas con las formas de comunicación. Tienen una incidencia clara en el rendimiento académico, ya que la escuela prima la orientación cognitiva propia del medio burgués.

La forma distinta de percibir y categorizar el ambiente y de procesar la información ha sido llamada «estilo cognitivo», aspecto que tiene en la educación una gran importancia porque las funciones intelectuales y las funciones perceptuales están influenciadas por los estilos y pueden ser clave en el progreso del alumno. Parece fuera de duda que la influencia de los estilos cognitivos en la adquisición del material nuevo y en la utilización del conocido es de máxima importancia; por otra parte, el propio estilo del profesor puede ser una variable importante en su conducta profesional o en su estilo didáctico, significando énfasis en ciertos contenidos curriculares, en la forma de organizarlos, en la tolerancia o compatibilidad que muestra hacia los estilos de los alumnos, etc., etc.

Coop y White (1980) estudian las implicaciones educativas de los estilos cognitivos en la educación, refiriéndose a la necesidad de que el profesor sea sensible a los estilos cognitivos del alumno en orden a prever las estrategias a usar en la enseñanza, habida cuenta de la necesidad de conocer si el alumno procesa la información con eficacia y si sabe usar sus

conocimientos. Opinan estos autores que los estilos son modificables en la dirección deseada, si se programan los entrenamientos adecuados.

Jesús Palacios y Mario Carretero (1982), en un interesante trabajo, estudian las implicaciones educativas de los dos constructos más importantes en este campo de los estilos cognitivos: el constructo «Reflexividad-Impulsividad» y el constructo «Dependencia-Independencia de campo». Tocaban los aspectos más destacados en la cuestión de manera breve y con densidad, por lo que recomendamos su atenta lectura.

Un análisis muy interesante sobre el estilo cognitivo «Reflexividad-Impulsividad» desde la perspectiva psicológica, ha sido realizado por J. Kagan y cols. (1963) y por N. Kogan (1971), desde la perspectiva educativa. En ambos trabajos pueden encontrarse ideas fundamentales para comprender el papel del estilo cognitivo en la práctica educativa. Hay numerosas investigaciones —con resultados a veces discordantes— sobre la relación «Impulsividad-Reflexividad» con el rendimiento académico, cuyo comentario no cabe aquí; pero al menos debemos señalar que nuestro sistema educativo favorece más cierto tipo de habilidades habituales en los sujetos reflexivos. En efecto, los impulsivos fracasan en ciertas estrategias de aprendizaje que requieren atención continuada, análisis, etc. Varios autores relacionan la «Reflexividad-Impulsividad» con las clases sociales, con los contextos familiares y las actitudes de los padres con los hijos y con el lenguaje —especialmente con la función de autorregulación que origina autocontrol—. En este sentido, la escuela debe considerar la necesidad de programar las destrezas cognitivas adecuadas para enfrentarse con éxito a las tareas que propone.

Por lo que respecta al constructo «Dependencia-Independencia de campo», ha sido Witkin y sus cols. (1977) quienes han planteado básicamente la relación entre este estilo y el desempeño académico. Como es sabido el independiente de campo maneja la información de forma analítica y articulada, mientras que el dependiente la maneja de forma global y difusa. En el campo de la motivación el primero está más afectado por factores intrínsecos, por referentes internos, usa su propia opinión como refuerzo, al contrario que el segundo, más afectado en su motivación por factores extrínsecos, más pendiente de los referentes externos y sociales —por ejemplo la opinión del profesor— y, evidentemente, más influenciable.

La «Dependencia-Independencia de campo» posee una amplia aplicación a los problemas más educativos que se manifiesta en numerosísimas perspectivas; hagamos una enumeración de las más importantes: modalidades de refuerzo a aplicar, efectos de cada modalidad sobre los independientes y sobre los dependientes, referentes reguladores de conducta y su valoración motivacional, el uso de los «mediadores del aprendizaje» en la organización del material a aprender, etc., etc. (En estos momentos estoy realizando una investigación sobre este constructo, desde una perspectiva docente, bajo la dirección del Dr. D. Mario de Miguel.)

Es obvio que hay que introducir modificaciones importantes en la logística de la enseñanza, dotarla de una mayor versatilidad en la selección y ordenación de los currícula, realizar investigaciones acerca de las variables mediadoras en los estilos de aprendizaje, revalorizar el papel de los procesos cognitivos en la fase de instrucción, convertir los contenidos

según el sentido de Bruner, etc. Hay un problema básico que ha de resolverse con gran cuidado: es el de que, además de la adecuación vertical de objetivos, contenidos y técnicas, hay que prever la adecuación horizontal. Es decir: hay unas diferencias inter-niveles evolutivos y otras diferencias intra-niveles evolutivos que exigen poner en práctica estrategias metodológicas diferenciadas y diferenciadoras que sintonicen con las diversas estrategias de aprendizaje derivadas de los estilos cognitivos y faciliten la diversidad de formas de procesar la información.

Estas breves consideraciones sobre los estilos cognitivos se han introducido en la temática de este trabajo porque hay numerosos autores que también encuentran relaciones entre estos constructos y las clases sociales y también las formas lingüísticas estudiadas por Bernstein, asociando la «reflexividad» y la «independencia de campo» con ciertas características propias de las clases favorecidas y, por otro lado, si bien se insiste en que ningún estilo es mejor que su oponente en el «continuum», está bastante claro que los alumnos reflexivos e independientes de campo tienen una evidente ventaja en nuestro contexto educativo, que presenta un currículum sesgado hacia actividades tratables analíticamente y mejor abordarles desde la característica de la independencia de campo.

3.5. Finalmente debemos reflexionar sobre una reflexión que se hace el propio Bernstein; para ello transcribimos un texto tomado de Rondal (1980), traducido por él, en el que se refiere a la experiencia social del niño y que podemos ver en la página 105 de la obra reseñada. Dice así: «Si la cultura del maestro debe acabar formando parte de la conciencia del niño, es indispensable que la cultura del niño forme parte de la conciencia del maestro. Esto significa que el maestro debe ser capaz de comprender el lenguaje del niño, más que intentar transformarlo. Una parte importante del contexto escolar va paralela al mundo simbólico de la clase burguesa. Cuando el niño entra en la escuela, entra al mismo tiempo en un sistema de símbolos sin relación real con su vida fuera de la escuela. Un principio pedagógico estipula que se debe partir de lo que el niño aporta. ¿Por qué no se aplica? La introducción progresiva del niño en el dominio de las significaciones universales características de las formas públicas de pensamiento no es una educación compensatoria, pero educación a secas. Deberíamos darnos cuenta de que la experiencia social del niño es válida y rica en significado y que esta experiencia debe ser evaluada como tal en la relación con el niño. Esto no puede cumplirse si la experiencia del niño no está integrada en la organización de la situación de aprendizaje que creamos». (Citado por Rondal, reseñado anteriormente, perteneciente a la obra de Bernstein, 1973, cuya referencia figura en la «Referencia Bibliográfica», pág. 65).

4. REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

- Baudelot, Ch., y Estabiet, R. (1975): *La escuela capitalista*. Siglo XXI, México.
- Bernstein, B. (1971): *Class, codes and control*. (Vol. 1). *Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge et Kegan, Londres.
- Bernstein, B. (1972): *Class, codes and control*. (Vol. 2). *Applied studies towards a sociology of language*. Routledge et Kegan, Londres.
- Bernstein, B. (1973): *Education cannot compensate for society*. En: *School and society: A sociological reader*. Routledge et Kegan, Londres.
- Bernstein, B. (1975a): *Class, codes and control*. (Vol. 3). *Towards a theory of educational transmissions*. Routledge et Kegan, Londres.
- Bernstein, B. (1975b): *Langage et classes sociales*. E. de Minuit, París. (Esta es una traducción de la trilogía *Class, codes and control*, reseñada con anterioridad en tres volúmenes).
- Bourdieu, P. y Darbel, A. (1969): *L'amour de l'art: museés d'art europeens y leur public*. E. de Minuit, París.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. Cl. (1971): *La reproducción*. Laia, Barcelona.
- Cazaden, C. (1972): *Chil Lenguaje and education*. Holt, Rinehart and Winston, N. York.
- Coop, R., y White, K. (1980): *Aportaciones de la Psicología a la educación*. E. Anaya, Madrid.
- De Villiers, P. A., y de Villiers, J. G. (1980): *Primer lenguaje*. Morata, Madrid.
- Day, E.J. (1932): *The development of language in twins*. En: *Child Development*, número 3.
- Deutsch, M. (1965): *The role of social class in language development and cognition*. En: *Journal Orthopsychiatric*, número 35.
- Einsiedler, W. (1976): *Escuela y movilidad social*. En: *Política, igualdad social y educación*. (Vol. 1) M.E.C., Madrid.
- Ferrández, A., y otros. (1982): *Didáctica del lenguaje*. C.E.A.C., Barcelona. (Pág. 29).
- Fraga, J. M. (1984): *La alternativa escolar de Bernard Eliade*. En: *Magister*, 2. Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B., Oviedo.
- Halliday, M. A. K. (1978): *Language and Social Semiotic*. E. Arnold, Londres.
- Halliday, M. A. K. (1982): *Exploraciones sobre las Funciones del Lenguaje*. Ed. Médica y Técnica, Barcelona.
- Hess, R., y Shipman, V. (1967): *Cognitive element in maternal behavior*. En: Hill, J.P. (Dir). *Minnesota symponia on child psychology*, número 1. Universidad de Minnesota, Minneápolis.
- Irwin, O. C. (1984): *Infant speech*. En: *Journal of speech and hearing disorder*, número 13.
- Kagan, J.; Moss, H. A., y Sigel, I. (1963): *Psychological significance of styles of conceptualization*. Society for Reserarch in Child Development, serie número 86.
- Kogan, N. (1971): *La psicología en la práctica educativa*. Trillas, México.
- Labov, W. (1976): *Sociolinguistic*. Editions de Minuit, París.
- Lawton, D. (1976): *Clase social, lenguaje y educación*. En: Grass, A.: *Sociología de la educación*. Textos fundamentales. Narcea, Madrid.
- Maillo, A., y otros (1971): *Didáctica de la Lengua en la E.G.B.* Magisterio Español. Madrid.
- McCarty, D. (1930): *Language development of preschool child*. Universidad de Minnesota, Minneápolis.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1978): *Política, igualdad social y educación*. Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid.
- Miras, M. (1984): *Lenguaje y clase social en la infancia*. En: Siguán, M.: *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil* (1984). Pirámide, Madrid. Pág. 207.
- Palacios, J., y Carretero, M. (1982): *Implicaciones educativas de los estilos cognitivos*. *Rev. Infancia y Aprendizaje*, número 18.
- Pérez Serrano, G. (1981): *Origen social y rendimiento escolar*. Centro I. Sociológicas, Madrid.
- Peyrefitte, A. (1983): *Cuando la rosa se marchite*. Plaza y Janés, Barcelona.
- Rondal, J. A. (1980): *Lenguaje y Educación*. Médica y Técnica, Barcelona.
- Sand, E. A., y otros (1975): *L'échec scolaire précode. Variables associées*. Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française, Bruselas.
- Siguán, M., y otros (1984): *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Pirámide, Madrid.
- Snow, C., y otros (1976): *Mother's speech in three social classes*. *Journal of Psycho linguistic Research*, número 5.
- Snyders, G. (1978): *Escuela, clases y lucha de clases*. Comunicación, Madrid. Pág. 354.
- Templin, M. C. (1957): *Certain Language Skille in Children*. *Inst. Child Welfare*, número 26.
- Vernon, Ph. (1980): *Inteligencia y entorno cultural*. Marova, Madrid.
- Witkin, H., y otros (1971): *Field dependent and field independent cogniyive styles and their educational implications*. *Review of Educational Research*, número 47.