

## TEXTO 29

### UNA CRITICA DE LA «EDUCACIÓN COMPENSATORIA,\*

por BASIL BERNSTEIN

*El uso equivocado del concepto de educación compensatoria le hace reaccionar a Bernstein y reflexionar sobre las ideas que alientan las prácticas escolares destinadas a los hijos de las clases menos favorecidas. Su primera llamada de atención es sobre el hecho de que las carencias se localicen en las familias y en los niños de esas clases y no en la escuela. El profuso etiquetaje de comportamientos y actitudes deficientes que ésta lleva a cabo extiende aún más la distancia entre la familia —a la que se responsabiliza en buena medida de aquéllas— y la institución escolar, que, consecuentemente, reduce sus expectativas sobre las posibilidades de «éxito» de estos individuos. Asimismo, el autor critica la extendida idea psicologista que atribuye una desmedida importancia a las etapas de crecimiento para la mejor educación en detrimento de las condiciones sociales y los contextos de aprendizaje. Pues cree Bernstein que es ahí donde se configuran las diferencias de clase, empezando por el lenguaje. Ocasión que aprovecha para revisar y matizar la utilización que se hace de sus conceptos de código elaborado y de código restringido, y muestra, de paso, su verdadero alcance e implicaciones.*

Desde los últimos años de la década de los cincuenta se han producido en Estados Unidos numerosos artículos y libros sobre la educación de los niños pertenecientes a una clase social subalterna, cuyas condiciones materiales de existencia no son satisfactorias, y sobre la educación de los niños negros de clase inferior, cuyas condiciones materiales son de insuficiencia crónica. Se desarrolla así en Estados Unidos una enorme burocracia de investigación y educación financiada mediante fondos provenientes de fundaciones federales, fundaciones de diferentes Estados y fundaciones privadas. Se inventan nuevas categorías pedagógicas: deficiencia cultural (*cultural deprivation*), deficiencia lingüística (*linguistic deprivation*), desventaja social (*social disadvantage*) y se propone la noción de «educación compensatoria» como una forma de enseñanza que permite mejorar la situación de los niños provenientes de las categorías antes mencionadas.

La educación compensatoria ha adoptado la forma de programas preparatorios masivos de educación preescolar tales como el Proyecto Headstart (véase Ruth Adam, *New Society*, 30 de octubre de 1969), de programas de investigación a gran escala como los de Deutsch a comienzos de 1960, y de una pléthora de programas de «intervención» y de «enriquecimiento» a pequeña escala destinados a los niños en edad preescolar o en los primeros cursos de la escolaridad obligatoria. Muy pocos sociólogos, dado el débil prestigio que la sociología de la educación ha tenido hasta hace poco, han realizado

\* C. Wright Mills et al.: *Materiales de sociología crítica*, Madrid, La Piqueta, 1986, pp. 203-218.

estudios en esta perspectiva. En general dichos estudios han sido llevados a cabo por psicólogos.

El centro de atención de estos trabajos lo constituye el niño en la familia y las relaciones entre el maestro y el niño en el restringido marco escolar de la clase. Únicamente en los dos últimos años se ha podido apreciar un cambio de enfoque. Como consecuencia del movimiento en favor de la integración y del movimiento contrario en favor de la segregación (este último como respuesta a los deseos de los diversos grupos que se reclaman del *Black Power*) se han efectuado un gran número de estudios sobre la escuela en Estados Unidos. Los trabajos realizados en Inglaterra se han limitado a los efectos del nuevo sistema de orientación. Será el estudio clásico de R. Rosenthal y L. Jakobson, *Pigmalion in the Class-Room* (1968) el que pondrá de relieve la importancia capital de las expectativas del maestro en relación a los logros del niño. En Inglaterra nos hemos percatado de los problemas de la enseñanza a partir de los escritos de sir Cyril Burt de antes de la guerra. Su libro *The Backward Child* (1937) es probablemente aún hoy el mejor estudio de que disponemos. Después de la guerra, toda una serie de ensayos sociológicos y de encuestas públicas sobre la educación han hecho de este problema el blanco de debates a nivel nacional, al mismo tiempo que lo han convertido en un elemento de la política social. En la actualidad, en el País de Gales, existe un gran centro de investigación sobre la educación compensatoria financiado por el *Schools Council*. Importantes investigaciones han sido realizadas en la Universidad de Birmingham sobre los problemas de escolarización de los niños procedentes de los países de la Commonwealth. El Consejo para la investigación en ciencias sociales y el Ministerio de Educación y Ciencia han dado 175.000 libras dedicadas, en parte, al desarrollo de programas especiales de preescolar destinados a proporcionar a los niños una educación compensatoria. Existe igualmente todo un programa educativo prioritarlo en relación con esta área (descrito por Anne Corbett en «Are educational priority areas working?», *New Society*, 13 de noviembre de 1969).

El departamento de educación de una universidad otorga un diploma superior en educación compensatoria. Los institutos pedagógicos dispensan también cursos especializados en este campo. Puede, pues, ser útil dedicar algunas líneas a esbozar los presupuestos ocultos que subyacen a estos trabajos y a los conceptos por ellos empleados. Y ello con mayor razón si se tiene en cuenta que mis escritos han sido utilizados en ocasiones, y la mayor parte de las veces equivocadamente, para aclarar determinados aspectos de problemas generales y de dilemas surgidos en este ámbito.

Para empezar, encuentro la expresión «educación compensatoria» un tanto curiosa, y ello debido a un buen número de razones. No comprendo cómo se puede hablar de proporcionar una educación compensatoria a niños que han carecido desde un principio de las condiciones materiales para recibir enseñanza satisfactoria. El Informe Newson sobre la educación secundaria ha mostrado que el 79 % de todas las escuelas secundarias modernas establecidas en barrios bajos o en sectores particularmente desfavorecidos estaban muy mal equipadas desde el punto de vista material y que era enormemente difícil que los profesores permanecieran en ellas durante cierto tiempo. Este

mismo informe ha mostrado también de una manera muy clara que bajo niveles de lectura de estos niños sí lo comparamos con los de otros niños que frecuentan escuelas en barrios no desfavorecidos. Estas observaciones no se contradicen, sin embargo, con comprobaciones generales referentes a todo el país, según las cuales existe una evidente mejoría en el nivel de lectura de los niños. El Informe Plowden es menos explícito sobre estos diferentes aspectos, pero pienso que tenemos pocas razones para creer que la situación ha mejorado mucho en las escuelas primarias situadas en zonas pobres.

Ofrecemos, por tanto, a un gran número de niños, tanto de primaria como de secundaria, escuelas materialmente inadecuadas, **así** como un **cuerpo** de profesores muy inestable y nos contentamos después, para hacer frente a la situación, con que un pequeño grupo de maestros se consagre a la educación compensatoria. La tensión impuesta a estos maestros produce inevitablemente cansancio y enfermedad, y no es raro que algunas semanas los maestros tengan que hacerse cargo de clases con doble número de niños que llegan a alcanzar los ochenta. Después de esto, nos sorprendemos **de que** los niños, desde muy pronto, encuentren un gran número de dificultades intelectuales en su carrera escolar. Al mismo tiempo, la organización escolar crea canales de orientación sutiles, manifiestos u ocultos, que reducen claramente las aspiraciones y las motivaciones tanto entre los profesores como entre los alumnos. Se instaura así un **círculo** vicioso cuyo resultado no puede ponerse en duda. Parece, por tanto, que hasta ahora no hemos logrado conseguir, a gran escala, condiciones satisfactorias de enseñanza en los inicios **de** la escolaridad.

El concepto de «**educación compensatoria**» contribuye a distraer la atención de la organización interna y del contexto educativo de la escuela **para** dirigirla hacia las familias y hacia los niños. Este concepto implica que algo le falta a la familia y, en consecuencia, al niño, incapaz desde entonces de obtener provecho de la escolarización.

**De** esta concepción se deriva que la escuela debe «**compensar**» lo que falta a la familia, y que los niños son considerados pequeños sistemas deficitarios. **¡Si** los padres al menos estuviesen interesados por los valores que les ofrecemos, **si** fuesen como los padres de la clase superior! Entonces **podríamos** cumplir nuestra tarea. Una vez que el problema se plantea en estos términos es natural que se fabriquen expresiones tales **como** «**deficiencia** cultural, «**deficiencia** lingüística, etc. Y se puede esperar que estas etiquetas cumplan su triste destino.

Etiquetar a estos niños de «**deficientes culturales**» es como decir que los padres son incapaces, que las realizaciones espontáneas de su cultura, las imágenes y las representaciones simbólicas de la misma tienen poco valor y una débil **significación**. Los maestros esperan poco de estos niños, los cuales responderán, sin duda, a estas expectativas. Todo aquello que, fuera de la escuela, informa al niño, confiere sentido y proporciona objetivos a lo que hace, es devaluado, considerado sin **significación**, inútil para su carrera escolar. **lar.** El niño debe orientarse hacia una estructura de significación diferente, ya se trate de libros de lectura, de formas de empleo del lenguaje y del dialecto, o de diversos modelos de relaciones sociales. En ocasiones, como alternativa se

les explican a los padres las estructuras **simbólicas** de la escuela, para imponérselas luego en vez de integrarlas en su mundo, menospreciando su forma y contenido. Poco a poco se abre una fosa entre **el niño** como miembro de una familia y de una comunidad, y **el niño** en tanto que miembro de una escuela. En ambos casos se espera que **el niño**, junto con sus padres, abandonen a la puerta de la escuela su identidad social, su modo de vida y sus representaciones simbólicas, puesto que, por definición, su cultura es pobre, y los padres son incapaces de transmitir tanto las reglas morales como los saberes y las técnicas elementales.

No quiero decir con todo esto que no hay, o no puede haber, relaciones satisfactorias entre la familia y la escuela, sino subrayar que los padres deben estar asociados a la experiencia escolar del niño haciendo lo que *pueden* hacer, lo que pueden hacer con *tranquilidad*. Existen para los padres diferentes formas de ayudar al niño en sus aprendizajes que forman parte de su competencia y que pueden darles seguridad y confianza, tanto en sus relaciones con el niño como con la escuela. Pero quizá sería preciso para aplicar este principio que los contenidos del saber escolar estuviesen más en conexión con la experiencia que **el niño** adquiere en su familia y en su medio social.

A las **críticas** ya mencionadas sobre el concepto de «**educación compensatoria**» se podría añadir otra. Dicho concepto sugiere que los primeros años de la vida del niño tienen una importancia enorme en su desarrollo ulterior. Existen, sin duda, numerosos hechos que corroboran este punto de vista y, en consecuencia, argumentos que apoyan la creación de una extensa red de escuelas maternas. Sin embargo, no sería razonable descuidar, considerándolos poco **importantes**, los años de escolarización posteriores a los 7 años. Es conveniente, por lo menos, tener en cuenta en su conjunto todo el período que abarca la enseñanza primaria. Esto significa que, sea cual sea la edad considerada, es preciso encuadrarla en el interior de la enseñanza primaria mediante una aproximación sistemática y no parcelaria. A mi parecer, se debe considerar como unidad, no un período particular de la vida del niño (de 3 a 5 años, o de 5 a 7, por ejemplo), sino una etapa educativa: **el ciclo primario**. Deberíamos plantear los problemas teniendo en cuenta la organización temporal de los aprendizajes, el desarrollo de la sensibilidad en el marco del ciclo primario. Para ello conviene atenuar la división social y pedagógica que actualmente separa la escuela infantil (*infant-school*) de la escuela primaria (*junior-school*), **así** como poner fin a la **rígida** división existente entre el ciclo primario y el ciclo secundario, pues de lo contrario los progresos del niño en un momento dado de sus estudios corren el riesgo de verse truncados.

En lugar de pensar en términos de <educación compensatoria> deberíamos, a mi parecer, preguntarnos más seriamente y sistemáticamente por las condiciones y los contextos del medio educativo.

La forma misma que adoptan nuestras investigaciones tiende a confirmar los supuestos sobre los que descansan la **organización**, la transmisión y la evaluación del saber escolar. Se fijan criterios de éxito, que son los de la escuela, y después se miden las aptitudes de los diferentes grupos sociales para satisfacer dichos criterios. Se parte de dos grupos de niños, uno de los cuales —lo sabemos por adelantado— posee las características

que favorecen el éxito escolar, y el otro no. Luego se **evalúa** un grupo definiendo sus lagunas en relación al otro. Así, la investigación tiende involuntariamente a poner de manifiesto la noción de *handicap* o deficiencia y a justificar la forma existente de organización, de transmisión y más en particular de *evaluación* del saber. Es muy raro que la investigación cuestione o explicita los presupuestos sociales implicados en la definición social del saber legítimo o de la transmisión legítima de ese saber. Hay algunas excepciones, sin duda, especialmente **en el** ámbito de las investigaciones sobre la organización temporal del *currículum*, pero incluso en estos casos es raro que estos trabajos confieran un espacio importante a las tentativas destinadas a valorar los cambios. Esto ocurre, en particular, en los proyectos de «**viabilidad**» de las áreas educativas prioritarias.

En definitiva, no nos planteamos la siguiente cuestión básica: **¿cuáles** son las posibilidades de cambio en las instituciones escolares tal y como funcionan en la actualidad? Desarrollar **múltiples** actividades no significa necesariamente *actuar*.

Me he dedicado durante largo tiempo a discutir los nuevos conceptos y las nuevas categorías pedagógicas porque mis investigaciones han contribuido **involuntariamente** y en pequeña parte a su formulación. Se podría decir —y se ha dicho— que mis trabajos, centrándose en la subcultura y en las formas de socialización familiar, han, también, contribuido a alejar la atención de las condiciones y los contextos del aprendizaje escolar. El interés conferido al uso de la lengua ha conducido en ocasiones a separar dicho uso de las significaciones culturales subyacentes que lo determinan. Se ha asimilado el concepto de «**código restringido**» al de «**deficiencia lingüística**» e incluso al de niño «**no-verbal**».

Podemos distinguir entre usos del lenguaje que están «**ligados** al contexto» y otros menos ligados a él. Consideremos por ejemplo las dos historias siguientes que el lingüista Peter Hawkins construyó como resultado de sus análisis sobre las formas de hablar de niños de cinco años pertenecientes a las clases altas y a las clases trabajadoras. Se les daba a los niños una serie de cuatro viñetas representando una historia y se les decía que la contasen. La primera viñeta muestra unos niños jugando al fútbol; en la segunda el balón rompe un cristal de una ventana de una casa; en la tercera, un hombre hace un gesto amenazador; en la cuarta, una mujer mira hacia fuera desde la ventana y los niños se van. He aquí, a continuación, las dos historias que contaron:

1. Tres niños juegan al **fútbol** y un niño le da una patada al balón y pega en la ventana y rompe **el** cristal y los niños miran y un hombre sale y le riñe porque han roto el cristal, entonces **ellos** se escapan y una mujer mira por la ventana y rifle a los niños (número de nombres: 13; **número** de pronombres: 4).
2. Ellos juegan al fútbol y él **le** da una patada y él va hasta allí y él rompe la ventana y ellos están **mirándolo** y él sale y les riñe porque lo han roto, pero ellos escapan y entonces ella mira fuera y les rifle (número de nombres: 3; número de pronombres: 13).

En la primera historia el lector no tiene necesidad de tener delante las cuatro viñetas que han constituido el punto de partida, mientras que en la segunda es necesario conocer las viñetas para comprender la historia. La primera narración es independiente de la situación que la ha originado; la segunda está mucho más estrechamente ligada al contexto. En definitiva, los significados de la segunda historia están implícitos, mientras que los de la primera son explícitos.

Esto no significa que los niños de la clase trabajadora no posean en su «**vocabulario pasivo**» el vocabulario utilizado por los niños de la clase alta, ni tampoco que difieran en la comprensión tácita del sistema de reglas lingüísticas. Nos enfrentamos con diferencias en el uso del lenguaje en relación a un contexto específico. El niño de la primera historia explicita más las significaciones que intenta transmitir a través del lenguaje con el fin de que queden claras a la persona que le escucha, mientras que el segundo no lo hace hasta ese punto.

Para el primer niño muy pocas cosas son evidentes, mientras que para el segundo lo son bastantes. Para el primer niño la tarea de contar la historia se le presenta como una situación en la que sus impresiones *deben ser* explicitadas, para ser comprendida mientras que el segundo no percibe esta exigencia de explicitación para su comprensión. No sería, sin embargo, difícil imaginar una situación en la que el primer niño produjese un discurso bastante parecido al del segundo.

Lo que nos interesa son las diferencias existentes en la forma en la que los niños formulan lo que es exterior a la situación. Se podría decir que el discurso del primer niño genera significaciones universalistas en el sentido en que se autonomizan respecto al contexto y se hacen comprensibles a todos; por el contrario, el discurso del segundo niño genera significaciones particularistas en el sentido en que están estrechamente ligadas al contexto y exigen para su completa comprensión que éste se conozca. Las significaciones universalistas están menos ligadas a un contexto dado, mientras que las significaciones particularistas están estrechamente ligadas a él.

Pongamos otro ejemplo; una madre en sus relaciones con su hijo se ve obligada muchas veces a recurrir al lenguaje para explicitar y explicarle determinadas reglas, las razones de esas reglas y sus consecuencias. A través del lenguaje el niño comprende las relaciones que existen entre su acción particular, que desencadena la intervención de su madre, y determinados principios, determinadas justificaciones, determinadas consecuencias generales, de tal modo que su acto particular adquiere una significación universal.

Otra madre insistirá mucho menos en el lenguaje cuando controle a su hijo y considerará sus actos como comportamientos aislados sin conexasión a principios **generales**, a sus bases racionales y a sus consecuencias.

Los dos niños aprenden de forma similar que no deben hacer ciertas cosas o que deben hacerlas, pero el primero ha aprendido bastante más que el segundo. Los motivos de los actos de la madre primera han sido explicitados y elaborados, mientras que los motivos de las actuaciones de la segunda no han sido verbalizados, sino que permanecen implícitos.

Nuestras investigaciones aclaran justamente esto. Las diferentes clases

sociales se diferencian en relación a los contextos que pueden suscitar determinadas realizaciones lingüísticas. Muchas madres de clase alta (y es importante señalar que no todas) comparadas con las de la clase obrera (y de nuevo es importante señalar que no todas) insisten mucho en el papel del lenguaje a la hora de socializar al niño en el terreno moral, a la hora de disciplinarlo, o para comunicarle sus sentimientos y conocer los de él. Digámoslo una vez más, el primer niño se ve orientado hacia significaciones universalistas que trascienden el contexto concreto, mientras que el segundo es orientado hacia significaciones particularistas estrechamente ligadas a un contexto determinado. Esto no quiere decir que las madres de clase obrera no recurran al lenguaje, sino que para ellas los contextos que suscitan mensajes con significación universalista son distintos que para las madres de clase alta. Ni ellas ni sus niños tienen *deficiencias* lingüísticas.

Podemos, partiendo de estos ejemplos, inferir que ciertos grupos de niños, debido a las formas de su socialización, están preparados para recibir y emitir, en determinadas situaciones, significaciones universalistas, mientras que otros grupos lo están para emitir significaciones particularistas. La expresión **lingüística** de las significaciones universalistas es muy diferente de la expresión de significaciones particularistas, y las formas de relación social (por ejemplo, entre la madre y el niño) que engendran estas significaciones, son también muy diferentes. Podemos en consecuencia decir que lo que se presenta a la inteligencia del niño a lo largo del aprendizaje, la forma en la que estas significaciones le son transmitidas, y las formas de relación social en el marco de las cuales se realiza este aprendizaje, son muy diferentes.

Si consideramos ahora a los niños en el marco de la escuela, no hay por qué sorprenderse de las dificultades con las que se encuentran, ya que la escuela se preocupa necesariamente de la transmisión y del desarrollo de significaciones universalistas. La escuela tiene como objetivo explicitar y colaborar a **través** del lenguaje principios y operaciones simbólicas que, o bien se aplican a las cosas (disciplinas científicas), o a las personas (disciplinas humanísticas). El niño de clase alta, como consecuencia de su socialización, está ya sensibilizado a las **reglas** simbólicas de la escuela, mientras que el niño de clase obrera está mucho menos sensibilizado a las reglas universalistas de la misma. Este último niño se ve orientado hacia significaciones particularistas ligadas al contexto, en las cuales los principios y las operaciones están implícitos; se le prepara para utilizar el lenguaje en la forma en la que se realizan estas significaciones.

La escuela pretende desarrollar en el niño reglas lógicas para definir las significaciones pertinentes y las categorías de relación existentes tanto en el ámbito humano como en el de los objetos. Tales significaciones y categorías no son en principio aquellas hacia las que se orienta espontáneamente el niño. En cierto sentido, tanto en Europa como en Estados Unidos, o en las sociedades en **vías** de desarrollo, se puede abordar el problema de la educación como la confrontación entre, por una parte, las significaciones universalistas de la escuela y los tipos de relaciones sociales que las engendran; y por otra, las significaciones particularistas con las que el niño llega a la escuela, así como las relaciones sociales que las producen. Los metalenguajes que permiten el

control y la innovación en el orden simbólico son extraños a estos niños, puesto que ellos no los han conocido durante su socialización inicial.

Si la escuela intenta transmitir un saber que rompe con el saber cotidiano, un saber general expresado a través de diversos metalenguajes que yo denomino universalistas, es preciso tener en cuenta el hecho de que la escuela transmite, implícita y explícitamente, por mediación de criterios que definen las buenas formas de conducta tanto de los alumnos como de los profesores, valores de los que se deriva una moral y que influyen en los contenidos y en las situaciones de enseñanza. Estos valores y esta moral inciden aún más en el contenido transmitido a través de la selección de libros, de textos, de películas, así como a través de los ejemplos y las analogías utilizados para ayudar a los alumnos a acceder a un saber general (significaciones universalistas). De este modo el niño de clase obrera puede encontrarse en una situación muy desfavorable en su relación con toda la cultura que no ha sido hecha para él.

He sugerido que las formas de código elaborado permiten el acceso a significaciones universalistas en el sentido en que los principios y las operaciones que rigen las relaciones con el mundo de los objetos y con el mundo social son explicitadas a través del lenguaje, mientras que los códigos restringidos permiten el acceso a significaciones particularistas, ya que el uso del lenguaje tiende a dejar implícitos los principios y las operaciones que controlan las relaciones con el mundo de los objetos y con el mundo social. He intentado igualmente explicar los orígenes culturales de estos códigos y las causas de sus transformaciones. Decir que un código es restringido no significa que un niño no pueda expresarse mediante el lenguaje ni que sufra, en sentido técnico, un *deficit* lingüístico, ya que posee la misma inteligencia tácita del sistema de reglas lingüísticas que cualquier otro niño. Esto significa únicamente que son limitados los contextos y las condiciones que orientarán al niño hacia significaciones universalistas y que lo conducirán a elegir determinadas opciones lingüísticas que dan acceso a tales significaciones. Esto no quiere decir que los niños de clases bajas no puedan producir en contextos concretos una lengua elaborada.

Es de la mayor importancia distinguir entre las variantes del habla y un código restringido. Una variante es un modelo de opciones lingüísticas específico de un contexto determinado —por ejemplo, cuando se habla con niños, cuando un policía declara ante un tribunal, cuando uno cotillea con amigos íntimos, en relaciones ritualizadas tales como fiestas y reuniones o en encuentros fortuitos—. Decir que un código es restringido no significa que el locutor no utilice en ciertas situaciones y en condiciones específicas una serie de partículas o de subordinaciones, sino que ello implica que cuando se realiza este tipo de opción se está estrechamente ligado a un *contexto específico*.

El concepto de código envuelve a la transmisión de la estructura simbólica profunda de una cultura o de una subcultura, a la transmisión de reglas fundamentales que rigen la interpretación de la **experiencia**.

Siguiendo este punto de vista la cultura o la subcultura se inscribe en el comportamiento de los agentes gracias a la mediación de los códigos que rigen la expresión lingüística de determinadas situaciones fundamentales que tienen lugar durante el proceso de socialización. A partir de la obra del



profesor Michael Halliday se pueden distinguir cuatro tipos de contextos o situaciones:

- Contextos regulativos: en ellos el niño se hace consciente de las relaciones de autoridad existentes en el orden social, **así** como de sus diferentes justificaciones.
- Contextos de aprendizaje cognitivo: en ellos el niño adquiere información acerca de la naturaleza objetiva de las cosas al tiempo que aprende determinadas destrezas.
- Contextos de imaginación o de invención: en ellos el niño es estimulado a experimentar y recrear su mundo con sus propios medios y a su modo.
- Contextos interpersonales: en ellos **el** niño aprende a conocer los estados afectivos tanto suyos como de los demás.

Estos contextos están prácticamente interconectados, pero la importancia que se les confiere, así como su contenido, varían de un grupo social a otro. Mi tesis es que las categorías fundamentales de una cultura o de una subcultura se hacen palpables y, por decirlo así, se materializan en las formas lingüísticas a través de las cuales se expresan estos cuatro tipos de contextos que en su origen se producen en la familia. Si en estos cuatro tipos de contextos, la forma predominante del uso del lenguaje es la de variantes elaboradas que expresan significaciones relativamente independientes del contexto, es decir universalistas, entonces puede concluirse que la comunicación está fundamentalmente organizada según un código elaborado. Y, por el contrario, si en estos cuatro tipos de contextos predomina el uso de las variantes restringidas del **habla** con significaciones particularistas, entonces se puede decir que la estructura de la comunicación está regida por el código restringido. Hablar de código restringido no significa que los locutores no generen *nunca* variantes elaboradas del habla, sino únicamente que recurrirán rara vez a variantes de este tipo durante el proceso de socialización familiar del niño.

El concepto de código establece una distinción similar a la que hacen los lingüistas entre la estructura superficial y la estructura profunda de la gramática (véase David Havano, *New Society*, 9 de enero de 1969, y Ernest Geilner, 29 de mayo de 1969, sobre el trabajo de Noam Chomsky). Se puede así comprobar que frases que a primera vista parecen diferentes han sido formadas a partir de las mismas reglas.

Las opciones **lingüísticas** que supone la elaboración de un resumen son claramente diferentes a las opciones lingüísticas que se realizan para escribir un poema. Estas, a su vez, se diferencian netamente **de** las opciones lingüísticas que implica un análisis de principios físicos o morales; difieren, asimismo, de la forma lingüística que la madre adopta en situaciones de inculcación moral. Pero todas estas opciones lingüísticas pueden obedecer, en determinadas condiciones, a reglas subyacentes propias de códigos restringidos o de códigos elaborados.

Si la subcultura o la cultura, a través de sus formas de integración social, engendra un código restringido, ello no significa que el discurso o el sistema significativo resultantes se vean empobrecidos desde el doble punto de vista

lingüístico o cultural, ni que los niños no tengan nada que decir en la escuela o que los frutos de su imaginación no sean significantes. Esto no significa tampoco que tengamos que enseñar a los niños la gramática formal. Tampoco significa que tengamos que interferir en su dialecto. No existe nada, absolutamente nada, en un dialecto que impida a un niño interiorizar y aprender a emplear significaciones universales. Pero si las situaciones de aprendizaje —los ejemplos, los libros de lectura...— no despiertan realmente la imaginación de los niños, no estimulan su curiosidad, no favorecen una actitud de investigación, tanto en el medio familiar como en el social, el niño no se encontrará a gusto en el medio escolar. Si el profesor le dice continuamente: «**repite** lo que dices, no entiendo nada», entonces puede ocurrir que el niño ya no quiera seguir hablando. Para que la cultura del maestro se convierta en parte integrante del mundo del niño es preciso que previamente la cultura del niño sea parte integrante del mundo del maestro.

Pero que esto suceda será preciso con toda probabilidad que el maestro comprenda el habla del niño antes de intentar cambiarla. Un gran número de situaciones escolares están involuntariamente emparentadas con el mundo simbólico de las **clases** superiores: cuando el niño entra en la **escuela**, entra en un sistema simbólico sin ninguna conexión con la vida que lleva fuera de ella.

Uno de los principios pedagógicos aceptados consiste en aconsejar que se trabaje con lo que el niño pueda ofrecer. ¿Por qué no ponerlo en práctica? Introducir al niño en las significaciones universalistas que implican formas de pensamiento generales no consiste en **darle** una enseñanza compensatoria; *consiste en educarlo*. Esto no implica que se intente asimilar a estos niños al mundo de las clases superiores, pese a que los valores implícitos que subyacen a la forma y a los contenidos que transmite la escuela pueden comportar ese riesgo.

Se debe distinguir entre los principios y las operaciones que en tanto que maestros transmitimos a los niños y desarrollamos en ellos, y las situaciones que creamos con tal finalidad. Debemos ser conscientes, en primer lugar, de que la experiencia social que el niño posee está fundamentada y es significativa. Esto no será posible más que si dicha experiencia forma parte integrante del mundo escolar que creamos. Si dedicásemos tanto tiempo a reflexionar sobre las implicaciones de todo lo dicho, como el que empleamos en reflexionar sobre las implicaciones de las teorías de Piaget en las etapas del desarrollo, podría ocurrir que las escuelas se convirtiesen en medios estimulantes e interesantes para los padres, los niños y los maestros.

Además de los problemas hasta ahora mencionados surgen otras preguntas subyacentes y más complejas: la cuestión de la definición social del hombre cultivado, la cuestión de la definición social de la transmisión legítima de esta cultura, la cuestión de las situaciones institucionales que creamos para enseñar. Podemos especificar además cada una de estas cuestiones si las relacionamos con la variable edad. He evitado conscientemente plantear la pregunta «¿para qué nivel de inteligencia?», ya que si en algún momento es necesario hacerlo depende de las respuestas que se hayan dado a las cuestiones anteriores. Es preciso analizar los presupuestos sociales subyacentes a la organización, distribución y evaluación de los conocimientos porque es falso pensar que existe una respuesta única a estas cuestiones. Las relaciones de fuerza

existentes en el exterior de la escuela influyen en la organización, la distribución y la evaluación de los conocimientos a través del contexto social en el que se transmiten. La definición de aptitud escolar es en sí misma, en cualquier momento que se formule, una consecuencia indirecta de estas relaciones de poder.

Estas cuestiones, lejos de hacernos eludir el pasado o **delimitar** nuestras perspectivas a un presente inmediato, nos invitan más bien a analizar la pregunta de Robert Lynd: «**Conocer ¿para qué?**» La respuesta no puede formularse en los siguientes términos: cuando el niño tenga seis años debe saber leer, contar y escribir. No sabemos de qué es capaz un niño, del mismo modo que no tenemos tampoco una **teoría** que nos permita crear situaciones óptimas de aprendizaje; incluso si esta teoría existiera es muy poco probable que dispusiésemos de medios suficientes para ponerla en práctica a la escala requerida. Podría muy bien ocurrir que uno de los tests de un sistema educativo sea que sus resultados son relativamente imprevisibles.