

LA EDUCACION NO PUEDE SUPLIR LAS FALLAS DE LA SOCIEDAD¹

Basil Bernstein

Generalmente al niño se le instruye en un contexto de clase media. ¿Es necesario que lo forcemos a desempeñarse a ese nivel o podríamos tratar de descubrir lo que es válido de su propio modo de vida?

Desde fines de la década de los cincuenta ha habido en los EEUU, una continua producción de libros y trabajos relacionados con la educación de los niños de clase baja, de mala situación económica, así como con la educación de los niños negros de clase baja cuya situación económica es crónicamente mala. Se desarrolló una gran burocracia educativa y de investigación, financiada con fondos obtenidos de fundaciones nacionales, regionales y privadas. Se desarrollaron nuevas categorías educativas: “los culturalmente menos favorecidos”, “los lingüísticamente menos favorecidos”, “los socialmente en desventaja” y se introdujo la noción de “educación compensatoria” como un medio para cambiar el status de los niños de estas categorías.

La educación compensatoria surgió en forma de programas masivos de educación pre-escolar, tales como el “Proyecto Head Start” (Ruth Adam, *New Society*, 30 de octubre de 1969), los programas de investigación en gran escala de Deutsch (a principios de los años sesenta), gran cantidad de programas de “intervención” o “enriquecimiento” en pequeña escala, para pre-escolares o niños de los primeros años de educación obligatoria. Muy pocos sociólogos se involucraron en estos estudios, porque la educación era un área de poco prestigio. La mayoría de ellos fueron realizados por psicólogos.

Estos estudios se centraban en el niño dentro de la familia y en la relación, dentro del salón de clase, entre el maestro y el niño. En los últimos dos años podemos detectar un cambio de foco. Como resultado de los movimientos hacia la integración y del movimiento opuesto hacia la segregación (esta última, respuesta a los deseos de varios grupos de Poder Negro), se están haciendo en los EEUU, mas estudios sobre *la escuela*. El estudio clásico de Robert Rosenthal, *Pigmalion en el salón de clase*, atrajo la atención sobre la importancia crítica de las expectativas de los maestros en cuanto al niño.

En la Gran Bretaña hemos sido conscientes del problema educativo desde los trabajos de Sir Cyril Burt antes de la guerra. Su libro, *The Backward Child* (El niño desfavorecido), es probablemente todavía, el mejor estudio que tenemos.

¹ Publicado originalmente con el título “Education cannot compensate for Society”, en *Lenguaje in Education*, en 1972, traducido con permiso del autor por Nora de Conover; revisión de estilo de Fabio Jurado.

Después de la guerra, una serie de encuestas sociológicas e indagaciones públicas sobre educación, puso sobre el tapete el problema educativo a nivel de debate nacional y, por consiguiente, de política social.

Ahora, existe en Gales una gran unidad de investigación, financiada por el Consejo de Escuelas (Schools Council), preocupada por la educación compensatoria. En la Universidad de Birmingham se está desarrollando una importante investigación de otro tipo relacionada con los problemas de educación de los niños de la Mancomunidad Británica. El Consejo de Investigación de las Ciencias Sociales y el Departamento de Educación y Ciencias han dado 175.000 libras esterlinas como aporte para el desarrollo de programas pre-escolares especiales dedicados a iniciar a los niños en la educación compensatoria. Existe también todo el programa de áreas educativas prioritarias (descrito por Anne Corbett en “¿Funcionan realmente las áreas educativas prioritarias?” *New Society*, noviembre 13 de 1969).

Un departamento universitario de educación ofrece un diploma avanzado en educación compensatoria. Las universidades o colegios pedagógicos también ofrecen cursos especiales bajo el mismo título. Entonces valdría la pena dedicar unas pocas líneas para considerar los planteamientos que fundamentan este trabajo y los conceptos que los describen, en especial porque de mis propios escritos algunas veces se ha hecho uso (y, más a menudo, abuso) para destacar aspectos de los problemas y dilemas generales.

Para empezar, encuentro curioso el término “educación compensatoria” por varias razones. No entiendo cómo podemos hablar de ofrecer educación compensatoria a niños a quienes, en primer lugar, todavía no se les ha proporcionado un medio ambiente de educación adecuado. El informe Newson, sobre las escuelas secundarias, demostró que las condiciones materiales del 79% de las escuelas secundarias modernas de las barriadas y de las áreas problemáticas era tremendamente deficiente y su capacidad de retención de los profesores era demasiado baja. El mismo informe también demostró muy claramente los resultados de lectura de niños de escuelas que no estaban en las barriadas ni en áreas problemáticas. Esto no está en conflicto con la corroboración de que en promedio, para todo el país, ha habido un mejoramiento en la capacidad de lectura de los niños. El informe Plowden sobre las escuelas primarias fue un poco más cauteloso sobre estos puntos, pero no tenemos por qué pensar que la situación sea mucho mejor en las escuelas primarias de áreas similares.

Por consiguiente, ofrecemos a un gran número de niños, tanto al nivel primario como secundario, escuelas de condiciones materiales deficientes, un cambio constante del profesorado y, más aun, esperamos que un pequeño grupo de profesores dedicados se las arregle con todo. La tensión a que están sometidos estos profesores inevitablemente produce fatiga y enfermedades y no es raro encontrar, en cualquier semana, profesores que tienen que manejar grupos

dobles de 80 niños. Y nos preguntamos por qué, desde muy temprano, en su vida educativa los niños muestran toda una gama de “problemas de aprendizaje”.

Al mismo tiempo la organización de las escuelas crea arreglos lineales explícitos e implícitos que claramente rebajan las expectativas y la motivación de profesores y educandos. Se establece pues un círculo vicioso con un resultado absolutamente determinado. Parecería entonces, que hemos fallado en proporcionar en la medida justa un ambiente educativo satisfactorio desde el comienzo.

El concepto de “educación compensatoria” sirve para retirar la atención de la organización interna y el contexto educativo de la escuela y enfocarla en las familias y los niños. La educación compensatoria implica que algo falta en la familia y por consiguiente en el niño. En consecuencia, los niños no pueden sacar provecho de las escuelas.

Se deduce así que la escuela debe “suplir” algo que está ausente en la familia y a los niños se les mira como sistemas en déficit. Si los padres siquiera estuvieran interesados en la golosina que ofrecemos, si solamente fueran como los padres de clase media, entonces podríamos cumplir con nuestro trabajo. Al contemplar el problema en esta forma, implícitamente se justifica el acuñar los términos “privación cultural”, “privación verbal” y así sucesivamente. Y es entonces cuando estas etiquetas hacen su propio y triste trabajo.

Si a los niños se les marca como “que padecen una privación cultural” se concluye que los padres son deficientes y que las realizaciones espontáneas de su cultura, sus imágenes y representaciones simbólicas, tienen un menor valor y significado. Las expectativas de los maestros en cuanto a los niños serán más bajas y estos a su vez, sin duda, las confirmarán. Toda la experiencia vital, lo que enseña al niño, lo que le da sentido y propósito a su vida fuera de la escuela, deja de ser válida y no se le asigna ningún significado ni oportunidad para mejoramiento dentro de la escuela. Él tiene que orientarse hacia una estructura diferente de significación, ya sea en la manera de leer libros (Janet y John), o en la forma del uso del lenguaje y dialecto o en los patrones de las relaciones sociales.

Por otra parte, se les explica e impone a los padres la estructura de significación de la escuela, en lugar de integrar dentro de ella la forma y contenido de su mundo. Se abre progresivamente una brecha entre el niño como miembro de una familia y una comunidad y el niño como miembro de una escuela. De cualquier manera, se espera que el niño y sus padres abandonen su identidad social, su forma de vida y sus representaciones simbólicas en la puerta de la escuela, pues, por definición, su cultura es deficiente y los padres son limitados tanto en el orden moral como en el de las habilidades que transmiten.

Con esto no quiero decir que en estas circunstancias no pueda haber o no haya relaciones satisfactorias entre el hogar y la escuela; lo que quiero decir es que mejor sería incorporar a los padres a la experiencia educativa del niño permitiéndoles hacer lo que pueden hacer y hacerlo con confianza. Hay muchas formas dentro de la esfera de competencia de los padres con las cuales ellos pueden ayudar al niño en el aprendizaje. Si esta ayuda se diera, los padres se sentirían capaces y confiados tanto en su relación con el niño como con la escuela. Esto puede significar que los contenidos del aprendizaje en la escuela deben extraerse principalmente de la propia experiencia de los niños en su familia y en su comunidad.

Hasta ahora he criticado el uso del concepto “educación compensatoria” porque distrae la atención de las deficiencias de la escuela en sí y la centra sobre las deficiencias de la comunidad, la familia y el niño. A estas críticas podemos añadir una tercera. El concepto “educación compensatoria” hace resaltar el gran significado de los primeros años de la vida de un niño en la configuración de su desarrollo posterior. Es claro que existe gran acopio de comprobación empírica para respaldar este punto de vista y su implicación de que debemos crear un gran sistema de guarderías. No obstante, sería un absurdo desechar la etapa educativa posterior a los siete años, como si tuviera poca influencia.

Como mínimo, lo que inicialmente se necesita es considerar como una unidad todo este periodo hasta el término de la primaria. Esto exigiría aplicar nuestro enfoque, en cualquier edad, en el contexto global de la etapa primaria, lo cual implica un acercamiento sistemático más bien que fragmentario. Aquí propongo tomar como unidad no un periodo particular de la vida del niño –de los 3 a los 5 años, o de los cinco a los siete, por ejemplo-, sino tomar como unidad una etapa de la educación: la primaria. Debemos ver todo lo que hacemos en términos de la secuencia del aprendizaje, del desarrollo de la sensibilidad dentro del contexto de la etapa primaria. Para lograr esto, debe limarse la actual división entre las etapas de la primera y la segunda infancia, como también la separación entre las etapas primaria y secundaria. Si no, los progresos del niño en cualquier edad, pueden verse opacados por pérdidas posteriores. Debemos dejar de pensar en términos de educación compensatoria, y considerar en su lugar más seria y sistemáticamente el estado y los contextos del ambiente educativo.

La forma misma que toma nuestra investigación tiende a confirmar las creencias que fundamentan la organización, transmisión y evaluación del conocimiento por parte de la escuela. La investigación actúa determinando los criterios de logro que tiene la escuela y luego midiendo la competencia de los diferentes grupos sociales para alcanzar estos criterios. Tomamos un grupo de niños, de quienes sabemos con anticipación que poseen atributos favorables para el rendimiento escolar y un segundo grupo de niños de quienes sabemos con anticipación que carecen de estos atributos. Entonces evaluamos un grupo en términos de lo que le falta cuando se le compara con el otro. En esta forma, la investigación, sin

quererlo, estima la noción de déficit y confirma el status que da una determinada organización, transmisión y en particular evaluación del conocimiento.

La investigación muy rara vez pone en tela de juicio o revela los presupuestos sociales que subyacen en lo que cuenta como conocimiento válido, o lo que cuenta como una manifestación válida de ese conocimiento. Hay excepciones en el área de desarrollo curricular, pero aun aquí el trabajo a menudo carece de una intención interna de evaluar los cambios. Esto es cierto, especialmente en el caso de los proyectos de factibilidad del área educativa prioritaria. Y, por último, dejamos de lado la cuestión básica: ¿cuál es el potencial de cambio dentro de las instituciones educativas tal como están constituidas en la actualidad? Una gran cantidad de actividad no necesariamente implica acción. Dedicué todo este espacio a la discusión de los nuevos conceptos y categorías educativas porque, en cierta forma, el trabajo que he venido haciendo había contribuido inadvertidamente a su formulación. Podría ser, y ya se ha dicho, que mi investigación –al enfocarse en la subcultura, y las formas de socialización de la familia- ha distraído también la atención de las condiciones y contextos del aprendizaje en la escuela. El foco en el uso del lenguaje algunas veces ha llevado a la gente a separarlo del sustrato de significaciones culturales que desde el principio son factores determinantes de este mismo uso. El concepto de “código restringido” para describir el habla de la clase trabajadora ha sido equiparado con el de “privación verbal” o aun con el de “niño no-verbal”.

Podemos distinguir entre usos del lenguaje que podríamos calificar de “limitados por el contexto” y usos del lenguaje menos limitados por el contexto. Consideremos, por ejemplo, las siguientes historias que el lingüista Peter Hawkins reconstruyó como resultado de su análisis del discurso de niños de cinco años de clase media y de clase trabajadora. A los niños se les dio una serie de cuatro dibujos que contaban una historia y se les invitó a contar la historia. El primer dibujo mostraba unos muchachos jugando futbol; el segundo mostraba la pelota rompiendo el vidrio de la ventana de una casa; el tercero, un hombre con gesto amenazante, y el cuarto, una mujer asomándose por la ventana y los muchachos alejándose. He aquí dos versiones:

1. Tres muchachos están jugando futbol y un muchacho patea la pelota y esta se va contra la ventana, la pelota rompe el vidrio y los muchachos están mirándolo y un hombre sale y los grita porque ellos han roto el vidrio, entonces ellos se van y entonces esa señora mira por la ventana y les dice a los muchachos que se vayan (No. de sustantivos 13, No. de pronombres 7).
2. Esos están jugando futbol y este patea y la pelota se va y rompe el vidrio. Todos están mirando para allá y sale uno y les da gritos porque lo rompieron, entonces ellos salen corriendo y entonces esa se asoma y les dice que se vayan (No. de sustantivos 3, No. de pronombres 10).

Con la primera historia el lector no necesita tener los cuatro dibujos que se usaron como base, mientras que en el caso de la segunda historia el lector necesitaría los cuatro dibujos iniciales para sacarle sentido al relato. La primera historia está libre del contexto que la generó mientras que la segunda historia está más íntimamente unida a su contexto. Como resultado, los significados de la segunda historia están implícitos, mientras que los de la primera están explícitos.

No es que los niños de la clase trabajadora no tengan en su vocabulario potencial el vocabulario utilizado por los niños de la clase media. No es tampoco el caso de que los niños difieran en su entendimiento tácito del sistema de reglas lingüísticas. Más bien lo que aquí tenemos son diferencias en el uso del lenguaje que surgen de un contexto específico. Un niño hace explícito el significado que realiza a través del lenguaje a la persona a quien le está contando la historia, mientras que el otro niño no lo hace en el mismo grado.

El primer niño no da por hecho casi nada; mientras que el segundo da mucho. Entonces el primer niño veía la tarea como un contexto en el cual era necesario hacer explícitos sus significados mientras que el segundo no veía que se necesitaría la explicación del significado. No sería difícil imaginar un contexto donde el primer niño produjera un discurso como el del segundo.

Manejamos aquí las diferencias en la forma en que los niños expresan lingüísticamente lo que es aparentemente el mismo contexto. Podríamos decir que el discurso del primer niño generó significados universalistas, en el sentido de que funcionaban independientemente del contexto y por lo tanto eran comprensibles para todos, mientras que el discurso del segundo generó significados particularistas, en el sentido de que estos estaban íntimamente atados al contexto que solo eran completamente entendidos por otros en el caso de tener acceso al contexto que generó el discurso. Así pues, los significados universalistas están menos supeditados a un contexto determinado mientras que los significados particularistas están severamente limitados por el contexto.

Tomemos otro ejemplo. Hay una madre que, al corregir a su hijo, pone gran énfasis en el lenguaje, porque quiere dejarle bien claras y definidas ciertas reglas, sus razones y sus consecuencias. En esta forma el niño tiene acceso a través del lenguaje a las relaciones entre ese acto suyo que provocó la corrección de la madre y ciertos principios generales, razones y consecuencias que sirven para universalizar ese acto particular. Otra madre pone menos énfasis en el lenguaje cuando corrige a su hijo y maneja solamente el acto en cuestión: ella no lo relaciona con principios generales y sus bases y consecuencias razonadas.

Ambos niños aprenden que hay algo que deben o no hacer, pero el primer niño ha aprendido más que eso. Las bases para la intervención de la primera madre se han hecho explícitas y elaboradas, mientras que las de la segunda son implícitas, no se han manifestado. Esto es precisamente lo que demuestra los fines de nuestra investigación. Las clases sociales difieren en los términos de los

contextos que evocan determinadas manifestaciones lingüísticas. Muchas madres de clase media (y es importante agregar que no todas) en relación con las madres de clase trabajadora (y otra vez es importante agregar que de ninguna manera todas) ponen mayor énfasis en el uso del lenguaje al socializar al niño en el orden moral, al disciplinarlo en la comunicación y en el reconocimiento de los sentimientos. Aquí otra vez podemos decir que el primer niño está orientado hacia significados universalistas que trascienden un contexto determinado mientras que el segundo se orienta hacia significados universalistas que trascienden un contexto determinado mientras que el segundo se orienta hacia significados particularistas íntimamente ligados a un contexto dado y que por tanto no trascienden. Esto no quiere decir que las madres de clases trabajadoras sean no-verbales, sólo que ellas difieren de las madres de clase media en los contextos que evocan significados universalistas. Ellas no son “lingüísticamente pobres” y tampoco lo son sus hijos.

Partiendo de estos ejemplos podemos generalizar y decir que ciertos grupos de niños, a través de las formas de su socialización, se orientan hacia recibir y ofrecer significados universalistas en determinados contextos, mientras que otros grupos de niños se orientan hacia significados particularistas. Las realizaciones lingüísticas de órdenes universalistas de significado son muy diferentes de las realizaciones de órdenes particularistas y también lo son las formas de relación social (por ejemplo entre madre e hijo) que las generan. Podemos decir entonces, que lo que se ofrece para aprendizaje, la forma en que se ofrece y los patrones de relación social, son también muy diferentes.

Puesto que la escuela necesariamente se ocupa de la transmisión y el desarrollo de órdenes universalistas de significado, al considerar a los niños en la escuela podemos ver que es probable que se presenten dificultades. La escuela se preocupa por hacer explícitos y elaborar a través del lenguaje principios y operaciones en cuanto estos se refieren a los objetos (sujetos de la ciencia) y a las personas (sujetos de las artes). Un niño, el primero de nuestro ejemplo, a través de su socialización, ya es sensible a las órdenes simbólicas de la escuela, mientras que el segundo lo es mucho menos. Este niño se orienta hacia órdenes particularistas de significado que están limitadas por el contexto, en las cuales los principios y operaciones están implícitos, y hacia una forma de uso del lenguaje a través del cual se manifiestan dichos significados.

La escuela necesariamente trata de desarrollar en el niño órdenes de pertinencia y relación en cuanto a su aplicación a personas y objetos que no son inicialmente los mismos hacia los cuales él espontáneamente se dirige. El problema de la posibilidad de educar a un nivel, ya sea en Europa, en Estados Unidos o en sociedades en desarrollo, puede entenderse en términos de una confrontación entre: a) los órdenes universalistas de significados de la escuela y las relaciones sociales que los generan, y b) los órdenes particularistas de significados que el niño trae consigo a la escuela y las relaciones sociales que los generan. Las

orientaciones hacia un “metalenguaje” de control e innovación no se presentan a estos niños como parte de su socialización inicial.

La escuela trata de transmitir un conocimiento inusitado, es decir, un conocimiento público manifestado a través de varios metalenguajes. Este conocimiento es lo que he llamado universalista. Sin embargo tanto implícita como explícitamente las escuelas transmiten valores y una moral de reserva que afecta los contenidos y contextos de la educación. Hacen esto al establecer los criterios de conducta para administradores y educandos.

Estos valores y costumbres también afectan el contenido del conocimiento educativo a través de la selección de libros, textos y películas y a través de los ejemplos y analogías usadas para contribuir al acceso de conocimiento público (significados universalistas). Por lo tanto, el niño de clase trabajadora puede estar en considerable desventaja en relación con la cultura total de la escuela. No está hecha para él y puede ser que él no le responda.

Las funciones universalistas del lenguaje donde los significados están menos limitados por el contexto apuntan hacia un código elaborado y las más particularistas hacia un código restringido. El que un código sea restringido no significa que un niño sea “no-verbal”, tampoco que él sea técnicamente un “limitado verbal”, porque él posee el mismo entendimiento tácito del sistema de reglas lingüísticas que cualquier otro niño. Esto no quiere decir que los niños no puedan producir, en cualquier momento, variantes de habla muy elaboradas en contextos particulares.

Es sumamente importante distinguir entre una variante de habla y un código restringido. Una variante de habla es un patrón de posibilidades lingüísticas que es específico de un contexto particular, por ejemplo, un juez, cuando hablamos con amigos íntimos, cuando empleamos las formas rituales de los cócteles, de los encuentros en el tren. El que el código sea restringido no significa que un hablante, en algunos contextos y bajo condiciones específicas no use una gama de modificadores o subordinadores, o, en fin, cualquier otro recurso. Pero sí quiere decir que, cuando se decida a hacerlo, estos recursos estarán estrechamente relacionados con el contexto.

Este código, el del concepto, se refiere a la transmisión de la estructura profunda del significado de una cultura o subcultura, a la estructura de significado del código. Los códigos, desde este punto de vista, dan un valor fundamental a la cultura o subcultura al controlar las realizaciones lingüísticas de los contextos críticos de socialización. Si nos basamos en el trabajo del profesor Michael Hallyday podemos distinguir cuatro contextos críticos.

1. Los contextos reguladores: son las relaciones de autoridad; aquí el niño se hace consciente del orden moral y de sus diferentes fundamentos.

2. Los contextos instruccionales: aquí el niño aprende sobre la naturaleza objetiva de los objetos y adquiere varias habilidades.
3. Los contextos innovativos o imaginativos: aquí se estimula al niño a experimentar y recrear su mundo con sus propias palabras y a su manera.
4. Los contextos inter-personales: aquí el niño se hace consciente de estados afectivos propios y ajenos.

En la práctica estos contextos son inter-dependientes, pero el énfasis y los contenidos variarán de un grupo a otro. Me atrevería a pensar que los ordenamientos críticos de una cultura o subcultura toman sustancia y se hacen palpables a través de la manera como ella manifiesta estos cuatro contextos lingüísticamente –inicialmente en la familia. Si estos cuatro contextos se manifiestan a través del uso predominante de variantes de habla restringida con significados particularistas, es decir, relativamente ligados al contexto, entonces, la estructura profunda de la comunicación está controlada por un código restringido. Si estos cuatro contextos se manifiestan predominantemente a través del habla elaborada con significados relativamente independientes del contexto, es decir, universalistas, la estructura profunda de la comunicación estará controlada por un código elaborado. El hecho de que el código sea restringido, no quiere decir que los usuarios nunca empleen variantes elaboradas de habla solo quiere decir que tales variables se usarán con poca frecuencia en el proceso de socialización del niño dentro de su familia.

El código, el del concepto, hace una distinción similar a la que los lingüistas hacen entre la estructura profunda y la superficial de la gramática (ver David Havano, *New Society*, enero 9, 1969, y Ernest Geilner, Mayo 29, 1969, sobre el trabajo de Noam Chomsky). Puede demostrarse que oraciones que superficialmente parecen diferentes se generan de las mismas reglas.

Las selecciones lingüísticas que se hagan para un resumen variarán marcadamente de las que se hagan para un poema altamente subjetivo. Y estas a su vez de la manifestación lingüística de las formas de control de una madre. Pero todas ellas pueden revelar, bajo determinadas condiciones, que tienen códigos del habla subyacentes ya sean restringidos o elaborados.

Ahora bien, el hecho de que la cultura o subcultura, a través de sus formas de integración social, genere un código restringido no quiere decir que el discurso resultante y el sistema de significación sean lingüística o culturalmente limitados, que los niños no tengan nada que ofrecer a la escuela o que aquello que imaginan no signifique nada. Tampoco quiere decir que tengamos que enseñarles a los niños la gramática formal, ni que debamos interferir con su dialecto.

No hay nada pero absolutamente nada en el dialecto como tal, que impida a un niño internalizar y aprender el uso de significados universalistas. Pero si los

contextos del aprendizaje –la lectura de libros, por ejemplo- no son contextos que echen a volar la imaginación de los niños, ni que tampoco despierten su curiosidad o estimulen sus exploraciones dentro de su familia y de la comunidad, el niño no encajará fácilmente (“repítelo, no entendí”), entonces el niño puede terminar por no decir nada. Si la cultura del profesor va a ser parte de la conciencia del niño, la cultura del niño debe primero estar en la conciencia del profesor.

Esto quiere decir que el profesor debe ser capaz de entender el dialecto del niño, antes que tratar de cambiarlo deliberadamente. Gran parte de nuestro medio escolar se ha construido inconscientemente sobre aspectos del mundo simbólico de la clase media, y en consecuencia cuando el niño va a la escuela entra en un sistema simbólico que no le ofrece un vínculo con la vida que hace fuera de ella.

Aceptamos como principio educativo que debemos trabajar con lo que el niño pueda ofrecer, ¿por qué no lo llevamos a la práctica?

La introducción del niño a los significados universalistas de las formas públicas de pensamiento no es “educación compensatoria”, es educación. No se trata de convertirlo en clase media y, sin embargo, los valores implícitos que son la filosofía de la forma y el contenido del ambiente educativo nos podrían llevar a esto.

Necesitamos distinguir entre los principios y operaciones que los profesores transmiten y desarrollan en los niños y los contextos que crean para hacerlo. Debemos empezar por saber que la experiencia social que el niño ya posee es válida y significativa. Es necesario que el niño perciba que su entorno es considerado y reconocido. Y esta imagen solo puede dársele si su experiencia social está entrelazada en la experiencia del aprendizaje que le propiciamos. Si a lo que esto implica le dedicamos el mismo tiempo que hemos dedicado a las secuencias del desarrollo de Piaget, las escuelas posiblemente se tornarían en ambientes interesantes y estimulantes tanto para los niños como para los padres y profesores.

Necesitamos examinar los presupuestos sociales que fundamentan la organización, distribución y evaluación del conocimiento ya que no hay una respuesta única. Las relaciones de poder creadas fuera de la escuela penetran la organización, distribución y evaluación del conocimiento a través del contexto social. La definición de “educabilidad” es en sí misma, en cualquier época, una consecuencia atenuada de estas relaciones de poder.

Debemos considerar la pregunta de Robert Lynd: “¿y el saber, para qué?” y la respuesta no puede darse solamente en términos de si un niño de seis años deberá saber leer, escribir y contar. No sabemos de lo que un niño es capaz, puesto que no tenemos una teoría que nos permita crear grupos de ambientes óptimos de aprendizaje; y aun si existiera tal teoría, sería poco probable que

existieran suficientes recursos disponibles para hacerla sustantiva en la escala necesaria. Puede muy bien considerarse que una de las recomendaciones de un sistema educativo implique que sus resultados sean relativamente impredecibles.

BIBLIOGRAFIA

- Bernstein, B. (1970). A sociolinguistic approach to socialization: with some reference to educability, en J. J. Gumperz y Dell Hymes (eds). *Directions in Sociolinguistics*. New York Holt, Rinehart & Winston, reproducido en B. Bernstein, (ed) *Class, Codes and Control*, Vol. 1 Routledge & Kegan Paul 1971.
- Bernstein, B. y Henderson, D. (1969). Social class differences in the relevance of language to socialization. *Sociology* 3. (1), reproducido en B. Bernstein, (ed) *Class, Codes and Control*, Vol. 2 Routledge & Kegan Paul 1972.
- Fantini, M. D. y Weinstein, G. (1968). *The Disadvantaged: Challenge to Education*. Harper & Row.
- Halliday, M.A.K. (1969). Relevant models of language, *Educational Review* 22 (1).
- Hawkins, P. R. (1969). Social class, the national group and reference. *Language Speech* 12 (2).