

CONTRIBUCIONES SOCIOLOGICAS DE DURKHEIM Y BERNSTEIN SOBRE LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL EN LA ESCUELA¹

Sociological contributions of Durkheim and Bernstein to sociocultural diversity in school

JUAN ANTONIO CARRASCO-BAHAMONDE*

Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España

juanantonio.carrasco@autonoma.cat

<https://orcid.org/0000-0001-8015-391X>

Resumen

Existe consenso en torno a que la disciplina sociológica brindó un marco para comprender las relaciones entre los sistemas educativos y los contextos sociales más amplios en que se emplazan. No obstante, los retratos que ha esbozado aquella tradición en torno a la escuela, adquieren significados contrastantes. Las perspectivas que explora este artículo surgen como una respuesta a la obsolescencia de los modelos determinísticos del cambio educativo y su dificultad para explicar aquellos procesos de cambio que tienen lugar en la escuela. El presente artículo ofrece una reflexión teórica en torno a la cuestión de la diversidad sociocultural, a partir de la distinción entre los órdenes instrumental y expresivo en la escuela, delimitando la diversidad como un ámbito problemático y brindando herramientas conceptuales a partir de las aportaciones de Durkheim y Bernstein. El abordaje propuesto está anclado a la distinción entre los modelos de relaciones integrativas basadas en la solidaridad orgánica y mecánica, presentando un esfuerzo sistemático de teorización en torno al ámbito de prácticas educativas. Finalmente, se concluye que las políticas educativas se enfrentan a un dilema entre la exigencia de rendimientos especializados y un conjunto de competencias, valores y creencias basales en el contexto de sociedades que se complejizan y diversifican aceleradamente y aspiran a una coexistencia entre las dinámicas de cambio tecnológico y profundización democrática.

Palabras clave

Educación, diversidad sociocultural, sociología de la educación, inclusión, equidad, política educativa

Forma sugerida de citar: Carrasco-Bahamonde, Juan Antonio (2023). Contribuciones sociológicas de Durkheim y Bernstein sobre la diversidad sociocultural en la escuela. *Sophia*, colección de Filosofía de la Educación, 34, pp. 237-263.

* Licenciado en Sociología, y Magister en Filosofía. Actualmente es candidato a Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona e Investigador asociado al Centro de Investigación en Globalización, Educación y Política Social (GEPS) de la misma universidad. Sus áreas de investigación abordan los contextos de generación de las políticas educativas y los cambios en el diseño regulatorio de los sistemas escolares.

Abstract

There is consensus that the sociological discipline provided a framework for understanding the relationships between education systems and the broader social contexts in which they are situated. However, the portraits that tradition has sketched of schools take on contrasting meanings. The perspectives explored in this article arises as a response to the obsolescence of deterministic models of educational change and their difficulty in explaining those processes of change that take place in schools. This article offers a theoretical reflection on the concerns of socio-cultural diversity based on the distinction between the instrumental and expressive orders in schools, delimiting diversity as a problematic area and providing conceptual resources based on the contributions of Durkheim and Bernstein. This approach is conceptually anchored to the distinction between models of integrative relations based on organic and mechanical solidarity and presents a systematic effort to theorise educational practices. The article concludes that educational policies address a dilemma between the demand for specialised performances and a set of core competencies, values, and beliefs in the context of societies that are equally complexifying and diversifying rapidly, societies that aspire to a coexistence between the dynamics of technological change and democratic life.

Keywords

Education, sociocultural diversity, sociology of education, inclusion, equity, educational policy

238



Introducción

Los propósitos orientados a revertir la segregación escolar, ampliar la diversidad sociocultural y los niveles de inclusión en el sistema escolar; se consolidan como articuladores de las políticas educacionales, dando paso a una suerte de ‘giro inclusivo’, tanto en el debate educacional presente en los contextos nacionales, como en el discurso de influyentes agencias globales (Unesco, 2005; Blanco, 2006; Ainscow, 2020). En este sentido, la diversidad sociocultural es redefinida como un auténtico *recurso educativo* y la inclusión de aquella diversidad en la escuela debe convertirse en la base sobre la cual se organizan los aprendizajes, en ello resulta indispensable remover las barreras de acceso, participación y logro de los estudiantes, especialmente aquellos provenientes de contextos socialmente desfavorecidos (Unesco, 2005).

El objetivo que se propone el presente artículo es desarrollar una reflexión teórica en torno a la cuestión de la diversidad sociocultural en los centros educativos –definiéndola como un ámbito problemático– brindando herramientas conceptuales para comprender cómo se estructura la práctica educativa a partir de las contribuciones de Durkheim (1982) y la recontextualización de sus concepciones propuesta por Bernstein (1988, 1988b, 1989), para poder referirse a los órdenes instrumental y expresivo en la escuela. Como se desarrollará, en las siguientes líneas, este abordaje se encuentra anclado a la distinción entre los modelos de relaciones integrativas, basadas en la solidaridad orgánica y mecánica, la

cual ofrece una concepción de la dinámica social que regula los modelos de transmisión cultural y formas de control en la escuela.

Durante los últimos años, esta ‘perspectiva inclusiva’ de las políticas educacionales suele destacar, tanto la importancia de incentivar ambientes escolares diversos, como los retos complejos que experimentan los sistemas educativos que buscan elevar su mixtura social y cultural, pero no siempre se comprende cómo ciertos centros escolares pueden ser tendencialmente más proclives a adoptar estos enfoques en su práctica educativa y por cierto, aquellas escuelas que lo promueven precisamente *a pesar* de la política, cómo se organizan aquellas prácticas en su relación con las múltiples exigencias y crecientes expectativas a las que deben responder las escuelas y el sistema educativo; incluyendo la expansión de los instrumentos de rendición de cuentas, la estandarización y un diseño regulatorio basado en la competición (Carrasco y Carrasco, 2022). Por otro lado, cabe preguntarse cuáles son los efectos que este énfasis en la diversidad puede producir en familias de ‘grupos medios o medio-alto’ especialmente en contextos institucionales que privilegian la elección escolar, y si finalmente, una consecuencia no deseada de estas políticas educativas sea precisamente el éxodo de aquellas familias de la escuela pública y una tendencia mayor a vincularse con otros de similares características.

Tomando estos elementos en consideración, el planteamiento del presente trabajo sostiene que la inclusión de la diversidad sociocultural en la escuela no tiene que ver simplemente con adoptar un enfoque metodológico para la enseñanza, sino que representa un proceso activo de aprendizaje social que se lleva a cabo en contextos específicos. En esta línea, el enfoque de la ecología de la equidad propuesta por Ainscow, et al. (2012) y Ainscow (2020) sugieren que la equidad de las experiencias de los estudiantes no se juega sólo en el nivel de la escuela o la sala de clases sino también en relación con el marco más amplio en que se insertan, incluyendo aspectos como las características institucionales de los sistemas educativos, el contexto socioeconómico, cultural y político. En este sentido, un aspecto crítico, como advierten Blanco (2006) y Armijo (2018), reside en la diversidad de registros en que se estructuran los discursos sobre la inclusión escolar y ciertamente un uso *general* que tiende a subestimar las condiciones estructurales vinculadas a las desigualdades e inequidades educativas como pueden ser los cambios demográficos que experimentan los territorios, las dinámicas económicas en el entorno de la escuela o discrepancias en el ámbito de las macropolíticas, dirigidas a los sistemas educativos (Blanco, 2006; Armijo, 2018).



Los problemas relativos a la inclusión de la diversidad sociocultural en la escuela y la necesidad de revertir las tendencias asociadas a la segregación escolar, adquieren cada vez mayor relevancia en el ámbito de las políticas educativas. La segregación escolar se puede definir como una distribución desigual de los estudiantes, según sus características socioeconómicas, culturales, de género o étnicas no siendo necesariamente un efecto de políticas deliberadas sino que responde a diversos factores como pueden ser la segregación residencial, la presencia de un mercado educativo o prácticas de selectividad en el acceso a la escuela (Bellei, 2015). Esta concepción de la segregación debe ser contrapuesta a la de una mixtura sociocultural y económica, lo que nos remite a que los estudiantes coexisten en un centro educativos y presentan atributos diferenciados lo que permite una mayor densidad de relaciones integrativas entre ellos.

Como sostiene Bonal (1998), existe consenso en torno a que la disciplina sociológica brindaría tempranamente un marco de pensamiento para indagar y comprender las relaciones complejas que median entre los sistemas educativos y los contextos sociales más amplios en que se emplazan (Bonal, 1998). No obstante, los retratos que ha esbozado aquella tradición sociológica en torno a la escuela adquieren significados abiertamente contrastantes y hasta cierto punto polémicos. De este modo, como lo formula Dale (1986), sobre la escuela parecen pesar fuerzas de dirección opuesta: en uno de sus extremos se cifra la experiencia educativa como una ruta de diferenciación para la formación de destrezas que anticipa los roles que adquieren los individuos en la vida adulta y especialmente en el ámbito del *trabajo*.

En el otro extremo de un continuo pendular, prevalece la noción de que la escuela se presenta como un espacio más abierto e igualitario, que la sociedad en su conjunto; por lo tanto, una fuerza democratizadora de las relaciones sociales y políticas. En el análisis de los sistemas educativos, se combinan ambos propósitos de tal manera que ninguno termina de subordinarse completamente al otro (Dale, 1986). De este modo, en unas vertientes de tono funcionalista los sistemas educativos aparecen más orientados a responder a las exigencias de la especialización técnica y la división del trabajo (Parsons, 1982, Luhmann, 1996, 1998). Como contrapartida, encontramos una visión sustantiva de la educación como un poderoso medio para integrar a los individuos en el marco de los valores y prácticas necesarias para fortalecer la ciudadanía y la política democrática (Durkheim, 1982). Mientras que la primera dimensión se puede asimilar preliminarmente a un orden instrumental, que tiene como propósito desarrollar las destrezas que demanda la incorporación a los procesos



productivos y su creciente división técnica, la segunda resulta expresiva de un ideal normativo de sociedad, que apunta más bien a la noción de una experiencia y lazos compartidos, vinculada a la transmisión de valores culturales, creencias y normas.

Desde el punto de vista de los ciclos de enseñanza, Calero y Bonal (1999) sostienen que ésta última resulta más próxima, por cierto, a la enseñanza primaria y secundaria que a las rutas de diferenciación de la enseñanza superior. De este modo, se delimita una suerte de experiencia basal y colectiva que constituye el fundamento para la construcción de un tipo de ciudadanía a partir del fortalecimiento de los valores democráticos y se realiza a través de las generaciones más jóvenes como también a través de las interacciones entre los profesores, directivos y familias.

Para llevar a cabo el siguiente análisis, se examinan las contribuciones de Durkheim y Bernstein, circunscritas al ámbito de la sociología de la educación. El supuesto a partir del cual se organiza esta revisión se debe a que estos autores ofrecen un desarrollo constante a través de varias décadas y que, salvo unos escritos iniciales que el propio Bernstein desestima reeditar, presenta un grado importante de cohesión y unidad en torno a la búsqueda de un marco que permita desentrañar la naturaleza del orden, el control simbólico y la vinculación entre los niveles macroestructural incluyendo los conceptos de clase social como una perspectiva central y la dinámica interaccional a partir de la cual las agencias culturales realizan la transmisión en la escuela². Dada esta consistencia de las aportaciones de ambos autores se seleccionó un conjunto de textos que profundizan en su perspectiva teórica.

El artículo se organiza del siguiente modo: en la primera sección se presenta una síntesis de los problemas y limitaciones que experimentan los enfoques críticos en sociología de la educación. En segundo lugar, se realiza la exposición de la teoría durkhemiana de la división del trabajo social en su vinculación crítica a la tradición de la economía política. Tomando este planteamiento como base, a continuación, en la tercera sección, se contextualiza los planteamientos de Bernstein destacando distintos rendimientos para el análisis de las lógicas de acción que despliegan las escuelas como respuesta a los entornos institucionales y regulatorio, en una perspectiva contemporánea. Finalmente, se sintetizan en las conclusiones las ideas principales que se elaboraron en el artículo, sus resultados y se señalan retos para las políticas educacionales que se orientan a la inclusión de la diversidad sociocultural en la escuela.



Enfoques críticos en Sociología de la Educación

Los enfoques críticos en la sociología de la educación se centraron en los límites de los procesos de reforma educativa y advierten que la capacidad que tienen los sistemas escolares de revertir las desigualdades de origen de los estudiantes es reducida, dadas las condiciones estructurales más amplias a las que están sujetas y en que se insertan. En este sentido, los trabajos clásicos de Bourdieu y Passeron (1977, 2008) la noción de aparatos ideológicos del estado que propone Althusser (1971) como su aplicación posterior a la escuela en Francia de Baudelot y Establet (1974) o el principio de correspondencia de Gintis y Bowles (1976), son indicativos de una sospecha en torno al ‘aparato escolar’ como parte de una trama de dominación y reproducción social donde se clausura la reflexividad de las agencias educativas.

242



Si bien, estos abordajes críticos poseen un diagnóstico común sobre los sistemas educativos, existe discrepancia respecto del mecanismo a través del cual se vehiculizan los efectos del sistema educativo en la estratificación social y cómo en definitiva la estructura social reproduce las desigualdades sociales. Mientras que, para Bourdieu, et al. (1977) la educación constituye un valioso capital cultural en un mercado de bienes simbólicos donde las clases burguesas poseen el código de desciframiento, para Bowles y Gintis (1981) el sistema educativo brinda una suerte de adiestramiento de la conciencia para asumir roles de subordinación y el conformismo social indispensable para que esas relaciones se perpetúen.

Una idea que ha guiado estos estudios críticos es que habría un isomorfismo entre el modo cómo se organizan los procesos y las relaciones sociales en la escuela con las formas de producción y los requerimientos de la economía capitalista, orientada a la acumulación. De esta forma, la experiencia escolar prefigura lo que serán las relaciones sociales de subordinación al aparato productivo y el ciclo de reproducción del capital (Gintis y Bowles, 1981). A partir de dicha premisa, estas críticas radicales apuntaron a mostrar los límites de los procesos de reforma orientados al sistema educativo y cómo estos tienden más bien a reproducir las desigualdades de origen y la clase social de los estudiantes al mismo tiempo que dotan de legitimidad estas desigualdades a través de la asignación de credenciales educativas, formas de refinamiento cultural o mediante disputas por el control de mercados simbólicos (Bourdieu y Passeron, 1977, Bernstein, 1988, Collins, 1989, Bernstein, 1988).

De este modo, el sistema educativo es entendido como un mecanismo capaz de dotar a los distintos grupos sociales de símbolos, de distinción cultural, de forma que son las clases burguesas las que poseen el

código de desciframiento del entramado educativo donde se juega y se “individualiza” el fracaso escolar entre quienes provienen de las clases trabajadoras o subordinadas, siendo asimilado simplemente como un desenlace propio y determinado por los ‘déficits’ individuales. A partir de esta premisa, estos trabajos apuntaron preferentemente a mostrar cómo las características de los sistemas educativos suponen una serie de reglas tácitas que favorecen a algunos al mismo tiempo que consolidan la desventaja de otros.

Baudelot y Establet (1976) buscan precisamente romper con aquello que denominan la ideología o el mito de la escuela unificada; esto es, comprender las trayectorias escolares como un itinerario progresivo de avance hacia las cimas del conocimiento y el saber universal, en un entorno institucionalmente normado, articulado y coherente con iguales reglas e incentivos para todos los estudiantes. A diferencia del análisis de la transmisión cultural educativa que proponen Bourdieu y Passeron (1977), donde el sistema escolar es analizado desde los valores producidos en su “cúspide”, para Baudelot y Establet (1976): “Ese privilegio de la esfera universitaria (y de las escalas escolares que preparan directamente para ella) no es implícito de una coyuntura. Es necesariamente producido por el funcionamiento del propio sistema escolar” (1976, p. 14).

Esta teoría de las dos redes escolares supone itinerarios, formas de tránsito y exclusión a través de los ciclos de enseñanza a través de rutas sin pasarelas ni enlace de lo cual, resultan rutas herméticas que están determinadas por la estructura de las clases sociales y sirven a distintas vías de salida del sistema escolar; especialmente para la inserción fuera de él, en el ámbito del trabajo. Las dos redes de escolarización son la red primaria-profesional y la secundaria-superior, las cuales no coinciden necesariamente con las rutas de diferenciación que ha definido el diseño institucional aunque por cierto las suponen.

El ciclo de enseñanza en la escuela cobra sentido y unidad especialmente en la perspectiva de quienes logran culminar la educación superior. Baudelot y Establet (1974) denuncian esta idea de la progresión escolar a través de los distintos niveles del proceso formativo como un punto de vista para las clases burguesas, escriben: “No puede hablarse de la unidad de la escuela más que desde un punto de vista bien determinado” (1976, p. 54). La escuela no es continua ni unificada, sino para aquellos que la recorren entera. Más que un sólido continuo escolar lo que estos autores apuntan es la existencia de dos circuitos paralelos de escolarización, dependiendo de la estructura de las clases sociales. Los procesos de reforma educativa tienden a ocultar estas divisiones y su escaso



éxito se debe en parte a la comprensión de los sistemas educativos como un conjunto unitario. Las rutinas institucionales, los estilos de enseñanza o los tiempos de escolarización como la composición del profesorado son de naturaleza heterogénea, y no se pueden asimilar simplemente a un esquema unívoco. Para la gran mayoría, el desenlace de la trayectoria educativa a través del sistema educativo son las formas de producción y trabajo manual, sino el desempleo y la precarización.

Para Baudelot y Establet (1976), la escuela primaria y la formación profesional temprana, constituyen una red específica con sus propias reglas de entrada, tránsito y salida. Los estudiantes para transitar a la educación secundaria y, ciertamente, a la esfera universitaria superior deben romper con este mundo sin estar conscientes o preparados necesariamente para aquello (Baudelot y Establet, 1976). En esta perspectiva, la educación primaria dista del aura democratizadora y el prestigio que ha ganado como aquella “experiencia común” igualitaria donde se instituye los valores del sistema educativo y la igualdad de oportunidades, sino sería un espacio de diferenciación y división donde los estudiantes comienzan su camino al trabajo manual o la especialización productiva.

Para Gintis y Bowles (1981) lo que estaría en la base de los programas de reforma escolar es una concepción progresista liberal que asume que las políticas pueden contener y mitigar los efectos desestabilizadores de la expansión del ciclo económico, como son “la fragmentación de las comunidades, el deterioro del medio ambiente natural, el trabajo enajenado y las condiciones laborales inhumanas, la insuficiencia de los servicios sociales necesarios y la distribución poco equitativa del ingreso” (1981, p. 31).

El principio de correspondencia que formulan Gintis y Bowles (1981), plantea que la escuela no sólo legitima las diferencias de origen sino anticipa y prepara a los estudiantes para las relaciones sociales que llevarán a cabo en la esfera de la producción caracterizadas por la subordinación y la falta de expectativas, integrándolos de este modo al sistema económico: “las relaciones sociales de la educación (...) son una réplica de la división jerárquica del trabajo” (1981, p. 176). De este modo, Bowles y Gintis (1981) coinciden con la perspectiva que la escuela premia una conducta conformista y reduce la capacidad crítica de los sujetos a la aceptación del orden y las normas.

Los procesos de reforma educativa tenderían a ocultar estas divisiones y su esquivo éxito se debe en parte a que su diseño supone la noción de los sistemas educativos como un conjunto unificado y coherente. Las rutinas institucionales, los estilos de enseñanza, o los tiempos de

escolarización como la composición del profesorado son de naturaleza heterogénea y no se pueden asimilar simplemente a un esquema unívoco. La consecuencia de este tipo de planteamientos es que la reforma progresista liberal de la escuela que critican Bowles y Gintis (1981) nos ofrece un ángulo demasiado estrecho sin que sea viable la transformación del sistema educativo, de no mediar una transformación de la base en que se organiza la estructura económica.

Por otro lado, tomando una perspectiva weberiana, las conclusiones de Collins (1989) en su estudio del sistema educativo norteamericano se acerca de la idea de Bowles y Gintis (1981) en torno a que el sistema educativo premia el conformismo y la aceptación acrítica del orden por parte de los estudiantes. Las evaluaciones en la escuela no reflejarían sino el juicio de los profesores respecto de la sumisión de los estudiantes al sistema y “premia una particular forma de conducta conformada” (1989, p. 39). En este sentido, los hallazgos de Collins (1989) sugieren que la tendencia principal de los sistemas educativos masivos es responder a la creciente *credencialización* de la estructura ocupacional a través de un sistema complejo de grados, y a la disminución relativa de los trabajos productivos en favor de áreas de servicio, tendencia que produce una tensión a partir de la cual se intensifica la disputa por el control en el acceso a posiciones reservadas a los grupos dominantes. En este sentido, Collins (1989) acuña la noción de ‘*sinecuras*’ para referirse a formas de trabajo no manual basadas en el control de la organización productiva y los contextos simbólicos de interacción.

De este modo, para Collins (1989) el mecanismo que mejor explicaría el acceso a las posiciones de privilegio (*sinecuras*) en la estructura ocupacional sería la suma absoluta de los años de escolarización y los grados obtenidos a través de ella: “Los grados, la capacidad de obtenerlos, operan como una forma especializada de control dentro del propio sistema escolar, reflejando el juicio del enseñante sobre la sumisión al sistema del estudiante” (1989, p. 28).

No obstante, estas perspectivas críticas trajeron consigo dificultades para observar los procesos de cambio que estaban tomando lugar en el campo educativo y sus políticas. La sociología de Basil Bernstein (1988, 1989) es una forma de respuesta a las limitaciones que presenta el principio de correspondencia que sostiene un isomorfismo entre la naturaleza de los procesos productivos con la organización de los sistemas educativos (Gintis y Bowles, 1981), o de un modo más refinado, formas de determinación y autonomía relativa que falla en su explicación de los procesos de cambio y cómo se traducen aquellos cambios de la organiza-



ción social en la escuela o finalmente en comprender la dinámica mayor de cambio en los sistemas educacionales. Como contrapartida, un conjunto de críticas a estos planteamientos proviene especialmente de las vertientes interaccionistas, etnográficas y fenomenológicas, que orientan su atención a los procesos lingüísticos de significación en que los individuos definen un ordenamiento de la realidad, necesariamente inestable y parcial (Willis, 1979).

Como lo muestra el trabajo de Willis (1979) estos abordajes se interesaron en sondear la cultura escolar como estructuras latentes de significación es decir, un universo de sentidos sedimentados en un marco intersubjetivo de consenso y disputa, un ámbito que se presenta de manera eminentemente práctica o pre-reflexiva, a través de estructuras que son dadas fácticamente y no requieren una explicación en la práctica cotidiana para dotarlas realmente de sentido (Willis, 1979). Estas investigaciones estructuran su foco de indagación en un microcosmos social y tienden a interesarse en la observación de los procesos interaccionales al interior del aula y la escuela. No es extraño, en este sentido, que comenzaran a ganar terreno propuestas de una sociología del currículum; es decir, la exploración de las fronteras entre el conocimiento oficialmente establecido y aquel no válido, una corriente de transmisión de disposiciones como un 'currículum oculto', cómo estas líneas divisorias se establecen y cuál es el contenido político latente de los aprendizajes que se privilegian en la formación escolar.

Para el paradigma del interaccionismo simbólico, tanto el tono funcionalista de los modelos descritos como sus críticos reproductivistas o neo-marxistas, orientó la investigación a una especie de punto de no retorno, esbozando preguntas que parecen subordinar a intereses teóricos la esfera donde se disputan los sentidos sociales que los actores vehiculizan a partir de sus prácticas efectivas. Como sostiene Bonal (1998) a partir de la crítica a estos enfoques estructurales la socialización de los individuos siempre se presenta como un proceso parcial e imperfecto, y se abre un amplio campo de (micro) disputas en el nivel interaccional donde los sujetos no son precisamente receptores pasivos de los ordenamientos estructurales de la realidad social, sino que le confieren sentido, alterándola en un marco de posibilidades y recursos dados.

De este modo, las vertientes investigativas enraizadas en el interaccionismo simbólico y la etnometodología no fueron sólo una respuesta crítica al estructural funcionalismo o su opción metodológica-cuantitativa, sino también una apuesta por explorar los márgenes donde el mundo escolar se presenta como fractura, como una tensión inestable



entre agentes e instituciones. Este enfoque se interesó profundamente sobre cómo los sujetos experimentaron las situaciones de exclusión, por ejemplo, en centros de reclusión o bajo otras formas de burocracia institucional, como también se estructuran los procesos de significación del individuo, sus recursos diferenciados para dar respuesta a los circuitos cerrados de la socialización que concibieron las teorías de tipo estructural.

Como sostiene Bonal (1998) en el campo de la sociología de la educación, el interaccionismo y la fenomenología van a desplazar el eje de las preguntas, desde la escuela como institución, y sus funciones de estabilización o reproducción social, hacia el lugar de la escuela y, especialmente al aula, como un espacio de relaciones sociales emergentes que buscan visibilizar su conflictividad latente (Bonal, 1998). De este modo, con las críticas del paradigma funcionalista en sociología de la educación, transitamos también desde el análisis de la desventaja social y cómo se reflejan contextos de privación cultural en la trayectoria de los estudiantes a un análisis más centrado en los aspectos internos propios de la organización escolar, cómo se estructuran los procesos pedagógicos y las relaciones entre los profesores, estudiantes, familias y los distintos actores de la comunidad educativa (Bonal, 1998).

A partir de esto, es preciso señalar, como sugiere Sharp (1980) si bien, Bernstein (1988, 1989) pertenece aún a esta amplia constelación de discusiones y problemas, presenta una reflexividad crítica respecto de su propia obra poco habitual (Sharp, 1980). Para Bernstein (1988) la sociología de la educación se propone “comprender cómo las relaciones entre los modos de integración social y las estructuras simbólicas por medio del estudio de la reproducción y cambio” (1988, p. 22). En virtud de lo anterior, sus aportes han sido utilizados de modo fructífero para analizar los patrones de cambio recientes de los sistemas educativos a partir de la contribución de autores como Maroy, (2004), Maroy y Ball, (2008), Van Zanten (2008) y Zancajo (2017).

En este sentido, la búsqueda intelectual de Bernstein nos ofrece una coordenada conceptual propia; su problemática central es la naturaleza del control simbólico, el orden social en la escuela y la base teórica en la cual se enraíza, está dada por la análisis durkhemiano sobre los cambios en los principios estructurales que definen las relaciones de integración social (Bernstein, 1988b). De ahí, que su indagación se centra en las agencias de transmisión cultural, la familia y especialmente la escuela y como la clase social regula los procesos de adquisición y desarrollo lingüístico.

En este sentido, la sociología durkhemiana le proporciona una base para vincular las dinámicas escolares y sociales, o bien, cómo las



transformaciones de la organización social modifican las dinámicas en la escuela. A partir de lo anterior, es preciso señalar que las categorías instrumental y expresivo son modelos de transmisión de relaciones sociales en la escuela que no se excluyen mutuamente sino se entrelazan de manera compleja en la práctica educativa y se basan en las nociones de solidaridad orgánica y mecánica.

Emile Durkheim y La Realización de la Solidaridad Orgánica

En la perspectiva de la economía política, la especialización técnica que supone la división social del trabajo permite elevar la capacidad del ciclo económico y acelera ostensiblemente las labores del trabajo productivo. Los múltiples beneficios de la mayor división social del trabajo se deberían principalmente a un conjunto de factores como son el aumento de la destreza del trabajador individual, el ahorro de los tiempos que toma el traslado de una función a otra y el desarrollo de la capacidad técnica que se asocia a funciones simplificadas en el trabajo. En este sentido, Smith (2009) escribe en *La Riqueza de las Naciones* [1776]: “El mayor progreso de la capacidad productiva del trabajo, y la mayor parte de la habilidad, destreza y juicio con que ha sido dirigido o aplicado, parecen haber sido los efectos de la división social del trabajo” (2009, p. 95).

Como contrapartida, el propio Smith (2009) destaca que, entre sus efectos no deseados, se encuentra la rutinización de las actividades productivas y la nivelación de la experiencia de los individuos que participan de la especialización del trabajo. En este contexto, para Durkheim (1982) una vez desechados los marcos de las sociedades estamentarias, cuyos procesos integrativos están basados en la participación estable de vínculos primarios, la transmisión de una homogeneidad cultural y donde la familia y la religión representan la base de sustentación de la autoridad moral los rasgos característicos de la dinámica social estarían definidos por un creciente proceso de diferenciación vinculado a un déficit persistente de regulación de la dinámica social. Este déficit que sería tanto normativo como social, va a ser una fuente constante de ambivalencia e inestabilidad, y representa para las sociedades diferenciadas un riesgo persistente de desintegración social y debilitamiento de la esfera normativa.

La base del argumento durkhemiano es que en un contexto de creciente especialización y donde las formas de vida social se caracterizan por la erosión de aquellos vínculos estamentales se produce una sepa-



ración cada vez mayor entre el espacio vital -representado por los roles domésticos y la familia, y el ámbito del trabajo, generando un contexto intrínsecamente inestable donde la integración social debe orientarse más directamente al desarrollo de un entendimiento plural, basado en la razón y el acceso a una cultura secular para la mayoría de los ciudadanos (Durkheim, 1982).

En el caso de sociedades poco diferenciadas, las condiciones de reproducción social dependen fuertemente de procesos de integración de carácter simbólico. Como contrapartida y con la creciente diferenciación que supone la división social del trabajo se expande una adaptabilidad y racionalización que admite un mayor rango de juego entre los roles, el trabajo y la individuación. Como se desarrolla en la presente sección, el modelo de relaciones de integración que propone Durkheim (1982) a partir de la noción de solidaridad orgánica se basa en la codificación de las reglas jurídicas -asociadas a la 'ley civil'- que se expande en áreas tradicionalmente reguladas, aunque de modo difuso, por la práctica y la costumbre.

Inserto en esta perspectiva, Durkheim (1982) reconoce el privilegio de la vida práctica y en este sentido se sitúa en la órbita de la filosofía kantiana. Como plantea Kant (1991) las normas jurídicas que regulan la vida colectiva no pueden ser sino concebidas como una regla autoimpuesta por la mayoría de los ciudadanos a través de mecanismos de participación política para poder cumplir con su desempeño normativo: "Toda acción jurídica representa un máximo del libre albedrío, siempre y cuando sea asumida recíprocamente" (1991, p. 50). Como corolario de lo anterior, el sentimiento moral para Kant es toda vez un sentimiento derivado del experimentarnos a nosotros mismos como un caso contingente y particular al interior de un elemento universal en virtud de la razón: "ella nos permite experimentar nuestra individualidad como un sujeto accidental, como un accidens de la generalidad" (1991, p. 50). Ahora bien, mientras que, en la costumbre y el ámbito del derecho consuetudinario, las normas son por definición difusas ya que no dependen de un juicio preciso, en el derecho escrito adquiere una mayor densidad y especificidad como requerimiento de una dinámica social más compleja:

Cuando un derecho consuetudinario pasa al estado de derecho escrito y se codifica, es porque reclaman las cuestiones litigiosas una solución más definida, si la costumbre continuara funcionando silenciosamente, sin suscitar discusión ni dificultades, no habría razón para que se transformara (Durkheim, 1982, p. 89).





En las sociedades no diferenciadas -señala Durkheim (1982)- prevalece la fuerza del derecho penal centrado en el castigo, de tal modo que el carácter refractario al cambio de estas formas de organización social sería una muestra de la resistencia de los sentimientos colectivos y la fuerza con la que se hayan arraigados en las costumbres y las creencias comunes. Para Durkheim (1982) el *pathos* que está en el castigo no se agota en la ejecución de la pena sino concluye cuando se reestablece un orden que es anterior, y ha sido amenazado de tal manera que la lógica que subyace a los modos represivos de punición es la protección de esa autoridad secular que ejerce la sociedad. En este sentido, Durkheim (1982) sostiene que las distintas áreas del derecho y las prerrogativas particulares que reserva a los ciudadanos están hasta tal punto entrelazadas que difícilmente es posible afirmar el valor de un aspecto del derecho sin socavar el principio que sostiene otro. Esta ambivalencia es un rasgo característico de la dinámica social en su conjunto; si estos límites no fueran traspasados continuamente no tendría sentido norma jurídica alguna (Durkheim, 1982).

Este entramado de reglas jurídicas el “estado de derecho” tiende a configurar un sistema según función que no tiene como propósito vincular a los distintos individuos sino precisamente diferenciarlos, *manteniendo visibles esos límites*. La capacidad de asociarse en beneficio mutuo no forma la base de la cohesión social sino que ciertamente la supone como punto de partida: “La primera condición para que un todo sea coherente es que las partes que lo componen no se tropiecen con movimientos discordantes. Pero esta concordancia externa no forma la cohesión, por el contrario, la supone” (Durkheim, 1982, p. 141). Adicionalmente sostiene:

El orden moral no está basado en aquellas consideraciones abstractas. De hecho, para que el hombre reconociere derechos a otro, no sólo en la lógica sino en la práctica de la vida, ha sido preciso que consintiera en limitar los suyos, y, por consiguiente, esta limitación mutua no ha podido hacerse sino dentro de un espíritu de conformidad y concordia (1982, p. 141).

Ciertamente, aquellas consideraciones abstractas remiten tanto al imperativo kantiano como a la presunción contractualista de un derecho natural contra el que se opone el pacto. No es evidente que los individuos renuncien por motivo propio a una parte de sus intereses y reconozcan de este modo los derechos de otros, sólo por vía de una solidaridad negativa basada en evitar la amenaza, el daño o sostener una paz frágilmente alcanzada.

Ahora bien, el planteamiento durkhemiano es que a un tipo de solidaridad negativa centrada en evitar la amenaza y el castigo, le subyace una solidaridad positiva y orgánica. De este modo, el comercio jurídico donde se balancean distintos derechos se basaría no sólo en la necesidad de reponer o anticipar una amenaza sino en un lazo de civilidad y “concordia” anterior que es preciso resguardar. Debe existir algún tipo de ligazón o solidaridad positiva anterior que hace justamente de la paz y la civilidad un propósito deseado: “Los hombres no tienen necesidad de paz sino en la medida que están unidos por algún lazo de sociabilidad” (Durkheim, 1982, p. 141).

En este sentido, como sugieren Simbaña, Jaramillo y Vinuesa (2017) la fuerza de las instituciones sociales es de orden expresivo y estaría en el centro del proyecto de construcción de una comunidad moral y socialmente cohesionada a partir de un sustrato normativo compartido. Por lo tanto, para Durkheim (1982) la clave principal de la división del trabajo social no radica principalmente en impulsar la especialización y elevar la capacidad productiva del ciclo económico, sino, sobre todo en aquellos lazos de solidaridad social que supone y refuerza entre individuos asociados y, a la vez, diferenciados funcionalmente. Este entrelazamiento de los roles de los individuos en una delicada red de interdependencia a partir de las tareas de la vida productiva supondría un tipo de solidaridad social e integración más compleja que aquella que se define por semejanza o pertenencia a un grupo estamental. Mientras que las sociedades jerárquicas y segmentadas en estratos homogéneos se basan en una solidaridad mecánica por la vía de la semejanza las sociedades diferenciadas suponen relaciones integrativas que se estructuran en aquellos rasgos que diferencia a los distintos grupos ocupacionales que componen la estructura social.

Las sociedades basadas en la solidaridad mecánica se organizan en segmentos compactos y homogéneos, de tal manera que prescindir eventualmente de una de sus partes no resulta crítico para el conjunto. Como contrapartida, la realización de la solidaridad orgánica se orienta a la formación de grupos profesionales especializados e interdependientes, supone una sociedad a la vez diversa e integrada, donde los quiebres y tensiones asociadas a los diversos intereses de los grupos sociales en disputa se abordan precisamente mediante una mayor división social del trabajo. Esta concepción de la estratificación social supone que las amenazas para el cambio ordenado de los patrones de organización radican en segmentos cuyos intereses se encuentran en disputa y exigen para su catálisis una mayor profundización de la división del trabajo. A diferencia



de las sociedades segmentadas, en contextos diferenciados la ausencia de uno de esos grupos sería una pérdida significativa y difícil de reemplazar para la organización social.

En este sentido, la clave de lectura que propone esta revisión es que la crítica durkhemiana a la tradición de la economía política es que ésta 'aisla' los fenómenos económicos respecto de las dinámicas integrativas de la sociedad: el progreso político y moral de las sociedades diferenciadas no puede realizarse sino a partir de una mayor especialización donde la conciencia social y el contexto material resultan profundamente enlazados. La división social del trabajo da origen a una solidaridad social, al mismo tiempo que un derecho y una moral. Mientras que en el contexto de solidaridad mecánica la integración social depende más fuertemente de las creencias colectivas, el pasaje a un modelo de integración basado en la solidaridad orgánica plantea una mayor diferenciación del sistema de valores, o puesto en otros términos; la dimensión normativa y sociocultural conquista una mayor autonomía y admite niveles crecientes de individuación.

A diferencia de las sociedades segmentarias, en contextos sociales diferenciados, las fronteras entre lo colectivo e individual se tornan más difusas y la dinámica social tolera un mayor nivel de tensión entre roles externos asociados a la división del trabajo y los roles domésticos o creencias individuales.

Tomando esta perspectiva de cambio, Durkheim escribe:

Juzgamos cada vez más necesario no someter todos nuestros hijos a una cultura uniforme, como si todos debiesen llevar la misma vida, en vista de las funciones diferentes que están llamados a cumplir. En resumen, desde uno de sus aspectos, el imperativo categórico de la conciencia moral está en vías de tomar la forma siguiente: ponte en estado de llenar útilmente una función determinada (1982, p. 52).

Como sostiene Luke (1973) para Durkheim (1982), los sistemas educativos serían el medio por excelencia para transmitir estos elementos expresivos de moralidad a las generaciones siguientes y esto lo llevó a interesarse en examinar las distintas formas de organización y ritual en la escuela, como implican el uso de la autoridad, la disciplina que permitiría la formación de sentimientos y lealtades en el grupo. Incluso utiliza en este contexto su teoría del castigo como una forma de afirmación expresiva de la base moral del grupo. Luke (1973) al desarrollar la biografía intelectual de Durkheim señala que éste comprendió la pedagogía como una 'teoría práctica' (Luke, 1973) y busco guiar la reforma educativa con



ayuda de los principios de su pensamiento sociológico. En este sentido, la extensa revisión de Luke (1973) concluye que para Durkheim la educación y la moral son fenómenos sociales relativos a las necesidades y la estructura de sociedades particulares, la educación es el medio a través del cual la sociedad reproduce sus propias condiciones de existencia mediante una acción sistemática sobre las generaciones jóvenes.

Este desplazamiento tiene como correlato el tránsito desde una función punitiva a una restitutiva del derecho y la moral; esto es: un cambio en su naturaleza simbólica que Durkheim (1957, 1982) tematiza a partir de su concepción de los ritos como una práctica material positiva, su vínculo con lo sagrado y el castigo. Bernstein (1988) va a incorporar esta perspectiva en sus análisis de los ritos de consenso en la escuela como un modo de realzar, revivificar y ahondar el orden social en el individuo, es decir, el ritual en la escuela como un mecanismos de control simbólico:

La función simbólica del ritual consiste en relacionar al individuo, a través de los actos rituales con el orden social, realzar el respecto por ese orden, revivificar ese orden en el individuo, y, en particular, ahondar la aceptación de los procedimientos que se utilizan para mantener la continuidad, orden y límites, que controlan la ambivalencia hacia el orden social (Bernstein, 1988, p. 53).

En esta perspectiva, la eficacia del ritual reside en su concreción más que las actitudes o creencias abstractas que alberga. A continuación, se desarrolla con más detalle esta proposición de Bernstein (1988) de la escuela como una comunidad moral.

Basil Bernstein: Orden Expresivo e Instrumental en la Escuela

La crítica de Bernstein (1988, 1989) a los modelos de reproducción social, especialmente a Bourdieu, en quien al mismo tiempo reconoce influencia y complementariedad (Bernstein, 1988b), es de dos tipos: que siendo tributarios de una noción de autonomía relativa se basan en un supuesto de comunicación donde el sistema educativo resulta sesgado y distorsionado sistemáticamente en favor de fracciones de clase. No obstante, prescinden justamente de una consideración sistemática de lo que debería entenderse por una comunicación no sesgada y sus conceptos no permiten en definitiva llevar a cabo una descripción de cómo las agencias culturales consagran aquella transmisión. Para Bernstein (1988b), la escuela no es sino en este sentido un repetidor cultural donde la educación



se convierte en un transmisor de relaciones de poder que están fuera de ella: “la comunicación pedagógica es un transmisor de algo distinto de ella” (1988b, p. 4).

Para Bernstein (1988) sería justamente con la especialización de la división social del trabajo que las distintas fracciones de clase se reproducen a través del control de lo que denomina los mercados simbólicos, siendo el sistema educativo uno de los principales modos especializados de comunicación y transmisión en las sociedades diferenciadas (Bernstein, 1988). Los efectos de esta dinámica en la estructura y la cultura de clases abren paso a distintas formas de socialización. En este sentido, elaborando los planteamientos de Durkheim (1982), a continuación Bernstein (1988) reconoce dos tipos de solidaridad orgánica como modos de socialización e integración de los grupos medios: la solidaridad orgánica individualizada más basada en el control de recursos físicos como son el capital económico e infraestructura, y una solidaridad orgánica personalizada basada en el control de los medios simbólicos de comunicación.

De este modo, en la medida que se diferencian las sociedades se intensifica la disputa de los grupos medios por la influencia y el control de los medios simbólicos de comunicación especializada; especialmente, del sistema educativo y las políticas orientadas a éste. En definitiva, las distintas fracciones de las clases medias a través del “sistema escolar privado pueden seleccionar su tipo social” (Bernstein, 1988, p. 22). En este contexto, los estudiantes que provienen de clases o fracciones de las clases “medias” caracterizadas por cierta movilidad en la división social del trabajo poseen un marco de referencia abstracto y un lenguaje con una pretensión universalista que los distingue de los estudiantes provenientes de clases trabajadoras que poseen una posición estática en aquella división social del trabajo. Lo relevante en este punto es el cambio en el principio estructural que define la integración social en la escuela, cuyo esquema interpretativo estará basado en la distinción entre la solidaridad mecánica y solidaridad orgánica.

En este sentido, la experiencia decisiva en su orientación intelectual como lo explicita en múltiples pasajes es justamente el contacto con la obra de Durkheim. A propósito de la adopción de esta perspectiva, Bernstein (1988) escribe: “¿Por qué utilizar esta perspectiva durkheimiana? Es debido a que tenía que encontrar algún teórico social cuyas ideas fueran una fuente (al menos para mí) de comprensión de lo que implica el término social” (Bernstein, 1988: p. 19).

A partir de esto, Bernstein reconoce una base de apoyo en la conceptualización que plantea este autor de la dinámica social y el pensa-



miento sociológico en que Durkheim (1982) formula la distinción entre relaciones de integración basadas en una solidaridad de tipo mecánica y una solidaridad de tipo orgánica, como también la función ritual en la estructuración de la experiencia escolar y la formación de la cohesión de grupo, elementos que le permitirá penetrar más profundamente en los procesos de transmisión cultural y la naturaleza simbólica del control.

Atendiendo a este conjunto de preocupaciones, Bernstein (1988) va a sostener que: es a través del orden instrumental que se realiza la transmisión de “hechos, procedimientos y juicios implicados en la adquisición de destrezas específicas...” (1988, p.53) mientras que por medio del orden expresivo se “controla la transmisión de las creencias y del sistema moral” (1988, p. 54). Estos órdenes se distinguen según la fuerza de los límites que producen en la escuela y su práctica educativa, cuestión que nos remite al concepto más elaborado de clasificación y marco cuyo desarrollo excede el alcance de este trabajo.

De este modo, es posible sostener que, el orden expresivo es más abierto en el sentido de una codificación menos densa de los roles y las relaciones sociales que se desarrollan en la escuela; se vincula a contextos donde se celebra la mezcla y los límites organizadores que se establecen en el currículum, su secuencia, resulta más flexibles, como también las interacciones entre *interior* y *exterior* en la escuela permanecen más implícitas y difusas. En este sentido, en contextos donde prevalece un orden expresivo, se busca una mayor integración y diferenciación de la enseñanza, especialmente en el modo cómo se abordan distintas unidades curriculares y no sólo ‘asignaturas’ que avanzan por separadas, o por ejemplo, cómo se organizan las relaciones entre los profesores y los estudiantes no tanto definidas por la autoridad y rol de los primeros y donde se fortalece el marco general y la unidad del grupo a partir de un marco de prácticas y creencias compartidas.

Ahora bien, el carácter de esta apertura expresiva es gradual y co-existe con unos límites más claramente definidos, ya sea al interior de la escuela o en su vinculación a instancias externas. Atendiendo estos planteamientos, un esfuerzo fructífero ha sido la vinculación de esta distinción a la noción de lógica de acción para comprender el modo en que se organizan los patrones de respuesta de las escuelas a los atributos de su entorno institucional y social, como se observa en las contribuciones de autores como Maroy (2004), Ball y Maroy (2008) o Van Zanten (2008). Ball y Maroy (2008), tomando como base las contribuciones Bernstein (1988, 1989) distinguen entre lógicas de acción según predomina un or-



den expresivo, instrumental incorporando una lógica híbrida que incluye ambos tipos de relaciones integrativas en la escuela.

Este concepto de lógicas de acción intenta captar precisamente el marco de orientaciones que subyace en el modo cómo las escuelas organizan su práctica educativa y responden a las condiciones que les plantea el entorno en distintos planos. Ahora bien, los órdenes instrumental y expresivos son disposiciones, modos de transmisión en el lenguaje de Bernstein o modelos de relaciones de integración, que coexisten en una dinámica compleja, más o menos sedimentados en la práctica educativa y exige un punto de observación externo y reconstructivo. En este sentido, una lógica de acción instrumental o expresiva no constituye un atributo intrínseco de las escuelas sino una construcción analítica que realiza el observador (Van Zanten, 2008, Zancajo, 2017).

256



A su vez, este concepto se puede desdoblar en aquellas dimensiones que están más orientados a aspectos internos y externos de la práctica educativa. En este sentido, la lógica instrumental es fuente de diferenciación en la escuela, en aquellas donde predomina el orden instrumental, se promueve la clasificación y agrupación de estudiantes como un modo de diferenciación interno según rendimiento académico o estudiantes con requerimientos específicos. En escuelas donde prevalece una lógica de acción expresiva se privilegia reforzar el marco de orientación e inclusión, donde se define la noción general de comunidad educativa a través de valores y ritos de consenso (Bernstein, 1988)

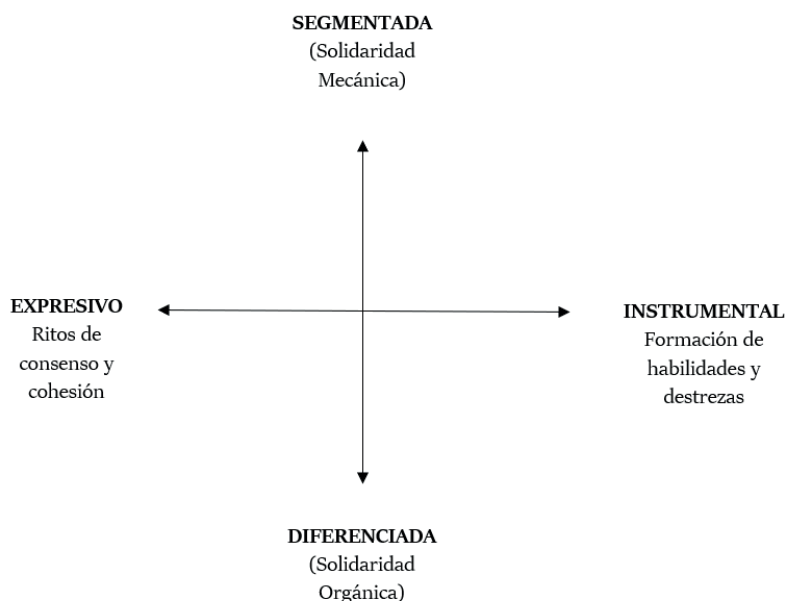
Esta aproximación destaca el proceso mediante el cual se estabiliza una cierta coherencia entre las dinámicas internas y externas de la escuela (Maroy, 2004), lo cual no sería un proceso adaptativo simple, sino una construcción compleja que puede tener una base consensual o conflictiva en la escuela. Los cambios que se producen en el contexto interno y externo afectan la lógica de acción de ésta pero, el modo cómo responden a aquellos cambios es cuestión de agencia aunque hay condiciones estructurales que definen los bordes en los cuáles las escuelas elaboran sus patrones de respuesta (Wood, 2000, Maroy y Ball, 2008). Asimismo, estas respuestas pueden tener una base conflictiva o consensual en la escuela al mismo tiempo que compromete la interpretación en un proceso político activo.

La distinción entre un orden instrumental y expresivo, permite describir las tensiones que plantea el proceso de elaboración de la práctica educativa. Mientras que el primero es fuente de diferenciación y organización, el segundo comprende los ritos de consenso y la cohesión de la escuela como una comunidad moral:

Las relaciones entre estos dos órdenes a menudo son una fuente de tensión dentro de la escuela. El orden instrumental puede transmitirse de tal modo que diferencia perfectamente grupos de alumnos (...) Es una fuente de división, no sólo entre los alumnos sino también los profesores... El orden expresivo pretende transmitir una imagen de conducta y modales, un orden moral que se aplica a cada alumno y cada profesor. Tiende a compactar a toda la escuela en tanto que colectividad moral (Bernstein, 1988, p. 38).

A continuación, se ofrece un esquema para integrar las categorías revisadas en el análisis de la lógica de acción de la escuela. En este sentido, se distinguen las nociones de segmentada y diferenciada que pueden ser utilizadas como opuestos en relación con los niveles de apertura y cerrazón de las relaciones de integración de la diversidad en la escuela. Aquellos contextos escolares que se organizan como segmentos compactos y socialmente homogéneos tenderán a promover relaciones de integración más directamente vinculadas a la semejanza que representa ambientes poco heterogéneos. En el diagrama siguiente este tipo representa el polo segmentado-instrumental o cerrado:

Diagrama de orientaciones en la escuela según orden y tipo



Elaboración basada en Bernstein, 1988, 1989.

El predominio del orden expresivo en las escuelas (eje izquierdo en el diagrama) plantea una lógica de acción más abierta y compleja basada en el modelo durkhemiano de la solidaridad orgánica (Durkheim, 1982). En estos contextos, la mixtura social, cultural y económica, resulta un aspecto relevante para la práctica educativa y se desarrollaría más activamente en el nivel de la organización escolar, se buscará una mayor diferenciación del currículum con especial atención a estudiantes en situaciones de desventaja social y las expectativas académicas tienden a ser en términos tradicionales moderadas. Del mismo modo, las fronteras entre el interior y exterior de la escuela serían más difusas y éstas tenderían a sostener procesos de vinculación buscando activamente redes de contacto en el entorno próximo.

Por otro lado, aquellas escuelas en que predomina una lógica instrumental (polo derecho) –tanto segmentada como diferenciada– tienden a una autoridad más vertical por parte de los directivos, relaciones más fuertemente basadas en los roles formalmente adquiridos por los actores, y serían escuelas que sintonizan más directamente con las expectativas de las familias presentando mayor orientación a la estandarización y agrupamiento interno.

A partir de este marco podemos señalar que: en contextos escolares caracterizados por la prevalencia de un orden expresivo –aunque segmentada socialmente– la celebración de la diversidad en la escuela puede adquirir un carácter más bien defensivo, residual y resultar indicativo de las dificultades estructurales que enfrentan aquellas escuelas que experimentan ciclos prolongados de deterioro en sus condiciones institucionales. Mientras que una escuela emplazada en el eje instrumental-segmentada podría tender a celebrar la pureza, ofrece orden, disciplina y seguridad, donde ningún límite será traspasado sin sanción. Finalmente, en contextos escolares caracterizados por el predominio de un orden instrumental y socialmente segmentado, la diversidad socioeducativa es degradada o constituiría por lo menos un aspecto marginal en la práctica de la organización escolar.

Conclusiones

El presente artículo brinda una reflexión sobre las bases conceptuales de la distinción entre un orden instrumental y expresivo en la escuela para indagar en la cuestión de la diversidad socioeducativa. De este modo, las perspectivas que explora surgen como una respuesta a cierta obsolescen-



cia de los enfoques críticos en sociología de la educación y su dificultad para explicar precisamente aquellos procesos de cambio que tienen lugar en los centros educativos y sus orientaciones hacia dimensiones internas y externas de la escuela. En este sentido, en los planteamientos revisados, no habría una remisión determinista del cambio educativo. Si bien los conceptos de estructura y clase social resultan cruciales para comprender la dinámica escolar, éstos no operan como un principio explicativo omnímodo ni basta con señalar que la asignación de las credenciales educativas y capitales culturales tienden a reproducir la estructura de clases, sin llevar a cabo una indagación más profunda sobre la naturaleza de los procesos simbólicos a través de los cuales se concreta la transmisión y el control en la escuela.

Esta dirección es la que separa a Bernstein del resto de la corriente de la sociología crítica de la educación, el cual propone una recontextualización original y creativa de las aportaciones de Durkheim, para comprender la dinámica social que estaría a la base de las transformaciones en la misión de la escuela. Asimismo, lo que caracteriza sus planteamientos es su profunda reflexividad, la búsqueda de precisión conceptual en un terreno en ocasiones inhóspito y la dificultad en la clasificación de sus aportes en una única corriente estándar. El interés por antonomasia en las investigaciones de Bernstein es preguntarse por la base social que regula las dinámicas en la escuela y de este modo comprender la naturaleza simbólica del control y la transmisión cultural (1988, 1989).

En este contexto, el elemento central de la propuesta durkhemiana es el carácter problemático y ambivalente de la dinámica social, inserta entre una demanda creciente de rendimientos especializados, asociados a una mayor división del trabajo y la necesidad de robustecer un modelo complejo de integración social. La tensión clave en la base de su propuesta está dada por la exigencia de estos rendimientos especializados que se derivan de una división social del trabajo más compleja y aquellas habilidades compartidas por el conjunto de los grupos sociales.

De este modo, el orden expresivo resulta más abierto en el sentido de una codificación menos densa de las normas; las distancias entre los grupos y el tipo de relaciones sociales que se desarrollan en la escuela; se celebra la mezcla y los límites organizadores que se establecen en la práctica educativa y el currículum, como también las interacciones entre interior y exterior en la escuela resultan más integradas en una delicada red diferenciada de roles que confluyen en el centro educativo. En este tipo de contextos, se busca profundizar una mayor integración y diferenciación de la enseñanza, en el modo cómo se abordan unidades curriculares y no sólo



“asignaturas” que avanzan en paralelo, o relaciones más intrincadas entre los profesores, otros equipos profesionales en la escuela y los estudiantes, de tal modo que estas relaciones no están definidas sólo por la autoridad ‘ritual’ de los primeros- y donde se fortalece el marco general y la unidad del grupo a partir de un marco de prácticas y creencias compartidas.

Ahora bien, el carácter de esta apertura expresiva es gradual y co-existe con unos límites más claramente definidos, ya sea al interior de la escuela o en su relación al exterior. Cabe destacar que en nuestra comprensión Durkheim sobrestimó las posibilidades de su modelo integrativo basado en la diferenciación funcional de los grupos ocupacionales, ya sea para contener aquellas fuerzas disruptivas de la dinámica social como para explicar los fenómenos complejos que tienen lugar en las sociedades diferenciadas. En este sentido, una política orientada a una mayor desclasificación entre los estratos del trabajo manual e intelectual tendería a estimular un sentido de integración menos orgánico pero con efectos de cohesión social más directamente percibidos.

Enfrentados a este dilema entre la exigencia de rendimientos especializados y aquellas competencias compartidas, la realización de la solidaridad orgánica plantea relaciones de integración compleja entre grupos sociales expertos e interdependientes, a partir de la especialización, transformando asimismo la base expresiva de la sociedad. Ahora bien, cabe preguntarse qué ocurre en el orden instrumental una vez que ha cambiado la naturaleza expresiva de la organización social; el imperativo político-moral de promover escuelas más diversas adquiere especial relevancia a la luz de sociedades que igualmente se complejizan y diversifican aceleradamente, sociedades que aspiran a una coexistencia entre las dinámicas de cambio tecnológico, la estabilidad y profundización democrática.

Notas

- 1 La realización del presente artículo contó con apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile a través de la Subdirección de Capital Humano y el Programa de Beca de Doctorado en el Extranjero 2020 – 72210187. Para efectos de facilitar la exposición se utilizó un lenguaje neutro y que expresa en masculino la referencia universal. El pensamiento que subyace a este trabajo no justifica ni avala ninguna forma de discriminación de género o exclusión de las múltiples expresiones de la diversidad sexual.
- 2 Para una biografía intelectual detallada de Durkheim, la obra de referencia es Luke (1973). Una aproximación general a la obra de Bernstein la podemos encontrar en los trabajos de Díaz, (1985, 2019) y Solomon, Bocchetti y Maçaira, (2021).

Bibliografía

- AINSCOW, Mel
 2020 P romoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- AINSCOW, Mel, DYSON, Alan, GOLDRICK, Sue & WEST, Mel
 2012 Developing equitable education systems. Routledge.
- ARMIJO-CABRERA, Muriel
 2018 Deconstructing the Notion of Inclusion: An Analysis of Studies, Policies and Practices in Education. *Revista Electrónica Educare*, 22(3). <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- BALL, Stephen & MAROY, Christian
 2009 School's Logic of Action as Mediation and Compromise between Internal Dynamics and External Constraints and Pressures. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 99-112.
- BAUDELOT, Christian & ESTABLET, Roger
 1976 La Escuela Capitalista en Francia. Siglo XXI
- BELLEI, Cristián
 2015 El Gran experimento. Mercado y Privatización de la Educación Chilena. LOM Editores
- BERNSTEIN, Basil
 1989 Clases, Códigos y Control I Akal Universitaria
 1988 Clases, Códigos y Control II Akal Universitaria
 1988b Poder, Educación y Conciencia. sociología de la transmisión cultural. CIDE
- BLANCO, Rosa
 2006 La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 1-15.
- BONAL, Xavier
 2000 Necrológica: Basil Bernstein. *Papers* 62 pp. 185-186
 1998 Sociología de la Educación. Una Aproximación Crítica a las Corrientes Contemporáneas. Paidós
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude
 1977 La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza. Editorial Laia
 2008 Los Herederos. Los estudiantes y la cultura, Siglo XXI.
- BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert
 1976 The capitalist school in America: educational reform and the contradictions of economic life. Basic Books.
- CALERO, Juan & BONAL, Xavier
 1999 Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CARRASCO-BAHAMONDE, Juan & CARRASCO-BAHAMONDE, Daniel
 2022 La política educativa en tiempos turbulentos. Estado, desmercantilización y globalización. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 7(2), 15-36. <https://doi.org/10.15366/rep2022.7.2.001>



- COLLINS, Randall
1989 La Sociedad Credencialista. Akal
- DALE, Roger
1986 La política educativa en Inglaterra entre 1970 y 1983: estado, capital y sociedad civil En: Fernández Enguita (Coord.) Marxismo y sociología de la educación. Akal
- DÍAZ, Mario
1985 Introducción al Estudio de Bernstein. Universidad Pedagógica Nacional N° 15
2019 Discurso y Pedagogía. Poder, Control y Educación en Basil Bernstein. Editorial UOC
- DURKHEIM, Émile
1982 La División del Trabajo Social. Akal Universitaria
1957 The Elementary Forms of the Religious Life. Allen & Unwin Ltd.
- KANT, Emmanuel
1985 Sobre la Paz Perpetua. Tecnos
1991 Antología. Edición de Roberto Rodríguez Aramayo. Ediciones Península
- LUHMANN, Niklas.
1996 Introducción a la teoría de sistemas, Anthropos-UIA, Barcelona
1998 Complejidad y Modernidad. De la Unidad a la Diferencia. Editorial Trotta. Madrid.
- LUKES, Steven
1973 Emile Durkheim. His Life and Work. A Historical and Critical Study. Penguin Press
- MAROY, Christian
2004 Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European Comparison. Reguleducnetwork European Commission. Final Report.
- PARSONS, Talcott
1982 El Sistema Social. Alianza Editorial
- SIMBAÑA GALLARDO, Verónica, JARAMILLO NARANJO, & VINUEZA VINUEZA, Santiago
2017 Aporte de Durkheim para la sociología de la educación. Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 23(2), pp. 83-99
- SHARP, Rachel
1980 Conocimiento, Ideología y Política Educativa. Madrid: Akal
- SMITH, Adam
2009 Una Investigación sobre el origen y las causas de la riqueza de las naciones. Tecnos
- SOLOMON, Joseph, BOCCHETTI, André & MAÇAIRA, Julia
2021 Entrevista con Basil Bernstein. Currículo sem fronteiras, Vol.21 (3), p.1825-1843
- UNESCO
2005 El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. UNESCO.
- VAN ZANTEN, Agnes
2008 Competitive arenas and schools' logics of action: a European comparison, Compare: A Journal of Comparative and International Education, 39:1, 85-98, <https://doi.org/10.1080/03057920802447867>



WILLIS, Paul

2017 Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Akal

ZANCAJO, Adrián

2017 Las Escuelas ante el Mercado. Análisis de la Respuesta de la Oferta Escolar en un Entorno de Competencia: El Caso de Chile. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona

Fecha de recepción del documento: 15 de julio de 2022

Fecha de revisión del documento: 20 de septiembre de 2022

Fecha de aprobación del documento: 25 de noviembre de 2022

Fecha de publicación del documento: 15 de enero de 2023

