

El texto que sigue se publicó originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación),

vol. XXXI, n° 4, diciembre 2001, págs. 687-703

©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 2001

Este documento puede ser reproducido sin cargo siempre que se haga referencia a la fuente.

BASIL BERNSTEIN **(1924–2000)**

Alan R. Sadovnik¹

Basil Bernstein, profesor emérito de la cátedra Karl Mannheim de Sociología de la Educación, en el Institute of Education de la Universidad de Londres, nació el 1 de noviembre de 1924 y murió el 24 de septiembre de 2000 tras una larga lucha contra el cáncer. El profesor Bernstein fue uno de los principales sociólogos del mundo, cuya obra pionera desarrollada en los últimos cuarenta años nos hizo entender la relación entre la economía política, la familia, el lenguaje y la escuela. Aunque comprometido con la equidad y la justicia social, o, según sus propias palabras, con la tarea de “evitar el desperdicio del potencial de educación de la clase trabajadora” (1961*b*, pág. 308), su obra fue a menudo mal entendida y etiquetada erróneamente como teoría del “déficit cultural”. Nada es más inexacto.

Criado en el este de Londres, en el seno de una familia de inmigrantes judíos, en su trayectoria se refleja su interés por conocer y suprimir las barreras existentes para alcanzar la movilidad social ascendente. Tras servir como soldado de artillería en la Segunda Guerra Mundial sin tener la edad reglamentaria, trabajó en el Centro Stepney, un centro de acogida para niños judíos necesitados. Entró en la School of Economics de Londres, donde realizó diversos trabajos humildes y obtuvo la licenciatura en sociología. Completó su formación docente en el Kingsway Day College, y desde 1954 a 1960 se dedicó a la enseñanza de toda una serie de materias variadas, desde matemáticas a educación física, en el City Day College, en Shoreditch. En puro estilo goffmaniano, dio también clases de conducir y de reparación de motores, aunque él mismo no conducía, hecho que logró ocultar a sus alumnos.

En 1960, empezó su trabajo universitario en el University College de Londres, donde hizo un doctorado en lingüística. Se incorporó entonces al Institute of Education, donde ejerció toda su carrera profesional, pasando de conferenciante principal a profesor adjunto y a catedrático en la cátedra Mannheim. Durante su permanencia en el Institute fue también director del influyente Departamento de Investigación Sociológica en los decenios de 1960 y 1970 y Director de Investigación en el decenio de 1980. Continuó su fecunda obra como profesor

emérito hasta su muerte. Junto a los muchos premios y doctorados *honoris causa* que obtuvo en vida, en agosto de 2001 recibió a título póstumo el premio Willard Waller de la Sección de Sociología de la Educación de la American Sociological Association por las aportaciones que hizo durante toda su vida a la sociología de la educación. Le sobreviven su viuda Marion, psicóloga, compañera de más de cuarenta años y sus dos hijos, Saul y Francis.

La evolución de la teoría de Bernstein

Durante más de cuarenta años, Basil Bernstein fue un sociólogo famoso y controvertido cuyas obras influyeron en una generación de sociólogos de la educación y lingüistas. Desde sus primeras obras sobre el lenguaje, los códigos de comunicación y la escuela, a sus últimas obras sobre el discurso pedagógico, la práctica y la transmisión de la educación, Bernstein fue elaborando la teoría de los códigos sociales y educativos y sus consecuencias en la reproducción social. La sociología de Bernstein, aunque estructuralista en su planteamiento, estaba próxima a las orientaciones teóricas esenciales en ese ámbito, durkheimiana, weberiana, marxista e interaccionista, y ofrecía la posibilidad de una valiosa síntesis. No obstante, según él, la influencia más decisiva fue la de Durkheim.

Karabel y Halsey (1977), en su revisión de la literatura relativa a la sociología de la educación, calificaron la obra de Bernstein de “precursora de una nueva síntesis”, opinión totalmente justificada por los acontecimientos posteriores (pág. 62). Los primeros trabajos de Bernstein sobre sociolingüística fueron muy polémicos, pues trataban de las diferencias de las clases sociales en el lenguaje, lo que algunos denominaron teoría del déficit. Sin embargo, en ellos se planteaban cuestiones primordiales sobre las relaciones entre la división social del trabajo, la familia y la escuela, y analizaba cómo influían estas relaciones en las diferencias de aprendizaje en las distintas clases sociales. En su última obra (Bernstein, 1977) acometía la ardua tarea de poner en correspondencia las relaciones de poder y de clase con los procesos educativos de la escuela. Mientras que los teóricos de la reproducción de las clases, como Bowles y Gintis (1976), ofrecían una visión claramente determinista de las escuelas sin estudiar ni explicar lo que ocurría dentro de ellas, la obra de Bernstein ponía en relación los niveles sociales, institucionales, interaccionales e intrafísicos del análisis sociológico.

En su primera obra sobre el lenguaje (Bernstein, 1958; 1960; 1961a), estudió la relación entre el lenguaje público, la autoridad y los significados compartidos (Danzig, 1995, págs. 146-147). En 1962, empezó la elaboración de la teoría de los códigos mediante la introducción de los conceptos de código elaborado y código restringido (Bernstein, 1962a; 1962b). En el tomo I de

Class, codes and control (1973a), su teoría sociolingüística de los códigos desembocaba en una teoría social que analizaba las relaciones entre las clases sociales, la familia y la reproducción de los sistemas de significado (el código se refiere a los principios que regulan los sistemas de significado). Según él, existían diferencias debidas a la clase social en los códigos de comunicación de los hijos de la clase trabajadora y los de la clase media; diferencias que reflejaban las relaciones de clase y de poder en la división social del trabajo, la familia y las escuelas. Bernstein, basándose en la investigación empírica, estableció las diferencias entre el código restringido de la clase trabajadora y el código elaborado de la clase media. Los códigos restringidos dependen del contexto y son particularistas, mientras que los códigos elaborados no dependen del contexto y son universalistas.

Aunque los detractores de Bernstein (ver Danzig, 1995) defendían que esta teoría sociolingüística representaba un ejemplo de la teoría del déficit, alegando que afirmaba que el lenguaje de la clase trabajadora era deficiente, Bernstein rechazó firmemente esta interpretación (ver Bernstein, 1996, págs. 147-156), sosteniendo que los códigos restringidos no son deficientes, sino que están relacionados en la práctica con la división social del trabajo en la que el lenguaje dependiente del contexto es necesario en el marco de la producción. De este modo, el código elaborado de las clases medias supone unos cambios funcionales requeridos por los cambios producidos en la división del trabajo y la nueva posición de las clases medias en la reproducción, más que en la producción. El hecho de que el éxito escolar requiera un código elaborado significa que los hijos de la clase trabajadora están en inferioridad de condiciones con respecto al código dominante de la escuela, no que su lenguaje sea deficiente. Según Bernstein, la diferencia se convierte en déficit en el contexto de las relaciones de macropoder.

En el tercer volumen de *Class, codes and control* (1977a), Bernstein desarrolló la teoría de los códigos partiendo de sus raíces sociolingüísticas para estudiar la conexión entre los códigos de comunicación y el discurso y la práctica pedagógicos. Por este motivo, la teoría de los códigos abordaba los procesos que tienen lugar en la escuela y su relación con la reproducción de las clases sociales. Bernstein, en su afán de entender estos procesos, siguió el camino fructífero de la investigación desarrollada en su artículo “Clases y pedagogías: visibles e invisibles” (Bernstein, 1977, págs. 116-156), en el que analizaba las diferencias entre dos tipos de transmisión de la educación y apuntaba que las diferencias en la clasificación y en las reglas de estructura de cada práctica pedagógica (visible = clasificación y estructura fuertes; invisible = clasificación y estructura débiles) están en relación con la clase social y las expectativas de las familias a las que atiende la escuela. (Para un análisis detallado de este aspecto de la obra de Bernstein, ver Atkinson, 1985; Atkinson, Davies y Delamont, 1995; Sadovnik, 1991; 1995). El

artículo ponía claramente de manifiesto que los sociólogos de la educación tenían que llevar a cabo la difícil tarea empírica de observar el mundo de la escuela desde dentro y poner en relación las prácticas educativas con un contexto de factores institucionales, sociales e históricos más amplios, del que forma parte la escuela.

El concepto de clasificación es clave en la teoría del discurso y la práctica pedagógica de Bernstein. Remite a “el grado de mantenimiento de fronteras entre los contenidos” (Bernstein, 1973a, pág. 205; 1973b, pág. 88) y tiene que ver con el aislamiento o las fronteras entre las categorías del currículo (áreas de conocimiento y materias). La clasificación fuerte remite a un currículo muy diferenciado y dividido en materias tradicionales; la clasificación débil remite a un currículo integrado en el que las fronteras entre las materias son frágiles.

Empleando el concepto de clasificación, Bernstein señaló dos tipos de códigos de currículo: códigos de acumulación y códigos integrados. El primero remite a un currículo fuertemente clasificado; el segundo, a un currículo débilmente clasificado. Siguiendo con su proyecto durkheimiano, Bernstein analizó cómo el cambio del código de acumulación al código integrado representa la evolución de la solidaridad mecánica a la orgánica (o de la sociedad tradicional a la moderna), con el cambio curricular marcando el paso de lo sagrado a lo profano.

Mientras que la clasificación se refiere a la organización del conocimiento en el currículo, la estructura está en relación con la transmisión del conocimiento a través de las prácticas pedagógicas. La estructura remite a la situación de control sobre las reglas de comunicación y, según Bernstein (1990), “si la clasificación regula la voz de una categoría, la estructura regula la forma de su auténtico mensaje válido” (pág. 100). Además, “la estructura remite al grado de control que el profesor y los alumnos tienen sobre la selección, organización, velocidad y ritmo de los conocimientos transmitidos y recibidos en la relación pedagógica” (1973b, pág. 88). Por lo tanto, la estructura fuerte remite a un grado limitado de opciones entre el maestro y los discípulos; la estructura débil implica una mayor libertad.

Bernstein desarrolló este planteamiento en un análisis sistemático del discurso y la práctica pedagógica. En primer lugar, esbozó una teoría de las normas pedagógicas que estudiaba “las características intrínsecas que constituyen y distinguen la forma especializada de comunicación que tiene lugar en el discurso pedagógico de la educación” (Bernstein, 1990, pág. 165). A continuación, puso en relación su teoría del discurso pedagógico con la base de clase social y la aplicó al desarrollo de las diferentes prácticas educativas (Bernstein, 1990, págs. 63-93).

El concepto de código era clave en la sociología de Bernstein. Desde el principio de su uso en su obra sobre el lenguaje (código elaborado y código restringido), el código remite a un

“principio regulador que sostiene diversos sistemas de mensajes, especialmente el currículo y la pedagogía” (Atkinson, 1985, pág. 136). El currículo y la pedagogía se consideran sistemas de mensajes y junto con un tercer sistema, la evaluación, constituyen la estructura y los procesos de los conocimientos, la transmisión y la práctica escolares. Como señaló Bernstein (1973b): “el currículo define lo que se considera conocimiento válido, la pedagogía define lo que se considera transmisión válida del conocimiento, y la evaluación define lo que se considera realización válida del conocimiento por parte del educando (pág. 85). Así, su teoría de la educación debe ser entendida en relación con los conceptos de clasificación, estructura y evaluación, y su relación con los aspectos estructurales de su proyecto sociológico.

Después de esta primera obra sobre el currículo y la práctica pedagógica hizo un análisis detallado del discurso pedagógico que ofrecía un análisis complejo de la recontextualización del conocimiento a través del modelo pedagógico (ver Bernstein, 1990). La obra de Bernstein sobre el discurso pedagógico abordaba la producción, distribución y reproducción del conocimiento oficial y cómo este conocimiento está vinculado con las relaciones de poder determinadas estructuralmente. Lo más importante es que Bernstein no se conformaba con la describir los fenómenos de producción y transmisión del conocimiento; lo que le interesaba eran sus consecuencias para los diferentes grupos.

El análisis de Bernstein de la práctica pedagógica se basa en el proceso y contenido de lo que ocurre dentro de las escuelas. Su teoría de la práctica pedagógica analizaba una serie de normas, consideraba cómo éstas afectan a los contenidos que se transmiten y, quizá lo más importante, cómo “actúan de manera selectiva sobre los que logran adquirirlas”. Partiendo de un análisis de estas normas, Bernstein estudió “las expectativas de clase social y las consecuencias de las formas de la práctica pedagógica” (Bernstein, 1990, pág. 63). Por último, aplicó su teoría a las prácticas conservadoras o tradicionales frente a las progresistas, centradas en el niño. Estableció las diferencias entre la práctica pedagógica que depende del mercado económico – que hace hincapié en la formación profesional – y la que es independiente y autónoma del mercado – que está legitimada por la autonomía del conocimiento –, llegando a la conclusión de que, a pesar de afirmar lo contrario, ninguna de ellas iba a eliminar la reproducción de las desigualdades de clase. Considerando los funcionamientos internos de los tipos de práctica educativa, Bernstein contribuyó a un mejor entendimiento de cómo las escuelas reproducen aquello que ideológicamente están llamadas a erradicar – las ventajas de clase social en la escuela y en la sociedad.

El análisis de Bernstein de las expectativas de clase social del discurso y la práctica pedagógicos fue la base para poner en relación los procesos microeducativos con los niveles

macrosociológicos de la estructura social y de las relaciones de clase y de poder. Su tesis era que existen diferencias significativas en las expectativas de clase social de la pedagogía visible e invisible y que, pese a estas diferencias, puede haber en realidad resultados parecidos, sobre todo en la reproducción de poder y control simbólico.

Así, desde su primera obra sobre la teoría de los códigos a las últimas obras en *Class, codes and control*, volúmenes 4 y 5 sobre el discurso pedagógico, (1990, págs. 165-218) y sobre las prácticas pedagógicas (1990; 1996), el proyecto de Bernstein trataba de relacionar los microprocesos (lenguaje, transmisión y pedagogía) con las macroformas, con la manera en que los códigos cultural y educativo y el contenido y proceso de la educación están en relación con la clase social y las relaciones de poder.

Bernstein y la teoría sociológica

Karabel y Halsey afirman que uno de los problemas menos resueltos de la obra de Bernstein es cómo “las relaciones de poder impregnan la organización, distribución y evaluación del conocimiento a través del contexto social” (citado en Karabel y Halsey, 1977, pág. 71). Desde el decenio de 1970 en adelante, Bernstein siguió buscando respuestas a esta cuestión y desarrolló un modelo cada vez más complicado para entender cómo la clasificación y las normas de estructura de la educación afectan a la transmisión, la distribución y, quizás, a la transformación de la conciencia, y cómo estos procesos están relacionados indirectamente con el ámbito económico de la producción.

Bernstein reconocía que los que buscan respuestas a las difíciles cuestiones que plantea la educación suelen preferir un enfoque descendente – que empieza en las amplias cuestiones políticas y va descendiendo hacia un análisis de lo que hacen las escuelas para ofrecer soluciones o constreñir su formulación. Pero admitía que la naturaleza de su proyecto era ascendente – un enfoque que pretende escribir las reglas del proceso educativo, a continuación ponerlas en relación con las condiciones estructurales más amplias, y por último, situar este análisis en el contexto de las cuestiones educativas y políticas de los encargados de la educación (Bernstein, 1990).

Su planteamiento teórico ha sido calificado de durkheimiano, neomarxista, estructuralista e interaccionista, y también de perteneciente a la “nueva sociología”. Bernstein (1996) afirmaba que éstas han sido las etiquetas de otros y que han sido a menudo demasiado exclusivas, simplificando con frecuencia la complejidad teórica de este modelo. Reconocía que Durkheim estuvo siempre presente en su teoría, en parte para corregir la interpretación

conservadora de la obra de Durkheim, sobre todo en los Estados Unidos, y en parte como consecuencia de la interpretación estructural-funcional de Durkheim que había hecho Parsons. Además, aunque admitía las interpretaciones estructuralistas que Atkinson (1985) y Sadovnik (1991) habían hecho de su propia obra, él no la consideraba exclusivamente estructuralista. Rechazaba la opinión de que formaba parte de la “nueva sociología”, pues creía que su obra era “vieja” sociología, sobre todo por tener sus raíces en la teoría sociológica clásica. Por último, señalaba que la idea de que su proyecto podría conectar teorías sociológicas dispares no era suya, sino de otros, especialmente de Karabel y Halsey (1977). Aunque calificar su obra de “precursora de una nueva síntesis” fuera un cumplido, provocaba también expectativas de un tipo de síntesis que no entraba a formar parte explícitamente de su proyecto. Más que trabajar partiendo de una teoría sociológica, o intentar sintetizar algunas otras teorías, Bernstein intentaba desarrollar y perfeccionar un modelo que fuera capaz de describir las complejas interrelaciones que se producen entre diferentes aspectos de la sociedad.

El proyecto de Bernstein, desde su primera obra sobre el lenguaje, pasando por la teoría de los códigos, hasta la obra sobre el currículo y la práctica y el discurso pedagógicos, era elaborar una teoría que ofreciera una descripción analítica de cómo el sistema educativo está en relación con la división social del trabajo. El objetivo primordial de todo su proyecto era desarrollar una teoría durkheimiana que analizara la forma en que los cambios producidos en la división del trabajo van creando diferentes sistemas de significado y códigos, que ofreciera clasificaciones analíticas de estos sistemas y que incorporara en su planteamiento estructural un modelo de conflicto de las relaciones desiguales de poder.

Atkinson (1981; 1985) afirmaba que la evolución de la sociología de Bernstein debe ser entendida como el cambio desde sus primeras raíces durkheimianas a una convergencia posterior con el pensamiento estructuralista europeo, especialmente con la teoría social francesa. Sin embargo, en los Estados Unidos, como la tradición durkheimiana fue adoptada tanto por el funcionalismo estructural parsoniano como por el positivismo, pocas veces se puso en relación la obra de Bernstein con Durkheim y el estructuralismo o se la criticó por su relación con Durkheim. Por ejemplo, Karabel y Halsey (1977) hablaron de su necesidad de relacionar la perspectiva durkheimiana más explícitamente con las categorías neomarxistas. Aunque en su obra sobre el discurso y la práctica pedagógicos confluían claramente ambas tendencias, Bernstein nunca se apartó de su postura durkheimiana; sino que más bien incorporó a su teoría general las categorías neomarxistas y weberianas de clase y relaciones de poder. Es necesario eliminar los aspectos de consenso del funcionalismo que se asocian con el funcionalismo estructural para entender la sociología de Bernstein. Aunque en su obra estudia cómo funcionan

los códigos de comunicación, culturales y educativos en relación con determinadas estructuras sociales, a Bernstein le interesaba saber no de qué forma lleva al consenso este funcionamiento, sino cómo crea la base del privilegio y la dominación.

Es en este punto, con respecto al privilegio y la dominación, en el que la obra de Bernstein, aun permaneciendo coherente con una base durkheimiana, integró de manera sistemática el marxismo y las categorías weberianas, acercándose a la síntesis que reclamaban Karabel y Halsey. La obra de Bernstein siguió siendo durkheimiana porque, como señaló Atkinson (1985, pág. 36), una actividad esencial fue el análisis de los cambios de la solidaridad mecánica a la orgánica a través del estudio de la división del trabajo, del mantenimiento de fronteras, los roles sociales, el orden ritual-expresivo, las categorías culturales, el control social y los tipos de mensajes. Se trataba de estudiar las formas de transmisión cultural a través del análisis de los códigos. Además, su obra seguía relacionando la clasificación y la estructura de los códigos con la desigual distribución de los recursos en las sociedades capitalistas. Aunque la primera obra sobre la clase y la pedagogía era más claramente durkheimiana en su análisis de los cambios producidos en la solidaridad orgánica, en sus últimas obras (Bernstein, 1990; 1996) se interesaba más por las consecuencias de las diferentes prácticas pedagógicas en las distintas clases sociales y, lo que es más importante, volvía a las cuestiones de la educación y la desigualdad, que constituían la base original de su proyecto más de cuarenta años atrás.

Así, Bernstein, desde el decenio de 1970, consiguió muchas cosas importantes y relacionadas entre sí. En primer lugar, ofreció una teoría del conocimiento escolar y su transmisión, demostrando cómo se transmite el contenido de la educación. En segundo, puso en relación los aspectos sociolingüísticos de su obra más temprana con el análisis de los códigos de la escuela. En tercer lugar, al relacionar el proceso y contenido de la escuela con las diferencias de las clases sociales y al poner de manifiesto la necesidad de un análisis de las consecuencias de esas diferencias en el currículo y la pedagogía, Bernstein estaba aportando una integración experimental de los enfoques estructuralista y de conflicto dentro de la sociología.

Crítica de la obra de Bernstein

La mayor parte de las críticas de la primera obra de Bernstein giraban en torno a las cuestiones del déficit y la diferencia. Bernstein rechazó la opinión de que su obra se basara en un planteamiento del déficit o de la diferencia. Afirmaba que, más bien, su teoría de los

códigos intentaba relacionar los macroniveles de familia con las estructuras y los procesos educativos y ofrecía una explicación para el rendimiento desigual en la educación:

La teoría de los códigos mantiene que existe una distribución desigual, regulada por la clase social, de los principios de comunicación [...] y que la clase social, indirectamente, realiza la clasificación y la estructura del código elaborado transmitido por la escuela, de manera que se facilita y perpetúa su desigual adquisición. Así pues, la teoría de los códigos no acepta una postura ni de déficit ni de diferencia, sino que llama la atención sobre la conexión entre las macrorelaciones de poder y las microprácticas de transmisión, adquisición y evaluación y el posicionamiento o la oposición a que estas prácticas dan origen (1990, págs. 118-119).

Pese a la permanente refutación que hizo Bernstein de la etiqueta de privación cultural, estas distorsiones tuvieron consecuencias muy negativas para su obra. Por ejemplo, Hymes contaba: “una joven antropóloga me decía hace poco que cuando era estudiante vio que la exposición de Bernstein del código restringido describía a su propia familia, pero un miembro de la facultad le dijo que no lo leyera” (Hymes, 1995, pág. 5). Cuando en 1987 Bernstein fue a una universidad de los Estados Unidos, una antropóloga preguntó por qué [se había invitado] “a ese fascista de Bernstein”, si bien admitió después que nunca había leído directamente la obra de Bernstein, pero había leído obras sobre él que lo acusaban de racismo. Danzig aporta ejemplos de libros de texto escritos en los años sesenta que seguían dando de Bernstein una imagen de este tipo (Danzig, 1995, pág. 152).

La interpretación errónea de la obra de Bernstein en los decenios de 1960 y 1970 siguió afectando a la situación de Bernstein en el ámbito intelectual durante el decenio de 1990. Aunque el Simposio sobre Bernstein en la reunión anual de la American Educational Research Association (AERA), celebrado en 1991, las obras de Atkinson y Sadovnik en 1995, y la asistencia de Bernstein a la reunión anual de la AERA de 1996 hicieron mucho para refutar estas críticas negativas, ya se había hecho un daño significativo e irreparable.

Una segunda crítica es la relativa al estilo literario de Bernstein, que muchos encuentran denso, difícil y con frecuencia incomprensible (Walford, 1995, pág. 193). Aunque la obra de Bernstein es realmente compleja y difícil, lo mismo ocurre con otros grandes teóricos de la sociología, como Pierre Bourdieu (Swartz, 1997). De hecho, es en comparación con Bourdieu como algunos críticos encuentran la obra de Bernstein deficiente.

Harker y May (1993) señalaron que, pese a los intereses comunes, el enfoque de Bourdieu del problema de la estructura/acción en la teoría social era más flexible. Comparando el concepto de código de Bernstein con el concepto de hábito de Bourdieu, los autores afirmaban que Bernstein era estructuralista, postura que según ellos Bourdieu había rechazado y que el concepto de código de Bernstein daba origen a una importancia excesiva de las “normas”. El

concepto de hábito de Bourdieu, según ellos, desembocaba en una idea más flexible de “estrategia” que según los autores originaba a su vez a una visión de la estructura y la acción menos dicotomizada (1993, pág. 169). Bernstein (1996) respondió a la tesis de Harker y May diciendo que era un ejemplo más de “mala interpretación” y acusaba a los autores de tomar definiciones anticuadas de código y de malinterpretar la teoría de los códigos (págs. 182-201). Basándose en una detallada serie de citas de toda su obra, Bernstein rechazaba la crítica de Harker y May de que su estructuralismo negara la acción humana.

El artículo de Harker y May también ponía de manifiesto desacuerdos significativos entre Bernstein y Bourdieu. Por ejemplo, citaban a Bourdieu hablando de Bernstein:

Para reproducir en el discurso erudito el fetichismo del auténtico lenguaje que tiene lugar realmente en la sociedad, sólo hay que seguir el ejemplo de Basil Bernstein, que describe las características del código elaborado sin relacionar este producto social con las condiciones sociales de su producción y reproducción, ni siquiera, como cabría esperar de la sociología de la educación, con sus propias condiciones académicas (Bourdieu, 1991, pág. 53).

Bernstein, a esta cita de Bourdieu, respondió: “Este comentario, reproducido con evidente asentimiento por parte de Harker y May, no sólo es inexacto y muestra de una falsa erudición, sino que es grotesco. Si algo revela, son las actividades del ámbito intelectual, su posicionamiento, su actitud y estrategias de una forma bastante primitiva” (Bernstein, 1996, pág. 183).

También Bernstein fue muy crítico hacia Bourdieu. Hacía la siguiente distinción entre código y hábito: “El concepto de código tiene alguna relación con el concepto de hábito de Bourdieu. Pero este último es un concepto más general, más extenso y exhaustivo en su regulación. Es esencialmente una gramática cultural especializada por condición social y campos de práctica” (Bernstein, 1990, pág. 3). Y más adelante afirmaba que las teorías como las de Bourdieu tenían por objetivo entender “cómo las relaciones de poder externas se *transmiten* por el sistema [...] sin designar al transmisor, simplemente haciendo un diagnóstico de su patología” (1990, pág. 172).

Otra crítica a la obra de Bernstein ha sido la falta de base y de pruebas empíricas (1976; 1981). King puso a prueba el primer modelo de práctica pedagógica de Bernstein, pero no encontró en su investigación pruebas sólidas que lo respaldaran; sin embargo, Tyler (1984) afirmó que los métodos estadísticos de King eran muy defectuosos. Más recientemente, la investigación (ver Sadovnik, 1995, Partes IV y V; Morais *et al.*, 2001) ha aportado pruebas empíricas que respaldan la obra de Bernstein. En el siguiente apartado se ofrece una lista más detallada.

Sean cuales fueren las críticas a su obra, es innegable que ésta representa uno de los intentos más sostenidos y valiosos de investigar cuestiones significativas de sociología de la educación. Hace cuarenta años, Bernstein empezó con una simple pero abrumadora pregunta: “cómo encontrar la manera de impedir el desperdicio de potencial educativo de la clase trabajadora” (Bernstein, 1961*b*, pág. 308). El problema de la educabilidad le llevó a la elaboración de la teoría de los códigos, que, aunque partía de un enfoque valiente y polémico sobre la desigualdad ante la educación, no contaba con un conocimiento suficiente de lo que realmente ocurre dentro de la escuela y de cómo estas prácticas pedagógicas están en relación sistemática con las ventajas y desventajas de la clase social. En un intento de relacionar más estrechamente los niveles macro y micro, a partir del decenio de 1960, la obra de Bernstein se centró en un modelo de discurso y prácticas pedagógicas, empezando con los conceptos de clasificación y estructura y siguiendo con un esbozo del “*qué*” y el “*cómo*” de la educación. La obra de Bernstein, en su conjunto, ofrece un análisis sistemático de los códigos, el discurso y las prácticas pedagógicas y su relación con el control simbólico y la identidad.

Conclusión:

la influencia de Bernstein en la investigación pedagógica

Bernstein ha ejercido una influencia profunda en la investigación sociológica sobre la educación. Durante años, la investigación empírica del Reino Unido y de otros países ha estado dedicada a comprobar sus teorías. Los estudios realizados por sus alumnos de doctorado en el Institute of Education de la Universidad de Londres y otros, dedicados a la investigación sobre aspectos concretos de la obra de Bernstein, nos han enseñado mucho acerca de las relaciones entre la división del trabajo, la familia, y la escuela. En un capítulo detallado y exhaustivo de su último libro, *Pedagogy, symbolic control and identity* (1996), Bernstein ofrecía un debate histórico de la teoría de los códigos y compendia algunos de los trabajos empíricos para comprobarla. Como la mayor parte de la investigación realizada durante el decenio de 1960 y principios del de 1970 eran las tesis doctorales de sus alumnos, el Departamento de Investigación Sociológica del Institute of Education que él dirigía se convirtió en un primer banco de pruebas para sus teorías.

El objetivo primordial de la primera obra de Bernstein era desarrollar una teoría de los códigos que analizara las interrelaciones entre la clase social, la familia y la escuela. En 1971, Bernstein había elaborado un Índice de Comunicación y Control para medir los diferentes tipos de familias y ponerlos en relación con las diferencias de clase social. Como el índice original,

según Bernstein (1996, pág. 96), era tosco e indirecto, trató de elaborar una medición más directa y fiable. Partiendo de la investigación empírica, Bernstein y Jenny Cook-Gumperz elaboraron “principios complejos de descripciones de la forma de hablar de los padres y los hijos” (Bernstein y Cook-Gumperz, 1973). Cook-Gumperz, en su propia obra, ofrecía una descripción detallada de estos principios (Cook-Gumperz, 1973, págs. 48-73).

En el decenio de 1970, los conceptos de clasificación y estructura fueron objeto de diversos estudios empíricos. Neves (1991) estudió la relación entre los códigos pedagógicos de las familias y las escuelas y aportó una base empírica a la tesis de Bernstein. Ana Maria Morais y sus colegas (Morais, Peneda, Madeiros, 1991; Morais *et al.*, 1991) demostraron que era posible diseñar diferentes prácticas pedagógicas y evaluar sus resultados. Ella misma diseñó tres prácticas pedagógicas diferentes por su grado de clasificación y estructura y preparó a un maestro para enseñar la misma materia a cuatro clases diferentes empleando distintas prácticas pedagógicas. Gracias a su investigación, se han entendido mucho mejor las complejas relaciones entre el código pedagógico de la familia y de la escuela, las diferencias en las familias debidas a la clase social y el desarrollo educativo del niño, su éxito escolar y su conducta.

El análisis de Bernstein de la relación entre la clase social y la práctica pedagógica fue confirmado por la investigación de Jenkins (1990) sobre la base clasista de la educación progresista en Gran Bretaña. En un análisis de artículos del *Journal of the new education* sobre las becas entre 1920 y 1950, confirmó la tesis central de Bernstein acerca de la base de clase social de la pedagogía invisible que, según Jenkins, era precisamente aquello de lo que los progresistas estaban hablando. Semel (1995) respaldó aún más esta tesis al aplicarla a las escuelas progresistas independientes del Reino Unido desde 1914 a 1935.

La relación entre los ámbitos de control simbólico y de producción y la clasificación de género fue estudiada por Holland (1986) quien llegó a la conclusión de que los procesos de socialización difieren en clasificación y estructura en función del lugar que las familias ocupan en la división del trabajo. Las familias pertenecientes al campo del control simbólico tienen una clasificación más débil en su modelización de divisiones domésticas y económicas del trabajo que las pertenecientes al ámbito de la producción. El trabajo de Holland ofrecía importantes pruebas empíricas que respaldaban la tesis de Bernstein de que la clasificación y la estructura están relacionadas con la clase social y con los campos de producción y de control simbólico. Es más, su estudio rebasa el ámbito de la reproducción de clase para extenderse hasta el área relacionada e igualmente significativa de la reproducción del rol de género.

El trabajo de Díaz (1984; 1990) y Cox Donosa (1986) estudiaba la teoría de Bernstein del discurso pedagógico. La investigación de Díaz se centraba en la institucionalización de la

enseñanza primaria como forma de discurso pedagógico. El trabajo de Donosa sobre la educación estatal en Chile ponía en relación el modelo de discurso pedagógico con el ámbito de control simbólico y comparaba las políticas educativas del Partido Demócratacristiano con las del Partido de Unidad Popular de Allende. A través de un análisis de la relación entre los discursos pedagógicos y la relación de cada partido con los campos simbólico y económico, Cox Danosa aportó una prueba sociológica concreta e histórica de la teoría de Bernstein.

Aunque una gran parte de la investigación sobre su teoría ha sido realizada por sus propios alumnos de doctorado, también ha habido numerosos estudios sobre su obra de otras procedencias. En 1996, Bernstein informaba que había quince artículos en el *British journal of the sociology of education* basados en su teoría. Dos colecciones publicadas (Atkinson, Delamont y Davies, 1995; Sadovnik, 1995) ofrecían abundantes ejemplos de cómo la obra de Bernstein había influido en un grupo internacional de investigadores pedagógicos. Recientemente, Morais, Neves, Davies y Daniels (Morais *et al.*, 2001) han editado una colección de artículos sobre las aportaciones de Bernstein a la investigación, que fue presentada en un simposio celebrado en Lisboa en junio de 2000. Entre los trabajos de investigación basados en la obra de Bernstein, están las investigaciones del discurso pedagógico de Parlo Singh y Karen Dooley, Johann Muller, Rob Moore y Karl Maton, y Mario Díaz; sobre sociolingüística, las de Ruqaiya Hasan y Geoff Williams; y sobre tecnología, las de William Tyler y las del propio Bernstein. Además, Madeleine Arnot (2001) ha escrito sobre cómo la obra de Bernstein ha afectado a los investigadores pedagógicos y teóricos feministas y ha sido empleada por éstos.

Lo que es evidente es que durante un período de más de cuarenta años, Bernstein elaboró una teoría sistemática de los códigos, que fue constantemente depurada y desarrollada y que, gracias a sus alumnos y a otros investigadores, ha sido sometida a una investigación empírica. Además, estas investigaciones han servido de revisión y clarificación para las teorías de Bernstein. Lo que se evidencia en sus propias reflexiones sobre su proyecto sociológico es cómo la teoría y la investigación estaban crucialmente relacionadas entre sí.

Por último:

Basil Bernstein, mentor y amigo

Conocí a Basil Bernstein en 1978 en la Universidad de Nueva York, siendo yo alumno de doctorado y él profesor invitado. Se interesó por un artículo que yo había escrito aplicando su obra a *Schooling in capitalist America*, de Bowles y Gintis. Durante los 22 años siguientes, fue para mí mentor, colega, y sobre todo, amigo entrañable.

Como mentor, me dedicó su ayuda y su tiempo. Aunque respondió favorablemente a mi obra sobre él, me escribía largas cartas, siempre a mano, siempre difíciles de descifrar, señalando cosas que yo había pasado por alto, con nuevas formas de ver las cosas y llenas de nuevas perspectivas. Aunque me habían advertido de que el hecho de escribir sobre él podía perjudicar a nuestra amistad, nunca fue así. Incluso cuando no estaba de acuerdo con mis interpretaciones, nunca me pidió que cambiara una sola palabra. El proceso de edición de *Knowledge and pedagogy* fue una de las experiencias más intensas y satisfactorias de mi vida profesional. Bernstein leyó los artículos del libro y escribió respuestas a muchos de ellos; su correspondencia sobre el libro está llena de contribuciones increíbles a mi propio pensamiento, sólo una parte de las cuales se incluyeron en el epílogo. Lo más importante es que Bernstein nunca olvidó que se trataba de mi libro y no del suyo, y tras proporcionarme abundantes comentarios, me dejó la corrección final a mí. Durante los siguientes 22 años, lo que empezó con la contemplación por mi parte de cómo su increíble mente sacaba modelos del tercer volumen de *Class, codes and control* en la Universidad de Nueva York, siguió con mi cambio de alumno de doctorado a catedrático: Bernstein me ayudó a entender las complejidades de la escuela y la reproducción social. Como docente, me inculcó la idea de ayudar a mis alumnos a crecer y desarrollarse intelectualmente; como estudioso, me enseñó a pensar sociológicamente y a insistir en la investigación empírica como base de toda teoría.

Lo que siempre valoré más en Bernstein fue su amistad. Siempre recordaré los ratos maravillosos que compartí con él y con su mujer Marion (a la que él estaba entregado) en su acogedora casa de Dulwich, en el Teatro Nacional, en la Tate Gallery, de compras en Harvey Nichols, Liberty's y en Bond Street, y comiendo y bebiendo en los numerosos restaurantes próximos al Instituto en Bloomsbury. Bernstein no era un académico reducido a su ámbito, era amante del arte, estaba muy orgulloso de sus cuadros de David Hockney; de la música, por cierto que tuvo que cambiar de mala gana su valiosa colección de discos de vinilo por discos compactos; experto fotógrafo, estaba orgulloso de su foto de Susan Semel en la Hofstra University Research Magazine, con la leyenda de "foto de Basil Bernstein" como si se tratara de un artículo periodístico; elegante al estilo de Beau Brummel, le gustaban Armani y Kenzo. Y además era un conversador ameno: irónico, imaginativo, inteligente, divertido, fácil de entender, y, a veces, críptico y sardónico. Ya fuera aplicando la teoría de los códigos a la explotación de los campesinos de Sudamérica en uno de sus lugares favoritos de Bloomsbury, Isolabella, o con Eliot Freidson, entreteniéndonos con sus historias de 1968 en Berkeley, Bernstein era único.

La última vez que vi a Basil Bernstein fue en junio de 2000, al pasar por Londres de regreso de una conferencia en Lisboa organizada por Ana Morais, Isabel Neves, Harry Daniels y Brian Davies sobre sus contribuciones a la investigación pedagógica. Demasiado enfermo para asistir, como se había previsto, participó el viernes a última hora por videoconferencia desde su casa de Londres. A pesar de estar muy débil por el tratamiento, era el Basil Bernstein de siempre: ingenioso, imaginativo, y vestido para la ocasión con una de sus camisas favoritas de seda. Su breve comunicación escrita sobre la teoría de los códigos y la tecnología fue sumamente vivificadora para el pensamiento. Al terminar la conexión, todos teníamos lágrimas en los ojos. Todos sabíamos que podría ser su última aparición pública y todos sabíamos cuánto le íbamos a echar en falta.

El domingo, al terminar la conferencia, Susan Semel y yo visitamos a Basil Bernstein y a su esposa Marion en Londres. Aunque débil, habló de terminar el sexto volumen de *Class, codes and control*, aplicando la teoría de los códigos a Internet y a la tecnología, y de la política educativa del New Labour, en su opinión, como en la de Thatcher, “un nuevo Jano pedagógico [...]” (Bernstein, 1990) reproduciendo las viejas desigualdades. Me marché deseando que no fuera la última despedida, pero sabía que muy bien podría serlo. Y lo fue. Cuando Basil Bernstein murió el 24 de septiembre de 2000, el mundo de la sociología perdía una figura colosal. Yo perdía un mentor y un amigo al que siempre estaré agradecido.

Nota

1. *Alan R. Sadovnik (Estados Unidos de América)*

Catedrático de Pedagogía y Sociología y Director del Departamento de Pedagogía en la Rutgers University, Newark. Es autor de *Equity and excellence in higher education: the decline of a liberal educational reform* [Equidad y excelencia en la educación superior: el retroceso de la reforma educativa liberal] (1994), editor de *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein* [Conocimiento y pedagogía: la sociología de Basil Bernstein] (1995), coeditor de *Exploring society* [Investigar la sociedad] (1987), *International handbook of educational reform* [Manual internacional de la reforma educativa] (1992), *Implementing educational reform* [Aplicación de la reforma educativa] (1996), “Schools of tomorrow,” schools of today: what happened to progressive education [“La escuela de mañana”, la escuela de hoy: qué ha ocurrido con la educación progresista] (1999), *The encyclopedia of sociology of education* [Enciclopedia de la sociología de la educación] (2001), y *Founding mothers and others: women educational leaders during the progressive era* [Las madres de la patria y otras: los líderes femeninos de la educación durante la etapa progresista] (en imprenta, 2002), y coautor de *Exploring education* [Investigar la educación] (1994, 2000).

Algunas partes de este artículo han sido adaptadas de Alan R. Sadovnik, 1991 y 1995 (ver bibliografía).

Referencias

- Arnot, M. 2001. Bernstein’s sociology of pedagogy: female dialogues and feminist elaborations [La sociología de la pedagogía de Bernstein: diálogos femeninos y elaboraciones feministas]. En: Weiler, K. *Feminist engagements: reading, resisting and revisioning male theorists in education and cultural studies*, cap. 6. Nueva York, Routledge.
- Atkinson, P. 1981. Bernstein’s structuralism [El estructuralismo de Bernstein]. *Educational analysis*, vol. 3, nº 1, págs. 85-96.

- . 1985. *Language, structure and reproduction: an introduction to the sociology of Basil Bernstein* [Lenguaje, estructura y reproducción: introducción a la sociología de Basil Bernstein]. Londres, Methuen.
- Atkinson, P.; Davies, B.; Delamont, S. 1995. *Discourse and reproduction: essays in honor of Basil Bernstein* [Discurso y reproducción; ensayos en honor de Basil Bernstein]. Cresskill, Nueva Jersey, Hampton.
- Bernstein, B. 1958. Some sociological determinants of perception: an enquiry into sub-cultural differences [Algunos determinantes sociológicos de la percepción: estudio de las diferencias subculturales]. *British journal of sociology* (Londres), vol. 9, n° 1, págs. 159-174.
- . 1960. Language and social class: a research note [Lenguaje y clase social: apunte de investigación]. *British journal of sociology* (Londres), vol. 11, n° 3, págs. 271-276.
- . 1961a. Social structure, language and learning [Estructura social, lenguaje y aprendizaje]. *Educational research* (Londres), vol. 3, n° 3, págs. 163-176.
- . 1961b. Social class and linguistic development: a theory of social learning [La clase social y el desarrollo lingüístico: teoría del aprendizaje social]. *En*: Halsey, A. H.; Floud, J.; Anderson, C. A. (comps). *Education, economy and society*, págs. 288-314. Nueva York, Free Press.
- . 1962a. Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence [Códigos lingüísticos, fenómenos de balbuceo e inteligencia]. *Language and speech* (Teddington, Reino Unido), vol. 5, n° 1, págs. 31-46.
- . 1962b. Social class, linguistic codes and grammatical elements [Clase social, códigos lingüísticos y elementos gramaticales]. *Language and speech* (Teddington, Reino Unido), vol. 5, n° 4, págs. 221-240.
- . 1970. Education cannot compensate for society [La educación no puede igualar a la sociedad]. *New society* (Londres), vol. 15, n° 387, págs. 344-347.
- . 1973a. *Class, codes and control, vol. 1* [Clases, códigos y control]. Madrid. Akal, 1988. Londres, Routledge y Kegan Paul.
- . 1973b. *Class, codes and control, vol. 2* [Clases, códigos y control]. Madrid. Akal, 1989. Londres, Routledge y Kegan Paul.
- . 1977. *Class, codes and control, vol. 3* [Clases, códigos y control]. Londres, Routledge y Kegan Paul.
- . 1990. *Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse, vol. 4* [Clases, códigos y control: la estructura del discurso pedagógico]. Madrid. Morata, Fundación Paideia 1993. Londres, Routledge.
- . 1995. A response [Respuesta]. *En*: Sadovnik, A. R., (comp.). *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*, págs. 385-424. Norwood, Nueva Jersey, Ablex Publishing.
- . 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* [Pedagogía, control simbólico e identidad]. Madrid. Morata, La Coruña, Fundación Paideia, 1998. Londres, Taylor and Francis.
- Bernstein, B.; Cook-Gumperz, J. 1973. The coding grid, theory and operations [La muestra de códigos, teoría y operaciones]. *En*: Cook-Gumperz, J., (comp.). *Social control and socialization: a study of social class differences in the language of maternal control* [El control social y la socialización: estudio de las diferencias debidas a la clase social en el lenguaje de control materno]. págs. 48-72. Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Bourdieu, P. 1991. *Language and symbolic power* [El lenguaje y el poder simbólico]. Cambridge, Polity Press.
- Bowles, S.; Gintis, H. 1976. *Schooling in capitalist America* [La instrucción escolar en la América capitalista]. Madrid, siglo XXI, 1985. Nueva York, Basic Books.
- Cook-Gumperz, J., (comp.). 1973. *Social control and socialization: a study of social class differences in the language of maternal control* [El control social y la socialización: estudio de las diferencias debidas a la clase social en el lenguaje de control materno]. Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Cox Donoso, C. 1986. Continuity, conflict and change in state education in Chile: a study of the pedagogic projects of the Christian Democratic and the Popular Unity governments [Continuidad, conflicto y cambio en la educación estatal de Chile: estudio de los proyectos pedagógicos de los gobiernos cristiano-demócrata y de Unidad Popular]. *CORE* (Londres), vol. 10, n° 2.
- Danzig, A. 1995. Applications and distortions of Basil Bernstein's code theory [Aplicaciones y distorsiones de la teoría de los códigos de Basil Bernstein]. *En*: Sadovnik, A. R., (comp.). *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*, págs. 145-170. Norwood, Nueva Jersey, Ablex Publishing.
- Díaz, M. 1984. *A model of pedagogic discourse with special application to Colombian primary education* [Modelo de discurso pedagógico con aplicación especial a la enseñanza primaria de Colombia]. Tesis doctoral inédita, Universidad de Londres.
- . (comp.). 1990. *La construcción social del discurso pedagógico*. Valle, Colombia, Prodic-EI Griot.
- Harker, R.; May, A. 1993. Code and habitus: comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu [Código y hábito: comparación de las exposiciones de Bernstein y Bourdieu]. *British journal of the sociology of education* (Londres), vol. 14, n° 2, págs. 169-178.
- Holland, J. 1986. Social class differences in adolescents' conception of the domestic and industrial division of labour [Diferencias de clase social en la percepción de los adolescentes de la división del trabajo doméstico e industrial]. *CORE* (Londres), vol. 10, n° 1.

- Hymes, D. 1995. Bernstein and poetics [Bernstein y la poética]. *En*: Atkinson, P.; Davies, B.; Delamont, S. 1995. *Discourse and reproduction: essays in honor of Basil Bernstein*, págs. 1-24. Cresskill, Nueva Jersey, Hampton Press.
- Jenkins, C. 1990. The professional middle class and the origins of progressivism: a case study of the new educational fellowship, 1920-1950 [La clase media profesional y los orígenes del progresismo: monografía de las nuevas becas para la educación 1920-1950]. *CORE* (Londres), vol. 14, n° 1.
- Karabel, J.; Halsey, A. H. 1977. *Power and ideology in education* [El poder y la ideología en la educación]. Nueva York, Oxford UP.
- King, R. 1976. Bernstein's sociology of the school: some propositions tested [La sociología de la escuela de Bernstein: algunas propuestas sometidas a prueba]. *British journal of sociology* (Londres), vol. 27, n° 4, págs. 430-443.
- . 1981. Bernstein's sociology of the school: a further testing [La sociología de la escuela de Bernstein: nuevas pruebas]. *British journal of sociology* (Londres), vol. 32, n° 2, págs. 259-265.
- Morais, A. M.; Peneda, D.; Madeiros, A. 1991. The recontextualizing of pedagogic discourse: influence of differential pedagogic practices on students' achievements as mediated by class, gender and race. [La recontextualización del discurso pedagógico: influencia de las diferentes prácticas pedagógicas en los éxitos de los alumnos condicionados por la clase, el género y la raza]. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional de Sociología de la Educación, Universidad de Birmingham. También disponible en el Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias, Universidad de Lisboa.
- Morais, A. M. *et al.* 1991. Recognition and realisation rules in acquiring school science: the contribution of pedagogy and social background of pupils. [Reconocimiento y reglas de realización para la adquisición de la ciencia escolar: contribución de la pedagogía y el origen social de los alumnos]. Ponencia presentada en la reunión anual de la National Association for Researching Science Teaching, University of Wisconsin. También disponible en el departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias, Universidad de Lisboa.
- Morais, A. M. *et al.*, (comps.). 2001. *Towards a sociology of pedagogy: the contributions of Basil Bernstein to research* [Hacia una sociología de la pedagogía: las aportaciones de Basil Bernstein a la investigación]. Nueva York, Peter Lang.
- Neves, I. P. 1991. Práticas pedagógicas diferenciais na família e suas implicações no (in)sucesso em ciências: fontes de continuidade e de descontinuidade entre os códigos da família e da escola [Different educational practices in the family and their effects on (lack of) success in science: origins of continuity and discontinuity between family and school codes]. Lisboa, Universidad de Lisbon. (Tesis doctoral no publicada)
- Persell, C. H. 1977. *Education and inequality* [Educación y desigualdad]. Nueva York, Free Press.
- Sadovnik, A. R. 1991. Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: a structuralist approach [La teoría de Basil Bernstein de la práctica pedagógica: enfoque estructuralista]. *Sociology of education*, vol. 64, n° 1, págs. 48-63.
- . (comp.). 1995. *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein* [Conocimiento y pedagogía: la sociología de Basil Bernstein]. Norwood, Nueva Jersey, Ablex Publishing.
- Semel, S. F. 1995. Basil Bernstein's theory of pedagogic practice and the history of American progressive education: three case studies [La teoría de Basil Bernstein de la práctica pedagógica y la historia de la educación progresista americana: tres estudios de casos]. *En*: Sadovnik, A. R., (comp.). *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*, págs. 337-358. Norwood, Nueva Jersey, Ablex.
- Swartz, D. 1997. *Culture and power: the sociology of Pierre Bourdieu* [Cultura y poder: la sociología de Pierre Bourdieu]. Chicago, University of Chicago Press.
- Tyler, W. 1984. *Organizational structure, factors and code: a methodological inquiry into Bernstein's theory of educational transmissions* [Estructura organizativa, factores y código: estudio metodológico de la teoría de Bernstein de las transmisiones educativas]. Tesis doctoral inédita, Universidad de Kent.
- Walford, G. 1995. Classifications and framing in English public boarding schools [Clasificaciones y estructuras en los internados públicos ingleses]. *En*: Atkinson, P.; Davies, B.; Delamont, S. 1995. *Discourse and reproduction: essays in honor of Basil Bernstein*, págs. 191-208. Cresskill, Nueva Jersey, Hampton.
- Young, M. F. D., (comp.). 1971. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* [Conocimiento y control: nuevas direcciones para la sociología de la educación]. Londres, Collier-Macmillan.