



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Maldonado-Díaz, César

Estudio del discurso pedagógico: enfoque bernsteniano clásico y revisiones actuales sobre un modelo de análisis para la investigación de la pedagogía puesta en acto

Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 21, núm. 45, 2022, pp. 409-431

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.021>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243170668021>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Estudio del discurso pedagógico: enfoque bernsteiniano clásico y revisiones actuales sobre un modelo de análisis para la investigación de la pedagogía puesta en acto

César Maldonado-Díaz

Universidad Diego Portales. Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Recibido: 13 de diciembre 2020 - Revisado: 04 de abril 2021 - Aceptado: 17 de mayo 2021

RESUMEN

El modelo teórico de Basil Bernstein se refiere, principalmente, a la producción y análisis del discurso pedagógico. Es uno de los enfoques más relevantes de la sociología crítica de la educación en el siglo XX, ya que su tesis central se refiere tanto a la naturaleza como a los procesos de transmisión cultural y al papel que juega en ellos el lenguaje en los contextos de producción y reproducción como el de la educación. El discurso pedagógico se comprende como las reglas que regulan la producción, distribución y cambio del conocimiento transmitido en la escuela. Se enmarca en el desarrollo producido sobre la comprensión estructural de las desigualdades que se producen en la enseñanza escolar y que se explican por diferencias de clase social, poder y control. A través de una sistematización teórica, el siguiente trabajo desarrolla una descripción del modelo clásico sobre el discurso pedagógico, su campo de producción teórico y cómo se ha concebido en una serie de investigaciones en base a las miradas actuales del campo de producción bernsteniano y discute las posibilidades y aplicación de este marco de investigación en el campo de los estudios sobre el discurso pedagógico.

Palabras clave: Discurso pedagógico; Basil Bernstein; sociología de la educación; pedagogía; escuela; reproducción social.

*Correspondencia: cmaldonadod@ucsh.cl (C. Maldonado).

 <https://orcid.org/0000-0001-6507-8093> (cmaldonadod@ucsh.cl).

Study of pedagogical discourse: classical Bernstenian approach and current reviews on an analysis model for the investigation of pedagogy put into action

ABSTRACT

Basil Bernstein's theoretical model refers mainly to the production and analysis of pedagogical discourse. It is one of the most relevant approaches in the critical sociology of education in the twentieth century, since its central thesis refers to both the nature and the processes of cultural transmission and the role that language plays in them in the contexts of production and reproduction, such as education. Pedagogical discourse is understood as the rules that regulate the production, distribution, and exchange of knowledge transmitted in school. It is part of the development produced by the structural understanding of the inequalities that occur in school education and that are explained by differences in social class, power, and control. Through a theoretical systematization, the following work develops a description of the classical model of pedagogical discourse, its field of theoretical production, and how it has been conceived in a series of investigations based on current views of the field of Bernstein production and discusses the possibilities and application of this research framework in the field of studies on pedagogical discourse.

Keywords: Pedagogical discourse; Basil Bernstein; sociology of education; pedagogy; school; social reproduction.

1. Introducción

El campo de estudios relacionados con la educación y su relación con la clase social de los sujetos surge a partir del cambio producido en los sistemas de estratificación social previos al siglo XVII y que en Europa Occidental dan paso al desarrollo paulatino del capitalismo industrial ([Crompton, 1998](#)). A pesar de que la acepción referida a “clase” es polisémico y se ha usado para referirse a elementos centrados a distinción, status, agrupamiento y a estratificación social; como campo de producción del conocimiento surge de la lógica sociológica relacionado con la especialización de las sociedades, lo que produce un aumento en la división social del trabajo y la diferenciación entre grupos, lo que establece el escenario para una desigualdad social ahora basada en criterios de salarios y status.

La noción de la igualdad basada en la idea ilustrada de que todos los seres humanos nacemos iguales es la puerta de ingreso al cuestionamiento científico del porqué de la desigual distribución de bienes, recursos y estatus. Esto gatilla que el estudio de las clases sociales sea un campo crítico de producción científica desde el siglo XIX hasta la actualidad. Junto con ello, la sociedad moderna establece como principio normativo la igualdad de las oportunidades sociales, lo que se une a las posibilidades que tienen los diferentes grupos de acceder o movilizarse hacia las posiciones de mayor prestigio o reconocimiento social ([Torche y Wormald, 2004](#)).

Al respecto, el estudio de la clase social es posible situarlo en referencia a la producción socio histórica de dos autores. El primero de ellos es Marx, quien se caracterizó por la com-

prensión de las clases sociales en relación con la imposición de una clase social por sobre las demás mediante la acción consciente de la misma, o conciencia de clase, como medio emancipador que veía a las clases como fuerzas sociales que tenían la capacidad de transformar la sociedad ([Marx, 1848/2017](#)). El segundo autor, Max Weber, se contrapone a la visión de Marx, dado que entiende que las clases sociales son un elemento más de la dinamización social, negando la idea de imposición y revolución marxiana ([Weber, 1905/2012](#)). Para este autor, las clases sociales no son fuerzas sociales ni comunidades, son bases posibles para la acción común. Al estar más presente la lógica del mercado en la obra weberiana, rechaza la inevitabilidad del conflicto de clase, agregando que la clase social no sería la única fuente de diferenciación en las sociedades complejas ([Crompton, 1998](#)).

Podemos desprender entonces, que este campo de análisis sigue vigente en los marcos de análisis actuales a pesar de las críticas o cuestionamientos producidos por diversos autores a las posturas marxista o weberiana. Debido a esto, se han configurado dos líneas aglutinantes de las diversas miradas existentes sobre la clase social. En primer lugar, la mirada que divide la estructura/acción de la clase social generando esquemas de clase teóricos centrados en la investigación de la estratificación social mediante el uso de datos producidos según el tipo de empleo desempeñado por los sujetos. En segundo lugar, está la mirada que no divide en su análisis la estructura/acción de la clase social y que se centra en los procesos de estructuración de las clases sociales mediante el uso de casos de estudio de sujetos y comunidades, mezclando la investigación de la estructura de clase y la acción de clase. Ambos enfoques han seguido el esquema de la producción intelectual marxista o weberiana manifestando una serie de posturas que se han desarrollado durante los siglos XIX y XX. En la actualidad, el estudio de estas líneas no ha perdido fuerza, pero se han incluido nuevas preguntas relacionadas con el mercado, la sociedad de consumo, el estatus, el género y la espacialización de la clase social que han complejizado el estudio de esta ([Reay, 2010](#)). Parece entonces relevante desarrollar un esquema que busque enmarcarse en esta línea de análisis, pero que asuma algunas de las discusiones contemporáneas en su desarrollo de investigación, sobretodo en el marco del fenómeno de la educación.

Dentro de este marco general antes descrito, desde los años sesenta en adelante, se ha desarrollado un marco de análisis que se pregunta por el lugar de la cultura y la reproducción de la clase social mediante la transmisión cultural. Esta línea está representada por autores como [Bourdieu o Passeron \(1970/2008\)](#) quienes suponen el análisis de la clase social como en doble hélice al unir la estructura de clase con la acción de la clase. Tradicionalmente se le ha denominado como el enfoque de reproducción cultural de la clase social la que ha tenido fuerte impronta en la producción científica europea, alejándose de las líneas de teóricos como Goldthorpe o Boudon quienes hacen uso de la división entre estructura/acción para el análisis de la clase social o constituyen expresiones de la teoría de la acción racional como modelo de explicación, por ejemplo, de las desigualdades educativas producidas por la clase social ([Goldthorpe, 1996](#)).

Motiva a este trabajo inscribir al estudio de la clase social en relación con el fenómeno de la educación, en especial a la enseñanza docente como un elemento constitutivo de la acción de clase, pero también de la estructura de esta en cuanto al proceso de transmisión cultural. Por esto, si entendemos a la sociedad, como un entramado de relaciones estructurales, cabe cuestionarse de qué manera el campo de estudio de la clase social se relaciona con la educación, y en ella, la enseñanza comprendida como un proceso central en la constitución de una sociedad de clases como la occidental ¿Qué ocurre en la escuela y la enseñanza como sustento de la trasmisión cultural? ¿De qué manera se manifiestan estas características, no solo en la conformación de un sistema escolar, sino que también en la trasmisión del conocimiento? ¿Cómo la enseñanza es afectada por esta estructura de clases? Para efectos de este escrito,

cobran sentido las preguntas propuestas desde el enfoque de la reproducción cultural (Bernstein, 1981; Bourdieu y Passeron, 1970/2008) quienes señalan que toda acción pedagógica es en sí mismo un acto de reproducción como forma de relación comunicacional que se establece en el sentido de lo que se enseña, desde quien lo enseña y a quienes se enseña. Es entonces un ejemplo de la reproducción del mensaje cultural de una sociedad que se transmite e impone mediante la estructura de las relaciones de clases sociales que la constituyen.

Las ideas introductorias anteriores, son centrales a la hora de comprender el enfoque estructural de la relación pedagógica en cuanto a su dimensión y al sitio que ocupa en torno a la reproducción de clases sociales mediante las relaciones interactivas (Bernstein, 1990a) que se manifiestan en contextos de clase, pero también entre sujetos de clases sociales distintas. Por esto, como modelo de análisis para la educación y en relación con un enfoque que asume la clase social como elemento estructural de la sociedad, seguimos el modelo teórico de Basil Bernstein. Este autor, en línea con el enfoque de reproducción cultural, analiza la estructura de clase y la acción de clase conjunta en el dispositivo pedagógico, donde es posible analizar la producción del discurso pedagógico entendido como una modalidad de comunicación mediada por la clase social, el poder y el control.

2. Antecedentes

2.1 Marco de análisis bersteniano: aportes a la comprensión de la enseñanza

El programa de investigación de Basil Bernstein se orienta a la comprensión estructural de las desigualdades que se producen en la gramática pedagógica, la que corresponde a un modelo teórico que explica la pedagogía desplegada en un contexto educativo producida por diferencias de clase social, poder y control (Sadovnik, 1991, 2001). Su preocupación central busca poder explicar cómo las desigualdades estructurales se (re)producen en las aulas escolares (Davies, 2001; Morais, 2002; Muller, 2004; Sadovnik, 2001). El trabajo de este autor es un esfuerzo sociológico por establecer una explicación estructural sobre las relaciones entre el poder, las relationales sociales que define como principios comunicacionales y las formas de conciencia de los sujetos (Díaz, 1985). También profundiza en los principios de comunicación que dan forma y distinguen a los principios especializados de comunicación en el proceso de transmisión y reproducción cultural (Bernstein, 1977; Morais, 2002; Muller, 2004). Su enfoque no es referido de manera exclusiva al aula, pero reviste utilidad para comprenderla, ya que su tesis central se refiere tanto a la naturaleza como a los procesos de transmisión cultural y al papel que juega en ellos el lenguaje en los contextos de producción y reproducción como el trabajo, la familia y la educación.

Con respecto al tercer aspecto mencionado, la educación, el enfoque teórico de Bernstein lo identifica como una de las formas que toma el proceso de transmisión social, el que se constituye como un dispositivo de control, reproducción y cambio configurado por la estructura social. Díaz (1985) nos señala que esta tesis puede dividirse en dos ámbitos. En primer lugar, cómo los factores de clase regulan la estructura de la comunicación en la familia, y, por lo tanto, la orientación del código sociolingüístico inicial de los niños. En segundo lugar, se refiere a cómo los factores de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en la educación, así como las formas de su transmisión y su manifestación (Bernstein, 1990b).

Tomando en cuenta estos dos ámbitos, uno de sus aportes teóricos reside en la descripción de la lógica interna de los discursos oficiales que se transmite en las escuelas y se reproduce en las aulas. Para profundizar en esta idea, es central en su lógica la postura durkheimiana, en la cual, los conceptos de la división social del trabajo y de la diferenciación social, ocupacional y educativa permitieron generar los conceptos de clasificación, enmarcación y código

educativo. Según [Díaz \(1985\)](#) estos conceptos integran los rasgos estructurales e interaccionales de la transmisión que se fundamentan en la distribución del poder y los principios de control. Lo anterior, se refiere a la diferenciación entre la producción del conocimiento, la transmisión o recontextualización de este en formas de regulación o sitios particulares; y a los espacios donde este proceso se reproduce tanto desde los enfoques del conocimiento, hasta el aula escolar tradicional.

Al profundizar en estas ideas, [Maton y Muller \(2007\)](#) señalan que el enfoque sociológico de este autor identifica campos de práctica que se producen, que luego se recontextualizan y luego son reproducidos en las sociedades. En cada nivel es posible identificar espacios y aspectos que son normados, es decir, son definidos por el orden social establecido, que luego se recontextualizan en su transmisión y se reproducen en la enseñanza. Un ejemplo de ello es la estructura simbólica de una sociedad, que es producida por la estructura del conocimiento aceptado como válido, recontextualizado en el currículo y reproducido por la pedagogía válida en una sociedad. Esta también se evalúa mediante la escolarización, los sistemas de evaluaciones que se construyen o los enfoques pedagógicos validados como pertinentes para la enseñanza escolar.

Las ideas anteriores se ilustran en la Tabla 1. En ella, se ponen de manifiesto una de las ideas relevantes del modelo bernsteniano: es posible identificar la interconexión entre los diversos niveles del sistema educativo que se producen, recontextualicen y reproducen en diversos niveles y que, al analizarlos, hacen visibles sus interrelaciones y también sus características internas. Esta idea ayuda a comprender que la comunicación pedagógica no es un evento descontextualizado de otros campos de la sociedad en la cual se desarrolla. Por el contrario, la enseñanza desplegada o recontextualizada, reporta elementos propios de los sistemas políticos, de los campos del saber de las disciplinas científicas y de los artefactos sociales que los performan, por ejemplo, a través de las políticas públicas o los documentos oficiales que se distribuyen en las escuelas. En un segundo nivel, es posible desprender que si bien la comunicación pedagógica se comprende por los elementos anteriores, la gramática de la enseñanza es también posible de analizar en diversos sitios o campos. Por ejemplo, en las teorías del aprendizaje/enseñanza, en los sistemas e instrumentos de evaluación o en la distribución de los espacios de las aulas escolares.

Tabla 1

Campos del discurso pedagógico.

Campos de Práctica	Producción	Recontextualización/ Transmisión	Reproducción
Forma de regulación	Reglas distributivas	Reglas de recontextualización	Reglas de evaluación
Clases de estructura simbólica	Estructura del conocimiento	Currículo	Pedagogía y evaluación
Tipos Principales	Estructura de conocimiento jerárquica y horizontal	Colección y códigos curriculares integrados	Pedagogías visibles e invisibles
Sitios Típicos	Artículos de investigación, conferencias, laboratorios	Políticas curriculares, textos de estudio, prácticas de aprendizaje	Salas y Pruebas

Fuente: tomado de [Maton y Muller \(2007\)](#), traducción del autor.

En relación con estos elementos teóricos, Bernstein señala que la forma en que una sociedad selecciona clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público refleja tanto la distribución del poder como los principios del control social. Por esto, las diferencias y cambios en la organización, transmisión y evaluación del conocimiento educativo deberían ser un área importante de interés sociológico (Bernstein, 1977). Debido a esta idea, su propuesta teórica se centra en los procesos micro y macro de la transmisión del conocimiento, como en la interrelación que da cuenta de las formas de producción y reproducción en el campo del control simbólico. Su foco está puesto en los modos prácticos de la transmisión (en el cómo) y de esta manera, la comunicación y la práctica pedagógica, se constituye en un objeto central de estudio. Esta práctica se define como las relaciones pedagógicas que configuran a distintas formas de comunicación pedagógica y sus contextos más relevantes. Esta comunicación se puede dar entre docentes y estudiantes, entre el ministerio y los profesores e incluso entre los estudiantes. Cada una de estas relaciones pone en juego agentes y relaciones que configuran un discurso situado en un contexto específico.

Para lograr el desarrollo de lo anterior, Bernstein utiliza los conceptos de lenguaje de descripción interno y lenguaje de descripción externo para generar un modelo metodológico para la investigación que tenga el potencial para permitir una relación dialéctica entre los conceptos contenidos en una teoría (lenguaje interno) y los datos empíricos que pretende analizar. Por esto, asocia el lenguaje de descripción interno a una sintaxis a través de la cual se crea un lenguaje conceptual (modelo teórico). Por su parte, el lenguaje de descripción externo, lo define como una sintaxis a través de la cual el lenguaje de descripción interno puede describir algo más que a sí mismo. Dicho de otro modo, el lenguaje de descripción externo es el medio por el cual se activa el lenguaje interno al funcionar como interfaz entre los datos empíricos y los conceptos de la teoría. Los principios de descripción construyen aquello que cuenta como relaciones empíricas y transforman esas relaciones en relaciones conceptuales. Su propuesta entonces permite estudiar una gran diversidad de contextos y de textos que pueden ser situados en cualquier contexto en el que haya una comunicación pedagógica o un proceso de transmisión/adquisición. Además, este tipo de trabajo permitiría producir descripciones y explicaciones de las formas de identidad generadas en esas prácticas, así como de sus relaciones con los procesos de producción y reproducción de lo social (Bernstein, 2000, 2001).

La propuesta teórica hasta aquí trabajada pretende hacer explícito el proceso por el cual el poder y el control se traducen en principios de comunicación, ya que, a través de su realización en relaciones sociales, toman posición y oponen grupos de diferentes clases en el proceso de reproducción (Bernstein, 1990b; Graizer y Neves, 2011). Este hecho implica que hay principios de comunicación dominantes y principios dominados que ubican a los grupos como clases y a su vez ubican a unos en oposición a otros. Estas, se expresan en un conjunto complejo de relaciones sociales entre grupos y la producción, la reproducción y el cambio del orden simbólico de una sociedad. Por lo tanto, el poder y control se traducen en principios de comunicación que dan forma a la práctica pedagógica.

Así, las relaciones de poder construyen el principio de la división social del trabajo, mientras que la clasificación permite y da forma a las relaciones entre las categorías sociales, que son producidas por las relaciones de poder en un contexto dado, ya que la naturaleza de la jerarquía entre las categorías se establece como posiciones relativas. El poder produce un aislamiento entre categorías: especializa a las categorías creando un potencial de significados propio de cada una (su voz). En lo externo, establece un orden social, una distribución espacial y de relación de las personas. En lo interno, en el nivel subjetivo, el poder suprime dilemas y en la medida en que cada categoría posee una voz, se especializa en unos mensajes que le son propios. Dado que la adquisición del principio de la clasificación supone la posesión del

conjunto de los significados potenciales, el poder suprime las contradicciones de manera que se delimita la identidad de la voz de cada categoría (Bernstein, 1990a; Cox, 1989; Maton, 2009; Morais, 2002). Para una mejor comprensión, nos referimos a los conceptos centrales que permiten su definición y posterior aplicación.

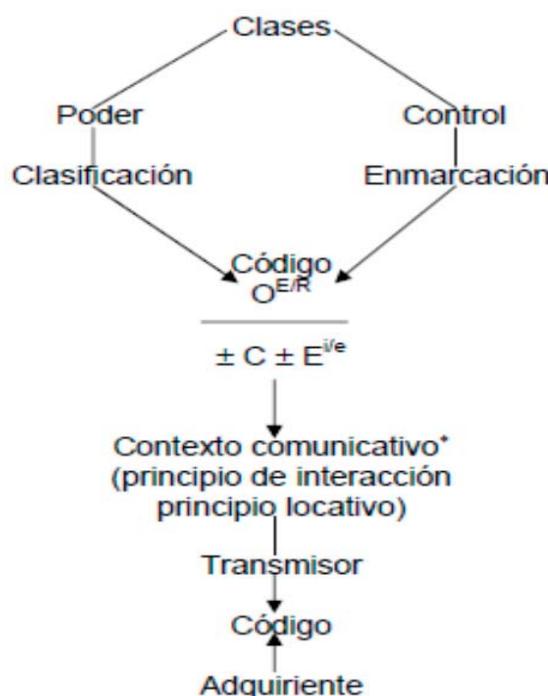
3. Desarrollo

Conceptos centrales para el estudio del discurso pedagógico

Díaz (1985) aporta un esquema que resume y organiza los elementos relevantes en Bernstein para la comprensión de la gramática pedagógica. La Figura 1, muestra los cambios en la distribución del poder y/o en los principios de control que actúan selectivamente sobre los valores intrínsecos del código, a partir de la clase social. Esto provoca que se regulen las posibilidades -estructura e interacciones- de los contextos comunicativos, de las agencias de producción o de control simbólico. Es en este sentido que Bernstein plantea que las modalidades del código son esencialmente variaciones de los medios y enfoques del control simbólico sobre las bases de una distribución dada del poder (Bernstein, 1981). Los códigos (sociolingüísticos o educativos) son principios reguladores que se adquieren tácitamente en el proceso de socialización. En este sentido, el código es un regulador simbólico de la conciencia que condensa en su gramática la distribución del poder y los principios de control. Es mediante los códigos que una lógica de transmisión/adquisición se regula, que una experiencia particular se produce y que una identidad social específica se legitima (Bernstein, 1977).

Figura 1

Estructura del Discurso Pedagógico, tomado de Díaz (1985).



Considerando lo anterior, el poder, el control, el enmarcamiento y la clasificación se vuelven relevantes para el estudio del discurso pedagógico dado que explican la pedagogía producida entre los docentes y sus estudiantes. El desarrollo de estos conceptos permite establecer la gramática que regula la distribución social de los significados especializados en el contexto escolar y los procesos selectivos de su organización. El discurso pedagógico entonces, se comprende como las reglas que regulan la producción, distribución, reproducción, interrelación y cambio del conocimiento transmitido en la escuela. No es un conjunto de contenidos enseñados, sino una gramática de producción de nuevos saberes para su distribución y reproducción en el aula, la escuela o la clase social de los sujetos. Esto se debe a que lo transmitido surge y se relaciona con la estructura de clases sociales en que se desenvuelve, por esto, el discurso pedagógico siempre se relaciona con el contexto de clase social en el cual se (re) produce (Bernstein, 1977, 1990a).

Por lo anterior, el discurso pedagógico es una articulación de diferentes sistemas de objetos, conceptos y teorías, bajo dos modalidades. En primer lugar, el discurso instruccional, que se define como aquel que se ocupa de la transmisión y adquisición de competencias específicas y especializadas ubicando a los agentes en modelos de razonamiento, percepción, interpretación y en modos específicos de adquisición de conocimiento o habilidades ligados a la producción de competencias específicas. En segundo lugar, el discurso regulativo, el cual define el orden, relación e identidad dominantes a través de las ideologías que éste incorpora y las prácticas que regula para la constitución de las modalidades generales de consenso de la sociedad y que se expresan en el discurso pedagógico de reproducción. Ambos constituyen el mecanismo de regulación y de legitimación de las modalidades de control institucionalizándolas. Por lo tanto, el discurso instruccional tiene que ver con la transmisión/adquisición de competencias específicas y el discurso regulativo tiene que ver con la transmisión de los principios de orden, relación e identidad (Bernstein, 1990a).

Código

En relación con los elementos propios del discurso pedagógico, un código es un principio regulador, que selecciona e integra significados relevantes, formas de su realización y contextos, en el discurso pedagógico. Por ello, un código pedagógico distribuye y enmarca el contenido escolar enseñado, regula las relaciones entre contextos comunicacionales (la familia, la escuela, el aula de un curso específico) y las realizaciones pedagógicas (prácticas) dentro de los contextos (Bernstein, 1990b). Los códigos generan relaciones especializadas en los contextos donde operan, a través de reglas de reconocimiento, para identificar los códigos educativos en una situación de enseñanza, y de realización, al ser enseñados en una asignatura escolar específica (Bernstein, 1977). En el análisis de la situación pedagógica (clase, modalidad de enseñanza), es posible distinguir elementos de las micro relaciones del código: la práctica discursiva (el discurso que regula la enseñanza); la práctica pedagógica (realizaciones pedagógicas) y las prácticas organizativas (sitios organizacionales). Por consiguiente, los códigos, desde la dimensión pedagógica, integran el discurso pedagógico, la práctica pedagógica y los sitios organizacionales y se consideran como la interrelación dentro y entre discursos, prácticas y espacios organizativos (Díaz, 1985).

Clasificación

Se refiere a los límites claros o borrosos, fuertes o débiles que separan las categorías de la realidad sociocultural, sean materiales, sociales o simbólicas. En el contexto educacional refiere a la separación, o no, de las categorías sociales en las aulas (docentes, estudiantes) o

de los discursos (contenidos) en el currículum y entre espacios (el ‘adentro’ y ‘afuera’ de la institución escolar). Se define por el grado de aislamiento que se da entre estas categorías, sean sujetos, roles, cargos, asignaturas del currículum, espacios, objetos. Así, cuando hay un fuerte aislamiento entre las categorías, existe una clasificación fuerte (C +), es decir, cada categoría está perfectamente aislada o diferenciada. Cuando el aislamiento es débil (C -), las categorías son menos especializadas y es posible encontrar una mezcla entre categorías (o límites borrosos entre ellas, lo que genera ambivalencia o ambigüedad).

Enmarcamiento

Es el marco de comunicación del proceso pedagógico. Constituye, legitima y mantiene la estructura de las relaciones comunicativas en las cuales siempre está presente el control. Permite los principios de control que reproducen los límites establecidos por una clasificación (Bernstein, 1977). En la misma forma que las relaciones entre categorías están reguladas por una clasificación fuerte o débil, los principios de comunicación pueden estar regulados por una enmarcación fuerte (E+) o una enmarcación débil (E-). Por ello, cambios en el enmarcamiento produce cambios en los principios de comunicación, cambios en las modalidades de control y cambios en el contexto comunicativo.

El control, hace mención a las reglas de comunicación o el 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; situación que se complejiza y tensiona en presencia de dos docentes. Por lo tanto, los cambios en los principios de control actúan sobre el enmarcamiento de la comunicación en la relación pedagógica, los que regulan las posibilidades de los contextos comunicativos (aulas) dando cuenta de que la situación pedagógica no es un conjunto de roles sino relaciones de clasificación (estructura) y enmarcación (control) mediante las cuales se transforman las relaciones sociales internas de los sujetos, en función del control manifestado en este proceso. Además, el control y sus modalidades se manifiestan en el tipo de enmarcamiento en el cual se trasmiten los códigos en un contexto comunicativo específico (Díaz, 1985).

Síntesis del modelo

Lo anterior, permite identificar los principios de comunicación dominantes y principios dominados que ubican a los grupos como clases y a su vez ubican a unos en oposición a otros. Estas posiciones y oposiciones se expresan en un conjunto complejo de relaciones sociales entre grupos y entre esos grupos y la producción, la reproducción y el cambio del orden simbólico de una sociedad. Por ende, el poder y control se traducen en principios de comunicación que dan forma a la práctica pedagógica.

Finalmente, es en el contexto de reproducción donde se pone en juego la enseñanza, siendo el sitio donde es posible analizar la producción del discurso pedagógico antes descrito en relación con las categorías, prácticas y sitios de reproducción del discurso instruccional y del discurso regulativo que se produce en el contexto especializado de transmisión-aprendizaje en espacios donde se desarrolla una práctica de enseñanza. En este sentido, el dispositivo pedagógico es la condición que posibilita la producción, reproducción y transformación de la cultura y establece las formas del control de los significados que se producen y reproducen en la construcción de un orden social dado. El dispositivo regula de forma continua el universo ideal de significados pedagógicos potencial, restringiendo o realizando sus realizaciones. El dispositivo pedagógico carece de ideología propia, se mantiene relativamente estable. Son las reglas que regulan la comunicación las que se muestran dependientes de la ideología, según

las relaciones de poder entre grupos sociales. Así establece Bernstein la diferencia entre el transmisor y lo transmitido: el dispositivo sería un transmisor relativamente estable que posibilita la transmisión de la comunicación pedagógica, la cual se rige por una serie de reglas muy variables o contextuales (Bernstein, 1977)

Por lo tanto, el discurso pedagógico (DP) producido en una situación de enseñanza permite el análisis del discurso regulativo (DR) e instruccional (DI) puesto en acto por los docentes para con sus estudiantes. En este aspecto, los cambios en la clasificación y enmarcamiento dan pie para al análisis de las distintas reglas antes mencionadas producidas por la pedagogía. Esto, permite describir y analizar la organización de la práctica pedagógica y el tipo de instrucción pedagógica que se produce y reproduce en contextos donde se enseñe. Esta puede ser analizada básicamente en dos dimensiones: estructural (en función de la clasificación) y de interacción (en función del enmarcamiento). Debido a estos elementos, la dimensión estructural hace referencia a una parte de la práctica pedagógica que nos permite analizar cómo un discurso instructivo se inserta dentro de un discurso regulativo. La clasificación [C] queda definida como el grado de mantenimiento de la frontera o fuerza de aislamiento entre categorías (agencias, agentes, contenidos), generado, mantenido y reproducido en última instancia por el principio de la distribución de poder de la división social del trabajo; es un principio que regula la ubicación de las categorías en una división social del trabajo dada. Por lo tanto, la clasificación, fuerte o débil, marca las características distintivas de un contexto, en este caso entre profesores y sus estudiantes.

Por su parte el enmarcamiento [E], queda definido como el grado de mantención del control sobre la comunicación, sea por el enseñante (enmarcamiento +) o por el aprendiz (enmarcamiento -). Es decir, el enmarcamiento regula la construcción o realización de la práctica o el texto específico. Y para producir el texto legítimo es necesario adquirir la regla de realización. El enmarcamiento regula las reglas de realización específicas para producir textos (prácticas) específicos del contexto, tal como se señaló antes, en un espacio donde existen docentes produciendo un discurso pedagógico, con un grupo de estudiantes diversos.

Mirando en detalle: pedagogías visibles e invisibles

Considerando los elementos centrales del modelo de análisis que se exponen, es necesario considerar también la concepción sobre las pedagogías visibles e invisibles propuestas por Bernstein. Desde este enfoque, las formas de pedagogías que se desprenden del uso y aplicación de los conceptos antes expuestos permiten el estudio de ambos tipos de pedagogías ya señaladas. En términos de clasificación y enmarcamiento, la pedagogía visible es aquella que se realiza mediante C + y E +. Por su parte, la pedagogía invisible es aquella que se realiza mediante C - y E - (Bernstein, 1977). Ambas se pueden diferenciar a través de la manera en que se transmiten los criterios y en el grado de especificidad de estos. Esta idea anterior se comprende mejor al considerar que mientras más implícita sea la modalidad de transmisión y más difusos los criterios entre los docentes y sus estudiantes, más invisible es la pedagogía. Por el contrario, mientras más explícitos sean los criterios, más explícita es la manera de su transmisión, por ende, más visible es la pedagogía.

Los elementos antes mencionados, se pueden analizar de forma empírica, al comprender los conceptos de jerarquía, reglas de secuencia y criterios. El concepto de jerarquía se refiere a las reglas formales e informales que regulan la figura del docente (transmisor) y de los estudiantes (adquirientes) y que regulan la forma jerárquica de la enseñanza y sus reglas de conducta. Por su parte, las reglas de secuencia se refieren a aquellas que regulan el tiempo o progreso de la enseñanza en y que, por lo tanto, determina la secuencia de la transmisión. Por último, los criterios remiten a los elementos que el estudiante usa o posee sobre su propia

conducta o aprendizaje en el proceso de enseñanza. Por lo tanto, las pedagogías visibles e invisibles remiten a la configuración de estos tres elementos antes definidos, siempre desde el punto de vista del aprendiz o estudiante, antes que desde los profesores. De esta manera entonces, una pedagogía visible posee una jerarquía implícita, reglas de secuencia y criterios explícitos y específicos. Por el contrario, una pedagogía invisible posee una jerarquía implícita, reglas de secuencia y criterios implícitos (Bernstein, 1975), donde el análisis de la clasificación y el enmarcamiento son centrales para su desarrollo empírico en la investigación.

4. Propuestas

Actualización de la teoría bernsteniana: producción, revisión y posibilidades

La mirada interna de la propuesta del programa de investigación bersteniano permite avanzar en describir y analizar la producción posterior al autor, dando cuenta de algunos ejemplos de trabajos teóricos y empíricos que plantean una revisión de su campo y uso contemporáneo mediante su aplicación crítica. En un esfuerzo de sistematización, se presentan y agrupan una serie de trabajos producidos por investigadores que hacen uso de la teoría o marco de análisis ya explicado, dialogan con sus posibilidades y dan cuenta de sus límites a manera de crítica actualizada. Para ello, se propone un orden de los trabajos en torno a criterios y se describe sus resultados más relevantes aportando a la teorización de la producción desde este enfoque teórico.

Criterios de selección de propuestas

En primer lugar, el espacio temporal de la revisión abarca entre el 2000 y el 2019. El segundo criterio remite a la búsqueda de estudios que usen o revisen de manera explícita el marco de análisis bernsteniano y que tengan implicancias metodológicas prácticas en la investigación realizada. En tercer lugar, que fuesen trabajos publicados en revistas indexadas disponibles en Scielo, Scopus y WOS, o también Handbooks en el rango de tiempo señalado. El cuerpo de resultados obtenidos da cuenta de una alta producción de trabajos en idioma inglés en tanto sólo uno de ellos está escrito en español. La mayoría está desarrollada en contextos educacionales estratificados y de alta desigualdad social. Por último, la obtención de los datos usados en la investigación se caracteriza por el uso de un análisis cualitativo de los datos, pero su producción no siempre es parte del proceso de investigación ni incluye directamente a los sujetos involucrados en ellas. Predomina un criterio mixto del cuerpo de las investigaciones en la aplicación de las categorías bernstenianas, aunque no siempre la producción de datos surge de las investigaciones desarrolladas.

a) Descripción inicial

En relación con las ideas anteriores, y como marco de referencia para dar cuenta de las actualizaciones que se presentan, seguimos a Davies (2001), Morais (2002), Muller (2004) y Moore, Arnot, Beck y Daniels (2006), quienes señalan, al menos, tres campos de acción en que la teoría de Bernstein continua vigente es cuestionada o abre posibilidades de aplicación contemporánea. El primero de ellos dice relación con el valor de la teoría para la comprensión de lo social como dinámico y semiótico en tanto construcción de la realidad social, es decir, realidad socio histórica y culturalmente situada. En un segundo nivel, señala la persistencia de las desigualdades producidas en la educación debido a la estructura de clases sociales. En tercer lugar, refieren a las nuevas vías de la comprensión de las relaciones entre el poder, la clase social y la transmisión del conocimiento en una sociedad contemporánea cuestionada por el mercado, el consumo, las nuevas formas de comprensión del género y el uso de las tec-

nologías. Unidas entre si, manifiestan el alcance actual de la teoría referenciada, ya que “gran parte del mejor trabajo en la tradición de Bernstein implica la construcción de proyecciones analíticas o su evaluación empírica y la confirmación o modificación de la teoría” ([Muller, 2004, p. 2](#)). Este es uno de los desafíos teóricos iniciales y que se retomará en el último apartado de este escrito al dialogar con los límites de la investigación actual.

Existen cinco trabajos que han reunido a investigadores que aplican el marco de análisis bernsteniano y que han discutido en un espacio de más de 18 años los alcances de este enfoque como marco analítico, transformándose en una comunidad científica que en diversos lugares del mundo discuten y dan forma a los límites contemporáneos de sus conceptos más relevantes. Cobra sentido referirnos a ellos debido a la tendencia progresiva en la teoría aplicada y a la persistencia en ver el aula, la escuela, la formación de docentes, la política, la justicia social y las políticas en educación como un gran campo donde los postulados de Bernstein cobran validez y se reactualizan de manera permanente.

El primer texto, *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (2001) es editado por Ana Morais, Isabel Neves, Harry Daniels y Brian Davies. Representa el primer trabajo que discute las ideas clásicas de la sección anterior, ampliando la gramática para comprender la forma y el carácter de la práctica educativa. El volumen está compuesto por una serie de trabajos enfocados en la pedagogía y los contextos sociales donde estos se producen y discute elementos relacionados con la alfabetización, el aprendizaje, la producción de textos; además de la epistemología bernsteniana en relación con el sujeto, el poder y el discurso pedagógico.

En 2004, se publica *Reading Bernstein, Researching Bernstein* editado por Johan Muller, Brian Davies y Ana Morais. Escrito por un equipo de colaboradores internacionales, ofrece una idea de la riqueza y profundidad de sus teorías. Demuestra el creciente reconocimiento del valor del trabajo de Bernstein para comprender el desarrollo actual de los sistemas educativos en todo el mundo. Considera diferentes aspectos del alcance de la teoría: conexiones desde Durkheim y Marx hasta Bourdieu y Foucault, la enseñanza y el aprendizaje en contextos escolares y se basa en cuestiones como el bajo rendimiento de los estudiantes, la ciudadanía, la aplicación de las teorías de Bernstein a la formación del profesorado, la educación internacional y superior. Es en un esfuerzo por mostrar a la comunidad académica internacional en educación y sociología, cómo leer y usar a Bernstein.

[Moore et al. \(2006\)](#) editan y publican *Knowledge, Power and Educational Reform*, texto compuesto por una selección de escritos de un equipo internacional de académicos, destacando la contribución al campo de la investigación de políticas educativas en el trabajo de Basil Bernstein sobre la sociología de la pedagogía. Estos autores analizan las reformas políticas contemporáneas de la educación, los debates pedagógicos contemporáneos y la naturaleza cambiante del conocimiento profesional. Los temas cubiertos incluidos en el trabajo señalan una nueva aproximación a los campos y debates de los límites de la teoría de Bernstein. Desarrollan trabajos sobre la importancia de la clase social en relación con el idioma, la educación y las culturas hogareñas, las diferencias entre los campos recontextualizantes oficiales y pedagógicos, la formación de diferentes tipos de identidades pedagógicas, la construcción del aprendiz, la formación de identidades docentes y el uso de los discursos pedagógicos. Finalizan con el análisis de las reformas educativas basadas en el rendimiento y su impacto en la pedagogía.

Basil Bernstein: The thinker and the field (2013) fue editado por Rob Moore, el que ofrece una introducción completa al trabajo de Basil Bernstein demostrando su contribución a la teoría social al ubicarla en el contexto histórico del desarrollo de la sociología de la educación en Gran Bretaña. Aborda su trabajo como un modelo de ideas entrelazadas en lugar de una

sola teoría demostrando uno de los primeros cuestionamientos y límites de la producción bernsteniana más actualizada: la necesidad de dialogar con marcos referenciales que reúnen la forma de comprensión de la clase social. Trabaja los antecedentes de la propuesta de Bernstein (con un enfoque similar al de Díaz en español en 1985) y las bases de la sociología de Durkheim que lo estructura. La segunda sección, actualiza el debate en relación con la estructura del discurso pedagógico, su postura ante la teoría, la investigación y las formas del dispositivo pedagógico en el escenario contemporáneo.

Por último, *Pedagogic rights and democratic education. Bernstein explorations of curriculum, pedagogy and assessment* (2016) fue editado por Philippe Vitale y Beryl Exley. Presenta 15 estudios de casos empíricos y relatos teóricos de 22 académicos internacionales que se centran en las experiencias de estudiantes y docentes en contextos marcados por la diversidad económica, social, cultural, lingüística y geográfica en sistemas de educación en Australia, Francia, Alemania, Grecia, Portugal, Sudáfrica y los Estados Unidos. Cada capítulo contribuye a una mejor comprensión de las condiciones de una educación democrática en base a los aportes de la teoría bernsteniana, pero revisitada por nuevas líneas de interés que retoman preguntas clásicas formuladas ante las preocupaciones actuales de la educación: la democracia, la ciudadanía, la desventaja educativa y la formulación de políticas públicas en base a la empírica del programa de investigación de Bernstein.

La descripción anterior, aglutina la producción científica de los últimos 21 años y da cuenta de una comunidad de investigadores que desde diferentes tradiciones han definido objetos de estudios y problemas de investigación a resolver desde las posturas de Bernstein, el discurso pedagógico y el estudio de la clasificación y enmarcamiento comunicacional en la transmisión del conocimiento. Debido a esto, es posible analizar al menos en tres áreas el desarrollo actualizado de la teoría. El siguiente es un esfuerzo inicial por hacer visibles focos en que la comunidad científica ha volcado sus esfuerzos de trabajo. Además, fortalece la idea de que la teoría bernsteniana es un conjunto de elementos relacionados entre sí (Davies, 2001) y que es posible el desarrollo de la investigación en su conjunto, como en alguna de las estructuras planteadas por Bernstein en la Tabla 1 de la sección inicial de este escrito.

b) *Revisões teóricas: confirmaciones y avances*

En este nivel se encuentran los trabajos que tienen como objetivo la revisión o relectura del marco bernsteniano con fines teóricos, ya sea para validarla o ampliar su rango de diálogo con la disciplina sociológica y el campo de los fenómenos educacionales.

En esta línea podemos encontrar investigadores preocupados por la semiótica social (Hasan, 2005), la autonomía relativa de los espacios educativos explicados por la mirada bernsteniana (Apple, 2002), la revisión de conceptos relevantes de la teoría bernsteniana (Arnot y Reay, 2007; Brook y Watts, 2009; Inghilleri, 2002) y una alta producción sobre el estudio del discurso pedagógico en diversas variantes y objetivos de estudio (Alves y Moraes, 2012; Barrett, 2017; Ensor, 2004; Jacklin, 2004; Graizer y Navas, 2011; Moraes, 2002; Yongbing y Huaqing, 2009).

Este foco de la producción científica aporta una mirada a la teoría bersteniana estudiada como modelo de explicación de la semiótica de la realidad social, pero incluye algunos contrapuntos realizados con otros teóricos además de Bernstein. Hasan (2005) es un ejemplo de la llamada actualización de la semiótica bernsteniana en relación con el estudio del discurso pedagógico. En su trabajo refiere al significado y la semiosis del lenguaje, es decir, a la naturaleza problemática de la comunicación pedagógica. Este autor aborda el concepto de mediación semiótica de Vygotsky que es equivalente al discurso pedagógico de Bernstein. Al yuxtaponer los dos conceptos, demuestra que la mediación semiótica no es un concepto singular y que existen diferentes tipos de mediación según el tipo de conocimiento que se esté

mediando. El resultado de su análisis es que sólo lo que llama "mediación semiótica visible" es apropiado para mediar el conocimiento vertical, un factor no reconocido hasta ahora en la producción de Vygotsky, para dar forma a una manera nueva del concepto bernsteniano de pedagogía visible.

Apple (2002) en tanto, realiza una reflexión teórica sobre los alcances de la teoría de Bernstein para la comprensión de la relación entre el poder, el cambio producido en las escuelas y la noción estructuralista del cambio posible en la educación. Se centra en el concepto de dispositivo y especialmente de cuáles son las relaciones de poder específicas dentro de lo que Bernstein llama el campo simbólico, el campo de producción y el campo del estado. Es una relectura contemporánea con un foco crítico en la producción del saber, la relación de poder con el Estado y como el marco de análisis bernsteniano es relevante para el análisis de estas relaciones de poder y producción/reproducción del conocimiento.

Tanto Matton (2002) como Brook y Watts (2009) llevan a cabo una revisión teórica para contextualizar los pensamientos de Bernstein sobre el lenguaje y la sociedad dentro del clima sociopolítico que enmarca el desarrollo de sus ideas. En este sentido Arnot y Reay (2007) presentan una propuesta teórica alternativa, ya que parten desde los estudiantes para construir una teorización de la voz del estudiante que, en línea con Bernstein, se define como la sociología de la voz pedagógica. Ambos trabajos manifiestan una actualización a favor de su relevancia en la actualidad, especialmente con referencia a las conexiones entre los antecedentes socioculturales y el rendimiento en la escuela para una lectura bien dirigida de su aplicación investigativa futura. Ambos señalan que se puede desarrollar un modelo generativo, empíricamente aplicable y original para conceptualizar los lenguajes de legitimación de la distinción de Bernstein entre voz y mensaje. Sin embargo, juega un papel clave las diferencias entre las identidades social y pedagógica. Esta conceptualización de la voz sugiere que las pedagogías construyen la voz y el mensaje que los docentes e investigadores escuchan cuando hablan en el aula. Su propuesta se acerca más a la línea posestructuralista al colocar su acento en un sujeto no observado por la teoría bernsteniana: los estudiantes.

En un segundo nivel, tanto Jacklin (2004) como Yongbing y Huaqing (2009) proponen desarrollar un análisis de la tipología de modos de práctica pedagógica diferenciada en términos del predominio de uno de tres posibles referentes organizativos. Estos son (a) la gramática del discurso instructivo configurado por un discurso regulativo, (b) convenciones o modelos de práctica generados a través de la participación en una comunidad de práctica y (c) coordinaciones habituadas por el tiempo/espacio contextual y uso de la tecnología como ritmos de práctica. Ilustran cómo se construye el discurso regulativo y qué relaciones de poder se manifiestan entre docentes y estudiantes en distintos contextos, explicando la práctica pedagógica desde el punto de vista de la transmisión-adquisición del conocimiento y cómo a su vez podemos conectar dichas prácticas con procesos globales de distribución y apropiación de tipos de conocimiento entre grupos sociales. Finalmente, Alves y Morais (2012) y Barrett (2017) analizan hasta qué punto el mensaje sociológico transmitido por la práctica pedagógica de los docentes recontextualiza el discurso pedagógico oficial del currículo en las escuelas. Sus resultados muestran que al visibilizar y hacer consciente del tipo de discurso pedagógico y clasificación, permite una permeación del enmarcamiento, con consecuencias directas en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Desde este foco de producción, podemos observar una actualización de la teoría, pero también encontramos varias críticas en sus revisiones. La inclusión de los estudiantes y la conexión con elementos contemporáneos cuestionan el modelo propuesto por Bernstein, dándole una vuelta a sus modalidades conceptuales tradicionales para analizarlas en situaciones y contextos que dialoguen con nuevas propuestas teóricas. Por ello, surgen tensiones entre su modelo tradicional y los nuevos escenarios de producción del discurso, aunque el sitio del

aula sigue presente y su dependencia (o falsa autonomía, según Apple) de la estructura social continúa visible en la producción científica.

b. *Currículo, mejora escolar y formación docente*

En este nivel encontramos la producción científica centrada en los estudios curriculares ([Ivinson y Duveen, 2005](#); [Lee, 2018](#); [Loo, 2007](#); [Sriprakash, 2011](#); [Wheelahan, 2007](#)), el estudio de la formación docente ([Ensor, 2004](#); [Hoadley y Ensor, 2009](#)) y la mejora del aprendizaje en contextos escolares ([Hoadley, 2008](#); [Maton, 2009](#); [Olin-Scheller y Tengberg, 2017](#); [Straehler-Pohl y Gellert, 2013](#)). Si bien el interés inicial de Bernstein no estuvo centrado específicamente en la educación o las comunidades educativas, al adentrarse en las estructuras de la transmisión cultural mediante la clase social, dio origen a una teoría que ofrece una posibilidad de investigación en las aulas en respuesta al por qué de los malos resultados de aprendizaje de los estudiantes de la clase trabajadora ([Bernstein, 1977](#)).

En línea con el estudio de la desigualdad estructural como idea fuerza de los marcos de análisis, los trabajos señalados se interesan por las propuestas de aprendizaje, la transmisión de los saberes, el currículo propuesto o desarrollado y la enseñanza de diversas disciplinas en perspectiva de los discursos vertical y horizontal ([Bernstein, 2000](#)) qué se pueden definir como estudios sociológicos del aula. Responden en mayor o menor medida a lo que Hoadley y Muller llaman la desagradable pregunta por la desigualdad en los resultados de aprendizaje de los estudiantes ([Hoadley y Muller, 2010](#)) mirando, necesariamente, el currículo y la formación docente como aportes actualizados a la producción bernsteniana.

En referencia a los estudios curriculares [Sriprakash \(2011\)](#) y [Lee & Chiu \(2018\)](#) estudian reformas curriculares. El primero en India y el segundo en Singapur. Ambos coinciden en su revisión del desarrollo de las bases teóricas de Basil Bernstein para revitalizar su relevancia en el análisis de la clase social en la educación, mientras que identifican algunos de los desafíos al hacerlo, como por ejemplo, la producción de los discursos escolares en referencia a la reproducción de las diferencias de clase de ambos países, o al desafío existente entre el discurso de mejora y la persistencia de las desigualdades ante el acceso al conocimiento en sociedades en que las clases sociales son tan persistentes en generar y explicar las diferencias en la educación. Ambos concluyen que continuar construyendo sobre el legado de Bernstein permitirá lograr una comprensión más matizada de las formas en que la clase social funciona a través de diferentes contextos pedagógicos.

Tanto [Ivinson y Duveen \(2005\)](#) como [Loo \(2007\)](#) y [Wheelahan \(2007\)](#) discuten desde los estudios curriculares la relación entre la estructuración del conocimiento “a enseñar” como producto cultural y aquello “qué se enseña” como reproductor de este, en una mirada curricular de la producción bernsteniana. Se centran en investigar cómo los niños en aulas con diferentes tipos de enmarcamiento construyen su representación social del plan de estudios o desarrollaron estudios de casos comparables en escuelas elegidas para reflejar los tipos de pedagogía según la propuesta de Bernstein. Discuten ideas clásicas relacionadas con los métodos pedagógicos de adquisición y transmisión e investigan el proceso de recontextualización en el que el contenido de la asignatura y los estándares de enseñanza pueden traducirse en enfoques de enseñanza utilizados por los profesores en la formación.

Finalmente, un campo que Bernstein no exploró es el de la formación docente. En esta línea, encontramos los trabajos sobre las relaciones existentes entre discursos disciplinario y la formación docente inicial y continua, en línea con las características estructurales de los discursos pedagógicos que se producen en contextos donde el enmarcamiento disciplinario es muy relevante. [Ensor \(2004\)](#) y [Hoadley y Ensor \(2009\)](#) buscan los vínculos que existen entre los discursos de la formación docente que sea tácito, incapaz de entenderse en el lenguaje

y que solo puede presentarse mediante el análisis de las categorías bernstenianas en la formación de profesores y el ejercicio en aula de los docentes principiantes. Los autores insisten en que la fortaleza del enmarcamiento sobre la ubicación se convierte, por lo tanto, en un factor importante al discutir las modalidades de la formación y cómo ello renueva la idea de reproducción cultural al situar, no en los programas de formación su cuestionamiento, sino que, en la clase social de los docentes formadores, los docentes noveles y los contextos de clase donde se desempeñan en su práctica pedagógica habitual.

Por último, los estudios que aportan a la mejora escolar reflejan la aplicación de un marco de análisis bernsteniano que dialoga con las formas en que aprenden los alumnos como objeto de investigación en línea con la mejora del aprendizaje de los estudiantes. [Hoadley \(2008\)](#) y [Maton \(2009\)](#) amplía la teorización de discursos y estructuras de conocimiento de Basil Bernstein para explorar su relevancia en permitir o restringir el aprendizaje acumulativo, donde los estudiantes pueden transferir conocimiento a través de contextos y construir conocimiento a lo largo del tiempo. Al buscar superar las dicotomías en el modelo de Bernstein, conceptualizan el conocimiento en términos de códigos de legitimación (bases de logro) y gravedad semántica (dependencia del contexto). Para ello analiza dos ejemplos contrastantes de currículo, la educación profesional en la universidad y el inglés de la escuela secundaria que apuntan a permitir el aprendizaje acumulativo mediante los productos de aprendizaje construidos por los estudiantes en ambos niveles educativos.

En tanto, [Straehler-Pohl y Gellert \(2013\)](#) y [Olin-Scheller y Tengberg \(2017\)](#) desarrollan un lenguaje de descripción externo para investigar el problema de por qué los grupos particulares de estudiantes no reciben sistemáticamente acceso al conocimiento matemático escolar. Basados en la conceptualización del poder de Basil Bernstein en la clasificación, desarrollan un modelo tridimensional que operacionaliza los límites contextuales, las características lingüísticas, la estructura del conocimiento y sus respectivas relaciones con el poder. La contribución de su trabajo consiste en una conexión sistemática de la clasificación con las dos últimas dimensiones que se ajusta a los principios generativos del lenguaje de descripción interna de Bernstein.

c. *La mirada posestructuralista*

Finalmente, tenemos los trabajos que plantean críticas a las formulaciones bernstenianas, pero se aproximan a ellas en su relectura al discutir miradas críticas a los modelos estructurales de la sociedad. [Tyler \(2004\)](#) trata explícitamente la amenaza del mercado asegurando que ha tenido una gran influencia en la producción de "un ambiente semiótico caracterizado por subjetividades dislocadas enredadas en cadenas de significación indeterminadas" ([Tyler, 2004, p. 20](#)) dando cuenta de la relevancia del estudio del consumo, el neoliberalismo y el mercado en las formas que adaptan las pedagogías visibles e invisibles bernstenianas. En este sentido, existe un nexo entre la teoría sociológica de Bernstein con la lingüística sistémica funcional. Por ejemplo, [Christie y Martin \(1997\)](#) y [Christie \(1999\)](#) muestran el trabajo sustancial y los recursos teóricos que el trabajo de los lingüistas funcionales sistémicos ofrece a este respecto. Basados en el trabajo inicial de la gramática funcional de Halliday, su trabajo presenta nuevos enfoques para identificar y explorar formas especializadas de conocimiento, conectando el objeto lingüístico de estudio con el enfoque sociológico de Bernstein sobre la estructura social. Un ejemplo de lo anterior es [Doherty \(2015\)](#), quien realiza un estudio crítico en el sistema alternativo de educación de adultos australiana para dar cuenta de tres conceptos: destellos regulativos, que son momentos en que los docentes recurren a reafirmar explícitamente el orden social de la lección; gravedad moral para describir el grado en que el orden moral que sustenta el discurso regulativo está vinculado al contexto inmediato o más allá; y elasticidad instruccional para dar cuenta de los problemas que se originan en el regis-

tro de instrucciones. Su objetivo es desarrollar un vocabulario analítico más matizado para tipificar cómo y dónde los problemas de la clase social se pueden manifestar en el discurso pedagógico propuesto por Bernstein.

[Hasan \(2005\)](#) en tanto, recopiló el discurso cotidiano entre las madres y sus hijos en edad preescolar provenientes de profesionales de alta autonomía (HAP) y profesionales de baja autonomía (LAP). Usa redes semánticas para mostrar las diferencias en las orientaciones de codificación de las madres y los niños de dos grupos de clases sociales acercándose a la realidad de los sujetos de clase, investigando las relaciones entre maternidad y escolarización, pero más allá del aula escolar. Es en este nivel donde encontramos las mayores preguntas a la producción de Bernstein. La constitución de una sociedad de mercado, las reivindicaciones por mayor democracia, ciudadanía y el convencimiento del análisis de la clase centrado en la acción de esta, han cuestionado a los conceptos tradicionales del programa de investigación bernsteniano. Ello, ha llevado a incluir nuevas formas de producción del discurso pedagógico que permiten comprender la complejidad de la sociedad contemporánea, en la cual es persistente la estructura de clases sociales occidental, en tanto la educación sigue dando cuenta de la persistencia en las desigualdades de resultados educativos. Al respecto, planteo una discusión final sobre los límites de esta perspectiva y sus posibilidades como marco de análisis.

5. Conclusiones

Posibilidades y límites de la perspectiva teórica bernsteniana. Clase social, contextos, sujetos y espacialización

El objetivo de este escrito ha sido inscribir el modelo bernsteniano en el campo de estudio de la clase social como heredero de las discusiones y enfoques descritos en la primera sección de este trabajo. La puesta en común de los conceptos centrales de su programa de investigación manifiesta el valor de éste para el análisis de los fenómenos desarrollados en las aulas escolares. Se ha expuesto además en la sección anterior el desarrollo de la producción, como también de la aplicabilidad metodológica referida a la producción científica que usa, dialoga y actualiza este enfoque teórico. Al momento de discutir lo expuesto en las secciones anteriores, es evidente la posibilidad analítica del modelo bernsteniano en relación con su propuesta metodológica en línea con el análisis conjunto de la estructura/acción de la clase social y las diferencias y desigualdades producidas sostenidamente en los fenómenos educativos que persisten en la actualidad ([Apple, 2002](#); [Weis, 2010](#)).

Metodológicamente, lo primero a destacar de este enfoque es el carácter cualitativo de las investigaciones. El proceso metodológico que recorren los autores antes expuestos está orientado a la comprensión de los sujetos, la producción de su discurso, la observación contextual de enseñanza o la revisión de la teoría en línea con la comprensión de los actores sociales, sus producciones subjetivas y la relación con la producción cultural que los envuelve y se manifiesta como escenarios de producción de problemas a investigar. En un segundo aspecto, tenemos la producción de los datos. Las técnicas cualitativas más usadas son la observación de aula, la entrevista a los sujetos y las etnografías en contextos escolares. También surgen nuevas formas de producción de datos: las videogramaciones como técnica de obtención de datos y aplicación del marco de análisis bernsteniano. Es relevante en esta línea verificar que el uso de pautas de observación que apliquen y delimiten la teoría bernsteniana referida a la codificación, clasificación y enmarcamiento del discurso pedagógico está extendido también en los trabajos presentados en los apartados anteriores, tanto desde la tradición de estudios sociológicos, como desde la lingüística. Surgen también los estudios longitudinales y comparaciones entre sistemas educativos, muy coherente al pensar en los conceptos de producción,

trasmisión y reproducción presentes en el marco de análisis de Bernstein trabajados en la primera sección de este escrito.

Por último, el diálogo con otros enfoques resalta cuando vemos los trabajos metodológicos centrados en los saberes, las disciplinas y la construcción del conocimiento. Si bien el objetivo de Bernstein no era el cambio o la mejora de los aprendizajes, la pregunta sobre las desigualdades estructurales en educación ha despertado el interés por la docencia, los formadores de docentes, el aprendizaje y la mejora escolar. Todo esto, enmarca un modelo de análisis en directa relación con los sujetos como agentes de la clase social en desarrollo, situado en el contexto escolar o universitario como campos de la producción de los datos. Esto es importante a la hora de una futura investigación centrada en el análisis de las aulas escolares y la docencia. Los sistemas escolares segregados por clases sociales, la clase social de los docentes que se desenvuelven en estos contextos y las relaciones producidas entre ambos marcos sociales, sigue siendo un desafío para la investigación que se debe tener en consideración al ocupar un modelo más complejo metodológicamente que no es posible de resolver si no se asumen los límites teóricos que se desprenden del escrito antes desarrollado.

Surgen por ello dos preguntas a explorar que delimiten una aproximación al uso contemporáneo de esta propuesta, en especial aquellas que hagan posible el acceso a la investigación en aulas escolares. El primer cuestionamiento viene de la mano de la relación existente entre el enfoque del estudio de clases sociales propuestos por Bernstein y aquella descripción del campo de estudio que se dilucidó en las secciones iniciales de este trabajo. En este sentido, podemos inscribirlo en la línea de estudios de reproducción cultural en coherencia con su enfoque respecto a la estructura y acción de la clase. Es innegable que su programa de investigación asume que la estructura de clase *accionan* en el proceso del dispositivo pedagógico a la vez que *estructura* la relación *entre* clases en el contexto de clase donde se desarrolla. Por ello, sería simple disponer de su producción y análisis sociológico para analizar la estructura de la clase social en contextos que le caracterizan. Allí es donde se conjugan algunos elementos críticos de la propuesta bernsteniana que cobran relevancia al mencionar nuevas aproximaciones al fenómeno de la educación y al desarrollo de la propuesta iniciada por este autor. Más allá de los campos de producción señalados en la sección anterior a manera de actualización, el objetivo de este trabajo se centra en la comprensión actualizada de la relación entre la clase social, la enseñanza, la escolarización y los sujetos.

Por esto, el segundo cuestionamiento remite a los límites conjuntos que el marco bernsteniano ofrece para estudiar la reproducción cultural, las desigualdades producidas en la enseñanza explicada por la clase social y las discusiones actuales sobre sus límites. Algunas reflexiones nos permiten dialogar con lo que puede definirse como los límites de la propuesta bernsteniana en función de la comprensión clásica de la estructura/acción de la clase social y de su campo de estudio. [Arnot y Reay \(2007\)](#) señalan que su formulación es única, al permitir comprender las conexiones entre la organización y la estructuración del conocimiento, los medios por los cuales se transmite y las formas en que se experimenta la adquisición. Es en este último punto donde se encuentran los mayores cuestionamientos en su desarrollo. En primer lugar, la idea de la clase social como ubicua, centrada en el análisis sólo de los contextos y sin centrarse en la experiencia más subjetiva de los sujetos. Hoy, esto es puesto en tensión por diversos autores que siguen el programa de investigación bernsteniano y que aportan a su actualización, define nuevos límites y obliga a producir un diálogo con elementos que se refieren a la doble hélice de la estructura/acción de la clase social.

Por lo anterior, la propuesta bernsteniana podría también dirigir su enfoque *intra* aula a relaciones sociales externas a éstas, dando pie a la acción de la clase social: la relación entre la familia y la escuela sería también un foco de producción revitalizado por los estudios de clase de patrones familiares. Además, abre la posibilidad de comprender la relación con los planes

de estudio y los micro niveles de escolaridad. La línea más clásica de la teoría bernsteniana no es dejada de lado, sino que ha sido cuestionada por el desarrollo contemporáneo de las relaciones entre clases e *intraclasses*. Remito con ello a la posibilidad de investigar nuevas formas de relaciones sociales, actualizando las preguntas sobre el escenario educativo reciente, como también a las relaciones sociales prescritas entre docentes o entre docentes y estudiantes. Lo anterior se debe a las propuestas de varios estudios (Power y Whitty, 2002; Hoadley, 2008; Bolander y Watts, 2009) que se inscriben en el análisis de los contextos educativos de clase, ejemplos todos ellos de la línea clásica de los estudios enfocados en los contextos de clase social mediante la gramática pedagógica de los docentes escolares o universitarios, los que cuestionan los marcos del aprendizaje y cómo ellos performan la voz que adquieren y reproducen los estudiantes fruto de las diferencias en la enseñanza debido a los contextos de clase social donde ello se (re)produce y (re)trasmite.

El segundo cuestionamiento, respecto a los límites/posibilidades del marco de análisis bernsteniano inscrito en el análisis anterior, surge al afirmar que los procesos de reproducción cultural no sólo se producen y estructuran debido al contexto de clase social donde se analizan, sino que también al considerar la clase social de los sujetos y no solo de los contextos. En este nivel de los límites del discurso bernsteniano, se encuentra la producción de investigadores que realizan su análisis mezclando el contexto elegido de clase, a la vez que prestan atención a la clase social de los sujetos (Hjelmér y Rosvall, 2017; Hoadley y Ensor, 2009; Lee, 2018; Lim y Apple, 2015; Manison, 2015; McLean y Abbas, 2009). Analizan en conjunto la estructuración de la clase social y su acción, dando cuenta de las diferencias producidas entre sujetos de clase y sus contextos, por lo que cuestionan y dan espacio a la discusión sobre cómo la escuela favorece ello, pero a la vez es parte de esto. Por esto, cobra valor la posibilidad de analizar los enmarcamientos distintos y la tensión con los contextos de clase social donde se desarrollan, al comprender cómo la clase social de los sujetos y no sólo la de los contextos, actúan en conjunto.

Esto constituye un ejemplo de la discusión sobre las relaciones de poder que reflejan los perfiles de clase social de las escuelas o programas educativos y las posiciones esperadas de los estudiantes y docentes en la sociedad. Los hallazgos respaldan la importancia de analizar no solo las voces de los estudiantes, sino también sus voces en relación con la práctica pedagógica que reciben. Ello se debe según Bernstein (2000), a que el poder y control son simbólicos y no claramente visibles. Las circunstancias desiguales aparecen en la práctica en un nivel individual, pero también a nivel de los docentes, en su propio sitio de la clase social que habitan y cómo de esta manera, producen o reproducen enmarcamientos comunicacionales en contextos de clases distintos.

Por último, como un tercer límite y gracias a las aproximaciones posestructurales relacionadas con el género (Arnot, 2002), con la inclusión de las dinámicas del mercado (Hasan, 2005; Loughland y Sriprakash, 2016) y de las nuevas tecnologías en el desarrollo del discurso pedagógico (Leaton, 2017) resulta relevante considerar también la espacialización de la clase social. Esta se comprende desde lo que nos postulan Ball y Vincent (2007) y Reay (2010, 2017) al señalar que las diferencias de clase social no solo se asocian a los contextos educacionales, sino que también se presentan en las relaciones entre las prácticas pedagógicas, sus sitios y la clase social. Por ello, las clases sociales usan, se apropián y se desenvuelven en el espacio de manera diferente y participan de manera concomitante en diferentes tipos de relaciones sociales. Debido a que la historia, la geografía y las relaciones entre las clases sociales son claves para comprender no solo las desigualdades producidas en la educación, sino también la sustancia y la textura de esas desigualdades, es que cobra sentido cómo se representa y experimentan a diario en diferentes contextos culturales y nacionales. Las formas en que las desigualdades de clase social se perpetúan a pesar de las condiciones económicas cambiantes

y los sistemas educativos son muy diferentes a las décadas anteriores. Esto, hace relevante incluir el sitio de la estructura/acción de la clase social para una comprensión actualizada de la gramática interna/externa de las desigualdades producidas en las aulas.

Finalmente, los cuestionamientos de la sección inicial de este trabajo vuelven a tomar forma al señalar que las escuelas y la enseñanza son constitutivas de un proceso de reproducción cultural que es necesario de revisitar en torno a las nuevas relaciones de los docentes, su clase social y las nuevas formas en que las relaciones entre clase sociales se performan. El sistema escolar, la escolarización y la docencia son parte constitutiva del sistema educativo que manifiesta la estratificación social que, aunque dinámica en su forma, sigue manifestando la persistencia de las diferencias de clases sociales en sus procesos de enseñanza. Por ello, la pedagogía que hoy se ve complejizada por las nuevas formas de la docencia presentes en los discursos de la política pública, las relaciones de poder manifestadas en la labor profesional de los docentes y los desafíos del mercado educacional, asientan la necesidad de un análisis centrado en la producción, reproducción y transmisión de la cultura en la cual la enseñanza es parte constitutiva de esta estructura. Esto hace evidente la necesidad de un análisis de *doble hélice* que se enmarque en un enfoque de la reproducción cultural en y entre clases sociales y sujetos de clases sociales distintas.

Refencias

- Alves, V., y Morais, A. (2012). A sociological analysis of science curriculum and pedagogic practices. *Pedagogies: An International Journal*, 7(1), 52-71, doi: 10.1080/1554480X.2012.630511.
- Apple, M. (2002). Basil Bernstein's Theory of Social Class, Educational Codes and Social Control. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 525-526. doi:10.1080/0142569022000038378.
- Arnot, M. (2002). The Complex Gendering of Invisible Pedagogies: social reproduction or empowerment?. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 583-593. doi:10.1080/0142569022000038431.
- Arnot, M., y Reay, D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 311-325. doi:10.1080/01596300701458814.
- Ball, S. y Vincent, C. (2007). Education, Class Fractions and the Local Rules of Spatial Relations. *Urban Studies*, 44(7), 1175-1190. doi:10.1080/00420980701302312.
- Barrett, D. (2017). Bernstein in the urban classroom: a case study. *British Journal Of Sociology Of Education*, 38(8), 1258-1272. doi:10.1080/01425692.2016.1269632.
- Bernstein, B. (1974). *Clases, códigos y control, Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. London: R.K.P.
- Bernstein, B. (1977). *Clases, códigos y control, Vol. 3*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1981). *Codes, Modalities and the process of cultural reproduction: A model*. Anglo American Studies, Vol. 1.
- Bernstein, B. (1990a). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control*, vol. 4. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1990b). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bernstein, B. (2000). Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173. doi:10.1080/0142569995380.

- Bolander, B., y Watts, R. (2009). Re-reading and rehabilitating Basil Bernstein. *Multilingua*, 28(2/3), 143-173. doi:10.1515/mult.2009.008.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1970/2008). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Brook, B., y Watts, R. (2009). Re-reading and rehabilitating Basil Bernstein. *Multilingua*, 28(2/3), 143-173. doi:10.1515/mult.2009.008
- Christie, F., y Martin, J. (1997). *Genre and Institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Cassell.
- Christie, F. (1999). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and social processes*. London: Continuum.
- Cox, C. (1989). Poder, conocimiento y sistemas educacionales: introducción a las categorías de Bernstein. *Temps d'Educació*, 341-352.
- Crompton, R. (1998). *Class and Stratification*. Cambridge: Polity.
- Davies, B. (2001). Introduction, En A. Morais, I. Neves, B. Davies and H. Daniels (Eds) *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang.
- Díaz, M (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 15. 81-121.
- Doherty, C. (2015). Understanding classroom trouble through regulative gravity and instructional elasticity. *Linguistics and Education*, 30, 56–65. doi:10.1016/j.linged.2015.03.009.
- Ensor, P. (2004). Modalities of teacher education discourse and the education of effective practitioners. *Pedagogy, Culture & Society*, 12(2), 217-232. doi: 10.1080/14681360400200197.
- Graizer, O., y Navas, A, (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en didáctica y organización escolar. *Revista de Educación*, 356(1), 133-158.
- Goldthorpe, J. H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology of Education*, 481-505. doi:10.2307/591365.
- Hasan, R. (2005), *Language, Society and Consciousness. The Collected Works of Ruqaiya Hasan*, Vol. 1. London and Oakville: Equinox.
- Hjelmér, C., y Rosvall, P. (2017). Does social justice count? 'Lived democracy' in mathematics classes in diverse Swedish upper secondary programmes. *Journal of Curriculum Studies*, 49(2), 216-234. doi:10.1080/00220272.2016.1138326.
- Hoadley, U., y Ensor, P. (2009). Teachers' social class, professional dispositions and pedagogic practice. *Teaching & Teacher Education*, 25(6), 876-886. doi:10.1016/j.tate.2009.01.014.
- Hoadley, U., y Muller, J. (2010). Codes, pedagogy and knowledge: advances in Bernsteinian sociology of education. En Michael Apple, Stephen Ball and Luis Armando Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. (69–68). Routledge: New York.
- Hoadley, U. (2008). Social class and pedagogy: a model for the investigation of pedagogic variation. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 63-78. doi:10.1080/01425690701742861.
- Inghilleri, M. (2002). Britton and Bernstein on Vygotsky: divergent views on mind and language in the pedagogic context. *Pedagogy, Culture & Society*, 10(3), 467-482. doi:10.1080/14681360200200154.
- Ivinson, G., y Duveen, G. (2005). Classroom structuration and the development of social representations of the curriculum. *British Journal of Sociology of Education*, 26(5), 627-642. doi:10.1080/01425690500293603.

- Jacklin, H. (2004). Discourse, interaction and spatial rhythms: locating pedagogic practice in a material world. *Pedagogy, Culture & Society*, 12(3), 373-398. doi: 10.1080/14681360400200208.
- Leaton, S. (2017). The social construction of time in contemporary education: implications for technology, equality and Bernstein's 'conditions for democracy'. *British Journal of Sociology Of Education*, 38(1), 60-71. doi:10.1080/01425692.2016.1234366.
- Lee, T. (2018). Revisiting the role of pedagogic contexts in social class analysis: a Bernsteinian approach. *International Review of Sociology*, 28(1), 133-149. doi:10.1080/03906701.2017 .1411310.
- Lee, T. T., & Chiu, S. W. (2018). Conduit for engagement? School curriculum and youth political participation in Hong Kong. *YOUNG*, 26(2), 161–178.
- Lim, L., y W. Apple, M. (2015). Elite rationalities and curricular form: "Meritorious" class reproduction in the elite thinking curriculum in Singapore. *Curriculum Inquiry*, 45(5), 472-490. doi:10.1080/03626784.2015.1095622.
- Loo, S. (2007). Theories of Bernstein and Shulman: their relevance to teacher training courses in England using adult numeracy courses as an example. *Journal Of Further & Higher Education*, 31(3), 203-214. doi:10.1080/03098770701424900.
- Loughland, T., y Srivakash, A. (2016). Bernstein revisited: the recontextualisation of equity in contemporary Australian school education. *British Journal of Sociology of Education*, 37(2), 230-247. doi:10.1080/01425692.2014.916604.
- Manison, L. (2015). Talking in class: a study of socio-economic difference in the primary school classroom. *Literacy*, 49(2), 98-104. doi:10.1111/lit.12040.
- Marx, K.. y Engels, F. (1848/2017). *El manifiesto comunista*. Barcelona: Herder Editorial.
- Maton, K. (2009). Cumulative and segmented learning: exploring the role of curriculum structures in knowledge-building. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 43-57. doi:10.1080/01425690802514342.
- Maton, K., y Muller, J. (2007) A sociology for the transmission of knowledges. En F. Christie and J. Martin (Eds.) *Language, Knowledge and Pedagogy: Functional Linguistic and Sociological Approaches*. London: Continuum.
- McLean, M., y Abbas, A. (2009). The 'biographical turn' in university sociology teaching: a Bernsteinian analysis. *Teaching In Higher Education*, 14(5), 529-539. doi:10.1080/13562510903186725.
- Moore, R. (2013). *Basil Bernstein: The thinker and the field*. Routledge: New York.
- Moore, R., Arnot, M., Beck, J., y Daniels, H. (2006). *Knowledge, Power and Educational Reform*. London: Routledge.
- Morais, M. (2002). Basil Bernstein at the micro level of the classroom. *British Journal Of Sociology Of Education*, 23(4), 559-569. doi:10.1080/0142569022000038413.
- Muller, J. (2004). Introduction: the possibilities of Basil Bernstein. En Johan Muller, Brian Davies and Ana Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (1–12). Routledge: Londres.
- Olin-Scheller, C., y Tengberg, M. (2017). Teaching and learning critical literacy at secondary school: the importance of metacognition. *Language & Education: An International Journal*, 31(5), 418-431. doi:10.1080/09500782.2017.1305394
- Power, S., y Whitty, G. (2002). Bernstein and the Middle Class. *British Journal Of Sociology Of Education*, 23(4), 595-606. doi:10.1080/0142569022000038440.

- Reay, D. (2010). Sociology, social class and education. En Michael Apple, Stephen Ball and Luis Armando Gandin (Eds.). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. (396–404). Routledge: New York.
- Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Bristol: Policy Press.
- Sadovnik, A. (1991). Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: a structuralist approach. *Sociology of Education*, 64 (1), 48-63.
- Sadovnik, A. (2001). Basil Bernstein. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 31 (4), 687-703.
- Sripakash, A. (2011). The contributions of Bernstein's sociology to education development research. *British Journal of Sociology of Education*, 32(4), 521-539. doi: 10.1080/01425692.2011.578436.
- Straehler-Pohl, H., y Gellert, U. (2013). Towards a Bernsteinian language of description for mathematics classroom discourse. *British Journal of Sociology of Education*, 34(3), 313-332. doi:10.1080/01425692.2012.71425.
- Torche, F., y Wormald, G. (2004). *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*. CEPAL N° 98. Serie Políticas Sociales.
- Tyler, W. (2004) Silent, invisible, total: pedagogic discourse and the age of information. En Jo-han Muller, Brian Davies and Ana Morais (Eds.), *Reading Bernstein, Researching Bernstein* (pp. 15–29). Routledge: Londres.
- Weber, M. (1905/2012). *The Protestant ethic and the spirit of capitalism*. New York: Scribner.
- Weis, L. (2010). Social class and schooling. En Michael Apple, Stephen Ball y Luis Armando Gandin (Eds.). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. (pp. 414–423). Routledge: New York.
- Wheelahan, L. (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: a modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 637-651. doi:10.1080/01425690701505540.
- Yongbing, L., y Huaqing, H. (2009). Regulative discourse in Singapore primary english classrooms: teachers' choices of directives. *Language & Education: An International Journal*, 23(1), 1-13. doi:10.1080/09500780802152812.