

## La teoria de la pràctica pedagògica de Basil Bernstein: On anem ?

Alan R. Sadovnik \*

Karabel i Halsey, en la seva revisió de la bibliografia sobre sociologia de l'educació, van titllar l'estudi de Basil Bernstein de "precursor d'una nova síntesi" (1977: 62). Tot i que l'avançat estudi de Bernstein sobre la teoria dels codis va ser molt discutit, va plantejar preguntes crucials sobre les relacions entre la divisió social del treball, la família i l'escola i va estudiar de quina manera aquestes relacions afectaven diferències socials de classe en l'aprenentatge. El seu darrer estudi, concretament *Classes, Codis i Control, volum III*, començava el difícil projecte de connectar el macropoder i les relacions de classe amb els processos microeducatius de l'escola. Encara que els teòrics de la reproducció de classes, com Bowles i Gintis (1976), oferien un punt de vista obertament determinista de les escoles, però sense descriure ni explicar allò que hi passava, l'estudi de Bernstein relacionava els nivells social, institucional i intrapsíquic de l'anàlisi sociològica, i en fer-ho presentava una oportunitat de sintetitzar les clàssiques tradicions teòriques de la disciplina: Marxista, Weberista i Durkheimista.

La recerca de Bernstein per entendre els microprocessos d'escolarització el va portar a mantenir un camí productiu d'investigació desenvolupat en el seu article seminal "Classes i pedagogies: visibles i invisibles" (1977), en el qual analitzava les diferències importants entre dues formes genèriques de transmissió educativa i suggeria que les diferències en les regles de classificació i emmarcament de cada pràctica pedagògica (visible= classificació forta i emmarcament fort; invisible= classificació feble i emmarcament feble)<sup>1</sup> es relacionen amb la posició social i les presumpcions de les famílies ateses per les escoles. L'estudi demostrava clarament que els sociòlegs de l'educació havien de fer la feina difícil, empírica, de mirar dins del món de les escoles i enllaçar les pràctiques educatives amb els factors institucionals, socials i històrics més amplis dels quals formaven part. Segons paraules de Bernstein :

\* Alan Sadovnik, és professor de la Universitat de Delphi, als Estats Units. És sociòleg i autor de diverses publicacions.

Darrere la investigació hi ha un intent de crear un llenguatge que permeti la integració dels macronivells i dels micronivells d'anàlisi: la recuperació dels macro a partir dels micro, en un context de canvi potencial. El projecte es podria considerar un intent continuat d'entendre alguna cosa sobre les normes, pràctiques i mitjans que regulen la legítima creació, distribució, reproducció i canvi de consciència segons els principis de la comunicació, a través dels quals una distribució donada de poder i unes categories de dominació cultural es legitimen i reproduïen. En resum, la naturalesa del control simbòlic.

(1987a:32)

En els darrers deu anys Bernstein ha desenvolupat aquesta aproximació en una anàlisi sistemàtica de les pràctiques pedagògiques.

Primerament, en un article titulat "Sobre el discurs pedagògic" (1986), perfila una teoria de les pràctiques pedagògiques que examina els "fets intrínsecs que constitueixen i distingeixen la forma especialitzada de comunicació realitzada en el discurs pedagògic de l'educació" (1986.1). Darrerament, en l'article titulat "Classe social i pràctiques pedagògiques" (1988), Bernstein amplia aquesta anàlisi, relaciona la seva teoria del discurs pedagògic amb un substrat social i aplica aquest discurs al desenvolupament continuat de les diferents pràctiques educatives. El propòsit d'aquest article és presentar els darrers treballs de Bernstein sobre pràctica pedagògica (1988), connectar-lo al projecte sociològic i empíric- més ampli- del qual és una part integral, presentar un nombre de qüestions encara sense resoldre i/o sense resposta, i, finalment, demostrar l'àrea de valor aplicatiu important, especialment en relació a l'evolució de l'educació als Estats Units.

L'anàlisi de Bernstein (1988) de la pràctica pedagògica comença amb la distinció entre "pràctica pedagògica com a transmissora cultural i pràctica pedagògica en termes d'allò que transmet (1988.1) És a dir, mira què passa dins de les escoles, tant pel que fa al procés com al contingut, en termes del "com" i del "què". La teoria de la pràctica pedagògica examina una sèrie de regles que defineixen la seva lògica interna i té en compte com aquestes normes afecten el contingut que s'ha de transmetre i, potser més important, com "actuen selectivament sobre aquells que poden aprendre amb èxit" (1988.1). De l'anàlisi detallada de les normes de les pràctiques pedagògiques, Bernstein estudia "les assumpcions socials de classe i les conseqüències de les formes de pràctica pedagògica" (1988.1). Finalment, Bernstein aplica la seva teoria de les pràctiques pedagògiques, primer, a les diferents formes en oposició de pràctica pedagògica ( conservadora/tradicional versus progressista/centrada en el nen) i, segon, a les formes en oposició dins de la conservadora/tradicional. Fa la diferència entre una pràctica pedagògica que depèn del mercat econòmic, la que es centra en l'educació com a vocació, i una altra que és inde-

pendent i autònoma del mercat, la qual es legitima per l'autonomia del coneixement. A través d'una anàlisi detallada d'aquestes dues formes oposades d'ideologia tradicional, Bernstein conclou que cap de les dues, malgrat que diuen el contrari, no eliminarà la reproducció de les desigualtats de classe. Per tant, a través d'una consideració acurada i lògica dels treballs interns de les formes dominants de pràctica educativa, Bernstein ens fa entendre com les escoles (sobretot als Estats Units) reproduïen allò que ideològicament han de fer desaparèixer- els avantatges de classes social a l'escola i a la societat.

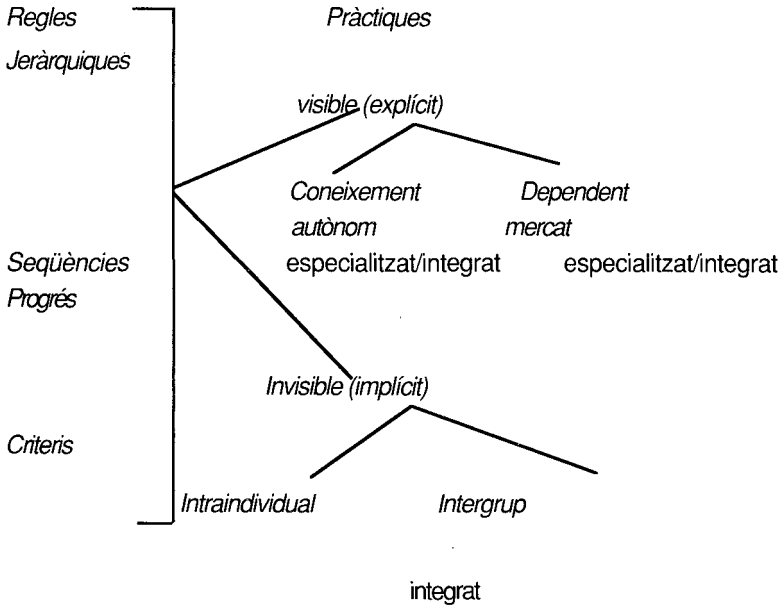
El quadre 1 (1988.3) presenta el model de les pràctiques pedagògiques. Examina tres normes essencials que determinen la lògica interna de la pràctica: regles de jerarquia, regles seqüencials i de progrés i regles de criteris. Ens mostra com les discrepàncies en aquestes normes defineixen les diferències entre dues formes genèriques, la pràctica pedagògica visible (explícita) i la pràctica pedagògica invisible (implícita). Mentre que el seu primer estudi sobre classe i pedagogia (1977) se centrava en les regles de classificació i d'emmarcament i en com aquestes regles es relacionaven amb diferents classes socials, el seu darrer estudi (1988) amplia i desenvolupa l'anàlisi d'aquestes regles (especialment les regles d'emmarcament) i aplica als conflictes sobre la pràctica educativa en els darrers quinze anys. Aquesta aplicació centra l'atenció en el rebuig de la pràctica pedagògica invisible (progressista) i en el retorn a les pràctiques pedagògiques conservadores/tradicionals, i dona un cop d'ull al conflicte, dins del camp pedagògic visible, entre la forma dependent del mercat (vocacional) i la forma independent del mercat ("clàssica" o coneixement autònom).

Tot i que Bernstein reconeix la importància del contingut educatiu per a l'anàlisi de la pràctica pedagògica (i certament continua remarcant la posició central de les regles de classificació en definir el *què* de qualsevol pràctica pedagògica), en el seu darrer treball posa èmfasi en el *com* de la transmissió; és a dir, examina atentament el procés de transmissió educativa i les regles d'emmarcament, perquè, en paraules seves, "quan em refereixo a la lògica interna d'una pràctica pedagògica, parlo d'un conjunt de regles que són prèvies al contingut que s'ha de transmetre" (1988.2).

Segons Bernstein, "la relació bàsica per a la reproducció cultural o transformació és, essencialment, la relació pedagògica i aquesta relació pedagògica consta de transmissors i aprenents" (1988.4). Per tant, la seva anàlisi posa èmfasi en com les normes de la pràctica pedagògica defineixen aquesta relació i com aquests processos interaccionals reflecteixen presumpcions essencials de classe social respecte al nen, al professor, al paper de la família i al procés d'aprenentatge. Més important, aquestes normes reflecteixen principis bàsics de les relacions d'ordre i poder.

Quadre I

*Pràctiques pedagògiques*  
(Formes genèriques i modalitats)



Les tres regles de la pràctica pedagògica, segons Bernstein, són les regles jeràrquiques, les regles seqüencials i les regles de criteris. ( Una quarta regla, la regla de recontextualització, tracta més concretament del contingut de la transmissió i Bernstein l'examina detalladament (1986/87). Malgrat tot, aquest no és el tema del seu darrer treball i, per tant, no en parlarem en aquest article.) Les regles jeràrquiques defineixen les relacions interaccionals entre el transmissor ( professor) i l'aprenent (estudiant), i d'aquesta manera determinen "l'adquisició de regles d'ordre social, caràcter i conducta, que esdevenen la condició per a un enfocament adient de la relació pedagògica i per establir les condicions d'ordre, caràcter i conducta " (1988.5). En segon lloc, les regles seqüencials determinen la progressió de la transmissió i el ritme segons el qual l'aprenent cal que aprengui (progressos). Tercer, les regles de criteris, segons Bern-

stein, permeten a l'estudiant comprendre què es pot admetre i què no es pot admetre en el procés educatiu. Finalment, Bernstein demostra que les regles jeràrquiques són *regles reguladores* i les regles seqüencials i de criteris són regles indicatives o discursives. Utilitzant aquestes categories, Bernstein examina les dues formes de pràctica pedagògica que es van introduir fa una dècada, la invisible i la visible. És a dir, abasta un concepte anterior escrivint ara les regles que defineixen les formes progressista i conservadora/tradicional d'educació.<sup>2</sup>

El model de pràctica de Bernstein gira al voltant d'un continu de tres regles, en termes del seu grau de ser implícites o explícites. És a dir, les regles jeràrquiques poden ser implícites o explícites. Les regles jeràrquiques explícites fan que les relacions d'autoritat i conducta, siguin clares immediatament per a l'estudiant i les relacions de poder es defineixen explícitament. Per una altra part, amb les regles jeràrquiques implícites, la relació entre transmissor i aprenent és tal que " el poder és emmascarat o amagat per dispositius de comunicació " (1988.7). De la mateixa manera, les regles seqüencials i de progrés també poden ser explícites o implícites. Per exemple, les regles seqüencials i de progrés explícites tenen exemples en programes, currículums, en les demarcacions del temps clares o en com i quan el professor i l'alumne haurien de procedir. Per una altra part, les regles seqüencials i de progrés implícites eliminen l'habilitat del nen de ser conscient del projecte temporal, i el deixen dins del present, no en el passat o en el futur. Segons Bernstein, " on les regles seqüencials són implícites l'aprenent, inicialment, no pot mai saber el significat del seu signe (...) i ( les regles) només són assequibles al transmissor" (1988.II). Finalment, les regles de criteris també poden ser explícites o implícites. Per exemple, quan els criteris són explícits, el nen sempre sabrà què s'espera d'ell/ella, perquè el transmissor ha deixat clares a l'adquirent les regles de les expectatives legítimes.

Per una altra part, quan els criteris són implícits el nen té més llibertat per crear els seus propis criteris individuals d'avaluació. En aquesta situació, les regles de criteris són nombroses i difuses, i el professor, més que actuar com a transmissor, fa el paper de persona que facilita les coses. Des d'aquesta discussió teòrica general, Bernstein va d'allò hipotètic a allò empíric i perfila la diferència entre pràctiques pedagògiques concretes, en les quals hi ha jerarquia explícita- normes seqüencials i de criteris- i aquelles en les quals les regles són implícites. Les primeres les anomena *pràctica pedagògica visible (PV)* i les darreres les anomena *pràctica pedagògica invisible (PI)*. La pràctica pedagògica pot intentar produir canvis en els individus ( intraindividual) o entre els grups (intergrup). L'anàlisi de Bernstein suggereix que tant la pedagogia visible com la invisible, malgrat les diferències importants en les regles regulatives i discursives, poden

produir canvis individuals o socials (grup). Són diferents, però, en el fet que les pedagogies invisibles ( que parteixen de teories de desenvolupament, en psicologia i lingüística i antropologia, és a dir, Piaget, Chomsky i Lévi-Strauss) posen èmfasi en l'adquisició i, per tant, la competència, mentre que les pedagogies visibles posen l'èmfasi en la transmissió i en l'actualització ("performance").

Bernstein diu que mentre totes dues formes ( visible i invisible) poden ser pràctiques educatives radicals si volen canviar les relacions entre grups, la pràctica pedagògica que domina al Regne Unit ( i també als Estats Units) s'ha interessat en el canvi intraindividual. Per tant, en el context d'aquestes formes educatives dominants, Bernstein examina primer la pràctica pedagògica progressista (pedagogia invisible), la pràctica pedagògica conservadora (pedagogia visible) i les assumpcions de classe social de cadascuna .<sup>3</sup> Mentre l'anàlisi de Bernstein es centra en com aquestes diferents pràctiques pedagògiques al final retransmeten les relacions de poder i les desigualtats de classe, el seu estudi mostra el potencial de les pràctiques educatives per produir el que ell anomena subjectes creatius i, per tant, produir, almenys, la capacitat de transmissió. Tornaré a la necessitat d'analitzar, més plenament, el potencial radical de totes dues pedagogies, visible i invisible, una àrea que Bernstein, fins avui, no ha desenvolupat prou. En aquest punt, però, és essencial demostrar com l'anàlisi de Bernstein de les assumpcions de classe social de la pràctica pedagògica és el fonament per connectar els processos micro-educatius amb els nivells macrosociològics d'estructura social i relacions de classe i poder.

Bernstein creu que hi ha diferències importants en les assumpcions de classe social de la pedagogia visible i la invisible i, malgrat aquestes diferències entre el que ell anomena "modalitats de control antagòniques" (1988.16), els resultats poden ser similars, sobretot en termes de reproducció de poder i control simbòlic.

Les pedagogies visibles deixen ben explícites les regles seqüencials i les fortes normes de progrés. Aquestes determinen els programes educatius que s'han de seguir i el grau d'aquisició que s'espera. A més, les regles seqüencials i de progrés de la pedagogia visible, inevitablement, creen el procés pel qual els estudiants individuals es troben estratificats dins de l'escola i, cosa que és més important, es troben estratificats com a grups dins de la societat. Partint del seu primer i encara discutit treball sobre la teoria del codi (1987), Bernstein suggereix que, si els estudiants arriben a l'escola amb un accés diferencial al codi que marca la pràctica pedagògica visible, és evident que alguns estudiants, especialment els que pertanyen a grups socials subordinats, no podran arribar als requisits inicials de les regles seqüencials i, per tant, no podran seguir les fortes regles de progrés.

Qualsevol estratègia que les escoles desenvolupin per tal de millorar aquests problemes, segons Bernstein continuarà essent un sistema estratificat dins de la pràctica pedagògica visible, pràctica que ja és intrínsecament estratificadora.

En segon lloc, la pràctica pedagògica visible situa el desenvolupament de la lectura en el centre de les seves regles seqüencials i de progrés. La "paraula" i el "text" són les peces sagrades d'aquest tipus de pràctica pedagògica i, segons Bernstein, són el centre del procés segons el qual els nens de classe mitjana arriben amb més facilitat a dominar les regles seqüencials i de progrés. Aquells nens que poden enfrontar-se amb aquestes regles també desenvolupen amb més facilitat els principis del seu propi discurs i tenen el potencial per entendre les possibilitats que l'educació els dóna en termes d'exploració de noves realitats. Tot i que, una vegada més, Bernstein suggereix el potencial radical de les pràctiques pedagògiques, suggereix, també, que les pedagogies visibles, normalment, produeixen un discurs més metòdic que subversiu. El més important, però, és que l'anàlisi de Bernstein de les assumpcions de classe social de la pedagogia visible indica que els nens de les classes dominades troben dificultats en les seves regles seqüencials i de progrés.

Un darrer aspecte del debat de Bernstein tracta de la relació entre les regles de progrés i els llocs d'adquisició. De manera senzilla, la pràctica pedagògica visible, amb el seu èmfasi en el currículum acadèmic, necessita dos llocs d'adquisició, l'escola i la llar, per tal que sigui una adquisició efectiva.

Així, l'assumpció de classe social de la família de classe mitjana, es troba en el cor d'aquesta pràctica pedagògica i, un cop més, posa les condicions per al fracàs dels pobres. A més, en les escoles que serveixen una classe treballadora baixa i/o la comunitat pobre, Bernstein creu que l'escola, sovint, adopta estratègies per tractar aquest dilema i això afecta tant els continguts com el progrés de la pràctica pedagògica. De totes maneres, quan s'intenta millorar les condicions problemàtiques, "la consciència d'aquests nens (els pobres) es regula de manera diferent i injusta, segons la seva classe social i la pràctica pedagògica oficial de les seves famílies" (1988.21).

D'aquesta menera, segons Bernstein, "la regla de progrés de la transmissió actua de manera selectiva entre aquells que poden adquirir el codi pedagògic dominant a l'escola i això és un principi de selecció de classe social" (1988.23). Per tant, la forta regla de progrés de la pràctica pedagògica visible ens porta a un procés que reproduceix, dins de les escoles, les desigualtats de classe social de la societat.

De la mateixa manera que les assumpcions de classe social de la pràctica pedagògica visible són assumpcions que descriminen grups subordinats, les assumpcions de classe social de la pedagogia invisible també produeixen resultats desiguals. És una mica irònic que els principis progressius, que són el fonament de la pedagogia invisible, principis desenvolupats, en part, per oposició a les funcions de desigualtat de l'escola, igualment afavoreixen sectors de classe mitjana, molt més que de classe treballadora i pobra.<sup>4</sup>

L'anàlisi que Bernstein fa d'assumpcions de classe social de la pràctica pedagògica invisible mira les assumpcions econòmiques i simbòliques d'espai i temps i arriba a la conclusió que la pràctica pedagògica té les arrels en l'estructura familiar i en els processos de la nova classe mitjana, és a dir, els que treballen en el control simbòlic, més que directament en la producció. Tot i que en el seu primer treball (1977) demostrava que la pedagogia invisible es desenvolupa sense conflictes entre la vella i la nova classe mitjana, el seu darrer treball especifica la pràctica educativa de la pedagogia invisible (jerarquia implícita, regles seqüencials i de progrés febles, molts criteris) i com la família és la base de les seves assumpcions. Des d'aquest punt de vista, la naturalesa difusa de la pedagogia invisible es relaciona directament amb el context de l'estructura familiar de la nova classe mitjana, amb l'èmfasi en una divisió del treball integrada més que segregada. Les seves regles jeràrquiques emmascarades i difuses són una reflexió de les pràctiques de socialització de la nova família de classe mitjana, amb l'èmfasi en les relacions internes d'autoritat més que en la resposta al control o la força externa. Tot i que les normes de la pràctica pedagògica visible descriminen els nens de classe treballadora, de la mateixa manera, segons Bernstein, les assumpcions de classe de la pedagogia invisible difícilment les trobaran les classes discriminades i els grups ètnics i, per tant, el nen interpretarà malament el significat cultural i cognitiu d'una pràctica d'aquesta mena a la classe i el professor interpretarà malament el significat cultural i cognitiu del nen (1988.30). Així, en el cas de la pedagogia invisible, l'anomenada pràctica educativa progressista és, en realitat, una pràctica de classe mitjana, o un segment de la classe mitjana, amb les classes problemàtiques i els grups ètnics encara discriminats per les seves assumpcions bàsiques de classe social.

Finalment, Bernstein suggereix que l'assumpció bàsica de la pedagogia invisible és una vida acadèmica llarga dins de les escoles, ja que aquest tipus de pedagogia implícita requereix, per les seves normes seqüencials i de progrés febles, més temps per transmetre el contingut que s'ha adquirit. A més, Bernstein indica que poques vegades hi ha una pedagogia invisible pura, normalment es troba dins d'una pedagogia visible. Moltes vegades, la pedagogia invisible és la forma dels nivells primaris



d'escolarització i la forma més explícita, i orientada acadèmicament, de pedagogia visible domina en els nivells secundaris, on la preparació per a la universitat i/o llocs de treball fa més pressió.

Partint d'aquesta comparació de pràctica pedagògica invisible i visible, els treballs més recents de Bernstein van del micro al macro i proporcionen una anàlisi preliminar dels conflictes recents en la pràctica educativa. Aquesta anàlisi es centra en el conflicte entre dues formes de pedagogia visible, autònoma i dependent del mercat, i demostra com els debats educatius dels darrers 15 anys són, fonamentalment, sobre la naturalesa de la pràctica pedagògica i els resultats d'aquestes pràctiques.

En una breu revisió dels conflictes educatius recents Bernstein observa les dues formes dominants de pràctiques pedagògiques actuals. La primera, la pedagogia visible autònoma (PVA), celebra l'autonomia del coneixement i eleva el valor intrínsec del coneixement a la posició de sagrat. Suggereix que el coneixement hauria de ser important pel seu propi interès i, com a tal, és un intent de tornar a introduir allò sagrat i de treure-ho de les coses profanes. El que és profà té exemples en la pedagogia progressista invisible, amb el rebuig d'una realitat objectiva de coneixement valuós i la forma competitiva, la pedagogia visible orientada cap a mercat (PVM), amb l'èmfasi en la no-pertinència del coneixement "sagrat" i la necessitat econòmica d'habilitats i de coneixements aplicables. Per una altra part, segons Bernstein, la pedagogia visible autònoma té una "arrogància que es fonamenta en el clam d'una base moral forta i en la superioritat de la seva cultura, la seva indiferència per les pròpies conseqüències estratificadores, la seva vanitat per la falta de relació amb res que no sigui ella mateixa, la seva autonomia abstracta que fa referències a ella mateixa" (1988.34). Per una altra part, la pedagogia visible de mercat, tot i que es basa en moltes de les crítiques de l'esquerra de la pedagogia visible autònoma sobre el fracàs de l'escola tradicional per trobar les necessitats dels estudiants menys avantatjats, és, en paraules de Bernstein, "un nou Janus pedagògic" (1988.34): un que, a través de la realització d'un model d'eficàcia educativa, és una forma secular més de reproduir velles desigualtats. Així, el continu conflicte entre educació basada en el coneixement i educació vocacional, una batalla que ha estat furiosa als Estats Units, per bé que amb formes diferents, durant 60 anys, no parla gaire bé de la qüestió dels resultats desiguals de l'educació i la reproducció de les desigualtats de classe social. En la conclusió del seu darrer treball, Bernstein diu, "sembla que l'educació per a una democràcia, paradoxalment, requereix com a condició prioritària una democràcia per a l'educació i, potser, el cost és massa alt" (1988.36). Aquesta nota alligadora es troba en el cor del projecte de Bernstein, un projecte continuat amb èxit en la seva anàlisi de les pràctiques pedagògiques, però que encara és incomplet. Les properes seccions d'aquest article fan referència al darrer treball

sobre la pràctica pedagògica, tornant al projecte global del treball de Bernstein, suggereixen àrees que cal que siguin més examinades i explorades, i desenvolupa possibles aplicacions per a la política i la reforma educativa als Estats Units.

Moltes de les crítiques del primer treball de Bernstein giren entorn dels temes de dèficit i de diferències. No és el propòsit d'aquest article refondre vells debats, però és important veure que la resposta de Bernstein rebutjava l'opinió que el seu treball es basava en aproximacions de dèficit o diferència. Al contrari, argumentava que la seva teoria del codi intentava connectar els macronivells de la família i les estructures i processos educatius i, en fer-ho, donava una explicació per a la realització educativa desigual.

Bernstein diu:

La qüestió és la distribució social de significats privilegiats i privilegiants o, més explícitament, la distribució social dels principis dominants i dominats per a l'exploració, la construcció i el canvi de significats legítims, la seva gestió contextual i la seva relació amb els altres (...). La modalitat de codi dominant a les escoles regula les seves relacions de comunicació, demandes, avaluacions i la situació de la família i dels estudis. La teoria dels codis sosté que hi ha una regulació per la classe social de la distribució desigual dels principis de comunicació privilegiants, de les seves pràctiques generatives interaccionals i de la base material, en relació amb les agències primàries de socialització (p.e. la família); i que aquesta classe social afecta, indirectament, la classificació i l'emmarcament del codi elaborat transmès per l'escola, de tal manera que facilita i perpetua la seva adquisició desigual. Així la teoria del codi no accepta una posició ni de dèficit ni de diferència, sinó que, centra l'atenció en les relacions entre les relacions macro de poder i les micropràctiques de transmissió, adquisició i avaluació i al posicionament i l'oposicionament a les quals porten aquestes pràctiques (1987a: 39-40).

Així, des del seu primer treball sobre la teoria del codi fins als treballs més recents sobre el discurs pedagògic (1986) i les pràctiques pedagògiques (1988), el projecte de Bernstein vol partir de l'anàlisi dels microprocessos ( llenguatge, transmissió, pedagogia) i unir-los a la discussió dels macronivells- la discussió de com els codis cultural i educacional i el contingut i el procés educatiu, es relacionen amb la classe social i les relacions de poder.

En un escrit de l'any 1977 Karabel i Halsey (1977:17) afirmen que un dels principals problemes sense resoldre en el treball de Bernstein era com " les relacions de poder penetren en l'organització, distribució i avaluació del coneixement a través del context social " (Bernstein, 1970:347).

Durant els darrers deu anys, en el seu treball sobre el discurs i la pràctica pedagògica, Bernstein ha continuat buscant les respostes d'aquesta pregunta i ha desenvolupat un model cada vegada més sofisticat per entendre com la classificació i les regles d'emmarcament del camp pedagògic oficial afecten la transmissió, la distribució i, potser, la transformació de la consciència i com aquests processos es troben indirectament relacionats amb el camp econòmic de la producció.

Mentre que el fet de donar per segura la relació indirecta de l'educació amb la producció i l'èmfasi en la manera com el terreny del control simbòlic no correspon directament al camp econòmic no serà una resposta als seus crítics neomarxistes, aquest treball intenta demostrar les interrelacions entre l'economia, la família i l'escola i com la pràctica educativa mostra tensions complexes en aquestes relacions.

Com a model teòric, el treball de Bernstein presenta, de manera primmirada, les regles del discurs i de les pràctiques pedagògiques i presenta una imatge més detallada i comprensiva del "què" (regles de classificació) i del "com" (regles d'emmarcament) dels sistemes educatius. A més, el seu darrer article sobre pràctiques pedagògiques (1988), en el primer intent de connectar aquests processos micro i institucionals al canvi educatiu, proporciona un apassionat, però encara no desenvolupat, camí d'investigació. Bernstein admet que els qui busquen respostes a les qüestions educatives difícils, gairebé sempre prefereixen una aproximació d'allò general a allò concret, la que comença amb les grans qüestions polítiques i va fins a una anàlisi de com treballen les escoles per proporcionar solucions o per imposar la seva formulació. Ell admet, però, que el seu projecte vol construir de baix a dalt, una aproximació que busca escriure les regles del procés educatiu, per connectar-les a condicions estructurals més àmplies i, finalment, posar aquesta anàlisi en el context de les grans qüestions educatives i polítiques dels educadors (1987b). Així, mentre els darrers treballs sobre el discurs i la pràctica pedagògica certament han continuat l'esforç descriptiu i analític de mirar dins de les escoles, només comença la feina d'aplicació als problemes educatius, una feina que, en la naturalesa de l'intent de Bernstein de desenvolupar el seu model teòric, pot ser necessari deixar per a altres. Tot i que suggerir que Bernstein hauria d'aplicar el seu model teòric als problemes diaris de les escoles és una crítica injusta (si coneixem la importància i complexitat del model teòric), és, però, un camí d'exploració important. La propera secció d'aquest article proposa dues àrees possibles d'aplicació (totes dues als Estats Units) amb importants valors teòrics, empírics i aplicables.

Com a sociòleg de l'educació, jo, per una altra part, m'apassiono i m'interesso per les descripcions detallades que Bernstein ofereix. Els seus treballs han contribuït immensament a la meua pròpia comprensió del treball interior de les escoles i, en l'esperit de "la nova sociologia de

l'educació", ha proporcionat una visió seriosa dels processos de l'educació, visió que busca explicar el significat i la importància d'aquests processos en el context de la reproducció social, ideològica i de classe. Per una altra part, el que sovint falta és l'evidència empírica que dona suport al model. És a dir, descripcions d'escoles reals que demostrin no només els diferents tipus de pràctiques pedagògiques, sinó també els diferents components de classe social.

La meua pròpia investigació de les pràctiques educatives a Amèrica suggereix alguns paral·lelismes amb els arguments exposats en "Classe social i pràctiques pedagògiques" (1988)- paral·lelismes que han de ser provats de manera empírica i completament explicats. Les comparacions entre escoles públiques dels Estats Units, escoles amb estudiants de classe treballadora, de classe mitjana i de classe superior a la mitjana,<sup>5</sup> indiquen una relació forta entre les composicions de classe social de les escoles i les seves pràctiques pedagògiques, sobretot en les regles jeràrquiques. La condició socio-econòmica alta de la comunitat implica que les regles jeràrquiques, especialment en els primers graus, han de ser implícites i la pedagogia, encara que visible, és del tipus que Bernstein anomena invisible dins d'una pedagogia visible. La condició socio-econòmica baixa de la comunitat implica que les relacions jeràrquiques seran explícites, visibles i autoritàries. A més, en el nivell secundari, la condició socio-econòmica més alta de la comunitat significa que una pedagogia visible autònoma i la condició socio-econòmica més baixa de la comunitat implica una pedagogia visible dependent del mercat. Tot i que aquestes relacions no són cap sorpresa, s'han de descriure de manera empírica i connectar-les amb el model de Bernstein de pràctica pedagògica i, potser més important, s'han de lligar explícitament amb la teoria del codi i, finalment, a una teoria de la reproducció de la classe social.

Un altre camí fructífer d'aplicació és mirar l'anàlisi de Bernstein de la pedagogia visible autònoma i dependent del mercat segons els darrers esforços de reforma educativa. Tot i que Bernstein fa una descripció de dos models conflictius de pràctica pedagògica visible, la discussió mai no va més enllà de la teoria i, a vegades, no passa del terreny especulatiu. S'hauria de connectar, de manera més analítica i empírica, amb el camp de política educativa. Una vegada més, encara que no és una crítica imparcial suggerir que Bernstein hauria d'haver fet aquesta feina, és necessari assenyalar la importància d'aquesta feina. Per exemple, el model de Bernstein proporciona una eina útil per examinar la història de la reforma educativa als Estats Units durant els darrers 20 anys. El que segueix és un breu esquema de com s'aplica el seu treball.

Des de finals dels anys 60 i 70 fins ara, la reforma educativa als Estats Units ha passat del costat progressista del pèndol al costat conservador/

tradicional. Durant els anys 60 i 70 la reforma va posar l'èmfasi en el procés de l'ensenyament, la naturalesa individualitzada de l'aprenentatge, la importància d'un currículum pertinent i significatiu, la llibertat del nen i la importància democràtica de la igualtat d'oportunitats educatives. La reforma atacava l'escola tradicional perquè era opressiva, autoritària i elitista i proposava l'adopció d'una pràctica pedagògica invisible. Al principi dels anys 80, però, la reforma educativa més conservadora va sorgir en el que es coneix popularment als Estats Units com el "moviment excel·lència". Partint d'un informe de la Comissió Nacional per l'Excel·lència en l'Educació, intitulat *Una nació en perill*, una sèrie d'informes i d'estudis<sup>6</sup> de la comissió lamentaven la davallada dels estàndards acadèmics i de l'autoritat i la "dilució" dels plans d'estudis. Darrerament, diversos llibres publicats per crítics educatius, com el d'E.D. Hirsch, *Alfabetització cultural* (1978), el d'Alan Bloom *El tancament de la ment americana* i el de Diane Ravitch i Chester Finn *Què saben els nostres nois de 17 anys?* (1978), fan un atac a la davallada del coneixement acadèmic i a la inaptitud de les escoles públiques dels Estats Units per proporcionar un currículum coherent i amb un nucli comú, que representi les tradicions dels Estats Units. Segons aquest punt de vista, si els nois de 17 anys no tenen un coneixement bàsic del nostre patrimoni cultural, no és culpa seva, és culpa d'un sistema educatiu que ha renunciat a la responsabilitat d'ensenyar aquest coneixement. Els que proposen aquesta tradició reconeixen que és difícil obtenir un acord sobre quin ha de ser el contingut d'aquest coneixement,<sup>7</sup> però estan d'acord que les escoles han de reconstruir una visió d'aquesta tradició. És important veure que els "dolents" d'aquesta crítica són dos tipus de pedagogies: en primer lloc, la pedagogia invisible, identificada amb el progressisme, que amb la falta de classificacions tradicionals de coneixement i la concentració en la pertinència, segons els crítics, sacrificava la recerca d'un cos comú de coneixement; i, en segon lloc, la pedagogia visible dependent del mercat que va sortir dels moviments progressistes dels anys 40 i que insistia a donar als estudiants una educació que preparés per viure i per guanyar-se la vida. Tot i que la política d'esquerra havia atacat durant molt temps els plans d'estudi identificats amb aquesta educació vocacional dependent del mercat, com una distorsió dels plans progressistes i com una manera de la reproducció de classe social, en els anys 80 l'atac conservador va fer-se en camps no relacionats amb els resultats educatius definits en termes d'oportunitats de vida, sinó en els resultats educatius relacionats amb l'autonomia del coneixement. En termes de Durkheim, aquest moviment educatiu representava un intent de rescatar allò sagrat d'allò profà.

Així els darrers 20 anys de reforma educativa als Estats Units, especialment en el domini del "moviment excel·lència", són un intent de tornar a introduir la pedagogia visible autònoma i abstracta per a tots els estu-

dians. De tots els informes de la reforma i dels escrits dels partidaris de la tradició educativa es desprèn l'èmfasi en l'excel·lència amb equitat. Creuen que tots els estudiants haurien de tenir un cos de coneixement comú i l'oportunitat d'arribar a bons resultats a les escoles. El principi fonamental del moviment és el que podem anomenar "elitisme democràtic"- creure que tothom pot aconseguir una educació acadèmica que remarqui el coneixement, l'enginy i l'activitat de la intel·ligència. Aquest punt de vista no és gens consensuat, com diu Diane Ravitch:

Malgrat el nostre descontentament, no transformarem aviat el sistema educatiu. No és que no es pugui fer. El problema és que no estem d'acord sobre el que hauria de ser un currículum comú i si hi ha coneixement i enginys que tothom hauria de tenir. Si creiem que hem de tenir un públic literari, un públic que pugui entendre la història, la política i l'economia, tenir persones que tinguin coneixements de ciència i tecnologia, tenir una societat en la qual els poders de la comunicació verbal es desenvolupen sistemàticament i intencionadament, llavors sabrem què volem per a les nostres escoles. Com que no ho sabem, tenim les escoles que mereixem, una imatge acurada de la nostra confusió sobre el valor de l'educació ( 1985:57).

Actualment, hi ha debats sobre les pràctiques pedagògiques als Estats Units. Per una part, els tradicionalistes demanen amb persistència el rigor dels nivells acadèmics i un currículum acadèmic comú. En aquest context, demanen el que Bernstein anomena pedagogia visible autònoma. Els oponents creuen que no hi ha consens sobre què constitueix el coneixement necessari i assenyalen els resultats econòmics i educatius desiguals de les pràctiques tradicionals. A més, els crítics progressistes també entenen la història de la pedagogia visible dependent del mercat i les bases de classe social de l'educació vocacional. Per tant, el debat protesta del contingut (classificació) i del procés (emmarcament) de l'educació i la seva relació amb les desigualtats educatives i socials. Naturalment, el tipus de treball teòric presentat per Bernstein és important per a una discussió posterior. És important veure com la reforma educativa als Estats Units és una imatge de les seves construccions teòriques i vol analitzar per què hi ha aquests canvis educatius i com es relacionen amb les estructures polítiques i econòmiques. Paul William Kingston (1986) ha contribuït immensament a fer entenedora aquesta qüestió examinant el poder aclaridor del funcionalisme, el neomarxisme i les teories de competició i nivell en la sociologia de l'educació, i acaba pensant que només la darrera, postulant l'autonomia institucional del camp educatiu, proporciona una formulació teòrica apropiada. Tot i que no treu importància a les aproximacions funcionalista i marxista i accentua la importància d'integrar-ne les hipòtesis que es poden verificar empíricament en un model més ampli, aquesta feina encara no s'ha fet. El projecte de Bernstein també assenyalava l'autonomia institucional del camp del control simbòlic (les es-

coles) i proporciona una manera sistemàtica de mirar la relació indirecta però forta entre producció i educació; s'apropa continuament a aquesta síntesi. Però encara és en el terreny teòric que intenta connectar el macro i el micro. El que cal és proporcionar un model d'estudis empírics i connectar els descobriments amb la política educativa.

Tot i que el model de Bernstein de pràctiques pedagògiques serveix per analitzar els darrers 25 anys de conflicte educatiu i de reforma als Estats Units, la seva feblesa està en el seu ideal de forma dualista. La distinció entre pedagogia visible i invisible, pedagogia visible dependent del mercat i autònoma, és un primer pas important per ordenar els complicats debats sobre contingut i procés, autoritat i llibertat, excel·lència i equitat. Tot i que és cert que el moviment conservador "Excel·lència", als Estats Units, dóna suport a la pedagogia visible autònoma, les realitats del canvi educatiu impliquen pràctiques més integrades i necessitem evidència empírica per entendre com treballen aquestes formes més integrades i com afecten els resultats educatius i la desigualtat.

Una darrera i necessària anàlisi també sembla apropiada. Tot i que el treball de Bernstein es centra en la pràctica pedagògica oficial, es refereix sovint al potencial de l'educació per produir subjectes creatius i, d'aquesta manera, produir la possibilitat de canvi. Fins ara, l'anàlisi d'aquest potencial ha estat feta per teòrics de la resistència (Giroux, 1983). Tot i que hi ha limitacions importants en aquesta aproximació (Kingston, 1986.4), ens mostra la naturalesa crucial del problema de l'educació i el canvi social. Aquesta part del treball de Bernstein, encara poc desenvolupada, és l'àrea d'investigació més important per a ell i per a altres que treballen en aquest camp.

Fa quasi trenta anys, Basil Bernstein va començar amb un plantejament senzill, però contundent: com es poden trobar maneres "d'impedir la pèrdua de potencial educatiu de la classe treballadora" (1961.308). El problema de les possibilitats de l'educació va portar al desenvolupament de la teoria del codi. La teoria del codi, tot i que és una perspectiva potent i controvertida de les desigualtats educatives, no va proporcionar una comprensió suficient de quines coses passen en les escoles i com aquestes coses es relacionen sistemàticament amb els avantatges i desavantatges de classe social. En un intent de connectar el macro i el micro, el treball de Bernstein dels anys 60 es va centrar en un model de les pràctiques pedagògiques, començant amb els conceptes de classificació i emmarcament i continuant amb l'esbós més sistemàtic del "què" i del "com" de l'educació. On anem ara? He suggerit tres àrees importants. En primer lloc, necessitem provar empíricament la relació entre la composició de classe social de les escoles, les seves pràctiques pedagògiques locals i com i per què es relacionen amb els avantatges i desavantatges de

classe social. En segon lloc, necessitem aplicar el model de Bernstein a la política educativa i portar els nostres descobriments empírics a un debat públic. Molts dels debats públics sobre educació no tenen cap fonament teòric. Aquestes aplicacions del treball de Bernstein serien una eina poderosa per donar dades essencials als qui marquen unes directrius. En tercer lloc, hem de desenvolupar una teoria més sistemàtica de la transformació educativa que tingui en compte el potencial radical de les pràctiques pedagògiques. És a dir, hem de construir un model dialèctic que tingui en compte que els mateixos processos que reproduïxen l'ordre social a través del control simbòlic tenen potencial per crear la possibilitat de canvi.

En conclusió, deu anys després que Karabel i Halsey (1977.71) van plantejar que Bernstein hauria de començar a connectar els aspectes microsociològics del seu treball amb les troballes macrosociològiques de la teoria neomarxista, cal qüestionar-se si el projecte ha tingut èxit. Si el que esperem és el suport de Bernstein a la teoria neomarxista, la resposta és no, ja que aquest no era el seu propòsit. Si esperem un intent continuat de lligar els terrenys social, institucional, interaccional i intrapsíquic i demostrar que els microprocessos de l'escola es relacionen amb les forces institucionals i socials, la resposta és un sí provisional. Sí, en tant que el treball sobre les pràctiques pedagògiques continua el projecte. De manera provisional perquè encara és incomplet, sobretot en lligar aquest treball i la teoria del codi. És a dir, com es relacionen les diferents pràctiques pedagògiques amb els resultats educatius desiguals? Tot i que aquesta discussió impregna implícitament el treball recent de Bernstein, cal que sigui desenvolupada d'una manera més explícita, sistemàtica i empírica.

Un dels propòsits d'aquest article és suggerir maneres de continuar el projecte de Bernstein, però suggerir també que no és necessàriament Bernstein qui hauria de fer aquesta feina. Potser tan important com el seu treball és el ric terreny d'estudi empíric potencial que ens deixa. Com a sociòlegs de l'educació hem de seguir clarificant i provant el projecte, al Regne Unit i en altres societats, fins i tot als Estats Units. La feina ens espera!



## Notes

- (1) *Classificació*, fa referència a la relació entre categories ( categories que es remeten a la divisió social del treball) i es relaciona amb la distribució del poder.
- Emmarcament*, fa referència a la localització del control sobre les regles de comunicació. Segons Bernstein, " si la classificació regula la veu d'una categoria, l'emmarcament regula la forma del seu missatge legítim" (1987.11).
- (2) Bernstein mostra cautela a l'hora de fer servir aquest concepte dualístic d'educació tradicional /conservadora versus progressista perquè adopta el llenguatge dels educadors i és necessari sortir del discurs lingüístic dominant per poder descriure què passa a les escoles. A més, ell utilitza aquest llenguatge com a dispositiu heurístic, i jo també l'utilitzo d'aquesta manera. Com tots els tipus ideals, la seva força és l'habilitat de donar-nos una estructura per entendre els fenòmens socials i la seva feblesa és la incapacitat de considerar les formes integradores. Hem de pensar que la majoria de les pràctiques pedagògiques no són progressistes o conservadores /tradicionals, o visibles o invisibles de forma pura, sempre són una combinació de totes dues, en alguns casos van amb més força cap a un costat i en altres cap a l'altre.
- (3) Una altra vegada, aquests s'han de veure com a tipus ideals. No obstant això, les pràctiques pedagògiques progressistes poden ser integradores ( combinació de pedagogia invisible i visible). Per exemple, Dewey en *Experiència i educació* (1938) argumentava en contra de les filosofies progressistes que estan molt interessades en els processos amb l'exclusió del contingut tradicional i demana una filosofia de l'educació més integradora i progressista.
- (4) Als Estats Units, aquesta implementació distorsionada de la pedagogia progressista era, per dir-ho en termes de Bernstein, pedagogia visible dependent del mercat ( debatut després), és a dir, en el moviment educatiu vocacional que va començar als anys 30 i que volia preparar el nen per a la vida. Sovint els nens que eren de classe treballadora eren preparats per a les feines de la classe treballadora a través de l'educació vocacional i els nens de classe mitjana descobrien una pedagogia invisible. Per a una discussió acurada de " l'ascensió i la caiguda de l'educació progressista " als Estats Units, llegiu el llibre de Diane Ravitch, *The Troubled Crusade* ( 1983: 43-80).
- (5) La investigació es basa en l'observació de dotzenes d'escoles a la ciutat de Nova York i a l'àrea metropolitana de Nova York ( suburbis). Es recolza en les converses amb centenars de professors d'escoles d'aquestes àrees.
- (6) Alguns exemples de comissió d'informes són: College Board (1983), National Commission on Excellence in Education (1983), Task force on Education for Economic Growth (1983) i Twentieth Century Fund Task Force on Federal Elementary and Secondary Education Policy (1983). Exemples d'estudis són els de Boyer (1983), Goodlad (1983), Powell, Ferrar i Cohen (1985) i Sizer (1984).
- (7) Llegiu, per exemple, el llibre de Diane Ravitch *The Schools We Deserve* (1985), per veure un debat sobre la falta de concens en els propòsits educatius i en el contingut d'un currículum comú.

## Bibliografia

- BERNSTEIN, B. (1961): "Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning " In A.H. Halsey et. al (eds), *Education Economy, and Society* pp.288-314. New York: Free Press.
- BERNSTEIN, B. (1973a): *Class, Codes and Control, Volumen One*, London: Paladin.
- BERNSTEIN, B. (1973b): *Class, Codes and Control, Volumen Two*, London: Routledge and Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. (1977 revised ): *Class, Codes and Control, Volume Three*, London: Routledge and Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. (1986/1987): " On pedagogic discourse" In Richardson, J.G. *Handbook for Theory and Research in the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press. " On Pedagogic Discourse: Revised 1987", available from the Department of the Sociology of Education, University of London.
- BERNSTEIN, B. (1987a): " Elaborated and restricted codes: An overview 1956-1985". Fourthcoming in Ammon, U. et al, *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*, Berlin: Walter Gruyter.
- BERNSTEIN, B. (1987): "Education and Democracy" *The Robert Finkelshtein Memorial Lecture*, Adelphi University, Garden City, New York, October 1987.
- BERNSTEIN, B. (1988): "Social class and pedagogic practice" Manuscrit no publicat, University of London Institute of Education.
- BLOOM, A. (1987): *The Closing of the American Mind*, New York: Simon and Schuster.
- BOWLES, S., i HERBERT, G. (1976): *Schooling in Capitalist America: Liberal Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- BOYER, E. (1983): *High School: A Report on Secondary Education in America*. Princeton, J.J.F: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- COLLEGE BOARD. (1983): *Academic Preparation for College*. New York: College Board.
- COLLINS, R. (1979): *The Credential Society*, New York: Academic Press.
- DEWEY, J. (1938): *Experience and Education*, New York: Collier
- GIROUX, H. (1983): *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Oppressed*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- GOODLAD, J. (1983): *A Place Called School : Propects for the Future*, New York: McGraw Hill.
- HIRSCH, E.D. (1987): *Cultural Literacy*, Boston: Houghton-Mifflin.
- KARABEL, J. i A.H. HALSEY (1977): *Power and Ideology in Education*,

New York: Oxford.

KINGSTON, P.W. (1986a): "Theory at risk: Accounting for the excellence movement" *Sociological Forum* 1 (4): 632-656.

KINGSTON, P.W. (1986b): "Resistance theory: How Marxists interpret student life". *Sociological Forum* 1 (4): 717-725.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983): *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington D.C. U.S. Dept. of Education.

POWELL, A, FERRAR, E, i COHEN, D. (1985): *The Shopping Mall High School*, Boston: Houghton Mifflin.

RAVITCH, D. (1983): *The Troubled Crusade*, New York: Basic Books.

RAVITCH, D. (1985): *The Schools We Deserve*, New York: Basic Books.

SIZER, T. (1984) *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*, Boston: Houghton Mifflin.

TWENTIETH CENTURY FUND TASK FORCE ON FEDERAL ELEMENTARY AND SECONDARY EDUCATION POLICY (1983): *Making the Grade*, New York: Twentieth Century Fund.

TASK FORCE FOR THE BUSINESS HIGHER EDUCATION FORUM. (1983): *America's Competitive Challenge: The Need for a National Response*, Washington D.C.: Business Higher Education Forum.

## Abstracts

*El artículo analiza las últimas propuestas de Bernstein sobre el concepto de práctica pedagógica. Es analizada en términos de enmarque y de las reglas que lo constituyen: reglas jerárquicas, de secuenciación y de criterios, así como de sus formas más representativas: prácticas pedagógicas visibles e invisibles. A continuación se intentan correlacionar los conceptos bersteinianos con las recientes reformas educativas en los Estados Unidos, así como proponer la continuación de la teoría- en especial en lo que afecta a la validación empírica de la misma, a la inclusión de sus conceptos y distinciones en el debate político y social, así como el desarrollo de una concepción teórica que contemple más adecuadamente el potencial renovador que poseen las prácticas pedagógicas.*

*L'article analyse les dernières propositions de Bernstein sur le concept de pratique pédagogique en fonction de son encadrement et des règles constitutantes: règles hiérarchiques, de séquentiation et de critères, ainsi que de leurs formes les plus représentatives: pratiques pédagogiques visibles et invisibles. Plus loin, l'article essaie de mettre en relation les concepts bernsteniens avec les réformes éducatives les plus récentes aux E.E.U.U., ainsi que de proposer la suite de la théorie- spécialement en ce qui concerne sa validation empirique, l'inclusion de ses concepts et distinctions dans le débat politique et social, ainsi que le développement d'une conception théorique envisageant de façon plus adéquate le potentiel rénovateur des pratiques pédagogiques.*

*This article analyses Bernstein's latest ideas on the concept of pedagogical practice. It is analysed in terms of the framework and the rules that constitute it: rules of hierarchy, sequencing and criteria, and also in terms of its most representative forms: visible and invisible pedagogical practices. Next, an attempt is made to correlate bernsteinian concepts with recent educational reforms in the United States and also to propose the extension of the theory, especially insofar as it affects the empirical validation of the theory, the inclusion of its concepts and distinctions in the forum of political and social debate, and also the development of a theoretical conception which would provide a more suitable perspective of the renewing potential offered by pedagogical practices.*