

Departament de Teoria i Història de l'Educació
Facultat de Pedagogia
Divisió de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

Programa de Doctorat: "Educació Moral i Cívica"
Bienni 1990-1992

Anàlisi del discurs regulatiu a l'ensenyament

Tesi presentada per
Anna Escofet i Roig
per optar al títol de Doctora en Pedagogia
Direcció: José Luis Rodríguez Illera
juliol de 1995

Al meu pare,
a qui no vaig tenir temps d'explicar tot això.

Agraïments

Agraeixo la col.laboració dels centres de primària i secundària que durant aquest temps s'han prestat a contestar totes les meves preguntes.

Al director de la tesi, pel seu suport, paciència i motivació intel.lectual.

A les meves companyes i companys de l'ICE, per la seva col.laboració.

A la meva família, per la companyia i el suport que m'han donat.

Especialment al Joan, al Marc i al Jan.

Índex

Introducció: Escola i Societat	15
1. Una visió de l'escola	21
2. L'escola i la pedagogia	22
2.1. La pedagogia tradicional.....	22
2.2. L'Escola Nova.....	24
3. Els nous corrents de pensament i l'escola.....	26
3.1. La pedagogia institucional	26
3.2. La sociologia de l'educació.....	28
3.3. El funcionalisme nord-americà.....	29
3.4. L'antropologia	31
4. Escola i societat, una íntima relació.....	32
5. Algunes teories sociològiques.....	38
5.1. Althusser	38
5.2. Baudelot i Establet.....	40
5.3. Bowles i Gintis.....	41
5.4. Bourdieu i Passeron	42
5.5. Conclusions.....	44
6. Altres teories sociològiques	45
6.1. Resistència, pedagogia crítica i pedagogia post-moderna.....	45
6.2. La teoria bernsteniana.....	48
7. En resum	49
8. Una proposta d'anàlisi de l'escola	52
 Part Primera: Fonaments teòrics	 55
1. Introducció	59
2. La teoria dels codis.....	63
2.1. Abans de començar.....	63
2.2. Les nocions bàsiques.....	64
2.3. El codi	69
2.4. L'orientació al significat	74
2.5. Algunes investigacions	76
2.6. La teoria dels codis i l'escola.....	79
2.7. Algunes crítiques	81
2.8. En resum.....	83

3. Desenvolupament del model teòric.....	84
3.1. A tall d'introducció.....	84
3.2. El model teòric general.....	87
3.3. El dispositiu pedagògic.....	89
3.4. El discurs pedagògic.....	91
3.4.1. Nocions generals.....	91
3.4.2. Crítiques generals al concepte.....	96
3.4.3. Aprofundiment en el concepte.....	97
3.5. La pràctica pedagògica.....	98
3.6. El discurs i la pràctica instruccional.....	99
3.6.1. El discurs instruccional.....	99
3.6.2. La pràctica instruccional.....	101
3.7. El discurs i la pràctica regulativa.....	103
3.7.1. El discurs regulatiu.....	103
3.7.2. La pràctica regulativa.....	104
3.7.2.1. El concepte d'espai.....	104
3.7.2.2. El concepte de temps.....	106
4. Cloenda.....	108
5. Glossari.....	110

Part Segona: El discurs i la pràctica educativa

a l'ensenyament.....	127
1. Introducció.....	131
2. Objectius.....	139
3. Hipòtesis.....	140
4. Primera investigació.....	143
4.1. Metodologia.....	143
4.2. Resultats.....	148
4.2.1. Resultats generals.....	149
4.2.1.1. Trets físics.....	150
Nombre d'aules.....	150
Nombre de patis.....	154
Nombre d'instal·lacions esportives.....	156
Nombre d'instal·lacions culturals.....	158
Mitjans de recolzament a la docència.....	159
Usos del centre.....	160
4.2.1.2. Trets tècnics.....	161
Assignatures optatives.....	161
Relació ensenyants/pares.....	163
Associacions de pares d'alumnes.....	168
Tipus d'activitats extraescolars.....	171
4.2.1.3. Dades sobre els docents.....	175
4.2.1.4. Dades sobre els alumnes.....	182
4.2.2. Aplicació de la taxonomia.....	190
4.3. Conclusions.....	203

5. Segona investigació.....	207
5.1. Metodologia	207
5.2. Resultats.....	211
5.2.1. Dades generals	212
5.2.2. Dades sobre els alumnes.....	221
5.2.3. Altres dades.....	225
5.2.4. Pràctica educativa.....	230
5.3. Conclusions.....	244
6. Conclusions generals	249
Hipòtesi 1.....	249
Hipòtesi 2.....	254
Hipòtesi 3.....	264
Hipòtesi 4.....	278
Conclusions, reflexions i suggeriments.....	281
Annexos.....	303
Bibliografia	343

Índex de gràfics

1. Relacions entre el poder i les regles de reconeixement	72
2. Relacions entre el control i les regles de realització.....	73
3. Relació entre l'Estat i el discurs pedagògic	89
4. Relació entre l'aparell pedagògic i el discurs pedagògic	94
5. Producció i reproducció del discurs pedagògic	95
6. El dispositiu pedagògic.....	109
7. Sistemes de control.....	133
8. Organització escolar.....	136
9. Pràctica educativa a l'aula	137
10. Relacions entre pràctica educativa instruccional i pràctica educativa regulativa	137
11. Elements d'anàlisi de la primera taxonomia.....	146

Índex de taules

Primera investigació	
1. Tipus d'ensenyament	149
2. Graus d'ensenyament	149
3. Tipus d'ensenyament -definitiva-.....	150
4. Nombre d'aules.....	151
5. Superfície mitjana de les aules	153
6. Nombre de patis.....	154
7. Superfície mitjana dels patis	156
8. Instal·lacions esportives	157
9. Instal·lacions culturals.....	158
10. Mitjans de recolzament a la docència.....	159
11. Usos del centre.....	161
12. Assignatures optatives.....	162
13. Reunions generals, freqüència.....	164
14. Reunions generals, convocants.....	165
15. Reunions individuals, freqüència	165
16. Reunions individuals, convocants.....	166
17. Reunions generals, citació	167
18. Existència d'APA.....	169
19. Freqüència de reunions de la Junta Directiva de l'APA....	170
20. Associats a l'APA	171
21. Sortides i excursions.....	172
22. Activitats esportives.....	173
23. Activitats culturals	174
24. Activitats recreatives.....	174
25. Consideració professional dels docents.....	177
26. Organització, participació.....	178
27. Organització, caràcter	179
28. Formació, participació.....	179
29. Formació, caràcter.....	180
30. Elecció de les assignatures.....	181
31. Programació de les assignatures	182
32. Classe social dels alumnes	184
33. Sortides i excursions, caràcter.....	185
34. Sortides i excursions, participació	186
35. Activitats esportives, caràcter.....	187
36. Activitats esportives, participació	187
37. Activitats culturals, caràcter	188

38. Activitats culturals, participació.....	188
39. Activitats recreatives, caràcter.....	189
40. Activitats recreatives, participació	190
41. Relació amb els pares	192
42. Relació amb l'exterior	193
43. Relació docents, horitzontal.....	194
44. Docents, vertical, C	195
45. Docents, vertical, F.....	196

Segona investigació

1. Sexe dels docents.....	213
2. Llengua materna dels docents.....	214
3. Llengua a l'aula dels docents.....	214
4. Edat dels docents	215
5. Estudis dels docents.....	216
6. Participació dels docents en activitats de formació.....	217
7. Caràcter de la participació.....	217
8. Participació dels docents en les activitats d'organització del centre.....	218
9. Caràcter de la participació.....	219
10. Elecció de les assignatures.....	219
11. Concreció de les assignatures	220
12. Sexe dels alumnes.....	222
13. Llengua materna dels alumnes	223
14. Llengua a l'aula dels alumnes.....	224
15. Classe social dels alumnes	225
16. Reunions generals, freqüència.....	226
17. Reunions generals, convocatòria.....	227
18. Reunions individuals, freqüència	228
19. Reunions individuals, convocatòria.....	229
20. Reunions generals, citació	229
21. Alumnes.....	232
22. Alumnes, recodificat.....	233
23. Assignatures, C.....	233
24. Assignatures, C, recodificat.....	234
25. Assignatures, F.....	235
26. Situació.....	236
27. Situació, recodificat.....	237
28. Rituals	237
29. Rituals, recodificat	238
30. Normes, tasques i sancions.....	239
31. Normes, tasques i sancions, recodificat.....	240

Conclusions generals

1. Perfil Pràctica Educativa Instruccional.....	250
2. Perfil Pràctica Educativa Instruccional, recodificat.....	250

3. Perfil Pràctica Educativa Regulativa.....	251
4. Perfil Pràctica Educativa Regulativa, recodificat.....	251
5. PEI/PER, Ensenyament Públic Primari.....	252
6. PEI/PER, Ensenyament Públic Secundari.....	252
7. PEI/PER, Ensenyament Privat Primari.....	253
8. PEI/PER, Ensenyament Privat Secundari.....	253
9. PEI/PER, Ensenyament Andalús Primari	253
10. PEI/PER, Ensenyament Andalús Secundari.....	253
11. PEI/ Sexe alumnes, EPP.....	255
12. PEI/ Sexe alumnes, EPS.....	255
13. PEI/ Sexe alumnes, EPrP	255
14. PEI/ Sexe alumnes, EPrS	255
15. PEI/ Sexe alumnes, EAP.....	256
16. PEI/ Sexe alumnes, EAS.....	256
17. PER/ Sexe alumnes, EPP	256
18. PER/ Sexe alumnes, EPS	257
19. PER/ Sexe alumnes, EPrP.....	257
20. PER/ Sexe alumnes, EPrS.....	257
21. PER/ Sexe alumnes, EAP	257
22. PER/ Sexe alumnes, EAS	258
23. PEI/ Llengua materna alumnes, EPP.....	258
24. PEI/ Llengua materna alumnes, EPS.....	258
25. PEI/ Llengua materna alumnes, EPrP.....	259
26. PEI/ Llengua materna alumnes, EPrS.....	259
27. PER/ Llengua materna alumnes, EPP.....	259
28. PER/ Llengua materna alumnes, EPS.....	260
29. PER/ Llengua materna alumnes, EPrP	260
30. PER/ Llengua materna alumnes, EPrS.....	260
31. PEI/ Classe social alumnes, EPP.....	261
32. PEI/ Classe social alumnes, EPS.....	261
33. PEI/ Classe social alumnes, EPrP.....	261
34. PEI/ Classe social alumnes, EPrS.....	261
35. PEI/ Classe social alumnes, EAP.....	262
36. PEI/ Classe social alumnes, EAS.....	262
37. PER/ Classe social alumnes, EPP.....	262
38. PER/ Classe social alumnes, EPS.....	263
39. PER/ Classe social alumnes, EPrP	263
40. PER/ Classe social alumnes, EPrS	263
41. PER/ Classe social alumnes, EAP.....	263
42. PER/ Classe social alumnes, EAS.....	264
43. PEI/ Sexe docents, EPP	265
44. PEI/ Sexe docents, EPS	265
45. PEI/ Sexe docents, EPrP.....	265
46. PEI/ Sexe docents, EPrS.....	265
47. PEI/ Sexe docents, EAP	266
48. PEI/ Sexe docents, EAS	266

49. PER/ Sexe docents, EPP.....	267
50. PER/ Sexe docents, EPS.....	267
51. PER/ Sexe docents, EPrP.....	267
52. PER/ Sexe docents, EPrS.....	267
53. PER/ Sexe docents, EAP.....	268
54. PER/ Sexe docents, EAS.....	268
55. PEI/ Llengua materna docents, EPP.....	268
56. PEI/ Llengua materna docents, EPS.....	269
57. PEI/ Llengua materna docents, EPrP.....	269
58. PEI/ Llengua materna docents, EPrS.....	269
59. PER/ Llengua materna docents, EPP.....	270
60. PER/ Llengua materna docents, EPS.....	270
61. PER/ Llengua materna docents, EPrP.....	270
62. PER/ Llengua materna docents, EPrS.....	270
63. PEI/ Edat docents, EPP.....	271
64. PEI/ Edat docents, EPS.....	271
65. PEI/ Edat docents, EPrP.....	271
66. PEI/ Edat docents, EPrS.....	272
67. PEI/ Edat docents, EAP.....	272
68. PEI/ Edat docents, EAS.....	272
69. PER/ Edat docents, EPP.....	273
70. PER/ Edat docents, EPS.....	273
71. PER/ Edat docents, EPrP.....	273
72. PER/ Edat docents, EPrS.....	273
73. PER/ Edat docents, EAP.....	274
74. PER/ Edat docents, EAS.....	274
75. PEI/ Estudis docents, EPP.....	274
76. PEI/ Estudis docents, EPS.....	275
77. PEI/ Estudis docents, EPrP.....	275
78. PEI/ Estudis docents, EPrS.....	275
79. PEI/ Estudis docents, EAP.....	275
80. PEI/ Estudis docents, EAS.....	276
81. PER/ Estudis docents, EPP.....	276
82. PER/ Estudis docents, EPS.....	276
83. PER/ Estudis docents, EPrP.....	277
84. PER/ Estudis docents, EPrS.....	277
85. PER/ Estudis docents, EAP.....	277
86. PER/ Estudis docents, EAS.....	277
87. PEI, perfil.....	278
88. PER, perfil.....	279

Introducció

Escola i Societat

Índex

1. Una visió de l'escola	15
2. L'escola i la pedagogia	21
2.1. La pedagogia tradicional	22
2.2. L'Escola Nova	24
3. Els nous corrents de pensament i l'escola	26
3.1. La pedagogia institucional.....	26
3.2. La sociologia de l'educació	28
3.3. El funcionalisme nord-americà	29
3.4. L'antropologia.....	31
4. Escola i societat, una íntima relació	32
5. Algunes teories sociològiques	38
5.1. Althusser.....	38
5.2. Baudelot i Establet.....	40
5.3. Bowles i Gintis.....	41
5.4. Bourdieu i Passeron.....	42
5.5. Conclusions.....	44
6. Altres teories sociològiques	45
6.1. Resistència, pedagogia crítica i pedagogia post-moderna.....	45
6.2. La teoria bernsteniana	48
7. En resum	49
8. Una proposta d'anàlisi de l'escola	52

A partir de un determinado período (...), en cualquier caso a partir de finales del siglo XVII de una manera definitiva e imperativa, se produce un cambio considerable en el estado de las costumbres que he analizado. Cambio que puede percibirse a través de dos aproximaciones distintas. La escuela sustituye al aprendizaje como medio de educación. Esto significa que el niño deja de estar mezclado con los adultos y deja de conocer la vida directamente en contacto con ellos. Pese a muchas reticencias y retrasos se lo aísla de los adultos y se lo mantiene separado en una especie de cuarentena, antes de dejarlo en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio. Comienza así un largo proceso de encierro de los niños (semejante al de los locos, los pobres y las prostitutas) que no cesará de extenderse hasta nuestros días y que se llama "escolarización".

traduït de ARIES, Ph. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime.*
prefaci, p. III

Una visió de l'escola

Apropar-se al món de l'escola és una tasca que no per usual resulta fàcil d'abordar. Són moltes les maneres en què una persona pot fer-ho. La més comuna, per la qual tots hem passat algun cop, consisteix a recordar les pròpies experiències viscudes durant els llargs anys de la infantesa en què la vida estava completament delimitada per la dinàmica escolar, una dinàmica que segurament un mateix no entenia, que potser acceptava o refusava o contra la qual lluitava ferotgement; però que de ben segur ens ha marcat i ha conformat la nostra manera de ser.

Una altra possible manera d'acostar-s'hi és la del professional, que un cop acabats els estudis s'atreveix a encarar-se amb un grup de nens i nenes/nois i noies durant un curs escolar i que, amb tot allò après i tot allò que la pròpia experiència li ha marcat, intenta ensenyar: transmetre uns coneixements, conformar unes actituds, ...

Sense restar importància a la tasca feta pels educadors, importantíssima i duríssima, aquesta visió no és tampoc la nostra. L'apropament que pretenem fer intenta situar-se fora del marc escolar, per a poder-lo analitzar sense les pressions que el dia a dia imposa sobre els professionals de l'ensenyament. Ben segur que nosaltres en tindrem unes altres, de pressions, però se'ns ha de permetre fer aquest intent, que ve motivat per la influència de les lectures fetes per tots uns anys d'estudi, per l'empremta d'uns professors universitaris que han obert les portes a les ganes de saber i de pensar, i també, no cal oblidar-ho, per la pròpia experiència com a alumna i com a professora. Evidentment, l'apropament que es proposa no és neutre, ni té una força moral que el diferenciï dels altres que hem citat. És només l'apropament a

una realitat que pot ser interpretada de moltes maneres i, a ben segur, cap d'elles definitiva ni millor. Comencem, doncs, a centrar una mica les vies que seguiran la nostra reflexió.

El propòsit de les línies següents és, com ja diu el títol, fer una reflexió al voltant de l'escola i de la societat, per intentar observar els lligams que s'hi poden establir i per analitzar les repercussions motivades per aquesta estreta relació, com més endavant intentarem explicar.

La nostra pretensió és analitzar el que passa a l'escola des d'un punt de vista sociològic. És a dir, analitzar les relacions de poder entre el professor i l'alumne, contemplar el procés de transmissió de coneixements, estudiar les interaccions dels nens i de les nenes i la construcció del propi jo de cada un d'ells, observar els pares i les mares en relació les seves actituds cap a l'escola, veure el que passa quan una mestra decideix fer una sortida,... Segur que en aquesta enumeració deixem de banda altres qüestions interessants d'analitzar, però això només pretén ser un exemple d'allò que més endavant treballarem en profunditat.

L'escola i la pedagogia

La pedagogia tradicional

Per començar a parlar d'aquest tema voldríem fer una referència inicial a la visió que l'escola ha tingut clàssicament dins la pedagogia.

Com diu Sánchez de Horcajo (1991), hi hauria dues visions del concepte d'educació, una essencialista, que considera l'educació com un procés d'individualització, i una altra sociologista, que considera l'educació com un metòdic procés de socialització. Una i altra visió polaritzen la influència

de l'educació, ja sigui sobre l'individu o sobre la societat.

D'acord amb aquestes dues visions, la pedagogia tradicional estaria basada en una concepció essencialista-idealista de l'educació, segons la qual el mestre tindria la funció de conduir l'educand per aconseguir tota la perfecció de què és capaç, traient obstacles i promovent el desenvolupament de totes les seves capacitats i qualitats. L'acció educativa es concep, des d'aquest punt de vista i seguint Sánchez de Horcajo, com una acció directiva per part del mestre, basada en la transmissió de coneixements i en la inculcació de continguts, que constituïran el bagatge necessari del nen per al seu viatge per la vida i l'introduiran al mateix temps en l'escenari social, entrenant-lo per desenvolupar el paper social que se li ha d'assignar.

Des d'aquest punt de vista, la relació pedagògica té fonamentalment un caràcter impositiu de l'educador sobre l'educand; diferenciant els subjectes de la relació en termes d'imposició i conformitat, de transmissió i receptivitat, de dominació i dependència. En ella l'educador apareix com l'agent predominant, subjecte real que porta coneixements i els transmet. L'educand és el receptor de continguts, repetidor de formulacions i subjecte de comportaments passius.

La visió que es proposa de la pedagogia tradicional pot semblar molt negativa, potser per tots els pre-judicis que s'acostumen a tenir en pensar aquesta pedagogia i per totes les crítiques fetes pel moviment posterior de l'Escola Nova. Però considerem que cal situar aquest ensenyament en el seu moment i en el seu lloc per tal de donar-li el valor just que es mereix.

I és que aquesta pedagogia, que anomenem tradicional pel fet que prové de la tradició grecorromana i medieval, ha estat vigent durant molts anys. Anys en què la visió que es tenia del món era positiva i estava basada en un ideal de progrés que era lineal. La història de la humanitat era percebuda com una evolució des d'una època antiga i primitiva a una època més civilitzada, i per tant millor, marcada pels avenços científics i tecnològics. En aquest marc, només calia que els nous subjectes de la societat, aprenguessin

tot allò que durant tants anys havia funcionat.

Així, la pedagogia tradicional pretén conduir l'ésser humà des de la seva naturalesa a una essència ideal, equivalent a un alt grau d'individualització i de sociabilitat espiritual. Per aconseguir-ho, proposarà un sistema de models als quals el nen ha d'arribar mitjançant els exercicis i gràcies a la transmissió del saber "institucionalitzat", en el sentit de pre-establert.

Des d'aquest punt de vista, el mètode del mestre està centrat en un programa que cal ensenyar a l'alumne usant diferents tècniques (cursos dictats, recitacions de lliçons,...).

La finalitat última d'aquesta pedagogia és estretament adaptativa. Cal que els nens esdevinguin adults adaptats a la societat.

Però aquesta visió pedagògica i cosmològica entra en crisi a inicis del segle XX, quan es descobreix que el nen no és quelcom passiu ni tampoc un adult en miniatura, i que el món no sempre avança en línia recta, sinó que, com a molt, ho fa en cercles concèntrics. I així s'arriba al moviment de l'Escola Nova.

L'Escola Nova

La pedagogia tradicional entra en crisi, com ja hem dit, amb l'aparició de múltiples i variats corrents pedagògics, que es coneixen amb el terme d'Escola Nova i que tenen com a característiques comunes la major participació de l'alumne en la gestió de l'educació, la mitigació del directivisme del nen i de la seva sujecció al preceptor i la disminució de la distància psicològica entre educador i educand.

La crisi de la pedagogia tradicional se centra entorn al problema de la distribució del poder inherent a l'acció pedagògica. La nova visió, la de l'Escola Nova, és la democratització de l'educació i inclou aspectes a nivell

metodològic, psicològic i social.

L'Escola Nova es concep com la introducció de mètodes actius com a medi per associar els alumnes als actes d'apropiació del coneixement i als processos d'observació i expressió proposats pel professor. La utilització de materials, que vol cridar a la creativitat i autonomia de cada alumne, promou també la solidaritat i la participació grupal. Gent com Decroly i els seus centres d'interès, Claparède, que analitza la importància del joc en els diversos estadis de la maduració, Dewey, Montessori, Ferrière, Freinet... són alguns dels noms que més han treballat en aquesta línia. Certament, no tots ells diuen el mateix, però sí que comparteixen un mateix esperit, l'organització de l'ambient escolar per tal que el nen pugui ser actiu en el procés d'adquisició del seu saber.

L'Escola Nova, més que una tècnica, implica una concepció de la vida, basada en la dignitat de la persona i el respecte que se li deu.

Hi hauria tres idees bàsiques que podrien resumir les pretensions d'aquest moviment pedagògic. L'Escola Nova vol ser un laboratori d'educació, que pretén una educació integral i que es defineix com a paido-cèntrica.

Podríem resumir aquestes dues visions pedagògiques en el següent quadre de contradiccions (reformulat de Marín Ibañez, 1982):

<i>Educació tradicional</i>	/	<i>Educació nova</i>
conreu de la memòria		conreu de la intel.ligència
professor		alumne
verbalisme		activisme
objectiu: la nota		objectiu: els hàbits de la intel.ligència
ensenyança		aprenentatge
conreu del cervell		educació de la voluntat
disciplina coactiva		activitat espontània
configurar la personalitat		permetre el desplegament de la persona

Però també l'Escola Nova ha rebut crítiques. Les més importants han estat que aquesta pedagogia ha donat massa importància a l'autonomia dels alumnes, i en basar-se en els interessos d'aquests ha descuidat l'esforç com a valor a desenvolupar; que s'ha creat una anarquia en els programes; i, per últim, que només aconsegueix arribar a una formació superficial, sacrificant l'essencial per l'accessori.

De fet, tot i que molt preconitzades, potser les pedagogies actives s'han utilitzat menys del que podria semblar. Les argumentacions per justificar això s'han fonamentat en les estructures, els programes, la feina que se li demana al mestre... Però, possiblement, el motiu bàsic és que hi ha un cert sentiment d'irrealitat, en el sentit que hi ha la sensació que el nen que s'està educant potser no estarà preparat per a la vida social i adulta que li espera fora de les parets de l'escola activa.

Totes les reflexions iniciades amb el moviment de l'Escola Nova porten a la continuació i a l'evolució del pensament pedagògic sobre l'escola, i més tard creen diverses línies teòriques de pensament que ara ens interessa analitzar. Aquestes línies teòriques es resumeixen, d'una banda, en els corrents representats per la pedagogia institucional, i per altra, pel conjunt de teories que basen la seva òptica d'anàlisi en la sociologia de la educació, sense oblidar ni deixar de costat el corrent funcionalista nord-americà ni el corrent més recent, si més no al nostre país, de l'antropologia de l'educació.

Els nous corrents de pensament i l'escola

La pedagogia institucional

Quant a la pedagogia institucional i seguint Palacios (1978) val a dir que suposa aquesta pedagogia no directiva de què parlàvem i a més pretén

establir una relació educativa basada en la no-directivitat i en la supressió del principi d'autoritat per tal d'arribar a l'autogestió dins l'escola i fora d'ella.

Partint d'aquestes idees bàsiques, es vol aconseguir que tots aquells que participen en l'activitat educativa i hi mantenen una relació de treball puguin regir-se i dirigir-se per ells mateixos de forma autònoma.

Els inspiradors del moviment institucional foren Makarenko, Blonskij, Neill i Freinet. A partir de les experiències pedagògiques d'aquests autors i de les tècniques de grup desenvolupades per psiquiatres com Oury, s'arriba a la creació del Moviment de Pedagogia Institucional (Colom, 1979). Dins d'aquest mateix moviment hi ha dues tendències diferenciades: la primera, representada per educadors, ensenyants i psicoterapeutes com Vasquez, Oury o Tosquelles, que van treballar en el camp de l'ensenyança especial, és un corrent que integra les aportacions de la psicoanàlisi i la psicoteràpia, utilitza les tècniques Freinet i pretén aconseguir una pràctica autogestionària del grup-classe sense deixar de banda l'evolució psicològica de cada nen.

La segona tendència, representada per Lapassade, Lourau i Lobrot se centra en la dinàmica del grup, en considerar que aquest grup té unes finalitats polítiques en si mateix. Aquestes finalitats polítiques estan relacionades amb el rebuig del poder per part del mestre i l'autogestió del grup-classe, i són considerades com un primer pas per contribuir a un canvi estructural de la societat.

Es parteix de dues premisses. Una d'elles és la insuficiència de les institucions educatives, ja que la seva estructuració, gestió, modificació o supressió eventual no pertany als educands. La segona és la creació d'una nova relació pedagògica que permeti l'autogestió.

La pedagogia institucional considera que cal desmitificar el saber i la seva institucionalització mitjançant l'anàlisi psicosociològica. Cal descolonitzar el nen i desburocratitzar l'ensenyança, de manera que la

comunicació i la participació s'efectuïn sense límits en totes les relacions de verticalitat, horitzontalitat i transversalitat entre els participants en el procés educatiu.

Aquesta visió comporta una crítica de la burocràcia instaurada a l'ensenyament a través dels anys, que té com a resultat final la creació en els nens d'un estat de passivitat i inèrcia, que els condueix cap a l'adaptació de les exigències de la vida social imperant, replantejada i burocràtica. La pedagogia institucional considera que aquest estat de coses pot ser transformat per la pràctica de l'autogestió a tots els nivells, creant una escola que sigui un lloc d'activitat i d'intercanvi.

La sociologia de l'educació

També voldríem destacar en aquestes línies la visió que sobre l'escola té la sociologia de l'educació.

Segons aquesta visió, l'escola és una institució social creada en la societat i per a la societat, amb el propòsit i la finalitat d'educar, per tal de transmetre i sostenir la cultura de la societat mitjançant una educació institucionalitzada.

Seguint amb aquesta visió, l'escola és la institució formal mitjançant la qual es verifiquen les funcions que compleix l'educació en la societat. Aquestes funcions (Sánchez de Horcajo, 1991) serien:

- transmetre certes dades o coneixements considerats importants per aquells qui ostenten el predomini social en un moment determinat de l'evolució d'una societat i personificats en l'autoritat escolar o administració, els docents o els pensadors amb prestigi social

- capacitar l'alumne per exercir un lloc en la societat o preparar-lo per a una carrera posterior

- "aparcament" dels fills per a uns pares que treballen i necessiten un temps i un espai lliure d'obligacions familiars

- entrenament per a la ciutat adulta
- corretja de transmissió de les ideologies, pautes de comportament, rols socials i els esquemes estructurats i estructurants de la societat.

Atès que és aquesta la visió que nosaltres prenem com a eix del pensament de la nostra tesi, més endavant l'aprofundirem.

El funcionalisme nord-americà

Molt lligat amb el corrent de pensament de la sociologia de l'educació hi trobem el funcionalisme nord-americà, representat per Parsons.

Parsons analitza tres sistemes d'acció (Pizarro, 1981). Un sistema d'acció és un sistema d'orientacions normatives de la mateixa. Els tres sistemes d'acció distingits són: el sistema de la cultura, el sistema de personalitat i el sistema social. Aquests tres sistemes es distingeixen analíticament per tres motius: la consistència dels valors, conceptes i normes; la internalització d'aquests valors conceptes i normes, i la institucionalització d'allò que és interioritzat.

El sistema de la cultura s'ha de poder transmetre per tal de no perdre's. Aquesta transmissió es produeix en el pas d'una personalitat a una altra, moment en què la cultura adquireix una funció ordenadora respecte a la globalitat de tot allò que és social. I en aquest procés de transmissió, el procés de socialització configura la personalitat dels actors socials, orientant la seva acció de manera que deixen de ser individualitats biològiques.

La transmissió de la cultura és, doncs, el procés essencial per al manteniment i la reproducció de l'ordre social. I aquesta afirmació és bàsica en la sociologia actual.

La tesi clàssica de Parsons (1976) postula que la funció de l'escola és la selecció dels individus, selecció que els porta a ocupar diferents posicions

socials segons el propi mèrit individual.

Segons Parsons (1976) la socialització és alhora diferenciació i internalització, en la mesura que aconsegueix dues funcions diferents: distribució en les diferents posicions socials i adaptació subjectiva a la posició corresponent a cadascú.

La funció socialitzadora de l'aula escolar, en concret, implica l'adquisició que fa cada individu de les habilitats necessàries per al seu rol adult i la consegüent acceptació psicològica d'aquest mateix rol. Per això l'escola té una poderosa missió integradora, de producció de consens per a l'ordre social vigent.

L'educació entesa així, com a procés de socialització i selecció, serveix els interessos de la societat i contribueix a situar cada individu en la posició que li correspon dins de l'escala social en funció del seu rol.

En adjudicar a cada individu la posició social que li correspon segons els seus mèrits, l'educació juga un paper positiu com a reforç de la cohesió interna de la societat. Actua també com a element positiu en seleccionar els individus i situar-los de forma adient d'acord amb les seves capacitats dins de la societat.

D'aquesta manera, l'escola elemental és l'encarnació viva del valor americà fonamental de la igualtat d'oportunitats, perquè en ella se situen els valors de la igualtat d'entrada i de la diferència de sortida. Aquesta diferenciació es produeix com a fruit del mèrit personal, basat en els valors fonamentals de l'individu convertits en competències per l'escola.

El sistema escolar és, així, el factor de la diferenciació, feta en base al mèrit individual. D'aquesta manera, la societat assolirà un grau òptim de distribució dels individus dins de l'estructura social en virtut de llurs capacitats i virtuts personals. Això té com a efecte principal una igualtat d'oportunitats, base del consens en les societats democràtiques.

L'antropologia

La darrera visió que voldríem destacar és en el camp de l'antropologia, sobretot, els estudis d'etnografia escolar.

Seguint Velasco (Velasco i al., 1993), podríem dir que aquesta disciplina busca la descripció, l'explicació i la interpretació de la cultura a l'escola a base d'estudiar les relacions entre individus i entre institucions.

Les persones són vistes com uns agents d'una diversitat d'institucions que es condensen, s'encarnen i es reconstrueixen en la seva acció quotidiana, en les seves formes de vestir, en les seves maneres de parlar, en l'expressió dels seus fins i valoracions i en les nombroses tonalitats i intencions que caracteritzen les seves pràctiques significatives. En resum, els subjectes són i posen en pràctica conjunts de relacions sòcio-culturalment mediades (Goffman, 1971; Giddens, 1987).

En aquest marc analític, la contribució més important dels estudis sòcio-culturals de l'escola ha estat concebre la institució escolar com un procés, la qual cosa excedeix les fronteres de la institució mateixa. A més, han considerat la institució escolar com una forma històricament particular de realitzar processos educatius que també poden descriure's en societats humanes sense escoles. I han tractat d'especificar les relacions entre escola, modernització, burocràcia i economia capitalista. Per acabar, també han buscat distingir l'acció escolar de l'acció educativa, associant la primera amb una entronització dels aprenentatges diferits que permet tot tipus de desplaçaments entre els esquemes ideals que determinen l'adequació convencional dels coneixements i els criteris d'eficàcia instrumental que determinen la seva correcció.

De les reflexions fetes sobre la institució escolar des d'aquesta perspectiva ha semblat evident que la instrumentalització al servei de la

transmissió de coneixements explícits es dóna en el marc d'un altre tipus de coneixements, que sobrepassen per totes bandes l'àmbit propi de l'escola i són un conjunt difús de normes i valors que, juntament amb les pràctiques de l'ordre quotidià, composen el currículum ocult.

Per acabar, hem de dir que contemplar el procés escolar des d'una perspectiva global porta a reconèixer que l'escola és una institució conservadora -en contra de les seves intencions declarades-, cosa que han demostrat diverses anàlisis empíriques fetes des de la perspectiva socio-cultural, les quals han donat cos a la idea que l'escola és un dels agents fonamentals del procés de reproducció social.

Podem observar doncs de quina manera coincideixen l'antropologia i la sociologia en la visió que tenen de l'escola, malgrat que els seus punts de mira difereixin. Això ens porta a voler centrar ja de manera definitiva el plantejament que volem donar al tema que ens ocupa.

Escola i societat, una íntima relació

De moment, considerem que cal precisar què és això que la nostra societat anomena escola i quines han estat tradicionalment les seves funcions.

Comencem per intentar fer una definició d'escola. Per aconseguir-ho, ens basarem en les paraules de Varela i Alvarez-Uría (1991, 281) quan diuen que:

Hemos convenido en llamar escuela a unas instituciones educativas que constan de una serie de piezas fundamentales entre las que sobresalen el espacio cerrado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de los alumnos, y un sistema de transmisión de saberes íntimamente ligado al funcionamiento disciplinario. Desde los colegios de jesuitas a la actualidad

esas piezas están presentes en la lógica institucional de los centros escolares, tanto públicos como privados. Sin duda han sufrido retoques, transformaciones y hasta metamorfosis, pero las escuelas siguen hoy como ayer privilegiando las relaciones de poder sobre las de saber.

Com es pot veure, aquesta no és una definició neutra (si és que hi ha algun tipus de definició neutra en el nostre camp) i ens serveix per centrar l'enfoc que pretenem donar a les nostres explicacions.

Però intentem repassar tot el que es deia a les línies anteriors. En primer lloc, i amb aquest punt hi ha d'haver acord, l'escola és una institució educativa.

Clàssicament, la sociologia distingeix tres tipus d'instàncies educatives bàsiques: la família, l'escola i el grup d'iguals (Lerena, 1985). L'ordre en què són citats és també l'ordre en què incideixen en el nou individu d'una societat determinada. Des del mateix moment del seu naixement i fins al final de la seva vida, aquest individu és sotmès a l'acció educativa d'aquestes instàncies (sense oblidar la incidència global de la societat en general, també intensa i molt interessant d'analitzar).

De les tres instàncies, l'escola (i entenem per escola qualsevol institució educativa en què un individu fa el seu recorregut educatiu, és a dir, centres de primària, centres de secundària, centres de formació professional, facultats i escoles universitàries, estudis de tercer grau,...) és aquella que destaca per la forta empremta quant a temps i quant a universalitat. En el primer cas estem referint-nos a un nivell individual, ja que qualsevol subjecte segueix un llarg procés educatiu; en el segon cas fem referència al nivell grupal, ja que a les societats occidentals l'ensenyament és obligatori per a tots els nens i les nenes des d'edats molt primeres i es fomenta l'educació permanent a gairebé tots els nivells professionals. Ambdós punts ens poden fer pensar en una acció homogeneïtzadora de l'escola, però més endavant analitzarem en profunditat la falsedat (si més no a determinats nivells) d'aquesta afirmació.

És interessant destacar, des d'un punt de vista antropològic (Harris, 1992) , que l'escola apareix a totes les societats en el moment en què la pròpia evolució les porta cap a formes complexes. És en aquest moment, quan es creen unes institucions que tenen l'encàrrec d'educar els joves. I educar és transmetre coneixements. Però cal ressaltar que educar no és només transmetre els coneixements instructius necessaris per a poder "funcionar" en societat, sinó que també és quelcom que té a veure amb les normes de convivència, amb les conductes a seguir; en definitiva amb la construcció de la manera de ser dels individus d'una societat.

I per aconseguir aquest segon i bàsic punt, l'escola es configura d'una manera determinada, en un espai tancat i amb unes relacions entre professor i alumne basades en el poder i l'autoritat moral d'un sobre els altres. Aquest punt és clau per poder copsar les arrels desigualitàries de l'escola. En el moment en què es construeix un espai on conviuen grups amb interessos diferenciats, s'inicien les relacions de poder basades en la producció de l'individu i la reproducció de la societat.

Segons Foucault (1976) hi hauria un seguit de característiques bàsiques de l'escola. Aquestes són:

-Distribució espacial dels individus. Hi ha diversos procediments, com són la clausura, l'especificació de llocs heterogenis i tancats sobre si mateixos i la localització elemental, procediment que consisteix a fer correspondre dins de l'espai delimitat abans un emplaçament específic per a cada alumne, amb la finalitat d'establir les presències i les absències de saber i com trobar-los.

A més s'han d'instaurar les comunicacions útils, ja que ha de ser possible observar a cada moment el rendiment i la dedicació de cadascun.

-Control de l'activitat dels alumnes a través d'una rigorosa planificació de l'ús del temps. Per poder-ho fer, s'estableix un programa que en el seu desenvolupament i fases controla els actes i els gestos des de l'interior, se n'assegura l'elaboració i constitueix un esquema del comportament.

-Organització de la gènesi. Mitjançant múltiples exercicis escolars la

disciplina es concedeix un temps lineal i evolutiu en el qual s'imposen als cossos i als alumnes tasques repetitives diferenciades i graduades. Això proporciona la possibilitat d'un control detallat i d'una intervenció puntual de correcció, diferenciació, jerarquització, depuració i eliminació en cada moment de l'educació escolar.

Aquest fet permet caracteritzar i individualitzar els alumnes segons el nivell que tenen en la sèrie que recorren, ja sigui en referència al fi marcat per a cada sèrie, en relació al tipus de sèrie o al trajecte fet.

-Composició de forces: són la vigilància, la sanció i l'examen.

Se'ns podrà contestar que parlem de l'escola com si al llarg de la història només hi hagi hagut un model, que no hagi estat sotmesa als canvis socials, que no hagi estat bandera de més d'un moviment polític i eix central de moltes revolucions socials.

Pensem que aquest argument és cert, però justament el que fa és justificar tot el que estem dient. Ja que, al cap i a la fi, si l'escola és només un lloc on es transmeten coneixements, perquè se li ha donat tradicionalment tanta importància? Doncs per la seva mateixa naturalesa, perquè s'ha vist que l'escola també juga un paper central en la formació de subjectes i de les seves identitats socials.

En aquest punt voldríem fer un incís necessari. No podem considerar la reproducció de què parlem només de manera negativa. Cal dir que la reproducció social és necessària per la mateixa estabilitat social, ja que el que seria impensable és que cada generació hagués de construir des de zero les institucions necessàries pel funcionament social. És per això que la societat tendeix a perpetuar les institucions i les relacions necessàries (incloent-se en aquest punt també les relacions conflictives que porten al qüestionament de les mateixes institucions).

Avancem en el fil argumentatiu del que estem dient, i continuem

fent una anàlisi de l'escola. Com bé ens diu Lerena (1985, 113-114),

Para referirnos concretamente a las sociedades modernas, más allá de la práctica educativa de base realizada a edad muy temprana dentro del ámbito familiar, el principal cuerpo de agentes especializado en la práctica educativa aparece organizado en una institución que le garantiza autoridad bastante para el ejercicio de la misma, y en la que encuentra los medios para confirmar con éxito el monopolio de la inculcación de la cultura legítima, consagrada o dominante.

És a dir, en la formació, com dèiem abans, de la identitat de cada subjecte, l'escola no fa més que inculcar la cultura dominant.

I en aquest punt entrem en una part d'anàlisi sociològica molt interessant, que és l'anàlisi dels sistemes d'ensenyament com a instrument essencial de continuïtat històrica,

Porque a través de su función de inculcación de la cultura legítima desempeña unas funciones de control social, de integración, de conservación cultural, y, por ello, de mantenimiento y reproducción del orden social .

(Lerena, 1985, 115)

A l'escola els nens i les nenes aprenen alguna cosa més que una lliçó d'història o la manera de parlar en públic. A l'escola, s'aprèn la Història i la Manera de Parlar, per seguir l'exemple, de la cultura legítima, que és la cultura de les classes dominants en la societat. En transmetre's aquesta cultura, l'escola juga un importantíssim paper de manteniment i reproducció de l'ordre social (Lerena, 1985). Aquest és el punt central, com dèiem, d'una part de les teories de la sociologia de l'educació, deutores de la tradició marxista i que han posat més èmfasi en la funció de reproducció socio-econòmica o estructural que compleix el sistema educatiu en les societats industrialitzades capitalistes. I aquest és, també, la base del nostre pensament i l'eix d'aquesta tesi.

Sense entrar a detallar cap teoria sociològica concreta, seguirem caracteritzant el pensament general d'aquesta visió que considera l'escola

com un dels punts principals de reproducció cultural.

En primer lloc, s'ha de destacar que aquesta visió teòrica ha permès anar més enllà dels tòpics sobre les funcions manifestes de l'escola -ensenyar i avaluar i certificar allò après- per a centrar-se en les seves funcions latents, de manera que, com diu Fernández-Enguita (1990 b, 153-156):

(...) Además, al buscar éstas en la relacion entre la escuela y el sistema social global, es decir, al considerar que aquella sirve a éste -en vez de suponer, por ejemplo, que sirve a los individuos-, los funcionalistas han prestado gran importancia al análisis de la relación entre la escuela y el mundo del trabajo. (...) Pero, al margen de sus posiciones normativas, algunos de sus trabajos, fructificados por la profunda idea metodológica básica de que nada ocurre por nada ni se justifica por si mismo, aportan análisis de la institución y los procesos escolares imprescindibles para una crítica radical de la escuela y su relación con la sociedad.

El que és interessant d'aquesta visió no és només allò que diu, sinó també tot el que queda per sota, i així, com ha demostrat Bourdieu (1970), siguin quins siguin els efectes produïts pel sistema d'ensenyança en els diferents camps o esferes (econòmica o política), aquests són de segon ordre respecte als produïts pel mateix sistema en l'estructura de relacions entre les classes, de manera que, pròpiament, el que conserva i reproduïx el sistema d'ensenyança és aquesta estructura de relacions entre les classes.

Com molt bé ens recorda Lerena (1985) una última característica del sistema d'ensenyança és el fet que, integrat progressivament dins del sistema de l'aparell estatal, aquest rep de la classe política dominant l'autoritat legítima per portar a terme les funcions que li són pròpies. En aquestes condicions, i per aquesta delegació d'autoritat, tot i que la cultura que legitima i reproduïx el sistema d'ensenyança pot no ser la pròpia de la classe políticament dominant, la funció de reproducció cultural del sistema produeix com a últim efecte la legitimació i reproducció de les condicions ideològiques

o culturals que contribueixen a fer possible el manteniment de l'estructura de relacions existents entre els grups o classes. D'aquesta manera, el sistema d'ensenyança compleix una funció de reproducció cultural i, per tant, de reproducció social; però aquesta funció és de segon ordre amb respecte a la funció de reproducció de l'estructura de relacions de dominació entre les classes.

Algunes teories sociològiques

Althusser

Les anàlisis d'Althusser són precursors de les teories sociològiques a què ens estem referint.

La teoria d'Althusser descobreix tota una sèrie de raons ideològiques i polítiques fonamentades en la teoria marxista sobre l'Estat i la seva ideologia, constituint alhora una aportació moderna a aquestes teories en afegir una teoria sobre els aparells ideològics de l'Estat (Colom, 1979).

Althusser (1977) considera que hi ha dos tipus de tramats socials bàsics: l'Aparell Repressiu de l'Estat i l'Aparell Ideològic de l'Estat. El primer té per objectiu assegurar les condicions socials necessàries perquè pugui funcionar el segon i comprèn l'aparell judicial, les presons, l'exèrcit, etc.; s'imposa mitjançant la violència, física o no, i la repressió generalitzada. El segon, l'Aparell Ideològic de l'Estat, té per funció bàsica la reproducció de la ideologia de la classe dominant i està format per la família, l'escola, els mitjans de comunicació,....

L' Aparell Repressiu de l'Estat assegura a través i mitjançant la repressió les condicions d'actuació de l'Aparell Ideològic de l'Estat. Mentre

que l'Aparell Repressiu de l'Estat funciona principalment a través de la repressió, els Aparells Ideològics de l'Estat funcionen principalment a través de la ideologia, tot i que els dos utilitzen ideologia i repressió per imposar-se.

És a través de l'exercici del poder d'Estat en els aparells repressius i ideològics d'Estat com s'assegura la reproducció de les relacions de producció. Tant un aparell com l'altre són conceptuats pel teòric com a concreció de l'Estat, que és l'encarregat de defensar els interessos de la classe que té el poder en una societat determinada.

Per entendre millor la manera que aquesta perpetuació es porta a terme, distingeix entre poder i aparell d'Estat. L'aparell d'Estat està constituït per totes les forces i institucions encarregades d'imposar el seu domini, incloses les forces de repressió que actuen quan aquestes institucions no aconsegueixen imposar un poder absolut. L'aparell d'Estat és l'Estat mateix i defineix la seva funció fonamental. Quant al poder d'Estat, és la capacitat d'aquest per servir-se de l'aparell en funció dels seus objectius. De manera que són els encarregats de la reproducció de les relacions de producció, situant els individus en els diferents nivells de la societat de classe.

Althusser considera d'importància fonamental el paper de l'escola, ja que recull tots els nens de les diferents classes socials i els condueix segons llur origen social cap a tres destins ben diferenciats. Una enorme massa de nois va a parar a la producció, seran obrers o pagesos. Una altra part de la joventut continua a l'escola i es queda a mig camí, seran els empleats i els petits funcionaris. Una última part arriba fins al cim, bé per caure en un semiatur intel.lectual, bé per convertir-se en agents d'explotació, en agents de la repressió o en professionals de la ideologia. Cadascun d'aquests col.lectius queda proveït en grau suficient de la ideologia adequada a la funció que ha d'exercir en la societat de classes.

Destacar la funció de reproducció de l'aparell escolar és afirmar que l'escola és un instrument de lluita en mans de la burgesia i utilitzat per aquesta per imposar la seva dictadura sobre les classes treballadores. Perquè

aquesta reproducció pugui realitzar-se amb un màxim d'efectivitat, el seu caràcter fonamental ha de restar ocult, per la qual cosa la ideologia ha de presentar l'escola com un medi neutre, en el qual només es transmeten coneixements científics i normes i valors eterns.

Baudelot i Establet

Baudelot i Establet (1976) consideren que l'escola realitza la distribució dels individus en dues masses desiguals (75%-25%) que corresponen a dues xarxes internes a l'escola i a dues posicions oposades en la divisió del treball (manual/intel.lectual), de manera que la divisió interna en l'escola prefigura la divisió en la societat a través de la inculcació de la ideologia burgesa en dues formes diferents, corresponents a les dues masses considerades.

La seva aportació més interessant és la destrucció de la idea que l'escola és una entitat única i unificadora, cosa que justifiquen amb el fet contrastable que la majoria dels individus no aconsegueixen seguir tot el curs del sistema escolar. En aquest sentit, distingeixen dues xarxes d'escolarització (Xarxa Primària Professional i Xarxa Secundària Superior) diferenciades per tres motius. El primer ve determinat per les classes socials a les quals estan destinades, mitjana i baixa. El segon queda determinat pel lloc socio-professional cap al qual encaminen els individus, ja que l'escolarització reparteix els individus que forma responent fonamentalment dues exigències, la divisió tècnica i la divisió social del treball existent en la societat capitalista; dirigint la població estudiantil al treball manual o al treball intel.lectual i situant-los en llocs antagònics de la divisió social del treball, ja sigui dels costats dels explotats o dels agents de l'explotació. Segons siguin repartits en una o altra xarxa, en sortir de l'escolarització els individus es troben en llocs oposats. I el tercer motiu es deu al tipus d'informació que imparteixen les dues xarxes d'escolarització, ja que l'aparell escolar contribueix a la qualitat de la força de treball mitjançant la transmissió de coneixements

i destreses, però ho fa tot guardant els coneixements pròpiament científics per als alumnes de la xarxa secundària superior.

També la transmissió de la ideologia burgesa és inculcada sota dues formes oposades, característiques de cada xarxa d'escolarització. El moralisme i l'utilitarisme en un cas i el culte a l'art i la profunditat filosòfica en l'altre.

Segons els autors, l'escola de les societats capitalistes manté i reproduïx les relacions socials de producció establertes, dividint la població escolar segons l'origen social i el destí professional, mitjançant la inculcació de la ideologia burgesa i l'obstrucció al desenvolupament de la ideologia proletària. I, destaquen els autors, això s'elabora amb el dia a dia, amb la quotidianitat d'una escola que utilitza les seves pràctiques amb aquest fi.

Bowles i Gintis

El principi de correspondència entre l'esfera educativa i l'esfera econòmica és la base de la teoria dels marxistes nord-americans Bowles i Gintis (1976). Segons ells, les escoles no s'han desenvolupat com a part d'un procés igualitari, sinó com a conseqüència de la necessitat del capitalisme de força de treball disciplinada i qualificada, i també d'un mecanisme de control social per al manteniment de l'estabilitat política.

A mesura que ha crescut la importància econòmica del treball qualificat, les desigualtats educatives han adquirit més importància en la reproducció de l'estructura de classes d'una generació a l'altra. Les desigualtats educatives tenen la causa en l'estructura de classes i es mantindran mentre perduri la societat de classes.

L'educació prepara els alumnes per ser bons treballadors mitjançant una equivalència entre les relacions socials de producció i les relacions socials escolars. La correspondència entre les motivacions escolars i el salari dels

treballadors i entre l'amenaça del fracàs i l'espectre de l'atur són alguns dels exemples utilitzats pels autors per explicar aquest principi de correspondència.

És d'aquesta manera com el sistema educatiu contribueix a la reproducció i legitimació de les relacions establertes en el procés de producció capitalista.

Bourdieu i Passeron

Per acabar amb els teòrics citats, farem una referència als treballs de Bourdieu i els seus col.laboradors, principalment Passeron.

Bourdieu i Passeron parteixen de la concepció marxista de jutjar el paper que tenen les diferents classes socials i les institucions en la lluita ideològica. La seva anàlisi parteix de la suposició crítica que les estructures actuals són invisibles, i que només un canvi en elles pot suposar la superació dels problemes (Colom, 1979).

La importància dels autors, segons Colom (1979), se centra no només en aquesta crítica teòrica dels sistemes i estructures establertes per la funció de reproducció, sinó també a provar d'una manera epistemològica i a través d'una sèrie de processos estadístics i observacions experimentals la veracitat de la crítica teòrica que intenta descobrir les relacions d'un sistema educatiu amb el seu entorn.

La consideració bàsica d'aquests autors (1970) és que l'escola no és una entitat neutral, però tampoc no és la causa de la desigualtat, sinó que és a través del sistema d'ensenyament que les classes dominats imposen la cultura legítima. Hi ha un elevat grau d'herència social en la transmissió de la cultura acadèmica.

Si considerem que les classes dirigents (fins i tot les fraccions menys benestants) tenen al seu abast un capital cultural molt més gran que les altres classes i que tenen també els mitjans per donar a aquest capital cultural la millor col.locació acadèmica (els millors centres docents i els millors

departaments) és lògic que les seves inversions educatives resultin summament profitoses: la segregació que s'estableix des del principi entre estudiants de diferents centres reforça els avantatges preexistents; la vida escolar genera contínuament increments en les diferències perquè els més privilegiats culturalment trobin el camí cap a institucions capaces de reforçar llurs avantatges. Una llei fonamental que cal tenir en compte és: el capital cultural va al capital cultural.

La possessió d'un determinat capital cultural, que suposa una major o menor proximitat a la cultura transmesa per l'escola, és decisiva en la trajectòria escolar de l'estudiant i en les possibilitats que aquest té de ser seleccionat acadèmicament. L'estudiant de les classes altes posseeix els instruments intel·lectuals necessaris per aprendre la cultura escolar com una continuació lògica de la cultura del seu medi familiar d'origen i, a més, té un ampli coneixement de la cultura extraescolar, cosa que no té l'estudiant de les classes populars.

Els autors intenten demostrar fins a quin punt l'associació entre el grau de capital cultural posseït i l'ethos de classe (conjunt de valors més o menys implícits que determina, entre altres coses, les actituds d'un grup o classe social determinat cap a la cultura i, per tant, cap a les institucions educatives) de l'estudiant es converteix en instrument fonamental mitjançant el qual l'escola exerceix la seva funció com a instància de reproducció social i cultural. L'accés i la permanència en el sistema educatiu depenen d'aquest i també de la imatge i actituds cap a ell que tinguin les diferents classes socials. Això no és independent, ja que aquestes imatges i actituds tenen en compte dificultats i possibilitats d'accés, permanència i èxit final. Així l'ethos juntament al capital cultural de cada sector social determina els estudis abans d'entrar a actuar en el sistema educatiu. Però el sistema educatiu és, primer que tot, instrument de reproducció cultural, de transmissió del capital cultural propi de cada classe. Aquí la línia és doble i es reforça, perquè el sistema educatiu sol no podrà compensar les diferències d'origen

en capital cultural.

Conclusions

El conjunt de normes, valors i regles que adquireix el qualificatiu de cultura en qualsevol societat, i que és transmesa per l'escola, adquireix la seva validesa de manera arbitrària, conferida pel fet de ser la cultura de la classe dominant, que aconsegueix imposar-lo com a cultura legítima. De manera que el sistema d'ensenyament fa una imposició de la cultura legítima mitjançant la violència simbòlica, considerada així pel fet que s'imposen uns significats dissimulant les relacions de força en què descansa, fet que propicia el concepte d'autonomia relativa.

Els partidaris de les teories de la reproducció discrepen sobre el grau d'autonomia que atribueixen al sistema educatiu respecte del sistema econòmic. Bowles i Gintis (1976) han establert un principi de correspondència segons el qual les relacions socials internes de l'escola s'adapten molt exactament a les relacions laborals pròpies de la divisió capitalista del treball. La jerarquizada organització interna de l'escola és comparable a la del treball industrial, la qual cosa contribueix al fet que els diferents nivells d'educació condueixin els treballadors a diferents nivells de l'estructura ocupacional. L'escola es un sumand més en la suma total de la reproducció econòmica.

En canvi, Bourdieu i Passeron (1970) han insistit en l'autonomia relativa del sistema educatiu, autonomia que és, justament, allò que li permet la funció de legitimació. Han fonamentat aquesta autonomia en el concepte de capital cultural, diferent de l'econòmic, i han lligat la reproducció del capital cultural als interessos d'una burgesia cultural (fracció específica dins del conjunt de la burgesia). Allò que l'escola reproduïx no és directament la divisió del treball, sinó la cultura legítima definida com a arbitrietat

cultural imposada pels grups dominants. Així, l'escola contribueix a la reproducció socio-econòmica sense subsumir-s'hi mecànicament.

Per fer un resum de totes aquestes teories esmentades fins ara, diríem que la paraula clau és reproducció. Totes les visions relatades tenen en comú aquest concepte.

La idea bàsica és que l'estructura, el funcionament, la cultura i els valors que transmet i referma el sistema d'ensenyament comporten ineludiblement la reproducció del sistema de classes instaurat en les societats capitalistes.

En rigor, hem d'esmentar que les crítiques fetes a aquestes teories han estat diverses, però destacaríem com a més importants la negació de l'acció de l'individu en aquest context de funcionament estructural, la negació a la possibilitat de l'acció individual en la transformació de l'escola i, per últim, el pessimisme d'aquestes visions.

Malgrat aquests punts, voldríem destacar la importància de les visions esmentades en la comprensió del sistema d'ensenyament com a una estructura interrelacionada amb un context social. De manera que el sistema d'ensenyament és una estructura de reproducció social, resultat de les relacions de força establertes entre les classes socials, en lluita per imposar la seva hegemonia en tots els àmbits de la societat.

Altres teories sociològiques

Resistència, pedagogia crítica i pedagogia postmoderna

Altres visions teòriques han contribuït a la reflexió en aquest camp descrit fins ara. Una d'elles intenta conjugar teoria i pràctica, i vol enllaçar la constatació de les desigualtats socials amb el treball per donar veu a totes

les minories.

Amb una càrrega ideològica d'esquerra -com els agrada d'anomenar-se als autors representatius nord-americans, on aquesta paraula no ha perdut encara el sentit ni s'ha desvirtuat com a Europa- els teòrics dels quals estem parlant es poden emmarcar en les anomenades teories de la resistència dels obrers a la imposició de la cultura dominant (Willis, Apple) i també en les teories de la pedagogia crítica o de la pedagogia postmoderna (Mc Laren, Giroux).

La idea bàsica que guia aquestes teories és la supremacia de l'experiència dels estudiants com a terreny central per a la comprensió de com es col·loquen, s'investeixen i es construeixen les subjectivitats com a part del procés de regulació moral i política (Mc Laren, 1993). Aquestes visions teòriques consideren evident que la pedagogia, una pedagogia, sempre està associada a una ideologia i que la missió pedagògica és traduir aquesta ideologia per construir subjectes socials afins a tot allò que s'està transmetent.

En això coincideixen amb les teories de la reproducció, tot i el matís que les segones centren l'anàlisi de l'acte educatiu en els alumnes i no en una visió descriptiva general. A més, mentre que les primeres es queden en un nivell d'anàlisi, les teories de la pedagogia crítica i de la resistència continuen estudiant la relació educativa. El punt següent és la consideració que totes aquelles actituds considerades normalment com a fracàs de l'estudiant (mandra, passotisme, mancances culturals,...) són, bàsicament, formes de resistència a l'opressió de classe social, sexe, raça o cultura.

A partir d'aquí, la pedagogia crítica reflexiona sobre la construcció de la pròpia identitat a partir de les ideologies dominants i pretén que els estudiants i els educadors puguin analitzar de manera crítica el món que els envolta. Aquest és un altre punt que diferencia les teories que estem analitzant de les teories de la reproducció.

El plantejament bàsic en aquest sentit és que les escoles no són només

lloc de reproducció de la cultura hegemònica, dels seus discursos, valors i privilegis; sinó que també són espais de lluita i contradicció cultural, moments de construcció de les veus pròpies de cada cultura i de cada grup cultural.

La pretensió és ben clara, es tracta d'aconseguir que educadors i educands puguin reflexionar sobre les seves actuacions, sobre la seva pròpia construcció com a uns o com a d'altres, de manera que es puguin analitzar de manera crítica les relacions amb el món que els envolta.

A un nivell més general, la pedagogia crítica intenta establir relacions entre tot allò que passa a l'aula i una anàlisi macrosocial, de manera que allò particular es pugui explicar a partir de la globalitat.

El més interessant d'aquestes teories és la visió per la qual els mecanismes d'injustícia actuals poden canviar a través d'un replantejament crític i d'un compromís amb el significat i el propòsit de l'educació (Mc Laren, 1993).

Des d'aquest punt de vista, les possibilitats de treball són molt interessants. Els educadors poden treballar per la construcció no només de les veus dels educands, sinó també per la seva pròpia veu. Els teòrics poden entrar en un nivell d'anàlisi molt interessant i viu, el d'aquestes construccions i elaboracions, el de la contestació i el de la contradicció cultural.

Les escoles són analitzades en dues dimensions, la ideològica i la material; de manera que hi ha dues conceptualitzacions possibles, un espai social i un espai instruccional, compost cada un de cultures dominants i de cultures subordinades, caracteritzades alhora pel poder que tenen per establir formes particulars de definició i d'experiència social compromesa (Mc Laren, 1992).

Un cop vistes les possibilitats d'anàlisi, passem a observar les propostes que fan les teories analitzades per aconseguir la construcció de les veus

pròpies de cada cultura i de cada grup cultural.

Les maneres de construcció són diverses. Una part molt important consisteix, segons Apple i Giroux, a desenvolupar currículums que inverteixin la ideologia dominant, donant veu a l'alternativa.

En aquest procés de donar veu a les cultures, es pretén proveir els estudiants de contradiscursos o posicions de resistència, de llenguatges d'anàlisi mitjançant els quals cada subjecte pugui analitzar la producció de la seva pròpia posició com a subjecte, de la seva socialitat i de la seva ubicació en la xarxa del poder social hegemònic (Giroux i Mc Laren, 1992).

Es tracta, en paraules de Mc Laren (1993), de desenvolupar un programa d'aprenentatge que es construeixi amb les experiències dels menys afavorits de la societat. Donar veu a les cultures no hegemòniques, a cada grup creat per raó del sexe, de la classe, de la raça, de l'edat, de la religió o de la cultura.

La teoria bernsteiniana

Per acabar amb aquesta visió de les teories sociològiques que centren les seves anàlisis en el sistema educatiu com eix fonamental de transmissió cultural, farem una mínima referència a la teoria creada per Basil Bernstein i que centra tot el nostre treball posterior.

En paraules de Willis (Velasco,1993,445) la contribució de Bernstein a les teories de la reproducció constatades és la visió no només de la producció cultural i la reproducció social dominants, sinó també de les subordinades.

Per Bernstein (Velasco, 1993), l'escola no funciona aproblemàticament, sinó que és un lloc ple de contradiccions i de processos que la depassen, amb cultures i diferències que no formen part dels seus objectius oficials.

És per aquest motiu que per a alguns grups socials l'escola pot funcionar no a través de les seves homologies amb altres parts del sistema social, sinó

a través de les diferències. Així, davant la reproducció social pot funcionar no per mitjà de les seves pròpies categories i interessos, sinó constituint-se en l'únic context parcialment determinant de certs processos alternatius orientats a la producció cultural i a la reproducció cultural tant dominant com subordinada. Això suggereix que alguns dels interessos i de les ideologies dominants poden ser transmeses no directament sinó a través de les dialèctiques, les mediacions i les lluites socials i culturals.

En resum

Per resumir tot el que s'ha dit fins ara, hem de dir que la nostra tesi pretén estudiar els lligams existents entre escola i societat, tot analitzant les repercussions d'aquesta relació. La nostra perspectiva parteix de la idea que l'escola és un mode històricament particular d'educació i com a tal ha de ser analitzat.

Hem fet un recorregut històric per les diferents visions que hi ha hagut sobre l'escola, iniciant-nos en la visió clàssica, bàsicament essencialista i idealista, que entenia que la misió del mestre era la de conduir l'educand cap a la perfecció, i fent esment del trencament que suposa en aquest paradigma el moviment de l'Escola Nova, que posa en crisi la distribució del poder inherent a l'acte educatiu per proposar una democratització de l'educació basada en el no-directivisme, la participació de l'alumne i la disminució de la distància psicològica entre educador i educand.

A partir d'aquest moment, el pensament pedagògic continua un procés evolutiu que nosaltres hem centrat en la descripció de tres corrents teòrics diferenciats: la pedagogia institucional, la sociologia de l'educació i l'antropologia de l'educació. Les maneres de descriure i explicar l'escola són

diferents en cada cas, però tindrien en comú una visió de la relació educativa com un espai de poder a analitzar i/o canviar.

La idea central de les teories sociològiques esmentades queda recollida a les línies següents:

Teniendo en cuenta que en el proceso de reclutamiento, el origen de clase del alumnado no es ni mucho menos neutral con relación a la posición ocupada dentro del sistema de enseñanza, y asimismo habida cuenta que los determinantes sociales del éxito escolar, hechos ambos que hacen que la carrera escolar sea una carrera esencialmente desigual, no sólo por razones puramente económicas, sino por razones socioculturales y psicosociales, el proceso interno de selección y jerarquización escolar, constituye la variante que adopta dentro del aparato escolar el sistema de clases, traduciendo y etiquetando dicho aparato la desigualdad social en y como desigualdad escolar. Estableciendo las jerarquías escolares como las solas jerarquías verdaderas y auténticas, el sistema de enseñanza legitima y consagra la jerarquía de posiciones sociales de partida. Por otra parte, en virtud de su función de distribución, y en tanto se constituye como agencia de colocación, el sistema de enseñanza convierte la estructura de posiciones de llegada en un orden natural, necesario, incuestionable. En estas condiciones dicho sistema constituye la instancia que posibilita la conservación y reproducción del sistema de clases, y no sólo mediante estos mecanismos, sino además y sobre todo mediante su función de inculcación, en virtud de la cual impone, esencialmente, primero, individualmente, la aceptación del distinto papel que a cada uno corresponde, y segundo, socialmente, la legitimación de las reglas del juego, esto es, de la ideología o cultura dominante.

Por otra parte, cuanto mayor sea la eficacia de este sistema de enseñanza como instrumento de movilidad social controlada, o sea, cuanto menos dependiente del origen de clase sea la posición escolar, y cuanto más disminuya la correlación entre posiciones sociales de partida, y posiciones sociales de llegada, tanto más eficaz será la contribución de dicha instancia a la reproducción del sistema de clases, el cual tendería en ese caso a serlo en sentido estricto, y no como viene sucediendo hasta ahora, que, en la medida

en que las distintas posiciones de clase se han heredado, y se siguen heredando, de padres a hijos, el sistema de clases ha sido y es, como decíamos, además un sistema de castas.

(Lerena, 1985, 356-357)

És a dir, la desigualtat social es tradueix en desigualtat escolar, de manera que el sistema de classes es tradueix en un procés intern de selecció i jerarquització escolar, en el qual els determinants socials (no només les raons econòmiques, sinó també les sòcio-culturals i les psico-socials) marquen l'èxit escolar.

Una altra reflexió sobre les repercussions que tenen aquestes visions esmentades en el món escolar, tindria a veure amb la pregunta de com es tradueix tot això en la pràctica quotidiana a les aules. La següent cita ens hi pot fer reflexionar:

Una misma institución adquiere significaciones distintas para los niños que la frecuentan con diferente capital social y económico, con diferentes formas de socialización familiar, con diferentes expectativas de futuro, con diferentes preocupaciones e intereses ligados a formas de socialización extraescolares, a diferentes estilos de vida.

(Varela i Alvarez-Uría, 1991, 282)

Dit d'altra manera, no podem ni pensar ni parlar d'un únic sistema d'ensenyança, ja que això que anomenem escola es tradueix en la realitat en diferents modes d'escolarització, que vénen determinats pel nen al qual ens dirigim, per la seva classe social, pel seu mode de vida, en definitiva, per les diferents formes de socialització familiar i extraescolar, amb els seus estils de vida i les conseqüents expectatives de futur que comporten.

Aquesta constatació obre camí a nivell pedagògic a totes les reflexions i recerques que tinguin per finalitat l'eliminació de totes aquestes diferències.

I obre camí, també, al nostre treball, que pretén fer una anàlisi de la realitat escolar des d'un punt de vista sociològic.

Una proposta d'anàlisi de l'escola

La nostra tesi és un estudi sobre el discurs regulatiu en els centres d'ensenyament primari i secundari de Catalunya. Com ja hem dit, l'òptica des de la qual partim i que emmarca teòricament aquesta investigació és la teoria creada per Basil Bernstein els anys seixanta, i desenvolupada fins a l'actualitat. Aquesta teoria s'inscriu en el camp de la sociologia de l'educació i fa una anàlisi del sistema educatiu com eix fonamental de transmissió cultural, cosa que permet explicar les complexes relacions entre escola i societat. Aquest és, si més no el nostre interès.

Per aconseguir el nostre propòsit ens basem en les teoritzacions de Bernstein i en estudis pràctics de col·laboradors i deixebles d'aquest sociòleg. Al llarg de l'explicació dels fonaments teòrics es veuran referències concretes a aquests autors.

L'interès que té aquest projecte es pot explicar a més d'un nivell. Primer de tot, la investigació que es planteja pretén ampliar els coneixements dins de la teoria bernsteniana de la construcció social del discurs pedagògic, fent èmfasi en una part no gaire treballada pels continuadors i deixebles del sociòleg, el discurs regulatiu. Això permetrà aprofundir en la teoria esmentada, poc coneguda encara al nostre país, ni a nivell teòric ni a nivell de possibles aplicacions a l'escola, malgrat que ja fa un cert temps que va ser creada.

Un segon punt d'interès resideix en el mateix estudi. La divisió que es fa del discurs pedagògic i de les seves pràctiques -instruccional i regulativa- i l'estudi concret del discurs i les pràctiques regulatives, permet ampliar la

visió que tenim de l'escola i ens pot fer reflexionar sobre un punt, que no per obvi, de vegades deixem de costat. L'estudi que es pot fer de la producció de la subjectivitat de l'alumne i de les relacions verticals i horitzontals que es donen a qualsevol lloc (físic i temporal) de l'escola hauria de permetre repensar la pràctica pedagògica des d'aquesta perspectiva.

Per aconseguir el nostre propòsit, la tesi plantejarà una investigació sociològica per estudiar la tipologia del discurs i de les pràctiques regulatives a les escoles d'ensenyament primari i secundari de Catalunya.

En primer lloc, a continuació, hi ha la Part Primera, que pretén centrar a nivell teòric la nostra òptica de treball. Aquesta part està dedicada en la seva totalitat a la descripció de la teoria bernsteiniana, i més concretament, als desenvolupaments teòrics centrats en la descripció del sistema educatiu com a eix de transmissió cultural.

La Part Segona parteix dels pressupostos teòrics exposats per iniciar una investigació sociològica centrada en l'anàlisi de la tipologia dels discursos i pràctiques educatives dels centres d'ensenyament primari i secundari públic de Catalunya. Aquesta investigació té dues parts diferenciades.

Una primera està basada en el pas d'un qüestionari als equips directius d'aproximadament 650 centres públics de primària i secundària catalans. Aquest qüestionari pretén caracteritzar el tipus de discurs educatiu de cada un dels centres estudiats, amb l'objectiu d'arribar a construir una taxonomia que categoritzi les diferents tipologies que podem trobar¹. A més, el mateix qüestionari s'ha passat a un grup de centres d'ensenyament privat i a un grup de centres d'ensenyament públic andalusos, que actuen com a grups de control.

La segona part de la investigació té com a objectiu l'estudi de la

¹Tot això, fet en funció d'unes pautes d'anàlisi molt concretes, basades en la teoria bernsteiniana, més concretament, d'un teòric bernstenià, en Daniels (vegi's Part Segona).

tipologia de les pràctiques educatives dels mateixos centres, amb el doble objectiu de veure les coincidències entre el discurs teòric de cada centre i la realitat de la pràctica a l'aula, en primer lloc; i en segon, per poder estudiar en profunditat la relació de la pràctica educativa i les característiques socials d'educands i educador. En aquesta part també s'inclouen els resultats dels grups de control dels centres d'ensenyament privat i dels centres d'ensenyament públic andalusos.

Per acabar, la tesi inclou un apartat denominat *Conclusions, Reflexions i Suggestiments*, que vol ser la cloenda de les reflexions que amb aquesta tesi no fan més que iniciar-se i que esperem poder continuar desenvolupant.

Part Primera
Fonaments teòrics

Índex

Part Primera: Fonaments teòrics.....	55
1. Introducció.....	59
2. La teoria dels codis	63
2.1. Abans de començar.....	63
2.2. Les nocions bàsiques.....	64
2.3. El codi.....	69
2.4. L'orientació al significat.....	74
2.5. Algunes investigacions.....	76
2.6. La teoria dels codis i l'escola	79
2.7. Algunes crítiques.....	81
2.8. En resum.....	83
3. Desenvolupament del model teòric	84
3.1. A tall d'introducció.....	84
3.2. El model teòric general	87
3.3. El dispositiu pedagògic.....	89
3.4. El discurs pedagògic	91
3.4.1. Nocions generals.....	91
3.4.2. Crítiques generals al concepte.....	96
3.4.3. Aprofundiment en el concepte.....	97
3.5. La pràctica pedagògica.....	98
3.6. El discurs i la pràctica instruccional	99
3.6.1. El discurs instruccional.....	99
3.6.2. La pràctica instruccional	101
3.7. El discurs i la pràctica regulativa.....	103
3.7.1. El discurs regulatiu	103
3.7.2. La pràctica regulativa.....	104
3.7.2.1. El concepte d'espai	104
3.7.2.2. El concepte de temps	106
4. Cloenda.....	108
5. Glossari.....	110

Introducció

Reprement el fil del que dèiem al capítol anterior i per poder-ho lligar amb l'explicació de la teoria bernsteiniana i la descripció de la nostra investigació, volem començar amb la següent afirmació: No podem pensar ni parlar d'un únic sistema d'ensenyança.

Aquesta afirmació ha estat motiu d'explicació a les planes anteriors. El raonament bàsic ha estat argumentat des d'un punt de vista sociològic. Com ja hem dit, això que anomenem escola es tradueix en la realitat en diferents modes d'escolarització. I aquests modes d'escolarització vénen determinats pel nen al qual ens dirigim, per la seva classe social, pel seu mode de vida; en definitiva, per les diferents formes de socialització familiar i extraescolar, amb els seus estils de vida i les consegüents expectatives de futur que comporten.

Les relacions entre escola i societat són, doncs, molt íntimes, i la manera en què l'escola tradueix els principis en què es fonamenta la societat ha estat clàssicament un dels punts d'interès de les teories sociològiques de l'educació.

Una d'aquestes teories és la bernsteiniana, i aquest capítol té com a objectiu la presentació del marc teòric de la tesi, per fonamentar l'òptica teòrica principal en què es basa la investigació que es detallarà a la segona part. Com es veurà, les referències que es fan són de la teoria elaborada per Bernstein i també les reelaboracions i anàlisis fetes per deixebles i seguidors d'aquest autor, que més endavant citarem.

Per començar, cal dir que presentar l'obra del sociòleg de l'educació britànic Basil Bernstein no és una tasca fàcil, i no ho és per més d'un motiu.

En primer lloc, per les referències que ja es tenen d'aquest autor, referències relacionades, en la seva major part, amb les primeres elaboracions teòriques i els primers treballs empírics sobre els tipus de llenguatge, amb les conseqüents crítiques i reelaboracions teòriques.

En segon lloc, la complexitat de la teoria bernsteiniana, tant pels termes usats com per l'univers teòric al qual l'autor es refereix, fan que tot i ser un teòric molt citat no sigui conegut en profunditat, encara que en aquests últims anys la situació hagi anat canviant.

Es diu normalment que l'obra de Bernstein té com a referent comú el llenguatge. De fet, com ja hem dit, Bernstein és conegut bàsicament pel seu treball sobre el llenguatge i sobre les relacions entre el llenguatge, les classes socials i l'èxit o el fracàs escolar, treball que es troba teòricament i empíricament als volums 1 i 2 de *Class, Codes and Control*¹.

La part menys coneguda de la teoria es refereix a l'organització social del coneixement escolar i als principis que regulen aquesta organització, anomenats per l'autor codis educatius.

De fet, Basil Bernstein és el creador d'una àmplia, elaborada i complexa teoria que contempla l'educació com un aparell, l'aparell educatiu, mecanisme principal de transmissió cultural.

Bernstein ha treballat punts molt interessants en la seva teoria, i ha anat de perspectives macro a perspectives micro en les seves anàlisis sociològiques, tractant d'integrar-les. Així, la teoria pretén analitzar les regles, pràctiques i agències que regulen la creació, distribució, reproducció i canvis legítims de la consciència, a través dels principis de comunicació que legitimen i reprodueixen una determinada distribució de poder i les categories culturals

¹L'obra de Bernstein es troba recollida en cinc volums sota un mateix títol, *Class, codes and control*, editats al llarg dels anys d'investigació i producció teòrica. El volum 1 (1971) recull els treballs publicats entre 1958 i 1971; el volum 2 (1973) mostra les investigacions empíriques fetes per la Sociological Research Unit; el volum 3 (1975) conté les publicacions produïdes des de 1966; el volum 4 (1990), recull els articles de la dècada dels 80 i el darrer volum (en premsa) recull les últimes investigacions fetes, amb els conseqüents lligams teòrics.

dominants; és a dir, pretén analitzar la naturalesa del control simbòlic (Morais, 1985).

L'estil de pensament bernsteinià està emmarcat per diversos autors, amb formes de coneixement molt diverses. Teòrics com Durkheim, Marx i Mead a nivell sociològic; Cassirer, Whorf i Douglas a nivell antropològic; Sapir i Halliday a nivell lingüístic; Vigotsky i Luria a nivell psicològic i també Althusser, Bourdieu i Foucault definirien el marc conceptual i teòric del qual Bernstein ha partit, i del qual n'ha rebut una influència de caràcter lingüístic, referida al paper que juga el llenguatge en la constitució de la cultura i l'experiència.

La teoria bernsteniana representa una de les tradicions més importants de la Sociologia de l'Educació i ha generat un gran nombre de treballs, tant teòrics com empírics, a diversos països. Podem citar aquí tant les presentacions de la teoria (Domingos et al. 1986; Atkinson, 1985), com diferents aproximacions (Rodríguez Illera (comp), 1989; Sadovnik (comp), 1995), i també Tesis Doctorals significatives (Holland, 1985; Diaz, 1983), i treballs empírics d'índole variada (Hassan, 1989; Morais, 1989). Molts d'aquests treballs i investigacions són en realitat petits desenvolupaments o aportacions en l'interior de la concepció de la mateixa teoria, la qual cosa es reflecteix, per exemple, en el llenguatge utilitzat, que mostra els signes d'identitat de la teoria, alhora que permet un grau de precisió molt elevat.

Per a qualsevol dels desenvolupaments citats, o per al nostre propi treball d'investigació, emmarcar-se dins la teoria bernsteniana implica entendre la socialització com un procés de transmissió cultural, en el qual allò que s'aprèn són ordres de naturalesa simbòlica, que portaran a la construcció de formes concretes d'organització de l'experiència de cada subjecte.

Abans de centrar-nos en el detall de la teoria voldríem fer un repàs

històric de l'evolució de la teoria bernsteiniana; d'aquesta manera es pot aconseguir tenir una visió més clara del tramat conceptual.

Els primers articles bernsteinians surten a la llum entre 1958 i 1961 i representen les primeres temptatives per formular el problema central, és a dir, l'estudi de les realitzacions simbòliques de les persones i les comunitats i la seva regulació.

Entre els anys 1962 a 1971, les idees desenvolupades se centren en la socialització a la família, analitzant les relacions entre aquesta i l'educabilitat i interpretant la socialització en termes d'estructura de comunicació i de formes de control. El concepte de codi és creat en aquest moment, moment en què es combinen de manera íntima les investigacions empíriques amb les formulacions sistemàtiques, tant a nivell general com a nivell dels principis generadors de les relacions socials en la família, i també a nivell de les descripcions sistemàtiques de les formes de parla. Aquesta fase del treball també inclou una anàlisi de la família a un macronivell.

A partir de 1964, Bernstein desenvolupa un estudi de l'educació com a agència de control simbòlic, estudiant la socialització escolar. Inicialment se centra en un nivell d'anàlisi micro, estudia el canvi d'integració social a l'escola; per després passar a un nivell macro, estudiant l'estructura del coneixement educatiu. Es desenvolupen en aquest moment els conceptes de classificació i emmarcament que, ampliant el concepte de codi, permeten fer una anàlisi de l'escola en termes de relacions de poder i de control social.

A partir de 1977, i fins l'actualitat, les anàlisis van a un nivell macro, passant a analitzar les relacions entre societat i escola.

Anem ara a analitzar en profunditat la teoria.

La teoria dels codis

Abans de començar

Abans de començar voldríem fer referència a les nocions pròpiament de poder i control, d'estructura social, d'estat... conceptes bàsics en sociologia als quals hem de referir-nos per poder copsar també de què ens parla Bernstein.

Estudiar una estructura social des d'un punt de vista sociològic vol dir determinar els caràcters de l'Estat, sense oblidar que com a estructura política, l'estat pot afectar de maneres diferents a diverses societats o a una mateixa en diferents moments de la seva història.

Tal i com diu Wright (*Seminari Clases sociales y Desigualdad*, Fundación Argentaria, Madrid, 1994), per a la tradició marxista, el concepte d'estructura de classes intenta, en el seu nivell més abstracte, distingir diferents modes de producció (capitalisme i feudalisme, per exemple). Conseqüentment, els conceptes més concrets intenten captar les formes en què les estructures de classe varien en el temps i en l'espai d'un determinat tipus de societat.

Les estructures de classe poden estudiar-se tant a nivell macro com a nivell micro. A nivell macro, les estructures de classe pretenen descriure una propietat clau de les societats en el seu conjunt. A nivell micro, pel contrari, les estructures de classe defineixen un conjunt de posicions ocupades per individus. Estar en una posició de classe és estar sotmés a un conjunt de mecanismes que incideixen directament en les vides dels individus conforme prenen decisions i actuen en el món.

Les relacions socials de producció són les que determinen, segons l'anàlisi marxista, la pertinença a una o altra posició de classe. Aquestes relacions socials de producció determinen un conjunt de mecanismes

mitjançant els quals els individus aconseguixen l'accés als recursos materials i al producte social generat amb aquests recursos. Hi ha dos tipus crucials d'interessos materials lligats a aquests mecanismes: els interessos vinculats al benestar econòmic -paquet format per treball/oci/ingrés- i els interessos vinculats al poder econòmic -control sobre el plusproducte, que és aquella part del producte social total que queda després que tots els factors de producció (tant la força de treball com el capital físic) s'han reproduït-.

A més, els marxistes fonamenten el concepte de classe en les comunitats d'interessos, en les experiències i en la capacitat potencial per a l'acció col·lectiva. És a dir, les relacions socials de producció no es limiten a distribuir entre les classes interessos materials o un patró d'experiències viscudes; també distribueixen una sèrie de recursos que se situen sota del potencial per l'acció col·lectiva. Així, perquè una categoria d'agents constitueixi veritablement una classe hauria de tenir almenys la capacitat potencial d'organitzar la societat segons els seus interessos.

Quan especifiquem les relacions socials de producció a un nivell relativament concret i micro de l'anàlisi, els individus que ocupen una posició comuna en aquestes relacions tindran, malgrat aquesta, diferents experiències viscudes i capacitats col·lectives.

Però comencem ja amb la teoria dels codis.

Les nocions bàsiques

A nivell general, podem dir que l'objectiu de la teoria dels codis es basa a comprendre la naturalesa del control simbòlic i, més concretament, el paper que aconsegueix l'educació com un transmissor i com un transformador d'aquest control. Seguint la terminologia bernsteiniana, es tracta d'aconseguir comprendre el dispositiu pedagògic i les seves formes de realització.

Les anàlisis desenvolupades per Bernstein volen comprendre com

les relacions de classe generen desigualtats en la distribució de poder entre els grups socials, desigualtats que són realitzades en la creació, organització, distribució i reproducció de valors materials i simbòlics que surgeixen de la divisió del treball. Per poder mostrar això, cal estudiar com les realitzacions de classe es mostren a la família, l'escola i el treball.

Les investigacions bernsteinianes han seguit, en aquest sentit, dues vies diferents: una que ha incidit sobre les relacions de classe com a reguladores de l'estructura de comunicació de la família i, per tant, reguladores d'una orientació al codi sociolingüística inicial dels nens i nenes; i una altra que ha estudiat com les relacions de classe regulen la institucionalització i les formes de transmissió dels codis elaborats a l'escola.

Dit en altres paraules (Morais, 1985), les dues línies fonamentals del treball de Bernstein són la investigació de dues agències de control social: la família i l'escola. La primera d'elles es coneix com a tesi sociolingüística o tesi dels codis de parla, i la segona es coneix com a tesi dels codis de transmissió educacional.

I seguint Morais (1985), Bernstein utilitza tres nivells d'anàlisi, creant conceptes que li permeten transformar un nivell en un altre. A un nivell macroinstitucional, centra l'anàlisi en els aspectes distintius de les relacions macroinstitucionals i dels codis culturals dominants i dominadors. En aquest nivell estudia els orígens i la distribució de principis dominats d'interpretació -codis- iniciats i mantinguts per la família i per l'escola, examinant específicament com en aquestes agències són adquirits els principis de codificació que motlluren la consciència.

A un altre nivell, el nivell de transmissió, l'autor centralitza les seves anàlisis en els aspectes distintius de les agències de transmissió i de les seves interrelacions, essent la unitat d'anàlisi una agència específica (família, escola, treball) que es relaciona amb les altres. En aquest nivell es desenvolupa l'anàlisi concreta de l'estructura de les agències crucials de transmissió, la família i l'escola.

En el tercer nivell, el textual, l'anàlisi se centra en els aspectes distintius dels principis interpretatius, codis i codificacions a través dels quals es revela l'estructura mental. Aquest nivell, la unitat d'anàlisi del qual és un text particular, es refereix a formes específiques de relació social en el nivell de transmissió i se centra en la selecció de significats que activen la codificació lingüística, remarcant les regles bàsiques subjacents a la producció d'un text.

Per iniciar-nos en la teoria, després de l'explicació anterior, començarem ja a fer referència a tots els conceptes bàsics. En aquest moment, el fil argumentatiu i el llenguatge utilitzat passen ja a ser els propis de la teoria bernsteiniana, i el nivell d'abstracció augmenta.

Així, per explicar com es produeix la transmissió cultural, concepte central en la teoria bernsteiniana, cal començar fent referència a un seguit de conceptes claus en la teoria que aquí es presenta. Els primers conceptes són els de poder i control i el de relacions de classe.

"Class relations" will be taken to refer to inequalities in the distribution of power, and in the principles of control between social groups, which are realized in the creation, distribution, reproduction, and legitimation of physical and symbolic values that have their source in the social division of labour²

La referència a l'autor ens serveix per poder explicar i relacionar aquests conceptes. Segons la visió teòrica que es detalla, la societat està dividida en classes a causa de la divisió social del treball. Hem de remarcar que aquesta divisió en classes de què parlem no representa només una distinció

²BERNSTEIN, B.: The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, codes and control, vol.4, pàg. 13

London, Routledge and Kegan, 1990.

entre una classe mitjana o burgesa i una classe baixa o obrera, sinó que la divisió és molt més subtil i representa entendre la societat com una divisió en categories socials dominants i categories socials dominades. La finesa d'aquesta descripció ens permet distingir un continu de categories laborals³ i també ens permet repensar altres situacions de manera molt clara, com es pot veure en l'exemple que es presenta a continuació, proposat pel mateix Bernstein⁴:

Si suposem una família, ha de ser possible -seguint la teoria- crear un principi que capaciti el fet de generar totes les categories. En la família, una categoria principal serà el gènere (home i dona), com també ho seran la funció (pares i fills), l'edat (els nens de cinc anys han de ser així...), la relació d'edat (pares i fills en relació...)...

Tot aquest conjunt de categories pot ser entès com una divisió social del treball (d'edat, funció, ...) que està definida per les relacions dins de cada categoria, determinades pel control, i per la relació entre categories, relació que alhora està determinada per les relacions de poder. Si les categories són especialitzades (ex: pare-mare-nen-nena-edat) són també molt diferents i portaran, en aquest exemple, a edats molt especialitzades. Com més especialitzades siguin les categories, més diferents seran entre elles.

A l'exemple apareixen dos conceptes bàsics, poder i control. Els principis de poder i control són traduïts en el procés de transmissió cultural en principis de comunicació que alhora es distribueixen desigualment entre les classes socials, posicionant i oposant aquests grups en el procés de la seva reproducció (Bernstein, 1990). És en el procés d'aquesta distribució desigual que es creen principis dominants i principis dominats de comunicació. I aquests principis de comunicació defineixen els grups com a classes i alhora

³Veure la categorització laboral proposada per Holland a la seva tesi doctoral: *Gender and class: adolescent conceptions of the division of labour*. Londres, 1985.

⁴BERNSTEIN, B.: Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. pp. 31-33

Barcelona, El Roure, 1990.

ubiquen cada grup en relació a la resta. Els principis de comunicació fan dues coses: posicionen algú en una classe i posicionen la pròpia relació amb altres classes (Bernstein, 1990).

Poder i control es tradueixen en dos nous conceptes: classificació i emmarcament. Parlar de la relació entre categories ens permet parlar del terme classificació. Parlar de les relacions dins una categoria porta a parlar del terme emmarcament. La classificació fa referència a una jerarquitització en categories i a les relacions entre aquestes. L'emmarcament es refereix als individus que estan posicionats en cada una de les categories i a les relacions entre ells. Ambdós conceptes poden estar fortament o dèbilment marcats. Així, si la classificació és forta hi ha un fort aïllament entre categories, i si l'emmarcament és fort hi ha un fort posicionament dins de cada categoria. De manera inversa passa quan classificació i emmarcament són dèbils.

Fins aquí s'han vist els mecanismes bàsics que generen la reproducció cultural. S'ha pogut definir el concepte de relacions de classe, que són aquelles desigualtats en les relacions de poder i els principis de control entre grups socials, realitzades en la creació, distribució, reproducció i legitimació de valors físics i simbòlics que tenen la seva font en la divisió social del treball (Bernstein, 1990).

I s'ha vist també com les relacions de classe generen, distribueixen, reproduïen i legitimen diferents formes de comunicació, que alhora transmeten codis dominants i dominats, que posicionen de manera diferencial els subjectes en el procés d'adquisició dels codis.

Aquest procés ve determinat per la comunicació, però com que aquesta comunicació es dona en grups que estan distribuïts segons la divisió social del treball, no es produeix una relació comunicativa "pura", si és que pot existir, sinó que inclou una transmissió de principis que regulen la relació entre els grups socials i els situa i consciència en la divisió social, en les relacions que tindran en cada grup i entre els grups i en les seves formes de consciència.

La importància de les relacions comunicatives en els grups socials porta a parlar del següent concepte de la teoria: el codi.

El codi

Com dèiem més amunt, per parlar de relació comunicativa Bernstein introdueix la noció de codi.

El codi permet al subjecte la relació amb els seus iguals i amb el seu entorn. Però aquesta relació no és tan senzilla com pot semblar, sinó que el concepte de codi implica una noció de comunicació legítima i una d'il·legítima, en fer una selecció de significats, i per tant implica una jerarquia -la jerarquia i la selecció que es fa dels significats constitueix i determina la legitimitat de la comunicació, en el sentit que determina quins principis s'usaran en la relació amb la realitat-. Així, el codi regula les relacions entre contextos i dins de cada context, i genera uns principis diferents segons la seva funció. Aquests principis són les regles de realització i les regles de reconeixement.

Mentre que les regles de reconeixement creen els significats que permeten distingir entre contextos, les regles de realització regulen la creació i producció de relacions especialitzades en l'interior de cada context.

Fent una similitud amb els conceptes de classificació i emmarcament, diríem que les regles de coneixement es corresponen amb la classificació, i les regles de realització amb l'emmarcament.

Però potser cal explicar més aquest tema, veient l'evolució del concepte de codi.

Bernstein crea la teoria a inicis dels anys seixanta en observar, en el seu treball com a professor que els joves de classe baixa i els joves de classe

mitjana de parla anglesa amb què treballa presenten marcades diferències a nivell lingüístic. Això el porta a distingir, en un primer moment, dos tipus diferents de parla; la parla pública i la parla privada, fent referència a les diferències observades en els seus alumnes⁵.

Posteriorment, elabora la noció de codi, i en distingeix dos tipus, el codi elaborat i el codi restringit. Aquest canvi no és només terminològic, sinó conceptual, ja que els codis no són ni varietats de llengua ni descripcions de varietats de llengua, sinó que els codis són principis d'estructuració de la realitat que pressuposen formes socials i lingüístiques, així com la seva variació i reproducció (Bernstein, 1990).

A poc a poc, la teoria es va reformulant i s'arriba a la noció de codi entesa com ja s'ha dit, com un ordre simbòlic que permet relacionar-se amb el món que envolta el subjecte.

En general, des d'aquest punt de vista, els codis són dispositius de posicionament -entenent per posicionament l'establiment d'una relació específica amb altres subjectes i la creació de relacions específiques dins dels subjectes- culturalment determinats. De manera més específica, els codis regulats per la classe, posicionen els subjectes respecte a les formes de comunicació dominants i dominades i a les relacions entre ells. La ideologia es constitueix a través i en aquest procés de posicionament (Bernstein, 1990).

⁵En paraules de Bernstein (Bernstein, 1971) les característiques del llenguatge públic són: brevetat, simplicitat gramatical, frases sense concloure, amb una construcció sintàctica pobre, ús simple i repetitiu de conjuncions... En aquest llenguatge la selecció individual d'entre un grup de frases tradicional juga un gran paper. El simbolisme és d'un baix ordre de generalitat. L'aptitud personal queda fora de l'estructura de la frase, és un llenguatge de significat implícit. Els sentiments que busquen la seva expressió en aquest llenguatge quedaran afectats per les formes d'expressió utilitzades. Els sentiments comunicats seran difusos i toscament diferenciats, cosa que només es podrà fer per mitjans no-verbals, principalment per canvis en el volum i el to acompanyats de gestos, moviments corporals, expressió facial i física. D'aquesta manera si el llenguatge entre la mare i el nen és públic, com passa a la classe obrera, el nen tendirà a ser sensible a la qualitat i a l'èmfasi de sentiments a través de mitjans no-verbals d'expressió, ja que la qualificació personal es fa per aquests medis. I això té moltes implicacions per a l'estructuració de l'experiència i de les relacions amb els objectes.

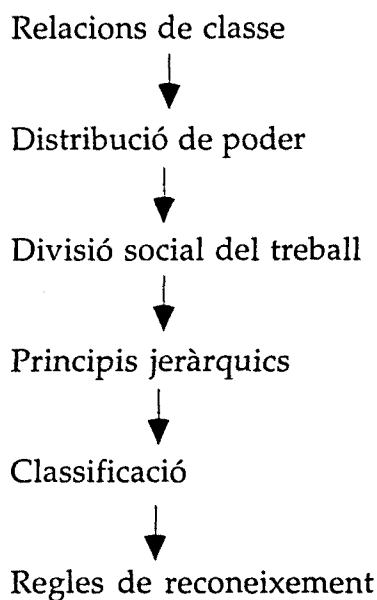
Un codi és un principi regulador, adquirit de forma tàcita, que selecciona i integra significats rellevants, formes de realització dels mateixos i contextos evocadors (Bernstein, 1990). El concepte de codi és inseparable dels conceptes de comunicació legítima i il·legítima, i per tant, pressuposa una jerarquia de formes de comunicació, així com la seva demarcació i criteris.

D'aquesta definició es dedueix també que la unitat d'anàlisi dels codis no és un enunciat abstracte i/o un context senzill, sinó les relacions entre contextos. El codi és un regulador de les relacions entre contextos i les regulacions es fan a través d'aquestes relacions. Per tant, si el codi és el regulador de les relacions entre contextos, i a través d'ells, les regula dins d'aquests, ha de generar principis que permetin distingir entre contextos i principis per la creació i producció de relacions especialitzades dins d'un context.

Per sota d'aquesta noció de codi apareixen els dos tipus de regles que s'han anomenat (regles de realització i regles de reconeixement), aquestes regles fan que el subjecte reconegui cada situació comunicativa com a tal, reconegui el tipus de situació i elabori el tipus de resposta més adequada per enfrontar-s'hi. Les primeres creen els mitjans per reconèixer l'especificitat que configura un context i les segones, les regles de realització, regulen la creació i producció de relacions especialitzades internes d'aquest context.

Exemplificant-ho de manera molt senzilla, aquestes regles ens permeten saber que quan anem al metge li hem de parlar dels nostres mals i no li hem de fer un interrogatori sobre el temps que està fent; i ens permeten saber que quan en un examen se'ns pregunta sobre les qualitats del pa, no hem de dir com ens agrada, sinó que articularem un tipus de resposta molt més elaborada i farem referència a determinats aspectes tècnics del producte citat.

Les relacions entre el poder, el control i les regles de reconeixement, es poden observar en el següent gràfic (adaptat de Bernstein, 1990):



En resum, la divisió social del treball pressuposa l'existència de categories socials, que estan més o menys aïllades (classificació). Dins d'aquestes categories s'estableixen comunicacions (principis de comunicació), el control de les quals és assegurat i quantificat a través del principi d'emmarcament.

Aquests principis regulen les regles de realització, és a dir, el mode de tornar públiques les relacions de comunicació (en i entre les categories), constituint per tant una sintaxi de relacions.

Observem el següent gràfic (adaptat de Bernstein, 1990):



Considerant els dos gràfics anteriors conjuntament, es constata que la distribució del poder i els principis de control traduïts en els principis de classificació i emmarcament, regulen l'organització, les interaccions i el context comunicatiu de qualsevol agència (de producció o reproducció, de recursos físics o discursius). A través d'aquest procés, el subjecte adquireix els principis de classificació i emmarcament, els quals són interioritzats i determinen el seu posicionament en la piràmide jeràrquica social que representa el text produït per cadascú. D'aquesta manera són interioritzats i reproduïts els principis dominats de la societat, i s'adquireix tàcitament el codi.

Per continuar amb l'explicació del concepte de codi, clau en la teoria bernsteïniana, hem d'explicar ara el concepte d'orientacions al significat,

que es basa en els dos tipus de codi que es poden distingir, el codi elaborat i el codi restringit.

L'orientació al significat

Ja no ens situem en el mateix nivell d'allò explicat fins ara. En parlar de poder i control, de classificació i emmarcament, ens situem en un nivell extern al subjecte i ens referim a la societat, concretant-ho en la seva divisió laboral. En començar a parlar d'orientacions al significat, passem del nivell grupal al nivell individual, de l'anàlisi macrosociològica a l'anàlisi microsociològica.

Retornant al concepte d'orientacions al significat, ja s'ha dit que n'hi havia dos tipus, segons el codi usat :

*The simpler the social division of labour, and the more specific and local the relation between an agent and its material base, the more direct the relation between meanings and a specific material base, and the greater the probability of a restricted coding orientation. The more complex the social division of labour, the less specific and local the relation between an agent and its material base, the more indirect the relation between meanings and a specific material base, and the greater the probability of an elaborated coding orientation.*⁶

És a dir, podem parlar de dos tipus diferents d'orientacions al significat. El codi elaborat manté una relació referencial universalista, independent del context en què es produeix, mentre que el codi restringit hi manté una relació particularista, local i dependent.

L'adquisició i ús d'un o altre tipus d'orientacions al codi ve determinat

⁶BERNSTEIN, B.: The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, codes and control, vol.4, pàg. 20

London, Routledge and Kegan, 1990.

pels dos medis educatius principals: la família, principalment, i l'escola, en segon lloc.

Farem primer referència a la família. Com ja és sabut, les formes de socialització de la família són les més importants, ja que incideixen en el nen des d'edats molts primeres i de manera molt profunda. És en el context primari de socialització familiar que el nen aprèn els primers tipus d'orientacions al significat.

Pel que fa a l'escola, l'escolarització obligatòria de tota la població infantil provoca un procés de socialització secundària amb la consegüent recontextualització, ja que cal recordar que l'escola transmet una orientació al codi elaborada, proporcionada pel discurs pedagògic dominant socialment.

I és que, com diu Dahlberg (*Temps d'Educació*, 1989), el nen adquireix un determinat posicionament davant l'existència a casa seva, en l'ambient de contextualització primària. Aquest posicionament està basat en un codi específic i en una manera especial d'orientar-se per la vida, ja que el codi influeix en allò que el nen entén com a rellevant i significatiu de l'ambient que l'envolta. Tot plegat, influeix en la forma que té el nen de comunicar-se amb els altres nens i amb els adults.

Quan el nen es troba amb la socialització pública, algunes parts del codi après es trenquen, i es produeix una descontextualització que es torna a recontextualitzar posteriorment.

En aquesta recontextualització, que sempre es dona en algun tipus d'institució formal, no es pot continuar amb tot allò amb què el nen estava familiaritzat, sinó que es trien determinades experiències, que adquiriran un significat nou a la llum de la recontextualització, ja que es recolzen en un sistema més abstracte i general. A més, els principis de recontextualització regulen el que és un coneixement rellevant, determinant el com i el quan del procés. D'aquesta forma, els significats que s'originen es diferencien considerablement dels que pertanyen al llenguatge familiar.

Aquí cal fer una reflexió. Com ja s'ha explicat, les orientacions al

codi depenen de la divisió social del treball, això implica que les famílies usaran de manera predominant diferents orientacions segons la classe social a la qual pertanyin i, per tant, els seus fills seran, de manera més o menys intensa, sotmesos a aquest procés de recontextualització que exerceix l'escola.

La teoria bernsteiniana postula que tant la classe social mitjana com la baixa posseeixen ambdós tipus d'orientacions al codi, però cada classe usa de manera espontània i habitual un tipus d'ells. La classe mitja utilitzarà de manera predominant el codi elaborat, mentre que la classe baixa utilitzarà més el codi restringit. Per tant, quan el nen entri en contacte amb l'escola, entrarà en contacte amb un medi que li serà més o menys "familiar", en el sentit que podrà notar un cert canvi en l'ús del tipus de codi. Segons la categoria social que tingui com a grup de referència haurà de fer, o no, un esforç major de recontextualització. I és que, tal i com diu Dahlberg (*Temps d'Educació*, 1989), a més de l'ambient de classe mitjana, que s'assembla al de la socialització pública quant a la transmissió d'informació rellevant, el seu discurs regulador -és a dir, la manera de crear ordre amb l'ajuda de diferents normes, valors i posicionaments- es correspon amb els principis de recontextualització de la socialització pública.

Això permet donar una possible causa a afegir al conjunt d'explicacions que permeten pensar l'elevat nombre de problemes que es troben a l'escola. Segur que no és l'única, i potser tampoc no és la més important, però sí que ha de ser un element més en la reflexió sobre el complex problema del fracàs escolar.

Algunes investigacions

Voldríem a continuació fer referència a la metodologia empírica bàsica en què s'han basat tant Bernstein com els investigadors que han seguit la mateixa línia de recerca per poder analitzar tot el que fins aquí s'ha explicat teòricament.

Quant a l'estudi dels processos de classificació, hem de començar per referir-nos a la metodologia per a l'observació de les verbalitzacions dels subjectes, proposada per Holland (1979) i treballada també per Dahlberg (1985).

Es comença amb una entrevista en la qual es plantegen quatre tasques a realitzar. Les tasques consisteixen a fer unes agrupacions, amb la corresponent explicació del seu perquè. El material a agrupar són unes fotografies d'aliments d'ús quotidià dels nens. Aquests aliments poden ser agrupats segons principis dependents de context (ex:"el que menjo per esmorzar") o segons principis independents de context (ex:"productes derivats d'animals").

La diferència entre uns i altres, com ja se sap, és el tipus de relació amb la realitat que manté el nen en la verbalització que fa de les seves agrupacions. Els principis dependents de context representen una relació molt més estreta i localista amb la realitat immediata, mentre que els principis independents de context representen una relació més universalista i abstracta. Com es pot desprendre, aquests principis són una representació de les orientacions al significat elaborades (principis independents de context) i restringides (principis dependents de context).

Concretament, les tasques a fer pel nen són:

1. Primera agrupació de les fotografies. La consigna per part de l'entrevistador és que el nen faci les agrupacions com vulgui.
2. Reagrupament de les fotografies. La consigna és que el nen faci els grups d'una manera diferent.
3. L'entrevistador fa uns grups i demana al nen que digui amb quins criteris ha fet l'agrupació, i li dona la resposta si no l'encerta.
4. El nen fa una darrera agrupació, amb unes fotografies noves. L'investigador dóna una consigna igual que la primera vegada.

Aquestes quatre parts pretenen:

- a) observar el codi utilitzat pel subjecte de manera espontània
- b) veure el grau de flexibilitat en el canvi de codi
- c) mostrar els criteris de l'entrevistador
- d) comprovar si el subjecte utilitza un codi elaborat, un cop vist el criteri de l'entrevistador.

La hipòtesi associada bàsica és que els subjectes de classe mitjana utilitzen de manera espontània (i també tenen un grau de flexibilitat major en el canvi de codi) més principis de classificació independents de context que els subjectes de classe obrera.

Hi hauria una segona hipòtesi associada a aquesta, que diria que altres categories socials dominades (com ara el gènere femení, una ètnia minoritària...) també utilitzarien més principis de classificació dependents de context que les seves homòlogues dominants (el gènere masculí, l'ètnia majoritària, per seguir l'exemple).

Un altre nivell d'anàlisi empírica és el que representa l'estudi de les pràctiques educatives familiars.

Les pràctiques educatives familiars són un conjunt de regles que determinen, en la família, les relacions socials de transmissió-adquisició dels textos pedagògics locals (Domingos, 1986).

Com a context primari de socialització, analitzar les regles de socialització que tenen lloc a la família pot permetre observar les modalitats de reproducció dels trets de les categories socials bàsiques, principalment la classe social i el gènere.

Estudis de Bernstein permeten distingir entre dos tipus diferents de famílies, i per tant, de pràctiques educatives pròpies, segons les estratègies de control que aquestes facin servir. Per caracteritzar les estratègies de control, molt ben explicades per Cook-Gumperz⁷, se'n distingiran tres tipus: les imperatives, les posicionals i les personals. La diferència que hi ha entre

elles és que la relació entre els rols varia segons la importància que es dóna a les relacions jeràrquiques d'adquisició dels mateixos. Així, en el control personal cada membre crea el seu propi lloc i les relacions comunicatives són obertes; mentre que en el control posicional els rols són assignats en funció de l'estatus familiar i les relacions comunicatives també estan en funció d'aquest. Quant al control imperatiu es caracteritza per les apel·lacions constants i les crides a l'ordre sense possibilitat d'explicació ni raonament.

Les hipòtesis associades segueixen les línies marcades descrites a les hipòtesis anteriors: control personal/categories dominants - control posicional/ categories dominades.

La teoria dels codis i l'escola

Tot això explicat fins aquí a nivell teòric, també es pot observar a l'escola.

Es pot assumir l'existència d'una relació articulada entre relacions macro i relacions micro generades pel codi. L'anàlisi d'aquestes relacions o dimensions, servirà per clarificar les relacions subsegüents proposades en el model d'anàlisi bernsteinià de producció de codis pedagògics.

Des d'una dimensió pedagògica, els elements correlatius de les relacions micro del codi són: la pràctica discursiva (discurs pedagògic), la pràctica pedagògica (realitzacions pedagògiques) i els llocs organitzacionals (pràctica organitzacional). És a dir, el discurs pedagògic controla els significats que es realitzen en la pràctica pedagògica a través de la regulació de les posicions dels subjectes i les relacions socials que es donen en el context institucional organitzat del sistema educatiu, com el context de reproducció.

⁷ COOK-GUMPERZ, J.: Socialisation and social control.

London, Routledge and Kegan, 1973.

El codi, des d'una dimensió pedagògica, integra el discurs pedagògic, la pràctica pedagògica i els llocs organitzacionals. Dit d'una altra manera, un codi pedagògic pot ser considerat com la interrelació dins i entre discurs, pràctica i llocs, juntament amb les seves contradiccions (Diaz, 1983).

Anem a continuació a fer referència als conceptes de poder i control en els codis educatius.

A través de la definició dels codis educatius en termes de relacions de poder i control entre la classificació i l'emmarcament, aquests dos components es construeixen en l'anàlisi de tots els nivells. Així es fa possible derivar en un marc de treball una tipologia dels codis educatius, mostrar les interrelacions entre les propietats organitzatives i les propietats del coneixement, passar del nivell d'anàlisi macro al nivell micro, relacionar els patrons interns de les institucions educatives amb els antecedents socials externs d'aquests patrons i considerar els problemes d'estabilitat i canvi (Bernstein, 1977).

Portant aquests conceptes al camp pedagògic, l'emmarcament es refereix al principi que regula les pràctiques pedagògiques de les relacions socials creades en el procés de reproducció del coneixement educatiu. A l'escola, l'emmarcament es refereix al control sobre les pràctiques comunicatives produïdes en la relació pedagògica. Quan l'emmarcament és fort el mestre regula explícitament els trets distintius del context comunicatiu (transmissions específiques i ordenaments espacials i posicionals específics). L'emmarcament també es refereix a les relacions socials entre contextos comunicatius diferents com la relació entre família i escola (Diaz, 1985).

En l'anàlisi d'un sistema educacional, l'emmarcament descriu la forma del context comunicatiu o el conjunt de les relacions de transmissió-adquisició. Les variacions en l'emmarcament corresponen a regulacions rígides o flexibles (fortes o dèbils) sobre el què, el quan, l'on i el com del procés de transmissió-adquisició. El principi d'emmarcament regula la selecció,

organització, ritme i els criteris de la transmissió escolar; així com la postura, posició i vestimenta dels comunicants. Regula, en general, la pràctica pedagògica, incloent els seus aspectes espacials.

On l'emmarcament és rígid, per exemple, hi haurà un límit fort entre allò que pot ser i allò que no pot ser transmès. La transmissió seguirà regles explícites de seqüència i l'alumne posseirà un control escàs sobre el què, el quan, el com i l'on del seu aprenentatge.

Un emmarcament flexible o dèbil crea límits borrosos o separacions obertes entre allò que és i allò que no és comunicable a l'escola. També significa que el procés de transmissió tendirà a seguir regles de seqüència implícites i que a l'alumne se li concedirà un major control sobre la selecció, organització i ritme del qual aquest aprèn i sobre la seva posició, postura i vestimenta (Cox, 1988).

Pel que fa a la classificació, i portant-ho a la pràctica, es pot observar que, en primer lloc, respecte a l'escola, hi ha la relació dins i fora. Dins l'escola hi ha categories de discurs (castellà, física, ...) fortament classificades, amb una fort aïllament entre un discurs i l'altre. També hi ha categories de transmissió fortament classificades. I també fortes categories d'adquirents, que estan classificats per edats. En situacions de classificació forta, la comunicació entre els professors no es fa en relació al treball sinó a través dels problemes de control, de manera que si es debilita la classificació els professors s'uneixen pel treball (Bernstein, 1990).

Algunes crítiques

Com bé diu Atkinson (1985), les principals crítiques a l'obra de Bernstein es basen en interpretacions parcials de la seva teoria, interpretacions fetes sobretot de la part sociolingüística, cosa que ha portat més d'un crític a

considerar Bernstein com un representant de la teoria del dèficit lingüístic. Destaquem com a crítica més important la formulada per Labov.

L'autor ha contestat aquesta crítica (Bernstein, 1991). En primer lloc, diu que les teories que operen amb un concepte de competència -lingüística o cognitiva- són teories en què les condicions per a l'adquisició d'aquestes competències requereix unes facilitats innates juntament amb unes competències culturals. Seguint amb aquest raonament, l'autor diu que el concepte de codi no pressuposa aquestes competències, sinó que pressuposa unes competències -lingüístiques i cognitives- que tothom adquireix i comparteix culturalment. En tot cas, segons Bernstein (1990), la teoria dels codis afirma que hi ha una distribució desigual de principis privilegiants de comunicació, que està regulada per factors de classe social.

De la mateixa manera, l'autor també afirma que no es pot confondre codi amb dialecte, ja que el dialecte és una varietat del llenguatge (distingida en base a característiques fonològiques, sintàctiques, morfològiques i lexicals) i pot generar, com qualsevol llengua, diferents codis.

També se li ha criticat una concepció dels codis molt rígida, una noció de classe social poc definida i una certa vaguetat dels conceptes bàsics de la teoria. Les rèpliques de l'autor a aquestes crítiques han estat bàsicament dues. D'una banda, considerar que la seva teoria -de naturalesa pluridisciplinar- no ha estat entesa per lectors especialitzats en un o altre tipus de disciplina científica. I d'altra, que s'ha ignorat l'evolució de la teoria (que va ser creada durant els anys seixanta, però que actualment encara està sotmesa a revisions tant per part de l'autor com dels seus seguidors).

Altres opinions crítiques han estat més ben fonamentades i coneixedores de l'obra total bernsteiniana i han indicat diferents qüestions.

Karabel i Halsey (1977), per exemple, han remarcat que el treball bernsteinianà és molt britànic, en el sentit que és una lectura sociològica de la

realitat britànica i que difícilment pot ser generalitzable a altres societats industrials. Aquesta crítica és només certa en una part, ja que les fonts teòriques de Bernstein són molt àmplies i es poden remarcar d'entre elles l'estructuralisme francès o el marxisme. A més, el nombre de rèpliques o de nous estudis empírics fets en d'altres països, i els resultats obtinguts, també poden desfer aquesta objecció crítica.

Resumint, les interpretacions crítiques a l'obra de Bernstein han estat diverses, algunes d'elles més o menys encertades i més o menys coneixedores de la totalitat de la teoria, però totes han servit per a poder, en paraules del mateix Bernstein, reformular les ambigüitats en les formulacions teòriques (Rodríguez Illera, 1989).

En resum

Per acabar amb aquesta part, voldríem resumir les idees més importants de la teoria bernsteiniana. L'eix bàsic de la teoria és la visió de la socialització i més concretament l'educació com un aparell, mecanisme principal de transmissió cultural.

Les anàlisis desenvolupades per Bernstein volen comprendre com les relacions de classe generen desigualtats en la distribució de poder entre els grups socials, desigualtats que són realitzades en la creació, organització, distribució i reproducció de valors materials i simbòlics que sorgeixen de la divisió del treball. Per poder mostrar això, estudia com les realitzacions de classe es mostren a la família, l'escola i el treball.

A partir d'aquestes idees es creen dues teories diferents: la tesi sòcio-lingüística o tesi dels codis de parla, i la tesi dels codis de transmissió educacional. La primera estudia les relacions de classe com a reguladores de

l'estructura de comunicació de la família i, per tant, reguladores d'una orientació al codi sòcio-lingüística inicial dels nens i nenes; i la segona se centra en l'anàlisi de les relacions de classe com a reguladores de la institucionalització i les formes de transmissió dels codis elaborats a l'escola.

I per desenvolupar aquestes teories, Bernstein utilitza tres nivells d'anàlisi. El nivell macroinstitucional centra l'anàlisi en els aspectes distintius de les relacions macroinstitucionals i dels codis culturals dominants i dominadors, i permet analitzar els orígens i la distribució dels codis iniciats i mantinguts per la família i per l'escola, examinant específicament com en aquestes agències són adquirits els principis de codificació que moldegen la consciència.

El nivell de transmissió, el segon, analitza l'estructura de les agències crucials de transmissió, la família i l'escola.

En el tercer nivell, el textual, l'anàlisi se centra en l'anàlisi de textos particulars per tal d'observar els aspectes distintius dels principis interpretatius, codis i codificacions a través dels quals es revela l'estructura mental.

A continuació veurem en profunditat tota la segona part de l'obra teòrica bernsteiniana, que és la que té més relació amb les nostres investigacions.

Desenvolupament del model teòric

A tall d'introducció

Com diu Bernstein (1990), les principals idees sobre la relació entre allò que és econòmic i allò que és cultural van començar amb Marx, quan

va dir que l'existència determina la consciència. Posteriorment s'han fet reelaboracions a partir d'aquesta idea central, les més importants de les quals han estat fetes per Gramsci (amb la seva anàlisi sobre la societat civil, l'hegemonia, els intel·lectuals i la transformació cultural), Althusser (amb la seva anàlisi de la ideologia i l'aparell de l'Estat) i Poulantzas (amb la seva anàlisi dels grups de classe, la ideologia i les especialitzacions de consciència).

Des d'un altre enfoc, però seguint la mateixa línia, val a destacar l'obra de Foucault, amb la seva anàlisi sobre el poder, el saber i el discurs i la seva voluntat d'explicar les formes de situació discursiva del subjecte.

Situant-se en aquesta temàtica, Bernstein pretén fer una anàlisi que expliqui el complex d'agències, agents, i relacions socials a través de les quals el poder, el saber i el discurs es posen en joc com a dispositius reguladors, i sobre les modalitats de control (Bernstein, 1990). Abans d'entrar en aquest tema, però, cal que s'expliquin un seguit de conceptes que desenvolupem a continuació.

Symbolic control is the means whereby consciousness is given a specialized form and distributed through forms of communication which relay a given distribution of power and dominant cultural categories. Symbolic control translates power relations into discourse and discourse into power relations⁸

Com s'observa en la cita, la teoria bernsteniana distingeix el camp del control simbòlic - conjunt d'agències i agents que s'especialitzen en els codis discursius que dominen-, del camp del control econòmic. Mentre que els codis de discurs, modes de relacionar, pensar i sentir especialitzen i distribueixen formes de consciència, relacions socials i disposicions, els agents dominants del camp econòmic regulen els mitjans, contextes i possibilitats

⁸BERNSTEIN, B.: The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, codes and control, vol.4, pàg. 134

London, Routledge and Kegan, 1990.

de recursos físics. De manera que en el camp econòmic apareixen els codis de producció i en el control simbòlic els codis discursius (Bernstein, 1990).

I seguint la teoria, hi ha diferents categories d'agents que s'especialitzen en els codis discursius dominants. Aquests codis discursius poden tenir relació directa amb els recursos físics, i en aquest cas els agents es converteixen en dominants -que no vol dir dirigents- del camp de producció i es fan responsables de les funcions de gestió, tècniques, administratives i financeres. Però també pot passar que els codis discursius tinguin una relació directa amb els recursos discursius. Llavors els agents es converteixen en agents de control simbòlic, i són responsables d'un conjunt de funcions especialitzades: capellans, metges, científics, treballadors socials.

Els agents de control simbòlic poden operar en el camp de la producció (científics, metges, arquitectes, psicòlegs, administratius) o en agències especialitzades de control simbòlic. De la mateixa manera, els agents de producció poden operar en sectors especialitzats del camp de la producció o en agències especialitzades en el control simbòlic, tot i que les seves pràctiques estaran relacionades directament amb els mitjans, contextos i possibilitats dels recursos físics. A més, les funcions d'uns i altres poden desenvolupar-se en el sector públic o en el privat.

Hi ha dues pràctiques diferents desenvolupades pels agents del control simbòlic que operen en el sector privat. Una és el servei que poden oferir en lloguer, de manera semblant al dels agents de producció, i així seran advocats, psicoterapeutes.... L'altre és el text que poden crear (periodistes, editors, actors...). Això permet distingir entre les agències amb funcions de control simbòlic, que actuen en el camp econòmic, i les agències especialitzades en el control simbòlic que operen en aquest camp, i que difereixen en:

-l'organització interna; les del camp econòmic venen textos sobre els quals tenen poder en la forma, contingut, context, possibilitats i distribució. I les del control simbòlic estan subjectes a la política i l'economia

- la funció general; les del control simbòlic produeixen normes

generals per la llei, la salut, l'administració, l'educació i la producció i reproducció legítimes del mateix discurs.

Podem ara tornar a centrar el tema amb el qual començàvem aquest apartat, que es basa en l'anàlisi feta per Bernstein per explicar el complex d'agències, agents, i relacions socials a través de les quals el poder, el saber i el discurs es posen en joc com a dispositius reguladors, i sobre les seves modalitats de control.

El model teòric general

Els principis dominants dels quals hem estat parlant al llarg de l'explicació de la primera part de la teoria bernsteiniana, estan explícitament expressats en els discursos del substrat ideològic de l'Estat, constituïts per les seves ideologies i les seves agències.

Una de les funcions dels discursos de l'Estat és la de reproduir i legitimar els principis dominants fonamentals de la reproducció de les categories culturals dominants i de les relacions socials dominants en el camp de la producció i del control simbòlic⁹. És el que la teoria bernsteiniana anomena Discurs Regulatiu General, amb el qual l'Estat intenta reproduir els seus principis dominants a través de discursos i pràctiques específiques la funció de les quals és servir de base per a la creació del consens.

El Discurs Regulatiu General es realitza essencialment a través dels textos i les pràctiques generades en el sistema polític, administratiu i legal de l'Estat, especialment reproduït per les agències de control simbòlic.

No podem oblidar que un efecte pedagògic del Discurs Regulatiu General és la creació en una societat específica de les representacions col·lectives (unitat nacional, model patriòtic, religió, ...) i la reproducció de

nocions com llibertat, justícia, lleialtat, solidaritat., juntament amb el tipus i límits de les pràctiques.

Continuant amb el desenvolupament del model teòric general, Bernstein considera que les agències de l'Estat produeixen legislacions i regulacions específiques que vénen de l'aparell discursiu legal de legitimació i regulació de l'univers escolar.

Aquest aparell discursiu legal, juntament amb els textos administratius, manté un control legal i polític sobre els agents, les agències, les pràctiques i els discursos necessaris per la reproducció de la cultura de l'escola i la producció de consciències específiques. És el que la teoria anomena Discurs Pedagògic Oficial, discurs que constitueix un actiu mecanisme a través del qual les relacions entre agents, discursos, pràctiques i contextos és establert i legitimitzat. Aquest discurs té com a funció produir i legitimar les condicions institucionals generals necessàries per la regulació de les pràctiques de control simbòlic en educació i el manteniment de les relacions sistèmiques de l'educació.

Essencial per a l'establiment, el manteniment i la reproducció de les pràctiques educatives específiques del control simbòlic és l'organització de

⁹Recordem que la teoria distingeix tres tipus de camps: el camp de la producció, el camp del control simbòlic i el camp de l'Estat.

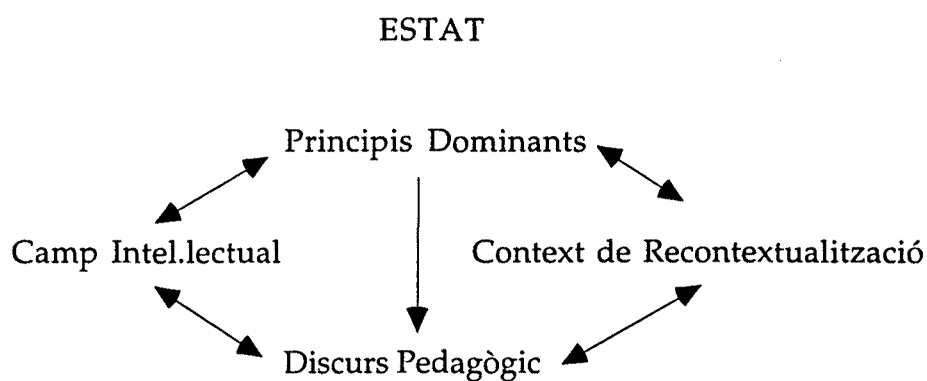
El camp de la producció ha estat definit per Bernstein (1981:29) com el camp les ideologies i agències del qual regula els significats, els contextos i les possibilitats de les fonts físiques. Lligat amb aquest camp, ens trobem amb l'existència de categories i pràctiques regulades pel principi de la divisió social del treball i les seves relacions socials internes.

El camp del control simbòlic és aquell les ideologies i agències del qual regulen els significats i els contextos i legitima les possibilitats de la reproducció cultural (Bernstein, 1981:29).

El camp de l'Estat constitueix les categories, els agents, les agències, els discursos i les pràctiques per al manteniment, la legitimació, la reproducció i el desenvolupament dels principis dominants de les relacions de classe i les pràctiques de la societat en l'ús de significats ideològics, polítics o repressius. Dit d'altra manera, l'Estat crea significats especialitzats de reproducció (polítics, legals o administratius) lligats amb la reproducció i conservació de les categories i les pràctiques en el camp de la producció, però també legitima les categories i pràctiques a través de les quals les relacions de classe dominants són reproduïdes pel camp del control simbòlic en el qual té les seves pròpies agències especialitzades (Diaz, 1983).

l'espai pedagògic de reproducció, la regulació dels seus discursos especialitzats i la constitució dels seus agents i de les seves relacions socials. És a dir, el Discurs Pedagògic Oficial no només legitima els principis dominants sinó que també fa el mateix amb la cultura dominant de l'escola, legitimant específics modes d'adquisició i, a través d'ells, específics modes de raonament (Diaz, 1983).

El següent gràfic resumeix tot això (extret de Diaz, 1983):



El Dispositiu Pedagògic

Continuant amb el desenvolupament del model teòric, arribem al Dispositiu Pedagògic, que és la condició necessària per a la producció, reproducció i transformació de la cultura, i proporciona la gramàtica intrínseca del discurs pedagògic.

Aquesta gramàtica es proporciona a través de tres tipus de regles, que estan relacionades jeràrquicament, en el sentit que la primera regula la segona i aquesta la tercera.

Les regles són les següents (Bernstein, 1990):

- **regles de distribució:** regulen la relació fonamental entre el poder, els grups socials, les formes de consciència i pràctica i les seves produccions i

reproduccions.

Les regles de distribució marquen i especialitzen allò que és pensable i allò que és impensable i les pràctiques que porten amb elles per diferents grups per mediació de pràctiques pedagògiques especialitzades de diferents maneres.

La relació entre poder, saber i formes de consciència i pràctica es porta a terme mitjançant aquestes regles del Dispositiu Pedagògic, les quals s'encarreguen de regular les diferents especialitzacions de consciència de diferents grups.

Dit d'una altra manera, aquestes regles marquen i distribueixen qui pot transmetre quelcom a qui i en quines condicions, i, en fer-ho, tracten de fixar els límits exteriors i interiors del discurs legítim.

- **regles de recontextualització:** regulen la constitució del discurs pedagògic específic.

- **regles d'avaluació:** estan constituïdes per la pràctica pedagògica específica.

És interessant destacar que, seguint la perspectiva bernsteiniana, cal no oblidar el paper que juguen aquestes regles, i tenir-les en compte per a fer determinades anàlisis teòriques i observar com el coneixement esdevé contingut, tant instructiu com regulatiu, a ensenyar a l'escola.

Abans de seguir avançant en el model teòric, hem de fer referència a dos conceptes relacionats amb la producció i reproducció del discurs educacional: el context recontextualitzador i el context de reproducció. Aquests dos conceptes són necessaris de comprendre si es volen entendre les relacions de poder i control existents en el discurs educacional.

Quant al primer context, la recontextualització (Bernstein, 1977, 1981), s'entén com el moviment dels textos/pràctiques del context primari de producció dels discursos al context secundari de reproducció discursiva.

Quant al segon, el context de reproducció, és una estructura organitzacional per a la reproducció selectiva del discurs educacional (Bernstein, 1981). Està constituït per categories especialitzades (agents, discursos), pràctiques i llocs, creats socialment i mantinguts per la reproducció del Dispositiu Pedagògic. Aquest context reproduïx competències específiques (conductes específiques) embegudes en disposicions morals (ordres morals específics, relacions i identitat) rellevants per al manteniment i la reproducció dels principis dominants en una formació social específica.

Aquest context de reproducció està constituït per xarxes organitzades per l'estructuració d'experiències que preparen els individus per actuar en les formes culturals, econòmiques i administratives de la societat. A més, els arranjaments organitzatius d'aquest context -classificació del temps i l'espai, del coneixement, dels agents, de les pràctiques- són els significats per regular les actituds, els comportaments i els coneixements dels alumnes, i així, regular la seva vida social. (Diaz, 1983).

El Discurs Pedagògic

Nocions generals

Avançant un pas més en un esquema imaginari que porta de la teoria a la pràctica, hem de parlar del Discurs¹⁰ Pedagògic. Ja hem dit que hi ha una primera instància teòrica, el Dispositiu Pedagògic, que legitima el procés de transmissió cultural. El pas següent en aquest esquema és la traducció del dispositiu en el discurs.

Si ens referim concretament al Discurs Pedagògic, val a dir que aquest és una modalitat de comunicació especialitzada mitjançant la qual la transmissió/adquisició de coneixements es veu efectuada. Dit d'una altra

manera, el Discurs Pedagògic és el dispositiu dominant per a la regulació de la reproducció cultural i educacional (Diaz, 1983).

El Discurs Pedagògic és un dispositiu de reproducció de formes de consciència específica a través de la producció de determinades regles, que regulen relacions socials delimitades entre categories específiques, com ara transmissor i adquiridors.

La producció d'un ordre mitjançant el discurs pot determinar-se, llavors, a través de la demarcació dels subjectes juntament amb les seves posicions potencials i realitzacions socials. Així per exemple, la producció de categories especialitzades com les de transmissor o adquiridor, les seves posicions, les seves veus i les seves pràctiques poden constituir-se primer i

¹⁰Potser cal començar fent una referència sobre què s'entén per discurs en la teoria bernsteiniana. El discurs no és un objecte evident i concret, aprehensible per la intuïció, sinó que és una categoria abstracta, el resultat d'una construcció, d'una producció.

Des d'aquest punt de vista, en primer lloc, el discurs no pot reduir-se a una simple realització del llenguatge, ja que cada procés discursiu pot considerar-se com el producte d'una xarxa complexa de relacions socials.

En segon lloc, el discurs no pot reduir-se a les intencions lliures d'un subjecte que articula significats. El subjecte no produeix el sentit de manera lliure a través de la combinació d'unitats del llenguatge dotades de significat estable, sinó que està travessant per l'ordre discursiu en el qual està situat i en el qual situa els seus enunciats. Aquest ordre discursiu és intrínsec i no està aïllat de les demandes de l'ordre no discursiu (ordre dominant social) en el qual està ubicat i al qual reproduceix.

També cal dir que, segons la teoria bernsteiniana, el discurs és una categoria en la qual els subjectes i objectes es constitueixen.

La constitució de subjectes i objectes està articulada amb les relacions de poder i control. El poder està present en cada discurs i, alhora, cada discurs és un mecanisme de poder. Així, quan pensem en els discursos, podem referir-nos a ells com el producte d'una divisió social del treball.

Aquesta formulació expressa el procés d'organització social dels discursos, cada cop més complex i especialitzat en les societats modernes; i la divisió social del treball expressa el grau d'especialització d'aquests discursos, l'adquisició d'una especificitat de cada discurs i la producció de límits específics.

Ja que els discursos socials, com el pedagògic, han estat produïts com a mecanismes de poder i de control simbòlic per les posicions o reposicions de subjectes dins d'ordres específics, la teoria assumeix que el règim de la seva producció implica relacions socials de producció específiques entre agents, entre discursos i entre agents i discursos. La producció d'un ordre, la constitució d'una consciència específica, és una tasca de certs tipus de discursos. (Bernstein i Diaz, 1985).

posteriorment regular-se, per mitjà de les regles intrínseques del discurs pedagògic.

És des d'aquesta perspectiva que pot dir-se que el discurs és una categoria constituent i ubicadora, contextualitzant i recontextualitzant de subjectes i de relacions socials potencials (Bernstein i Diaz, 1985).

Seguint la teorització, el Discurs Pedagògic no pot ser identificat amb cap discurs específic, sinó que és la base per a la generació de textos i pràctiques educatives recontextualitzades. Com a base per aquesta generació, el discurs pedagògic té dos ordres constitutius: el discurs instruccional i el discurs regulatiu. El primer regula la transmissió de competències i habilitats especialitzades i el segon regula la forma com es construeix un ordre, relació i identitat social. Ambdós tipus es tractaran amb més profunditat més endavant.

El discurs pedagògic institucionalitza els principis i les regles que estructuraren, integren i especialitzen el temps, l'espai i el discurs en el context de reproducció. En altres paraules, el discurs pedagògic proporciona les bases per a (Bernstein i Diaz, 1985):

- l'organització del temps. El discurs pedagògic regula el temps, establint les normes i principis que regulen les variacions del que pot anomenar-se temps pedagògic.

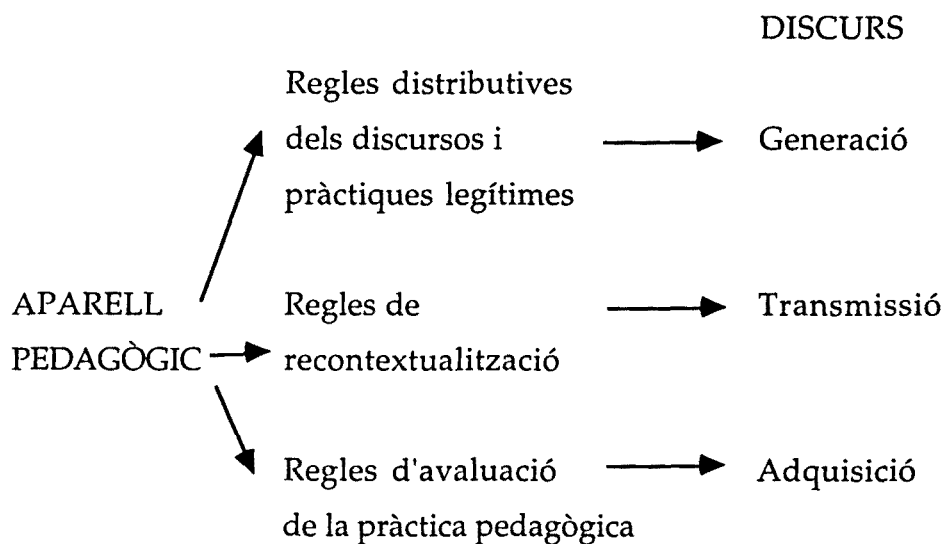
De quina manera el temps arriba a ser individualitzat o com els individus s'homogenitzen en el temps (progressió temporal de l'adquisició/transmissió) depèn fonamentalment de les teories implícites del discurs pedagògic.

- l'organització de l'espai. El discurs pedagògic regula, demarca i legitima l'espai social de l'adquisició -espai pedagògic-, és a dir, crea els límits entre el que pot ser un espai pedagògic legítim i el que no pot ser un espai pedagògic. D'aquesta forma, la constitució d'espais pedagògics juntament amb els seus límits físics també comporta valors-símbols i implica un ordre específic. Si l'espai està rígidament o flexiblement classificat depèn dels

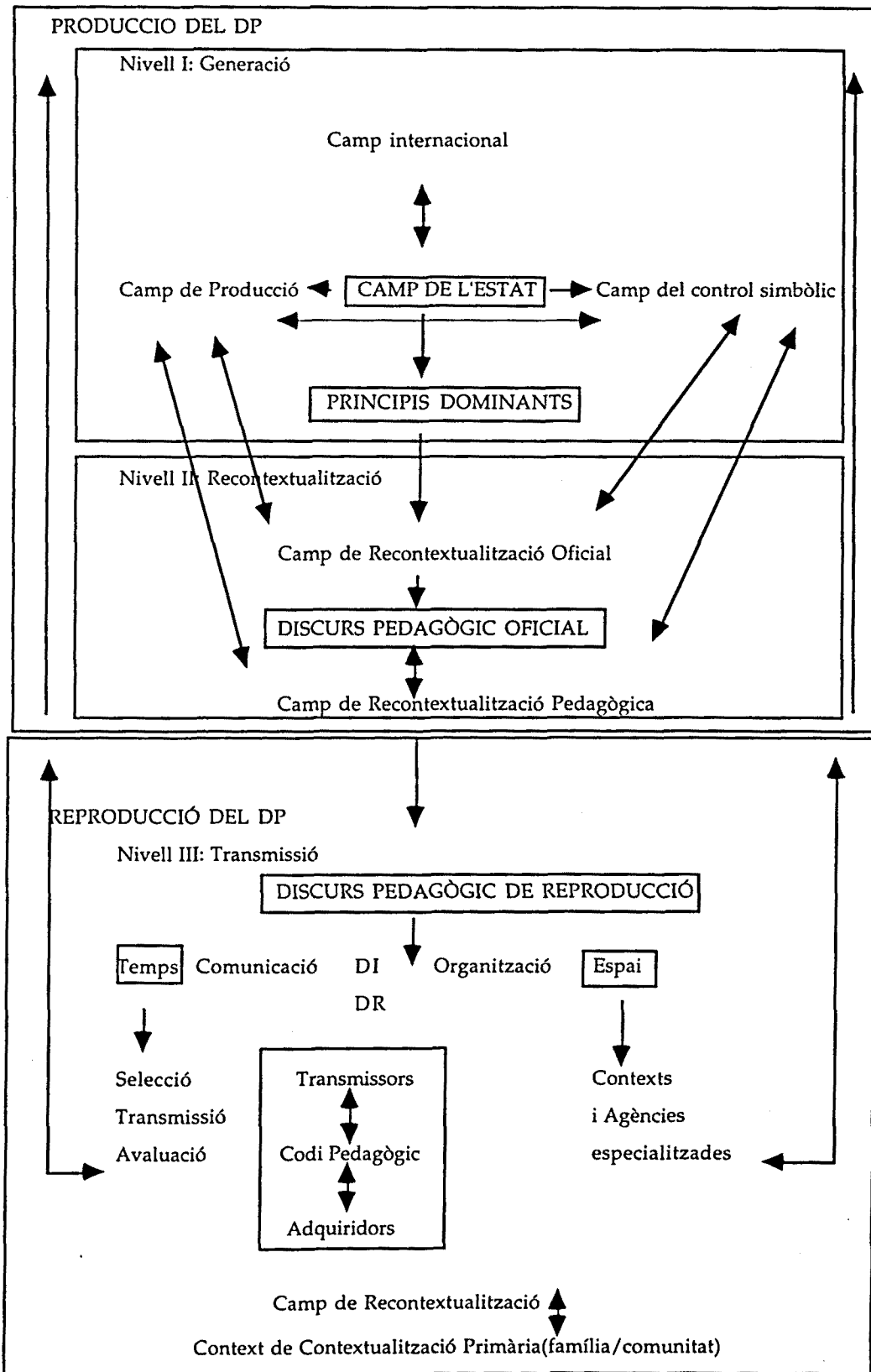
principis i teories subjacents del discurs pedagògic.

- la recontextualització del discurs. El discurs pedagògic es considera un mitjà de recontextualització del coneixement, ja sigui teòric o comú. En actuar selectivament sobre el coneixement que ha de transmetre's, en abstroure'l de les seves condicions d'existència i en reenfocar-lo, el discurs pedagògic reenfoca l'experiència dels alumnes, és a dir, genera noves formes de relació social amb noves posicions en el coneixement. Així, la regla fonamental de la gramàtica del discurs pedagògic és el principi de recontextualització del temps, espai i discurs a través del qual la cultura de l'escola es produeix i es reproduïx.

El quadre següent relaciona l'aparell pedagògic amb el discurs pedagògic (adaptat de Bernstein, 1990).



Per evidenciar els diversos nivells de realització de l'aparell pedagògic i les respectives relacions com a generació de successives recontextualitzacions del discurs pedagògic, Bernstein va estructurar un model d'anàlisi que es presenta a continuació (adaptat de Bernstein, 1990 i Domingos i al, 1985). En aquest quadre, es poden observar els nivells de producció i reproducció del discurs pedagògic oficial en les societats occidentals modernes.



En un primer nivell -el nivell de generació- d'interacció entre els camps internacional i de producció (recursos físics i discursius) són generats els principis dominants de la societat, els quals, un cop subjectes al camp de recontextualització oficial (ministeris, secretaries d'estat,..) passen per una primera alteració -recontextualització- en ajustar-se al nou context del sistema educatiu.

Aquest constitueix el segon nivell de producció del Discurs pedagògic i és alhora el primer nivell de recontextualització.

En un tercer nivell, el text que entra en el camp de recontextualització pedagògica passa per un segon procés de recontextualització, donant origen al discurs pedagògic de reproducció, el qual és reproduït a l'aula.

Podem observar no només el procés de producció i distribució del discurs pedagògic, sinó també l'existència de diversos nivells on hi pot haver canvis (l'espai corresponent a la gènesi dels principis dominants de la societat i l'espai de les relacions escola/família/societat).

Crítiques generals al concepte

El model que es presenta per parlar del discurs pedagògic pot ser fàcilment i erròniament interpretat com a sobredeterminista i tancat. Bernstein (Cox, 1988) crida l'atenció sobre les següents fonts de dinamisme en el conjunt de relacions de producció, reproducció i canvi del discurs pedagògic:

- els principis culturals dominants es refereixen a un espai ideològic de conflicte (entre i dins de classes socials i camps) més que a un conjunt de relacions socials estables
- hi ha fonts potencials o actuals de conflicte, resistència i inèrcia
 - entre els agents polítics i els agents administratius del camp de recontextualització oficial

-entre el camp de recontextualització oficial i el camp de recontextualització pedagògica i també entre posicions diferents dins d'aquest últim

-entre el context primari d'adquisició cultural (família, comunitat, grup d'iguals) i els principis i pràctiques de recontextualització de l'escola

•els transmissors poden trobar-se en la posició de no ser capaços o no voler transmetre el codi esperat de transmissió.

Aprofundiment en el concepte

Quant a la constitució del discurs pedagògic, hi ha dos processos de recontextualització. El primer selecciona discursos del camp de la producció de discursos per formar el què i el com del discurs pedagògic. Aquest procés crea allò que anomenem camp intel·lectual de l'educació.

El segon procés succeeix quan les teories i conceptes creats en el camp intel·lectual són posicionats ideològicament segons els requeriments de la socialització en el context escolar. Aquest procés està regulat per diverses agències, agents i pràctiques. Són les agències recontextualitzadores de l'Estat, la funció bàsica de les quals és controlar el que entra en el context de reproducció.

Analitzant les relacions entre el discurs pedagògic i el context de reproducció, considerem que el discurs pedagògic constitueix categories especialitzades (transmissors i adquiridors) que articulen l'estructura social de l'escola. El discurs pedagògic regula les pràctiques pedagògiques en els llocs on s'organitzen la reproducció i les relacions específiques dins i entre nivells.

El discurs pedagògic institucionalitza els principis i regles a través de

les quals temps, espai i discurs esdevenen els trets organitzatius del context de reproducció. De manera que el discurs pedagògic proveeix les bases per (Diaz, 1983):

- organitzar el temps. El punt bàsic és la demarcació temporal d'adquisició i transmissió. El discurs pedagògic regula el temps i bàsicament els principis que regulen les variacions del temps pedagògic. De quina manera el temps esdevé individualitzat o com els individus esdevenen homogeneïtzats en el temps (progressió temporal de l'adquisició-transmissió) depèn de les assumpcions del discurs pedagògic.

- organitzar l'espai. El discurs pedagògic regula, demarca i legitima l'espai social d'adquisició (espai pedagògic) creant els límits entre allò que és i allò que no és espai pedagògic. La constitució d'aquest espai juntament amb els seus límits físics comporta valors simbòlics i implica un ordre específic.

- recontextualitzar el discurs. El discurs pedagògic, en actuar selectivament, abstraient i refocalitzant els coneixement a transmetre, refocalitza també l'experiència dels alumnes, i genera noves formes de relacions socials i noves posicions.

Amb això explicat fins ara, quedaria configurat el model explicatiu del que és el Discurs Pedagògic. A continuació, es farà referència a la Pràctica Pedagògica, necessària d'analitzar tant en el model teòric bernstienià com en la nostra investigació.

La pràctica pedagògica

Abans d'entrar a parlar dels dos tipus de discursos ja esmentats, cal fer una referència a la pràctica pedagògica, ja que és la forma de realització del discurs pedagògic i el medi de la seva reproducció.

Com veiem, s'ha avançat un pas més en el dibuix de l'esquema imaginari: del dispositiu pedagògic al discurs pedagògic i d'aquest a la seva

realització tangible, la pràctica pedagògica.

La pràctica pedagògica també conté de manera constitutiva els dos tipus de components esmentats en el discurs. Els components instruccional i regulatiu del discurs pedagògic són les categories determinants de la pràctica pedagògica.

Con este término (práctica pedagógica), generalmente, nos referimos a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela.

(Díaz, 1991: 15)

A més dels components regulatiu i instruccional, hi ha unes regles que determinen les pràctiques pedagògiques. Aquestes són les regles de relació social i les regles discursives. Així, les regles de relació social regulen la ubicació de l'alumne en un ordre legítim i específic respecte a normes legítimes o patrons de conducta, de caràcter o de relació social.

Les regles discursives regulen el procés del discurs pedagògic a l'escola, és a dir, regulen la selecció, la seqüenciació, el ritme i els criteris de l'accés del coneixement escolar.

Ambdós tipus es troben de manera clara en les dues formes de pràctica descrites.

El discurs i la pràctica instruccional

El discurs instruccional

Com ja s'ha dit, el discurs instruccional regula la transmissió de

competències i habilitats especialitzades. Dit d'una altra manera, el discurs instruccional és una categoria de la pràctica pedagògica que controla la transmissió, adquisició i avaluació del coneixement específic (fets, procediments, pràctiques i judicis) bàsic per a l'adquisició de competències especialitzades (Diaz, 1983).

Aquest discurs es refereix a l'organització de la instrucció, ja que articula un complex de categories conceptuals (teories de la instrucció), regles i principis que regulen l'organització del coneixement en unitats discursives específiques i les pràctiques de la seva transmissió, adquisició i avaluació en relacions socials entre transmissors i adquiridors. Des d'aquesta perspectiva, fa referència bàsicament a l'educació formal.

El discurs instruccional pressuposa un principi fonamental de classificació, amb relacions de poder, i al mateix temps reproduceix i legitima aquestes relacions. El discurs instruccional subratlla la divisió social del treball existent en la selecció i constitució de les categories d'instrucció legitimades (transmissors, adquiridors, discursos) i les relacions socials en les quals les pràctiques instruccionals (relacions socials d'instrucció) són realitzades.

El discurs instruccional comprèn teories que subratllen les pràctiques instruccionals específiques realitzades en llocs d'adquisició específics (escoles, aules) i també comprèn un conjunt de regles i principis que regulen les formes específiques de transmissió, adquisició i avaluació a través de les quals la varietat de competències especialitzades és legitimitzada. Més específicament, el discurs instruccional constitueix els principis i regles que regulen la producció/reproducció de competències especialitzades.

El discurs instruccional organitza el marc temporal de referència per l'organització social de les pràctiques instruccionals. És l'anomenat temps instruccional.

La pràctica instruccional

Respecte a les pràctiques instruccionals, es poden definir com unes pràctiques especialitzades interaccionals, reguladores de la transmissió, adquisició i avaluació del coneixement específic (Diaz, 1983).

Les pràctiques instruccionals pressuposen l'existència de categories especialitzades de transmissors i adquiridors, amb relacions específiques entre els mateixos, determinades, com ja s'ha dit, per les regles jeràrquiques (o de relació social) i les regles discursives. Les primeres determinen la forma de les relacions de poder entre transmissors i adquiridors; les segones regulen la selecció, seqüenciació, velocitat i criteris de transmissió. Ambdues regles defineixen el tipus de control que transmissors i adquiridors tenen sobre el procés d'adquisició.

Les variacions en les regles que constitueixen les relacions socials d'instrucció porten a la diferenciació de tres modalitats d'instrucció (Diaz, 1983):

-instrucció directa o pedagogia visibl. Es caracteritza per estar centrada en el mestre, amb poca elecció de l'activitat per part de l'estudiant, i un ús de grups homogenis i estables d'instrucció.

En aquesta pedagogia, el mestre és un controlador explícit de la situació d'ensenyament-aprenentatge, ja que l'adquisició esdevé explícitament dependent de la transmissió. A més, la seqüenciació i la velocitat de coneixement és explícita i específica, com també els criteris d'avaluació. La seqüenciació està controlada per guies pedagògiques que regulen la modalitat explícita d'adquisició i el progrés explícit de transició.

El mestre és un donador de solucions i es redueix la possibilitat de presa de decisions de l'alumne, que té un espai molt delimitat. També el temps instruccional està marcat per períodes fixos i rígids, de manera que la progressió de la transmissió està ordenada en el temps per regles explícites.

Això vol dir que hi ha un únic ritme d'adquisició.

-instrucció indirecta o pedagogia invisible. És un estil d'ensenyament en què hi ha flexibilitat d'espai, elecció de l'activitat per part dels estudiants, diversos materials d'ensenyament, integració d'àrees curriculars, i instrucció més individualitzada.

Aquesta modalitat pot promoure noves pràctiques per al mestre i demana innovació pedagògica en l'organització del coneixement. Els principis que regulen les relacions socials d'instrucció són implícits. Així, per exemple, l'aula tradicional és reemplaçada per àrees dèbilment dividides on els alumnes poden organitzar el seu propi treball.

L'organització del temps és més flexible, de manera que els nens poden tenir diferents ritmes d'aprenentatge ja que les regles de velocitat són dèbils i els criteris implícits.

El sistema d'avaluació posa el seu èmfasi en les maneres d'ensenyar més que en els estats d'ensenyament. Està més orientat a les modalitats de control personal que a les posicionals.¹¹

-modalitat emmascarada. És una teoria indirecta d'adquisició unida amb una teoria directa de transmissió que crea en la pràctica una modalitat de control posicional. L'adquisició continua estant regulada per regles discursives de seqüenciació, velocitat i criteris explícits.

¹¹ La diferència que hi ha entre aquestes dues modalitats de control és que la relació entre els rols varia amb la importància que es dona a les relacions jeràrquiques d'adquisició d'aquests. En el control personal cada membre crea el seu propi lloc i les relacions comunicatives són obertes; mentre que en el control posicional els rols són assignats en funció de l'estatus i les relacions comunicatives també estan en funció d'aquest, de manera que el sistema de posicions constitueix un mitjà de reproducció de les mateixes i de l'estabilitat compartida pel grup (Bernstein, 1977).

El discurs i la pràctica regulativa

El discurs regulatiu

El discurs regulatiu estableix la forma com es construeix un ordre, relació i identitat social de les categories i pràctiques en el context de reproducció.

Com diu Diaz (1983), el discurs regulatiu a l'escola subratlla la producció d'una subjectivitat específica a través de la producció i reproducció de normes i valors, que un cop adquirits, s'espera que esdevinguin els principis generatius de les relacions i pràctiques socials legitimades. Això comporta l'organització del coneixement i la producció d'actituds entre d'altres factors importants.

El discurs regulatiu ordena els principis específics i les regles que determinen l'ordre legítim en el context de reproducció. Aquest ordre legítim pressuposa una estructura organitzativa específica, regulada per les regles institucionals racionalitzades, i constituïda per la categoria dels agents (mestre, alumnes). A més, l'ordre legítim estableix les relacions socials específiques en i entre categories de mestres i alumnes. I, finalment, l'ordre legítim forma un context de reproducció, que com a estructura, està dividit en nivells educacionals de reproducció progressius.

Des d'aquesta perspectiva, el discurs regulatiu integra els principis per a la regulació de l'estructura (categories i llocs) i les relacions socials (pràctiques) del context de reproducció a través del qual un ordre específic legítim intern i extern als individus (mestres i alumnes) es manté i es reprodueix. (Diaz, 1983).

La pràctica regulativa

Respecte a les pràctiques regulatives, aquestes tenen la seva funció socialitzadora en valors, normes, pràctiques i motivacions inherents a l'organització del temps, l'espai i el discurs de l'escola.

Espai i temps són dos conceptes claus en les pràctiques regulatives i les seves tipologies. La realització temporal es fa a través de principis de comunicació i la realització espacial a través de principis de classificació.

El concepte d'espai

Quant al concepte d'espai, una de les tasques del discurs regulatiu és regular i controlar els llocs de reproducció (escoles). Aquests llocs constitueixen la dimensió espacial del context de reproducció.

Una escola pot ser considerada com un sistema organitzat d'espais jeràrquics progressius i articulats que incorporen categories diferents, pràctiques i posicions i que estan regulats pels principis organitzacionals inherents al discurs regulatiu. En aquesta dimensió es donen un seguit de relacions espacials, desglossables en les relacions entre l'escola i altres contextos, i les relacions dins de l'escola.

Quant a les relacions entre l'escola i altres contextos, sempre són objecte de normes i pràctiques reguladores institucionalitzades. Es realitzen en pràctiques específiques, procediments i polítiques que mantenen la puresa de l'escola. Quan les relacions són molt estretes, l'escola té una autoritat moral i no només legal. Si són molt fortes, pot constituir un focus de tensió entre escola i altres contextos.

La relació primordial és la relació amb la família, que pot estar més o menys emmarcada, en funció de la circulació de valors i pràctiques.

En aquest apartat hi podem trobar l'existència d'APA, el convit o no d'especialistes a fer xerrades, les activitats extraescolars i la seva tipologia, ... Els emmarcaments forts celebren l'autonomia i autoritat escolar, els dèbils possibiliten l'organització dels pares/mares per relacionar-se amb les pràctiques pedagògiques.

Quant a les relacions dins l'escola, la regulació de l'espai crea diferents localitzacions en què els agents educatius estan distribuïts: aula, llibreria, pati, oficines, ... En general la distribució forta de l'espai està basada en característiques fixes i especialitzades (edat, gènere, discurs, ...), això porta a relacions horitzontals fortes on el poder està investit en relacions verticals.

Diaz (1983) distingeix en aquest nivell un sistema jeràrquic i un sistema funcional. De manera breu, aquests sistemes es desglossen així:

- Sistema jeràrquic - classificació jeràrquica de l'espai

- Transmissors-Adquiridors

Transmissors: hi pot haver una distribució del poder entre categories de mestres realitzada en termes espacials (sala de professors, despatx del director, ...)

Adquiridors: hi pot haver una distribució del poder entre categories d'alumnes realitzada en termes espacials (aula, aula de suport, disposició de les taules, ...)

Transmissors-Adquiridors: regles i rituals d'entrada...

- Discursos: especialització i privilegiació de diferents currícula en espais particulars.

- Sistema funcional: algunes funcions relacionades amb l'espai tenen a veure amb les pràctiques regulatives. La classificació jeràrquica funciona en i entre funcions. Les funcions són:

- Recreacional: pati, aula comuna, ...

- Instruccional: laboratoris, gimnàs, aula de música, ...

- Biològic: lavabos, vestuaris, ...

- Reflexiu: biblioteca, ...
- Administratiu: oficines, ...
- Cerimonial: sala d'actes, ...
- Circulatori: passadissos, entrades, escales, ascensors, ...
- Terapèutic: aules especials, ...
- Esportiu: gimnàs, pati, ...

El concepte de temps

Quant al concepte de temps, la dimensió temporal del discurs regulatiu també diferencia les relacions entre transmissors, adquiridors i transmissors/adquiridors.

• Quant als professors, les relacions temporals s'expliquen en la base de la classificació de l'estructura posicional de l'escola respecte a la jerarquia i la funció.

El poder i el control estan presents en les relacions entre professors (Diaz, 1983). Aquestes relacions poden ser analitzades en funció de les posicions i pràctiques assignades als docents en relació amb les modalitats de selecció i integració del coneixement, que alhora estan determinades pels principis del currículum institucionalitzats i pels principis de les relacions verticals entre categories de docents.

Des d'aquest punt de vista, les formes d'integració social i de comunicació entre els docents estan en funció de la integració pedagògica, de la distribució del coneixement i de les posicions jeràrquiques creades a l'escola.

Si les relacions entre els docents estan organitzades segons unes jerarquies d'assignatures aïllades, aquesta organització del coneixement genera un ordre de relacions institucionalitzat en un específic patró de pràctiques que fa de l'escola un context molt estratificat. En aquest cas, les

relacions socials estan basades en el manteniment d'una jerarquia de posicions i de pràctiques aïllades. En aquest cas, el control sobre els rols socials del docent ve determinat per unes normes burocràtiques (determinades externament pel control i la inspecció) i per un exercici del poder legitimitzat per unes posicions jeràrquiques específiques (graus, certificats, llicències...). Tot plegat porta a una ideologia competitiva, que dóna valor a l'esforç individual, que no valora la cooperació recíproca i reforça el mercat credencialista.

En canvi, si les relacions entre els docents estan dèbilment classificades (menor aïllament entre assignatures, menor rigidesa en el posicionament dels docents) les relacions de poder i les modalitats de control entre els docents esdevenen més relaxades i més lligades amb pràctiques comunicatives.

Perquè, citant a Diaz (1983, 146):

...Changes in the principles of regulative discourse determine changes in the social relations between teachers, changes in their modality of integration and changes in the forms of control.

•Respecte als alumnes, la seva agrupació i la regulació de les seves relacions socials constitueixen la base del principi temporal de classificació.

Segons Diaz (1983) el criteri per establir les similituds i diferències entre i en els grups d'alumnes es basa en l'establiment d'uns límits relacionats amb l'edat, l'habilitat i el sexe. L'agrupació consegüent dels alumnes és una unitat estructural fonamental de l'organització escolar i està regulada per un principi de classificació que estableix diversos graus de rigidesa i flexibilitat segons el nivell i la funció dins del context de reproducció.

Si la classificació és forta, es ritualitza l'ordre regulatiu escolar. Si la classificació és dèbil els grups no són tan homogenis, la interacció no és tan especialitzada i els rituals de participació són més oberts i els patrons de transmissió de les normes més diferenciats i personalitzats.

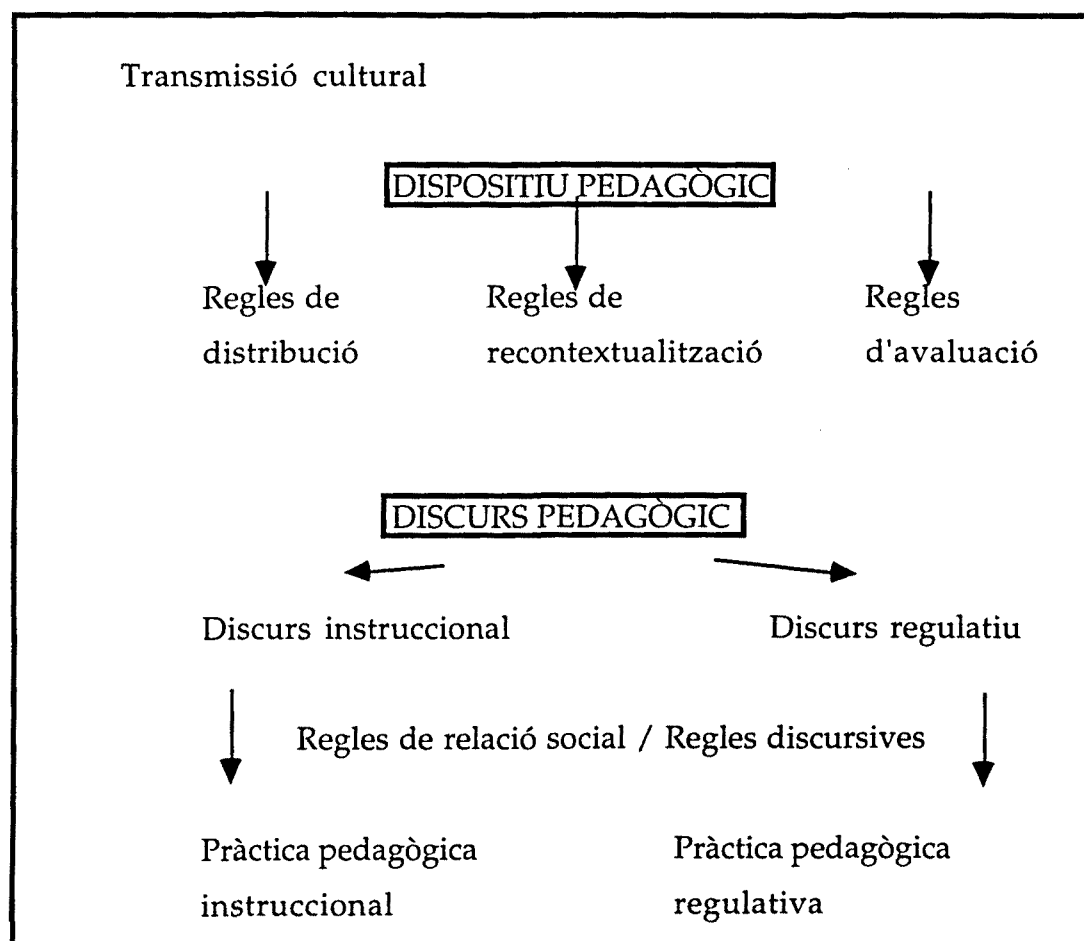
•Per últim, les relacions entre transmissors i adquiridors varien segons els principis de control adoptats i legitimitzats -emmarcament-.

És justament en aquesta relació quan es produeix la socialització. La regulació de les relacions socials determina les modalitats de comunicació a través de les quals les normes, els valors i l'ordre, són transmesos.

Hi ha dues modalitats bàsiques de relació. Un emmarcament fort propicia una modalitat posicional, i un emmarcament dèbil propicia una modalitat personal. En el primer cas apareix una jerarquia on cada alumne ocupa una posició determinada pel seu estatus, les decisions són preses sempre pel docent, no hi ha reprocitat en les relacions i el control es fa sobre les conseqüències. En el segon cas, la jerarquia tendeix a ser implícita i el control es basa en la negociació i la participació.

Cloenda

Fins aquí, doncs, l'exposició del dispositiu pedagògic. En l'esquema en recordem els trets constitutius bàsics:



Per acabar, voldríem subratllar l'existència de relacions entre el discurs instruccional i el discurs regulatiu.

Aquestes interrelacions pressuposen que la regulació de la transmissió/adquisició del coneixement està immers en la transmissió/adquisició d'un ordre, relació i identitat específics. Això vol dir que les regles i els principis del discurs instruccional, reguladores de les pràctiques instruccionals, s'han d'analitzar amb referència als principis i les regles del discurs regulatiu.

I aquesta és, entre d'altres, la finalitat de tota la segona part de la nostra tesi, fer una anàlisi del discurs instruccional i del discurs regulatiu,

veure'n la seva concreció en la realitat, comprovar el grau de relació entre un i altre, observar les implicacions del tipus de discurs triat i la tipologia d'alumnat d'un centre, estudiar la importància de les relacions entre l'equip de mestres/professors i la pràctica a l'aula,... En conjunt, són un seguit d'observacions que ens semblen molt interessants d'analitzar les quals esperem aprofundir en les properes planes.

Glossari

(Extret, amb modificacions, de Domingos, A.M. et al.: A teoria de Bernstein em sociologia da educaçao. Lisboa, Fund. Gulbenkian, 1986).

- Agents de control simbòlic

Agents de classe mitjana que dominen les decisions referides als significats, contextos i possibilitats dels recursos discursius (codis de l'educació), especialitzant-se en formes de comunicació que poden ser aplicades als propis principis de comunicació i/o a les relacions socials, pràctiques i disposicions; la seva consciència està fonamentalment constituïda per les relacions socials d'educació i dèbilment regulada per les relacions socials de producció. Aquests agents, que poden funcionar en el camp de la producció o en el camp del control simbòlic, posseeixen, per raons històriques, un monopoli sobre l'espai d'autonomia relativa de l'educació.

- Aparell pedagògic

Un camp es transforma en un aparell quan els agents dominants tenen els mitjans per anul·lar la resistència i les reaccions dels dominats. L'aparell pedagògic, en establir un lligam entre el poder, el coneixement i la consciència, funciona com un regulador simbòlic pel posicionament de la consciència i per l'especialització dels subjectes i proveeix la gramàtica interna

del control simbòlic.

- Autonomia relativa de l'educació

Relació de simultània independència i dependència de l'educació en relació a la producció, en què una classificació forta entre aquestes categories crea condicions perquè els principis, contextos i possibilitats de l'educació no estiguin integrats als principis, contextos i possibilitats de la producció, però en què, al mateix temps, les relacions econòmiques i de classe de la producció estiguin en la base de l'educació. L'autonomia de l'educació es refereix també al grau de recontextualització dels principis dominants de l'Estat en la constitució del discurs pedagògic.

- Camp

Conjunt de relacions de força entre agents i/o institucions en lluita per formes específiques de poder (econòmic, polític, cultural), que funciona simultàniament com a instància d'inculcació i mercat on les diferents competències adquireixen el seu preu (Bourdieu).

- Camp del control simbòlic

Camp les agències i ideologies del qual regulen els medis i els contextos de la reproducció cultural i legitimen les seves possibilitats, controlant les relacions de classe a través de mitjans simbòlics (principis de comunicació). Encara que no produeixi les relacions de classe, contribueix a la seva reproducció.

- Camp intel·lectual

Camp creat pel context primari o de producció discursiva, això és, per les posicions, les relacions, i les pràctiques que sorgeixen de la producció discursiva i no de la reproducció del discurs educacional i les seves pràctiques. Els seus textos són, en aquest moment, només parcialment dependents de la circulació de fons privats i públics assignats a fons d'investigació.

- Camp de la producció

Camp que regula medis, contextos i possibilitats dels recursos físics. Les seves categories i pràctiques són regulades pel principi de la divisió social del treball i per les seves relacions socials internes. Produeix i reproduïx les relacions de classe d'una societat.

- Camp de recontextualització

Camp estructurat pel context de recontextualització. Les seves posicions, agents i pràctiques estan centrats en els moviments de textos/pràctiques del context primari de producció discursiva cap a un context secundari de reproducció discursiva. La funció de les diferents posicions, agents i pràctiques d'aquest camp és regular la circulació de textos entre els contextos primari i secundari.

- Camp de reproducció discursiva

Camp estructurat pel context secundari o de reproducció discursiva, les posicions, agents i pràctiques del qual regulen la reproducció del discurs pedagògic.

- Classe social

Principi cultural dominat, creat i mantingut pel camp de la producció. Principi dels principis de les classificacions físiques, socials i simbòliques constitutives d'un ordre.

- Classe dominada

Grup o grups socials que estan subordinats als codis dominats de la producció i del discurs. La seva consciència està fonamentalment constituïda per les relacions socials de producció i dèbilment regulada per les relacions socials de l'educació.

- Classe dominant

Grup social que domina les decisions que controlen mitjans, contextos i possibilitats de la producció i la distribució dels recursos físics (codis de producció).

- Classe mitjana (tradicional)

Fracció de classe mitjana que va sorgir de la complexització de la divisió social del treball econòmic i que realitza la solidaritat orgànica individualitzada. Legítima el control posicional.

- Classe mitjana (nova)

Fracció de classe mitjana sorgida de la divisió del treball simbòlic i que realitza la solidaritat orgànica personalitzada. Institucionalitza noves formes de control social, o de control interpersonal.

- Classificació

Límits o aïllaments entre categories (agències, agents, recursos, discursos) creats, mantinguts i reproduïts pel principi de la distribució del poder de la divisió social del treball. Principi que regula el posicionament de les categories en una divisió del treball determinada.

- Codi

Principi regulador, tàcitament adquirit, que selecciona i integra significats rellevants, formes de la seva realització i contextos evocadors. En passar del nivell micro, interaccional, al nivell macro, institucional, els significats es transformen en pràctiques discursives, la realització en pràctiques de transmissió i els contextos en pràctiques organitzacionals.

- Codi col.lector

Codi de coneixement que tradueix un principi de classificació fort: els seus subtipus varien d'acord amb la força relativa de les seves classificacions i emmarcaments.

- Codi elaborat

Codi que es caracteritza per un ordre de significació universalista, els principis i les operacions del qual són fets explícits i que, estant deslligat del context, dóna al parlant una possibilitat de distanciament i, per tant, de reflexivitat. Els parlants d'un codi elaborat tendeixen a ser conscients de les diferències individuals i a tenir rols menys formalitzats.

- Codi d'integració

Codi de coneixement que tradueix un principi de classificació dèbil: els seus subtipus varien d'acord amb la força relativa dels emmarcaments.

- Codi restringit

Codi que es caracteritza per un ordre de significació particularista, en què els principis i operacions són mantinguts implícits, donat que les significacions estretament lligades al context no requereixen gaire verbalització. Els parlants d'un codi restringit tendeixen a tenir rols comunitaris i no són molt conscients de les diferències individuals.

- Codi sociolingüístic

Codi que indica la forma de relació social en que s'usa la parla, regulant la naturalesa de les interaccions del parlar i generant un quadre de referència per al parlant. Principi regulador que controla la forma de realització lingüística en els diferents contextos de socialització.

- Competència lingüística

Coneixement latent d'una llengua que posseix un parlant, fet que li permet generar una parla completament original i gramaticalment correcta i, en teoria, generar un nombre infinit de frases en aquella llengua (Chomsky).

- Context primari o de producció discursiva

Context en el qual un text és desenvolupat i posicionat per un procés de contextualització primària, en què noves idees són selectivament creades, modificades o transformades i els discursos especialitzats són desenvolupats i alterats. En l'educació formal és el context que crea el camp intel·lectual del sistema educacional.

- Context de recontextualització

Context en el qual un text sofreix un canvi en ser tret d'un text i ressituat en un altre, modificant la seva relació amb altres textos, pràctiques i posicions. El text és modificat per selecció, simplificació, condensació i elaboració, reposicionat i reenfocat. Aquest context estructura els camps de recontextualització.

- Context secundari de reproducció discursiva

Context en el qual és feta la reproducció selectiva del discurs educacional i que engloba agències, posicions i pràctiques de diversos nivells (pre-primari, primari, secundari, terciari). Hi ha interrelacions entre aquests nivells i possibilitats d'especialització d'agències dins de cada nivell. Aquest context crea el camp de producció discursiva.

- Control imperatiu

Mode de control en què el rang d'alternatives obertes al subjecte és reduït; realitzat verbalment a través d'un codi restringit d'elevada predibilitat lèxica o, extraverbalment, a través de la coacció física.

- Control personal

Mode de control que permet una àmplia gamma d'alternatives que són les regles de conducta adquirides pel subjecte. És realitzat per apel·lacions que consideren els components interpersonals i intrapersonals de la relació social i que utilitzen una variant lingüística específica d'un codi elaborat o restringit, diferenciant verbalment àrees d'experiència individual.

- Control posicional

Mode de control en què hi ha una certa gamma d'alternatives obertes, que són subministrades com a regles de conducta; és realitzat a través d'apel·lacions que tenen com a referència del comportament normes inherents a un estatus particular o universal, però sempre comú a un grup al qual es pertany. Utilitzen una variant lingüística específica d'un codi restringit o elaborat.

- Control simbòlic

Regles, pràctiques i agències que regulen per mitjans simbòlics (principis de comunicació) la creació, la distribució, la reproducció i els canvis legítims de consciència a través dels quals són legitimades i mantingudes la distribució de poder donada i la categoria cultural dominant.

- Control social

Medi pel qual el comportament social és condicionat i restringit en un grup o societat de manera que aquest grup o societat es mantingui. Per Bernstein, el llenguatge és un important agent de control social.

- Currículum

Sistema de missatges que constitueix allò que compta com a coneixement vàlid de ser transmès.

- Currículum col·lector

Currículum en el qual els continguts estan clarament diferenciats i aïllats els uns dels altres. La teoria pedagògica subjacent és didàctica i els criteris d'avaluació són independents; promou una ensenyança en profunditat.

- Currículum d'integració

Currículum en qual els continguts no estan clarament separats els uns dels altres, sinó subordinats a una idea central que els uneix en un tot més ampli. La teoria pedagògica subjacent tendeix a ser autoreguladora i els criteris d'avaluació són comuns; promou una ensenyança en extensió.

- Discurs

Categoria en la qual tot subjecte és posicionat o reposicionat i que dóna forma a les relacions de poder i de control generades pel principi de la divisió social del treball i per les seves relacions socials intrínseques. Recurs simbòlic, producte de la divisió social del treball de les categories implicades en la seva producció, i producte de relacions socials (pràctiques) intrínseques a aquestes categories.

- Discurs instruccional

Discurs que controla la transmissió, l'adquisició i l'avaluació del coneixement indispensable a l'adquisició de competències especialitzades, regulant els seus aspectes interns i relacionals.

- Discurs pedagògic

Discurs especialitzat els principis interns del qual regulen la producció d'objectes específics (transmissors/adquiridors) i la producció de pràctiques específiques, la qual cosa regula alhora el procés de reproducció cultural. Conjunt de regles per a la inserció d'un discurs instruccional en un discurs regulatiu, on hi ha un domini d'aquest darrer.

- Discurs pedagògic local

Conjunt de regles que regulen la producció i la reproducció de textos a nivell de la recontextualització primària, particularment en la família i en el grup d'iguals. En les relacions de posicionament entre el discurs pedagògic local i el discurs pedagògic oficial poden donar-se oposicions i resistències o correspondències i recolzaments; més encara, dependències o independències.

- Discurs pedagògic oficial

Conjunt de regles oficials que regulen la producció, la distribució, la reproducció, les interrelacions i el canvi dels textos pedagògics legítims en l'educació formal.

- Discurs regulatiu

Conjunt de regles que regulen allò que compta com ordre legítim entre i dins de transmissors, adquiridors, competències i contextos; a un nivell d'abstracció major, subministra i legitima les regles oficials que regulen l'ordre, la relació i la identitat.

- Emmarcament

Límits o aïllaments entre pràctiques comunicatives de les relacions socials creades, mantingudes i reproduïdes pels principis del control social. Principi que regula la realització de les relacions de poder entre les categories.

- Escola oberta

Escola on l'ordre simbòlic elogia la barreja o la diversitat de categories. El principi d'integració social és la solidaritat orgànica, l'estructura és diferenciada, els límits porosos, i l'estructura d'autoritat debilitada. Promou l'educació en extensió.

- Escola tancada

Escola en què l'ordre simbòlic elogia la puresa de categories. El principi d'integració social és la solidaritat mecànica, l'estructura és estratificada, els límits són nítids i el sistema d'autoritat fort. Promou l'educació en profunditat.

- Família personalitzada

Família en la qual el manteniment dels límits entre els seus membres és dèbil. La seva comunicació està regulada fonamentalment per una forma de control personal on les diferències individuals són més importants que els rols socials.

- Família posicional

Família en la qual el manteniment dels límits entre els seus membres és fort. La comunicació entre els seus membres està regulada fonamentalment per una forma de control posicional on els rols socials són més importants que les diferències individuals i existeix una definició clara de l'estatus (edat, sexe) dels seus membres.

- Gramàtica del discurs pedagògic

Conjunt de regles de distribució, recontextualització i avaluació donades per l'aparell pedagògic.

- Missatge

Realització d'una veu. Un missatge és el conjunt de pràctiques de cadauna de les categories creades per la divisió social del treball. El seu grau d'especificitat es defineix pel principi de l'emmarcament. En qualsevol pràctica pedagògica, el missatge fonamental és un conjunt de regles per a la comunicació legítima.

- Modalitat de codi

Variació d'un codi restringit o elaborat, donada per una determinada regla de classificació i emmarcament, els valors de la qual poden variar independentment. Les modalitats de codi són essencialment variacions en els mitjans i en el focus del control simbòlic sobre la base d'una distribució de poder donada.

- Ordre expressiu

Complex de comportaments i activitats referits a la conducta, al caràcter i a les maneres d'actuar, que tendeix a constituir l'escola en una col·lectivitat moral diferent i que és legitimat per nocions de comportament acceptable fora de l'escola. El concepte d'ordre expressiu ha estat desenvolupat posteriorment en la teoria bernsteniana, donant lloc al concepte de discurs regulatiu.

- Ordre instrumental

Complex de comportaments i d'activitats relacionat amb l'adquisició de competències específiques i que, tenint una funció potencialment divisora, genera fissures entre professors i entre alumnes. El concepte d'ordre instrumental ha estat posteriorment desenvolupat en la teoria bernsteniana, i han donat lloc al concepte de discurs instruccional.

- Rol social

Patró de comportament que s'espera d'una persona que ocupa un estatus particular. Activitat de codificació complexa, que controla la creació i l'organització de significacions específiques i les condicions per a la seva transmissió i recepció. Els rols són producte del procés de socialització, a través del qual és interioritzat quelcom que és exterior a l'individu.

- Pedagogia

Sistema de missatges que constitueix el mitjà de definició d'allò que compta com una manera vàlida de transmetre el coneixement.

- Pedagogia invisible

Pedagogia l'estructura subjacent de la qual revesteix un caràcter d'invisibilitat per aquell qui l'adquireix. Les regles de jerarquia i de seqüència són implícites i els criteris d'avaluació són implícits, múltiples i difusos, com si l'adquiridor fos la font d'aquests criteris. És una pedagogia caracteritzada per classificacions i emmarcaments dèbils.

- Pedagogia visible

Pedagogia l'estructura subjacent de la qual conté un caràcter de visibilitat per l'adquiridor. Les regles de jerarquia i de seqüència són explícites i els criteris d'avaluació són explícits i específics, i definits pel transmissor. És una pedagogia caracteritzada per classificacions i emmarcaments forts.

- Pràctica pedagògica local

Conjunt de regles que regulen les relacions socials de transmissió-adquisició de textos pedagògics locals, particularment en la família i en el grup d'iguals. En les relacions de posicionament entre una pràctica pedagògica local i la pràctica pedagògica oficial poden existir oposicions i resistències, o correspondències i recolzaments, i fins i tot dependències i independències.

- Pràctica pedagògica oficial

Conjunt de regles oficials que regulen les relacions socials de transmissió i adquisició de textos pedagògics legítims, al nivell de l'educació formal.

- Regles d'avaluació

Regles que, en regular la pràctica pedagògica en el context de reproducció del discurs, produeixen una especialització del temps, el text, l'espai i les seves interrelacions, i posicionen diferencialment els adquiridors en relació al discurs i a la pràctica pedagògica legítima.

- Regles discursives

Regles relacionades amb la producció i el desenvolupament del discurs. Són regles bàsiques que, regulant les relacions socials, la transmissió, l'adquisició i l'avaluació del coneixement específic, diuen la relació amb la forma de control que els transmissors i adquirents poden tenir sobre el procés de transmissió-adquisició, és a dir, el procés d'emmarcament de la selecció, la seqüència, el ritme i els criteris d'avaluació.

- Regles de distribució

Són regles que, marcant i especialitzant el coneixement per grups socials diferents, creen una diferent especialització de la consciència i regulen la relació entre poder, coneixement i consciència. Són regles bàsiques que marquen i distribueixen qui pot transmetre que, a qui i sota quines condicions, establint els límits externs i interns del discurs pedagògic.

- Regles de jerarquia

Són regles bàsiques que, regulant les relacions de transmissió, adquisició i avaluació del coneixement específic, es refereixen a les formes de les relacions de poder entre transmissors i adquirents, això és, amb el principi de classificació entre les categories involucrades en el procés de transmissió-adquisició. Quan són explícites, les relacions de poder són clares; quan són implícites les relacions de poder resten emmascarades, tenint l'adquiridor aparentment un major control sobre els seus moviments, activitats i comunicacions.

- Regles de recontextualització

Són regles que regulen la constitució d'un discurs pedagògic en el context de recontextualització, transformant un discurs d'ordre en un de competència i un discurs de competència en un discurs d'ordre, i seguint l'ordenació subjacent dels principis dominants de la societat.

- Regles de ritme

Regles que defineixen la taxa d'adquisició esperada de les regles de seqüència. A un ritme fort, li correspon generalment una transmissió regulada per regles de seqüència explícites, mentre que a un ritme lax li correspon una transmissió regulada, generalment, per regles de seqüència implícites.

- Regles de seqüència

Regles que regulen la progressió de la transmissió en el temps i estableixen la seqüència de la transmissió, regulant la realització d'un currículum, un programa, un sistema d'avaluació. Quan són explícites, els currícula i els programes són clarament definits, les categories de sexe i edat són ben marcades i el concepte de progrés és explícit. Quan les regles de seqüència són implícites, els currícula i els programes estan menys clarament definits, les categories de sexe i edat menys marcades i el concepte de progrés és implícit, només és conegut pel transmissor.

- Relacions de classe

Relacions recurrents de desigualtat en la distribució de l'ordre entre grups, que es realitzen en la distribució, legitimació i reproducció de valors materials i simbòlics originats en la divisió social del treball.

- Significats particularistes

Significats clarament lligats a un context donat, a una relació i a una estructura social local. Quan l'ordre del significat és particularista, els principis i les operacions estan relativament implícits en la verbalització lingüística.

- Significats universalistes

Significats deslligats del context, que tradueixen una relació i una estructura social general. Quan l'ordre del significat és universalista, els principis i les operacions són fets explícits en la verbalització lingüística.

- Sistema de rols socials

Relacions de rols generades en el procés de socialització. En un sistema obert, el socialitzat disposa d'un ampli ventall d'alternatives per a la realització verbal dels seus significats. En un sistema tancat, les alternatives a disposició del socialitzat per a la realització verbal dels seus significats són restringides.

- Socialització

Procés pel qual un individu adquireix una identitat cultural específica i respon en funció d'aquesta identitat. L'individu es torna membre d'un grup social quan aprèn, en interacció amb els altres, les actituds del grup social i quan adopta el comportament del grup que aquest ha aprovat prèviament .

- Solidaritat mecànica

Forma de solidaritat social en què les parts individuals es mantenen unides en un sistema total per la similitud de funció, però en què els membres no són necessàriament interdependents (Durkheim).

- Solidaritat orgànica

Forma de solidaritat social en què les parts individuals, amb funcions diferents, es mantenen unides en un sistema total per la interdependència d'aquestes funcions (Durkheim).

- Solidaritat orgànica individualitzada

Forma de solidaritat orgànica referent a individus en relacions de classe privatitzades, que es basa en la possessió/control de recursos físics

especialitzades i que resulta de la complexitat de la divisió del treball econòmic. Inherent a aquesta forma de solidaritat és el control posicional.

- Solidaritat orgànica personalitzada

Forma de solidaritat orgànica referent a persones en relacions de classe privatitzades, que es basa en la possessió/control de formes especialitzades de comunicació i que resulta de la complexitat de la divisió social del treball de control simbòlic o cultural. El control interpersonal és inherent a aquesta forma de solidaritat.

- Text pedagògic

Realització distintiva del discurs pedagògic que tradueix una selecció, abstracció i reenfocament del coneixement a ser transmès, recontextualització que genera noves formes de relació amb el coneixement i noves posicions dins d'aquest. És un text produït/reproduït i avaluat en les relacions de transmissió/adquisició, o a través d'elles, però sempre per elles.

- Transmissió

Procés que procura inculcar en les persones (en especial alumnes) cossos de coneixement específics (en especial coneixement educacional), capacitats i maneres de percebre i de pensar sobre el món.

- Variant de llenguatge

Patró d'eleccions lingüístiques que és específic en un context particular i que resulta de restriccions contextuais sobre les eleccions gramaticals i lexicals. D'acord amb la relació de rol social, sorgeixen variants restringides o elaborades de llenguatge.

- Veu

Categoria la ideologia de la qual està inserta en les pràctiques socials i l'adquisició de la qual és aconseguida a través del posicionament de l'individu

en una sèrie de relacions socials, recolzades o regulades per un discurs. És un principi de classificació que defineix el grau d'especificitat de les veus, a través de la separació que crea entre categories. La veu s'anuncia, realitzada en un missatge.

Part Segona

El discurs i la pràctica educativa a l'ensenyament

Índex

1. Introducció.....	131
2. Objectius	139
3. Hipòtesis.....	140
4. Primera investigació.....	143
4.1. Metodologia.....	143
4.2. Resultats	148
4.2.1. Resultats generals.....	149
4.2.1.1. Trets físics.....	150
Nombre d'aules	150
Nombre de patis.....	154
Nombre d'instal.lacions esportives.....	156
Nombre d'instal.lacions culturals	158
Mitjans de recolzament a la docència	159
Usos del centre	160
4.2.1.2. Trets tècnics.....	161
Assignatures optatives	161
Relació ensenyants/pares	163
Associacions de pares d'alumnes.....	168
Tipus d'activitats extraescolars.....	171
4.2.1.3. Dades sobre els docents.....	175
4.2.1.4. Dades sobre els alumnes	182
4.2.2. Aplicació de la taxonomia	190
4.3. Conclusions	203
5. Segona investigació.....	207
5.1. Metodologia	207
5.2. Resultats	211
5.2.1. Dades generals.....	212
5.2.2. Dades sobre els alumnes	221
5.2.3. Altres dades.....	225
5.2.4. Pràctica educativa	230
5.3. Conclusions	244

6. Conclusions generals.....	249
Hipòtesi 1.....	249
Hipòtesi 2.....	254
Hipòtesi 3.....	264
Hipòtesi 4.....	278

Introducció

El propòsit de les planes anteriors ha estat fer una reflexió al voltant de l'escola i de la societat, per intentar observar els lligams que s'hi poden establir i per analitzar les repercussions motivades per aquesta estreta relació.

La nostra pretensió s'ha centrat a analitzar el que passa a l'escola des d'un punt de vista sociològic. Portat a la pràctica, això vol dir analitzar les relacions de poder entre el professor i l'alumne, contemplar el procés de transmissió de coneixements, estudiar les interaccions dels nens i de les nenes i la construcció del propi jo de cada un d'ells, observar els pares i les mares en relació a les seves actituds cap a l'escola, veure què passa quan una mestra decideix fer una sortida,...

Aquesta és la finalitat d'aquesta part segona, l'anàlisi des d'un punt de vista sociològic de la realitat escolar. Més concretament, la nostra pretensió ha estat fer una anàlisi del discurs educatiu instruccional i del discurs educatiu regulatiu, per veure'n la seva adequació a la realitat, comprovar el grau de relació entre un i altre i observar les implicacions del tipus de discurs triat i la tipologia de l'alumnat.

Dit d'altra manera, la nostra pretensió se centra a fer un estudi en profunditat de l'organització escolar. Per portar a terme aquesta investigació hem partit de la teoria bernsteiniana, i els motius per haver-ho fet així els considerem a continuació:

Al no proponer lazos fuertes ni determinados entre la acción y el sistema social, ni su autonomía completa, esta perspectiva proporciona algunas visiones importantes de la constitución de la escuela: sus principios de poder y control. Mientras los elementos del análisis estructural no pueden unirse con tanta facilidad como las piezas de la teoría funcional (objetivos, tecnología,

administración), proporcionan un marco más estable a través del cual pueden unificarse en último extremo estas propiedades observables de la organización.¹

És a dir, el fet de partir d'aquesta orientació teòrica, permet veure de quina manera els fenòmens estructurals es relacionen amb els rituals legitimadors de l'ensenyança. Així, s'ha de prendre en consideració la divisió del treball a l'escola, i observar com aquesta es tradueix en principis estructuradors com els codis, les disciplines, les ideologies; i, aquests, alhora, en formacions culturals.

Tenir en compte aquests elements ens permet d'unir nivells d'anàlisi tan importants com la distribució de l'espai a l'aula, l'horari escolar, l'estructuració de l'organigrama de l'equip de professors o les interrelacions dels alumnes, entre d'altres. Es tracta de posar en relació les pautes més internes -en el sentit de soterrades, subterrànies o profundes- d'estructura i significat amb les pautes d'organització escolar.

Abans de descriure pròpiament la investigació que s'ha portat a terme per analitzar el discurs educatiu, ens volem referir a diverses investigacions, fetes en el marc teòric bernsteinià, sobre el tema que ens ocupa.

La primera investigació a què ens referim va ser desenvolupada per Ribeiro Pedro (1981) i tenia com a objectiu l'estudi del discurs pedagògic en aules d'ensenyament primari i secundari, en diverses assignatures.

L'interès que té per a nosaltres aquesta investigació és que, basant-se en la teoria de Bernstein i en conceptualitzacions de Lundgren (1972), Ribeiro distingeix entre discurs instruccional i discurs regulatiu (distinció només possible a nivell analític, ja que en l'acte educatiu es donen sempre junts) i

¹TYLER, W.: Organización escolar: una perspectiva sociológica

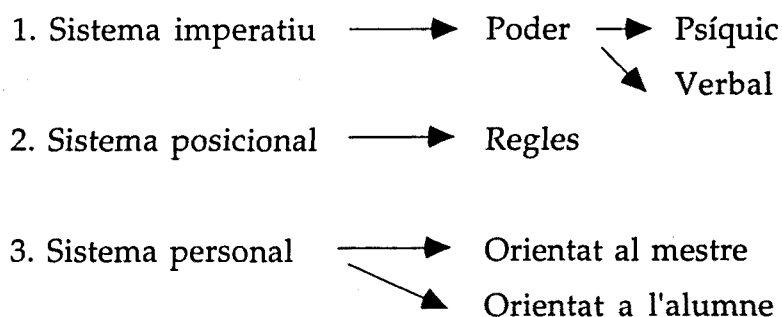
pàg. 151

Madrid, Morata, 1991

arriba a desglossar els components del discurs regulatiu i del discurs instruccional, observant i analitzant com l'ús que es fa de l'un i de l'altre varia segons l'assignatura, la classe social dels alumnes que és predominant a l'aula i el grau d'ensenyament (primari i secundari).

Ribeiro construeix una graella d'anàlisi per a cada un dels dos discursos educatius assenyalats. En el discurs instruccional, distingeix dos sistemes -el focus general i el focus específic-, que es diferencien pel nivell de generalització en el moment instruccional. Per exemple, si s'usa un llibre -focus específic-, el focus general fa referència al fet que sigui un llibre de text o de lectura; i si és de text, es fa referència al fet que sigui l'inici o el final de la lliçó.

Quant al discurs regulatiu, distingeix els següents sistemes²:



Com s'observa, Ribeiro distingeix tres nivells d'anàlisi, que es corresponen amb tres tipus d'interaccions a l'aula. La diferència que hi ha entre elles és que la relació entre els rols varia segons la importància que es dóna en les seves relacions jeràrquiques d'adquisició. En el control personal cada membre crea el seu propi lloc i les relacions comunicatives són obertes; mentre que en el control posicional els rols són assignats en funció de l'estatus i les relacions comunicatives també estan en funció d'aquest, de manera que el sistema de posicions constitueix un mitjà de reproducció i de l'estabilitat compartida pel grup (Bernstein, 1977). Quant al control imperatiu,

²RIBEIRA PEDRO, E.: Social stratification and classroom discourse

pàg. 220

Stockholm, LiberLarömedel Lund, 1981

es caracteritza per la càrrega d'autoritat que usa el transmissor en la seva relació amb l'adquiridor. En aquesta relació comunicativa només s'hi transmeten ordres.

Un altre punt que ens sembla que cal destacar són els estudis de Diaz (1983), centrats a analitzar teòricament els components del discurs educatiu. No voldríem aquí tornar a referir-nos a aquestes conceptualitzacions, ja que han estat desenvolupades en el capítol anterior. Serveixin aquestes línies només per recordar la important contribució de Diaz en aquest sentit.

Per acabar amb les referències a altres autors, voldríem recordar el treball de Figueredo Antunes (1991), que pretén estudiar el discurs regulatiu a nivell teòric per poder-lo traduir en tres modalitats diferents de pràctiques pedagògiques a l'aula, amb l'objectiu de poder estudiar l'aprofitament diferencial que en fan els alumnes segons les seves característiques socials (classe social, ètnia, sexe, edat i rendiment escolar).

Aquesta tipologia d'anàlisi ha estat desenvolupada en profunditat per tot un equip d'investigadores bernsteinianes protugueses³ i s'han arribat a conclusions força interessants. Concretament, els estudis han mostrat com determinades pràctiques pedagògiques a l'aula afavoreixen un millor aprofitament i rendiment escolar dels alumnes, sobretot aquells que tradicionalment mostren un rendiment baix (classe social obrera, sexe femení, ètnies minoritàries, ...).

Anem ja a relacionar aquestes investigacions amb les elaboracions teòriques i amb la nostra proposta d'estudi.

Per descriure una escola en termes de classificació i emmarcament es necessita un model que diferenciï els centres en funció de certs límits.

Specifically, the boundaries between subjects (discourses), distinctions between teachers, and schools as organisations were considered. Thus the

³Vegi's a la bibliografia les referències a Domingos i Morais.

schools, the teachers, the subjects they taught and the classrooms in which the children were taught required description.⁴

I, continuant amb Daniels, cal iniciar l'anàlisi observant la teoria de la instrucció, que guia l'acció escolar i marca què s'ensenya i què s'aprèn i com s'organitzen les seqüències d'ensenyament-aprenentatge. Segons la funció de la teoria d'instrucció que una escola selecciona, es tendeix a remarcar quines competències adquiriran els alumnes i la lògica de l'adquisició, o bé es posa l'èmfasi en allò que es transmet a l'escola i la seva lògica de transmissió.

Allà on la teoria de la instrucció és regulada amb principis dèbils de classificació i realitzada amb principis dèbils d'emmarcament, la pràctica pedagògica es relacionarà amb habilitats de desenvolupament integrades. Això contrasta amb l'alt nivell de separació que té una pràctica educativa governada per forts principis de classificació i emmarcament.

I això també té implicacions en el discurs regulatiu i instruccional.

Where the theory of instruction gives rise to a weak classification and weak framing of the practice then, as has been stated, the skills will be integrated and placed in a developmental perspective. The relations between teachers and pupils (and between pupils) must be such as to encourage such an acquisition. (...)

Where the theory of instruction gives rise to a strong classification and strong framing of the pedagogic practice here it is expected that there will be a separation of discourses (school subjects), an emphasis upon acquisition of specialized skills, the teacher will be dominant in the formulation of intended learning and the pupils are constrained by the teachers's practice.⁵

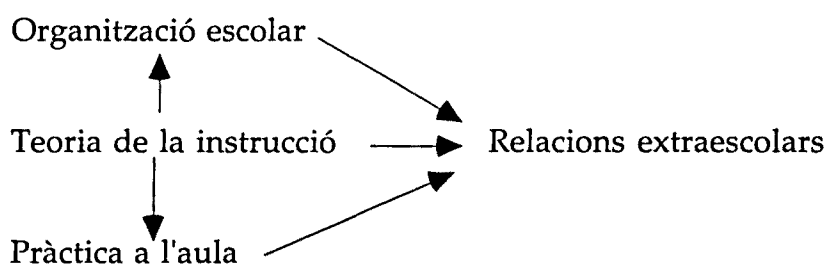
Això vol dir que en el primer cas els alumnes seran encoratjats a ser

⁴DANIELS, H. Describing Schools in Vygotskian Research: an application of a Bernstein's Model of Cultural Transmission

actius a l'aula, a fer preguntes i potser a treballar en grups seguint els seus propis criteris; de manera que les relacions entre professor i alumne seran més simètriques i els discursos instruccional i regulatiu estaran embeguts mutuament.

En el segon cas, les relacions seran més asimètriques i els discursos instruccional i regulatiu més explícits.

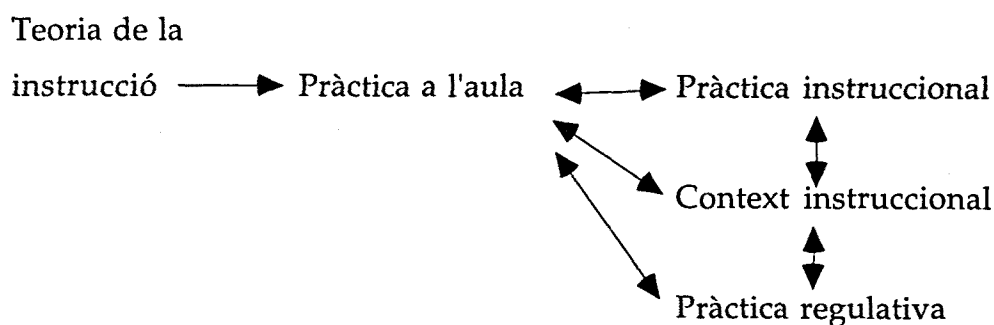
Les implicacions de tot això en l'organització escolar es poden observar en el següent quadre (Daniels, 1987):



Com podem observar, la teoria de la instrucció que hi ha sota d'una determinada opció educativa determina completament els dos nivells en què podem diferenciar la realitat escolar: l'organització general i la pràctica educativa a l'aula. La combinació d'aquestes tres instàncies serà determinant, alhora, en la relació que l'escola tindrà amb el món exterior.

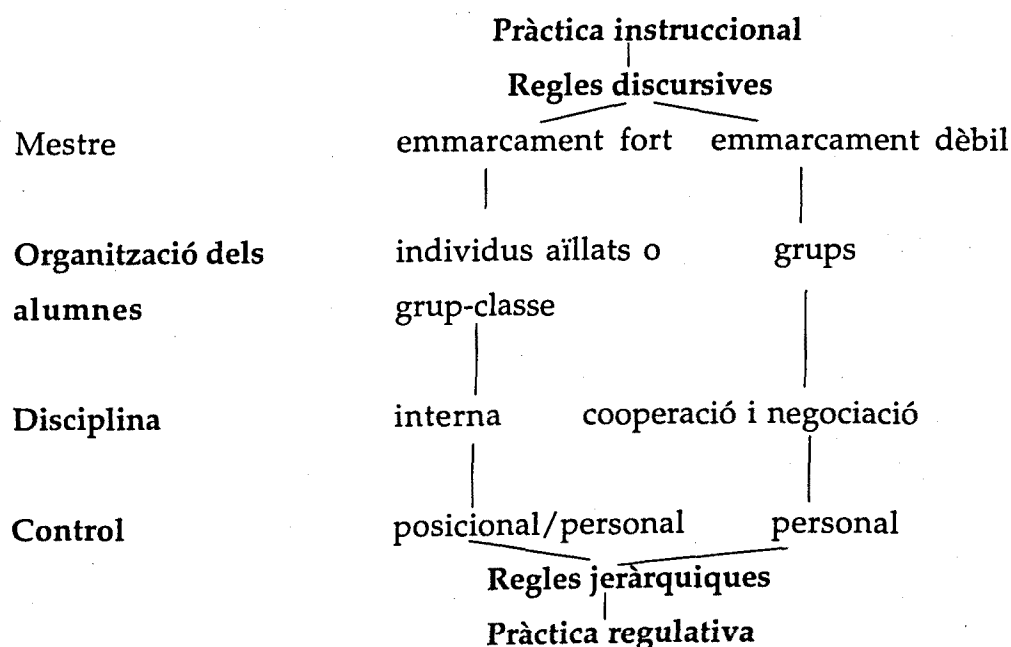
Quant a la pràctica a l'aula, una de les instàncies assenyalades, el següent quadre pretén esquematitzar-la (Daniels, 1987):

⁵DANIELS, H. Describing Schools in Vygotskian Research: an application of a Bernstein's Model of Cultural Transmission



Com ja hem dit, la teoria de la instrucció -elegida o assignada- determina la pràctica educativa a l'aula. Aquesta pràctica educativa es pot diferenciar a dos nivells diferents, la pràctica instruccional i la pràctica regulativa. Com ja sabem, la primera fa referència a la transmissió de continguts i la segona té a veure amb tot allò que no és tan explícit, relacionat amb la transmissió de valors, normes i actituds, entre d'altres factors. No cal dir que tant una pràctica com l'altra, es dibuixen i representen en el context d'instrucció, en la interacció que es produeix entre docent i alumnes.

Aquest quadre pretén representar la relació entre pràctica instruccional i regulativa (Daniels, 1987):



Com podem veure, el quadre resumeix tot el que hem dit en el capítol anterior per descriure la realitat educativa. En aquest cas, podem veure com la pràctica instruccional i la pràctica regulativa determinen l'organització de la realitat en cada una de les sessions d'ensenyament/aprenentatge.

L'ús d'un o altre tipus de regles del discurs, determinades per la pràctica instruccional; i de regles jeràrquiques, determinades per la pràctica regulativa, propicien que l'organització de l'aula -o la sessió d'ensenyament/aprenentatge concreta- estigui basada en el grup/aula o en un grup d'alumnes. Alhora, la disciplina és interna, en el primer cas, i basada en regles de cooperació, en el segon. A més, el tipus de control que s'exerceix sobre els alumnes també variarà: de tipus personal en el segon cas, estarà basat fonamentalment en el control posicional en el moment que s'opti per un emmarcament fort.

Tot plegat ens permet dir, per acabar, que les aptituds per les quals el docent opta, que estan basades en el tipus d'organització, la disciplina i el control, determinen de manera molt concreta la pràctica educativa a l'aula. Aquesta pràctica educativa està alhora determinada per una teoria de la instrucció determinada, la qual, alhora, propicia una visió de l'escola a nivell general.

Les implicacions de tots aquests nivells descrits són moltes. La més important és la visió del món educatiu, i del món en general, que es crea a tots i cada un dels actors educatius -pares i mares, docents i alumnes.

El model de descripció usat ens permet fer una descripció a nivell de cada centre educatiu i de cada aula, amb l'organització dels discursos (assignatures) i dels actors (mestres i alumnes) que participen en la pràctica pedagògica.

Ara ja podem centrar la nostra investigació, que parteix dels

pressupostos teòrics exposats, basats en la teoria bernsteiniana, per iniciar una investigació sociològica centrada en l'anàlisi de la tipologia dels discursos i les pràctiques educatives dels centres d'ensenyament primari i secundari públics i privats de Catalunya. Aquesta investigació té dues parts diferenciades.

Una primera està basada en el lliurament i posterior recollida d'un questionari als equips directius de 652 centres públics de primària i secundària catalans. Aquest qüestionari pretén caracteritzar el tipus de discurs educatiu de cada un dels centres estudiats, amb l'objectiu d'arribar a construir una taxonomia que categoritzi les diferents tipologies que podem trobar. A més, el mateix qüestionari s'ha passat a un grup de centres d'ensenyament andalusos i a un grup de centres d'ensenyament privat catalans, que actuen com a grups de control.

La segona part de la investigació té com a finalitat l'estudi de la tipologia de les pràctiques educatives dels mateixos centres amb el doble objectiu de veure les possibles coincidències entre el discurs teòric de cada centre i la realitat de la pràctica a l'aula, en primer lloc; i en segon, per poder estudiar en profunditat la relació de la pràctica educativa i les característiques socials d'educands i educadors. En aquesta part també s'inclouen els resultats del grup de control dels centres d'ensenyament andalusos.

Però anem a veure els objectius i les hipòtesis per poder començar a descriure en profunditat les dues parts de la nostra investigació.

Objectius

Els nostres objectius fonamentals són:

- analitzar el discurs instruccional i el discurs regulatiu, per tal de:
 - analitzar la seva concreció en la realitat

- comprovar el grau de relació entre un i altre
- observar les implicacions del tipus de discurs triat i la tipologia de l'alumnat dels centres educatius

- caracteritzar el tipus de discurs educatiu de cada un dels centres estudiats.

- construir una taxonomia que categoritzi les diferents tipologies de discurs educatiu.

- estudiar la tipologia de les pràctiques educatives dels centres educatius per tal de:

- veure les possibles coincidències entre el discurs teòric de cada centre i la realitat de la pràctica a l'aula

- estudiar en profunditat la relació de la pràctica educativa i les característiques socials d'educands i educadors.

Com es pot veure, els objectius estan íntimament relacionats i d'aconseguir cada un d'ells depèn poder analitzar els altres i, sens dubte, poder aconseguir la visió de la globalitat del discurs educatiu. És per aquest motiu que presentem una investigació dividida en dues parts, que van d'un nivell més general i institucional a un segon nivell molt més concret i específic. Més endavant n'expliquem les característiques.

Hipòtesis

Tant el marc teòric com les investigacions anteriors, detallades abans, ens permeten enunciar les següents hipòtesis:

- 1• La pràctica instruccional i la pràctica regulativa que podem trobar a cada centre presenten una íntima relació, de manera que com més emmarcat

i classificat estigui la pràctica instruccional, valors més tancats de classificació i emmarcament presentarà la pràctica regulativa.

2• Les pràctiques educatives a l'aula dependran de les característiques socials dels educands.

3• Les pràctiques educatives a l'aula dependran de les característiques socials dels educadors.

4• Les pràctiques educatives a l'aula dependran del nivell d'ensenyament.

Totes aquestes hipòtesis fan referència a la segona part de la investigació. Respecte a la primera part, no hi ha hipòtesis de treball ja que la investigació feta se centra en un estudi descriptiu de la realitat que abordem.

Passem a continuació a observar en detall les dues investigacions i els resultats de les mateixes.

