

**EL PROFESSORAT COM AGENT DE CANVI:
UNA AVALUACIO SOCIOLOGICA A PARTIR D'UNA
EXPERIENCIA DE RECERCA-ACCIO EN COEDUCACIO**

Tesi de Doctorat presentada al Departament
de Sociologia de la Universitat Autònoma
de Barcelona.

XAVIER BONAL i SARRO

Maig de 1994.

Aquesta tesi ha estat dirigida per la Catedràtica de Sociologia del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona, **Marina Subirats i Martori**.

Per a la realització d'aquesta tesi he rebut suport econòmic de la **Fundació Jaume Bofill**, dins de la Convocatòria d'Ajuts a la realització de tesis doctorals.

INDEX

Introducció	8
CAPITOL 1: El tractament del professorat en la sociologia de l'educació i les seves implicacions per a l'anàlisi del canvi educatiu	14
1.1. Visions funcionalistes de l'escola. La inexistència de relació entre els ensenyants i el canvi educatiu.	17
1.1.1. L'ensenyant com a autoritat pedagògica desprovista d'autonomia.	17
1.1.2. L'enfocament marxista estructuralista: els mestres com a agents de reproducció.	25
1.2. El debat sobre la proletarització del professorat i les seves conseqüències sobre el canvi educatiu.	33
1.3. El professorat com a definidor de realitat: el punt de vista interaccionista.	43
1.4. Les aportacions de Bernstein: els ensenyants com a agents de control simbòlic.	52
1.5. La teoria de les resistències: els mestres com a intel·lectuals transformatius.	59
1.5.1. La incorporació de l'hegemonia en les ideologies pràctiques.	63
1.5.2. Els criteris d'identificació de les resistències.	65
1.5.3. De les resistències a la contrahegemonia.	68
CAPITOL 2: Els sistemes culturals de referència i la producció i reproducció de les relacions de gènere	76
2.1. La recerca sociològica sobre gènere i educació	77

2.1.1. Característiques específiques de les formes de reproducció de les relacions de gènere.	77
2.1.2. Resultats principals de la recerca sobre les formes de transmissió del sexisme a la institució escolar.	84
2.2. Les ideologies pràctiques de gènere com a fonts de resistència al canvi.	97
2.2.1. Els principis educatius dominants en el discurs del professorat com a emmascaradors i legitimadors de les diferències de gènere.	99
2.2.2. Les actituds del professorat davant del canvi.	107
2.3. Sistema cultural dominant i sistema contrahegemònic: els tipus ideals sobre gènere i educació com a sistemes culturals de referència.	115
2.3.1. Posicions liberals i radicals en l'educació dels gèneres.	116
2.3.2. Els sistemes culturals de referència com a tipus ideals de l'educació dels gèneres.	121
Capítol 3: Metodologia d'inducció i disseny de la recerca	140
3.1. Els fonaments teòrics d'una metodologia d'inducció del canvi: recerca-acció crítica i intervenció sociològica.	141
3.1.1. La legitimitat de la intervenció sociològica.	142
3.1.2. Recerca-acció dominant i recerca-acció crítica: el rol de l'agent extern.	149
3.1.3. Bases per a una metodologia d'inducció del canvi.	162
3.2. Característiques de la metodologia d'inducció del canvi.	168
3.2.1. La generació de la situació de recerca.	168
3.2.2. Contingut del mètode d'inducció.	170

3.3. Metodologia d'avaluació.	181
3.4. L'aplicació de la metodologia a un centre pilot.	187
3.4.1. Els Tilers: característiques físiques i socials de l'escola.	187
3.4.2. L'accés al centre.	191
3.4.3. Determinació del punt de partida del centre pilot.	193
3.4.4. Característiques del professorat del centre	196
3.4.5. Aplicació de les fases de sensibilització i de recerca-acció.	198
3.4.6. Metodologia d'avaluació: estratègia i instruments.	200
Capítol 4: El procés de sensibilització	203
4.1. El punt de partida previ a la intervenció	204
4.1.1. Ethos de l'escola i altres elements de la cultura del professorat.	205
4.1.2. El gènere en el discurs del professorat de l'escola Els Tilers i la legitimitat del procés d'intervenció.	221
4.1.3. Conclusions.	233
4.2. Primer moviment cultural: canvis en el transcurs de la fase de sensibilització.	236
4.2.1. La satisfacció del professorat amb la recerca	237
4.2.2. Accentuació de la percepció de la desigualtat	239
4.2.3. Generació de significacions intersubjectives	243
4.2.4. Desculpabilització	247
4.2.5. Problematització	249
4.2.6. Igualtat sense diferència	252

Index	6
4.3. El qüestionari d'actituds davant del canvi	257
4.3.1. Característiques del qüestionari	258
4.3.2. Canvi d'actituds i actituds davant del canvi del professorat.	262
4.4. Conclusions	285
Capítol 5: Canvis en el transcurs de la fase de recerca-acció.	289
5.1. El pati de jocs com a àmbit de treball	293
5.2. La definició del problema: abast i límits de la problematització.	296
5.3. Construcció, contrast d'hipòtesis i interpretació dels resultats sobre el pati de jocs.	311
5.3.1. Construcció i contrast d'hipòtesis	313
5.3.2. Resultats	320
5.3.3. Moviment cultural en la interpretació i reflexió.	323
5.4. L'aproximació al canvi de pràctiques: dialèctica coeducació-institució.	337
5.4.1. La necessitat de democratitzar el canvi.	339
5.4.2. La distància entre els objectius de la intervenció i les propostes de canvi.	341
5.4.3. La necessitat de les mediacions: nova intervenció de l'agent extern	349
5.4.4. Contrahegemonia i seguretat en l'experimentació	353

Index.	7
5.5. Impacte de la recerca-acció sobre les disposicions i resistències al canvi. El segon qüestionari al professorat.	358
5.5.1. Característiques del segon qüestionari sobre actituds davant del canvi del professorat.	359
5.5.2. Resultats	361
5.6. Conclusions.	382
Capítol 6: Conclusions	386
6.1. El procés de transformació cap a la coeducació: de la igualtat sexual a la diferència cultural	388
6.2. Els límits de la sensibilització com a procés de transformació cultural: la consolidació d'un model liberal d'educació dels gèneres.	393
6.3. Acció-reflexió i radicalització de la coeducació	398
6.4. Síntesi del procés de transformació cultural col·lectiva.	404
Nota metodològica: Intervenció sociològica i canvi cultural col·lectiu.	412
ANNEX 1: Instruments d'avaluació	417
ANNEX 2: Pautes d'avaluació del sexisme al centre pilot: Instruments i resultats.	434
ANNEX 3: Fase de recerca-acció: Instrumentes i resultats.	480
BIBLIOGRAFIA	496

Introducció

Aquest estudi té com a objectiu l'anàlisi sociològica del paper del professorat en els processos de canvi educatiu, i, més concretament, l'anàlisi del paper del professorat com agent de canvi en l'àmbit de la coeducació. L'interès per realitzar un estudi d'aquestes característiques respon a la intenció d'aprofundir en tres àmbits de la sociologia de l'educació, els quals han estat relativament ignorats per la recerca, sobretot en comparació amb altres objectes d'estudi de la mateixa disciplina. Aquests àmbits d'investigació són: (1) la relació entre el professorat i el canvi educatiu, (2) l'estudi del paper de l'escola en la reproducció de les relacions de gènere (en comparació amb les formes de reproducció de les desigualtats de classe) i (3) la participació de la sociologia en els processos de recerca-acció educativa.

La primera qüestió fa referència a la direccionalitat de la teoria en sociologia de l'educació. La sociologia de l'educació ha avançat significativament en l'estudi de la relació entre estructura social i sistema educatiu, i en l'explicació de com els canvis en el primer nivell tenen efectes sobre els canvis en el segon. D'altra banda, des d'un punt de vista cultural, i especialment gràcies a les aportacions de Bernstein, ha estat possible disposar de teories que ajudessin a desxifrar les estructures socials implícites en els missatges educatius i, en conseqüència, contrastar els efectes de la transmissió educativa sobre diferent tipus d'alumnat.

No obstant, on no s'ha posat atenció és en el medi a través del qual té lloc el procés de transmissió cultural¹. Aquest medi - el professorat -, protagonista de la relació entre transmissió i adquisició, no ha rebut l'atenció teòrica i empírica equivalent a la seva importància com a "espai" clau en la cadena del procés de reproducció social i cultural. Aquesta mancança esdevé especialment important en la mesura en que aquest "espai" està compost per subjectes. Quan el professorat ha constituït l'objecte

¹ Bernstein sí ha posat atenció a l'estructura d'aquest medi -dispositiu de transmissió-, però no als agents de transmissió. Això serà explicat amb més detall al primer capítol.

d'estudi de la recerca sociològica, ho ha estat gairebé sempre com a grup social o professional (amb més interès en la situació del grup en l'estructura social o en les característiques de l'acció col·lectiva que en les pràctiques pedagògiques), com a agent les pràctiques del qual venen determinades exclusivament per la funció social de l'escola, o com a agent "culpable" dels resultats de la interacció educativa. El que no hi ha hagut són estudis que parteixin de la dialèctica entre subjecte i funció social per a interpretar com les pràctiques del professorat són, en diferents circumstàncies, productores o reproductores de l'ordre social.

Bàsicament, la producció investigadora de la sociologia de l'educació sobre el professorat s'ha polaritzat entre dos tipus d'estudis². D'una banda, des d'un enfoc macrosociològic, algunes recerques s'han ocupat d'estudiar el col·lectiu docent com a grup social i com a grup professional. Aquestes recerques ens han aportat informació descriptiva important sobre la procedència social del professorat, la seva mobilitat en l'estructura social, les taxes de progressiva feminització de la professió, el seu nivell de sindicació, o, fins i tot, les opinions d'aquest col·lectiu relatives a les motivacions de l'elecció professional o llurs actituds polítiques. En alguns casos, aquest treballs no han passat del nivell descriptiu. En d'altres, els indicadors assenyalats han estat utilitzats per a explicar fenòmens com l'ethos del professorat, el seu autoritarisme, llur aïllament com a grup social, els seus valors socials o les característiques específiques de l'acció col·lectiva.

En un altre extrem, altres investigacions sociològiques han "baixat" al nivell de l'aula per a investigar com el professorat actua com a definidor de la realitat educativa. Els factors explicatius del pensament i les accions del professorat cal cercar-los, en aquest cas, en el seu entorn immediat. El fet que les pràctiques dels ensenyants siguin més o menys reproductores de l'ordre social té relació, en aquests treballs, amb el tipus de realitat social amb la qual s'enfronta cada actor, i el que pot explicar l'orientació d'aquestes pràctiques són les relacions amb els col·legues professionals, les

² Al llarg del treball, i especialment al primer capítol, apareixeran referències a alguns dels treballs.

lluites de poder internes, o, especialment, el tipus d'interacció amb l'alumnat.

El que, al meu entendre, manca, són estudis que es centrin en el professorat en tant que subjectes a través dels quals té lloc el procés que va des de la lògica constitutiva del missatge pedagògic a una pràctica pedagògica concreta. Estudis que es centrin en l'anàlisi de les formes a través de les quals el professorat incorpora en la seva ideologia i en les seves pràctiques un determinat discurs educatiu, i com aquest es manté estable o es transforma a partir de les interpretacions i de les pràctiques dels ensenyants.

Plantejar l'estudi del professorat a partir de la seva posició mediatra en el procés de transmissió educativa té conseqüències, tanmateix, sobre la interpretació del paper del professorat en els processos de canvi educatiu. Evita caure en interpretacions deterministes, les quals tendeixen a observar tots els canvis en els discursos i les pràctiques dels ensenyants com el resultat de noves formes de control social per part de l'Estat. D'altra banda, permet fugir d'interpretacions del canvi de pràctiques que facin referència únicament a transformacions en les relacions socials immediates dels actors socials. Per a entendre perquè el professorat canvia o no de discurs i de pràctiques, caldrà partir de l'estudi de les formes en què un determinat discurs i unes determinades pràctiques són viscudes pel professorat en llur treball quotidià, i de quins són els factors que expliquen tant la seva reproducció com la seva possible transformació. Això és el que es proposa aquest estudi.

El segon centre d'interès d'aquest treball és el de situar la recerca sobre el canvi del professorat en l'àmbit específic de la reproducció de les relacions de gènere en el sistema educatiu. La centralitat de l'estudi del paper de l'escola en la reproducció de les desigualtats de classe ha possibilitat el desenvolupament de teories que ens han acostat a entendre millor els factors explicatius del fracàs escolar, l'aparició de contracultures a l'escola o els conflictes entre codis sociolingüístics a l'escola i a la família. No obstant, aquestes teories no poden ser mecànicament extrapolades a

l'explicació de les formes concretes en què l'escola reproduceix i reforça l'adquisició dels gèneres.

Sens dubte, la principal limitació que tenen les teories de la reproducció social quan hom les intenta aplicar a l'estudi de la desigualtat sexual a l'escola, és la de llur incapacitat per explicar una forma de desigualtat que no té la seva expressió en indicadors de fracàs escolar o de conflictivitat a l'aula. Aquest fet ens porta a emfatitzar encara més la necessitat de centrar-nos en les formes en què el professorat esdevé un agent, el qual, no només té un paper de "complicitat" en la transmissió educativa, sinó que té un rol actiu en la producció, reproducció i transmissió de missatges culturals que tenen efectes diferents sobre diferents grups socials. Com veurem al llarg de l'estudi, això ens portarà a la necessitat d'aprofundir en les formes a través de les quals el professorat no només té protagonisme en la producció o reproducció de la desigualtat sexual, sinó també en la fixació de les definicions i els límits de la diferència cultural.

Finalment, un tercer àmbit d'interès és, alhora, un altre buit no resolt per la recerca en sociologia de l'educació i una necessitat derivada del propi objecte d'estudi. Es tracta de la inexistència de coneixement sociològic aplicat a la recerca-acció educativa. La tradicional desvinculació de la sociologia dels processos d'intervenció educativa ha deixat "escapar" la possibilitat de disposar d'un context privilegiat per a l'anàlisi. L'oportunitat d'accedir als processos a través dels quals els actors socials interpreten la seva pròpia pràctica, la reproduïxen o la transformen, esdevé una excel·lent possibilitat de contrastar a nivell empíric el que Giddens anomena la dualitat entre estructura i agència, o, dit d'una altra manera, la importància de la capacitat reflexiva dels propis actors per a produir o reproduir les estructures socials.

D'altra banda, en la mesura en que l'objectiu d'aquesta investigació és l'estudi del canvi d'actituds i de pràctiques del professorat, esdevé necessari disposar d'una metodologia que permeti l'accés directe a les formes a través de les quals els agents

interpreten la pròpia realitat educativa i s'enfronten a una possible transformació de les pràctiques quotidianes. D'aquesta manera, poden fer-se visibles les vies de penetració o de limitació del canvi educatiu gràcies a la descodificació d'uns missatges culturals i d'una lògica institucional a la qual només s'hi accedeix perquè els actors s'enfronten a alteracions del seu coneixement i de llurs pràctiques quotidianes. L'anàlisi en profunditat d'un estudi de cas sobre un procés de recerca-acció en una escola de primària ens mostrarà les condicions que expliquen i les característiques que presenta un procés de transformació cultural del professorat.

L'estructura de l'estudi és la següent: els tres primers capítols es centren en cadascun dels àmbits d'interès assenyalats. El capítol 1 revisa els diferents enfocaments de la sociologia de l'educació pel que fa a l'estudi del professorat i a la relació entre professorat i processos de canvi de pràctiques i canvi educatiu en general. D'aquesta valoració se'n deriva la conclusió de com la teoria de les resistències - fonamentalment les aportacions de Giroux - és la perspectiva d'anàlisi que més dóna sentit a l'objecte d'estudi.

El capítol 2 es centra en la caracterització de les formes dominants de la reproducció de les relacions de gènere a la institució escolar, qüestió que és fonamental per a poder definir les formes hegemòniques i contrahegemòniques de l'educació dels gèneres a l'escola. L'ús del concepte d'ideologies pràctiques de gènere i la construcció dels sistemes culturals de referència orientadors de l'acció serviran de referència per a la construcció de les hipòtesis fonamentals de l'estudi, amb les quals es tanca aquest capítol.

El capítol 3 planteja els fonaments teòrics i les condicions de les metodologies d'intervenció i avaluació que s'empren en l'estudi de cas. El mètode d'intervenció sociològica de Touraine i la recerca-acció crítica serveixen de base per al desenvolupament de les condicions i de les característiques de la metodologia d'inducció, organitzada en dues fases. El capítol es tanca amb el disseny concret de l'estudi de cas i amb una descripció dels instruments d'avaluació emprats.

Els capítols 4 i 5 corresponen pròpiament a l'estudi de cas. El capítol 4 parteix de les perspectives del professorat i l'ethos de l'escola per a interpretar i valorar les transformacions culturals produïdes en el transcurs de l'aplicació de la primera fase de la metodologia d'inducció - fase de sensibilització. El capítol 5 analitza el canvi en les orientacions culturals dels actors derivat del procés de recerca-acció, i ens acosta a les contradiccions fonamentals a les quals el professorat s'enfronta per a canviar la seva pràctica quotidiana, desvetllant així quines forces culturals permeten entendre les lògiques de producció i reproducció de pràctiques educatives.

Les conclusions (capítol 6), reflecteixen el nivell de constatació de les hipòtesis, és a dir, valoren el nivell de transformació assolit des del moment inicial fins el moment de tancar la recerca i les característiques del propi procés de canvi cultural de l'escola.

CAPITOL 1

**EL TRACTAMENT DEL PROFESSORAT EN LA SOCIOLOGIA DE
L'EDUCACIO I LES SEVES IMPLICACIONS SOBRE
L'ANALISI DEL CANVI EDUCATIU.**

L'objectiu d'aquest capítol és realitzar una revisió crítica sobre la manera en que els principals enfocaments teòrics en sociologia de l'educació han tractat la qüestió dels ensenyants, com a grup social i com a agents del sistema educatiu, i, al mateix temps, avaluar els avantatges i limitacions d'aquests enfocaments com a teories explicatives del canvi de pràctiques del professorat i del canvi educatiu en general.

El capítol posa en relació dues qüestions a les quals la sociologia de l'educació ha dedicat escassa atenció, des de la seva institucionalització com a disciplina a partir dels anys 50: el paper del professorat en el procés de transmissió educativa i l'explicació del canvi educatiu. En aquest sentit, cal deixar clar que el capítol no pretén realitzar una avaluació crítica de la globalitat del pensament educatiu dels autors o dels corrents considerats (qüestió que resta fora de l'abast i dels interessos d'aquest treball), sinó només de la forma en que cadascuna de les teories planteja el paper dels ensenyants com a agents del sistema educatiu i de la seva relació amb el canvi.

El capítol s'estructura en cinc grans apartats. Al primer (1.1) es revisa el tractament dels ensenyants i del canvi educatiu des del punt de vista de diferents visions estructuralistes: en el primer subapartat s'inclou el punt de vista funcionalista de Parsons i el punt de vista de Bourdieu i Passeron en la teoria de la reproducció, com a dos tipus d'enfocaments, els quals, malgrat les diferències, ignoren quasi absolutament l'autonomia i les accions dels ensenyants dins del sistema educatiu, i, especialment, ometen en les seves anàlisis respectives qualsevol plantejament de les condicions generadores del canvi educatiu. En segon lloc, al subapartat 1.1.2., es presenta la visió marxista-estructuralista, com a visió que posiciona el professorat com a agent situat en la cadena de reproducció social sense dotar-lo, tampoc, d'autonomia per a impulsar o esdevenir un agent significatiu en el procés de canvi educatiu. En aquest cas, a diferència dels enfocaments anteriors, sí hi ha un plantejament del canvi educatiu, tot i que aquest es planteja només a nivell estructural i deixa el nivell de les pràctiques gairebé sempre fora de l'anàlisi.

L'apartat 1.2. avalua el grau d'utilitat de la tesi de la proletarització del professorat com a marc explicatiu del caràcter reproductor o transformador de les actituds i pràctiques educatives del professorat. La revisió realitzada en aquest apartat assenyala les limitacions d'aquest enfocament per a descriure adequadament el canvi en les perspectives i accions del professorat. La necessitat de considerar el nivell microsociològic de l'escola i de les interaccions entre els actors educatius ens porta a la valoració de la visió interpretativa de l'escola (apartat 1.3), bàsicament dels seus avantatges com a posició teòrica que atorga significació a les perspectives dels propis actors educatius. No obstant, com es posarà de relleu, la manca d'una teoria que permeti distingir entre el caràcter productor o reproductor de pràctiques limita fortament la utilitat d'aquesta perspectiva com a marc teòric d'aquest estudi. Les aportacions més recents de Bernstein (apartat 1.4), centrades en l'estudi de les regles constitutives del dispositiu de transmissió pedagògica permeten establir un lligam entre els nivells macro i microsociològic. Malgrat tot, Bernstein no ens proporciona, al meu entendre, elements adequats per a l'explicació del canvi educatiu. Finalment, en l'apartat 1.5., la teoria de les resistències -la qual engloba diversos autors força heterogenis- esdevé l'enfocament que proporciona les eines interpretatives més adequades de les actituds i pràctiques del professorat, tot i que, com es veurà, no aporta instruments metodològics adequats per a l'anàlisi empírica del canvi d'actituds i pràctiques dels ensenyants.

L'estructura de l'exposició és idèntica en cadascun dels apartats. Es presenten, en primer lloc, les característiques bàsiques de la visió del professorat i del canvi educatiu de cada perspectiva teòrica i, en segon lloc, s'avaluen els aspectes positius i les limitacions de cada perspectiva com a marc teòric de l'estudi.

1.1. Visions funcionalistes de l'escola. La inexistència de relació entre els ensenyants i el canvi educatiu.

1.1.1. L'ensenyant com a autoritat pedagògica desprovista d'autonomia

Tot i tractar-se de visions absolutament diferents de la realitat social, els treballs de Parsons - com a representant més clar de la visió funcionalista sobre el sistema educatiu- i Bourdieu i Passeron, primers autors que desenvolupen una teoria sobre la reproducció social al sistema educatiu, presenten importants similituds pel que fa a la importància concedida al "sistema" i a l'escassa rellevància que per a aquests autors té l'estudi dels ensenyants com a agents de transmissió.

Parsons exposa les seves idees sobre la relació entre escola i estructura social en el seu article *The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society*, publicat l'any 1959 (Parsons 1990). El seu plantejament teòric sobre l'estructura social de l'aula destaca com una de les escasses aportacions de sociòlegs funcionalistes anglosaxons a l'estudi microsociològic de l'escola, en un context d'investigació marcat per l'estudi de les entrades i sortides del sistema educatiu - quantitat i procedència social dels individus que accedeixen als diferents nivells educatius i inserció al mercat de treball-, la planificació educativa en base a les necessitats de mà d'obra o el nivell d'aprofitament o malbaratament de talents. Bourdieu i Passeron, per la seva banda, condensen a *La Reproduction*, publicat l'any 1970, una teoria sobre el sistema educatiu a partir de la recerca realitzada amb el seu equip d'investigació al llarg de més de deu anys (Bourdieu & Passeron 1977). Aquest llibre esdevé l'aportació teòrica més significativa de la sociologia de l'educació de finals dels anys 60 i principis dels 70, en la mesura en que desfà completament els supòsits de base del paradigma funcionalista sobre el sistema educatiu.

Però, més enllà de defensar opcions teòriques i polítiques oposades, ambdós treballs presenten paral·lelismes importants pel que fa a la nul·la rellevància concedida als actors socials i a la preponderància d'un punt de vista sistèmic sobre l'educació i sobre la seva relació amb l'estructura social. En efecte, tant per a Bourdieu i Passeron com per a Parsons l'estudi del sistema educatiu és rellevant en la mesura en que és funcional per a la comprensió d'altres fenòmens o processos socials. Per a Parsons l'escola, com a institució, aconsegueix dues funcions fonamentals per al funcionament de la societat: la funció de socialització i la funció de selecció. L'escola és, així, transmissora de les obligacions que els individus han de desenvolupar en la vida adulta, i, alhora, la institució encarregada de seleccionar els talents més adequats per a cada lloc de treball. Preparació i diferenciació per a la vida adulta situen l'escola com a institució funcional per a l'estabilitat de l'ordre social, per a un objectiu extern a si mateixa.

Per a Bourdieu i Passeron, la institució escolar és el que garanteix la reproducció de la cultura dominant. A través de la violència simbòlica (imposició de l'arbitrarietat cultural) el sistema educatiu assegura l'objectiu de la imposició de la cultura de les classes dominants com a única cultura legítima. És precisament gràcies a la legitimació de l'acció pedagògica dins del sistema educatiu que la funció de reproducció de les classes dominants -reproducció que es realitza en base al capital cultural- pot ésser aconseguida eficaçment.

Tot i aconseguint objectius completament diferents, ambdós enfocaments destaquen com el sistema educatiu contribueix a reproduir l'estructura social. Mentre que per a Parsons es tracta d'un procés necessari i positiu d'assignació de posicions socials, per a Bourdieu i Passeron el sistema educatiu reproduïx i legitima una relació de dominació entre classes socials i aconsegueix emmascarar, a partir d'una aparença de justícia meritocràtica, la violència amb la qual es produeix aquest procés.

Però més enllà de les nombroses diferències de contingut, en ambdós enfocaments destaca l'eficàcia amb la qual el sistema

acompleix la seva funció. L'assignació de diferents *status* dins de l'aula o la distribució de premis o sancions en funció de diferents nivells de rendiment educatiu s'acompleix sense conflicte, a partir d'una acceptació de les regles del joc per part de tots els agents educatius. En el cas de Parsons l'èxit educatiu de l'alumne s'assegura a través d'un procés d'identificació amb el professor o professora. L'alumne amb èxit és aquell que intenta complaure al mestre -el qual representa el món adult. El professorat és l'agent que canalitza i legitima un conjunt de funcions que té socialment encomanades: la transmissió d'un ordre moral, per una banda, i la diferenciació de l'alumnat en funció del seu rendiment educatiu, per l'altra. Disposa, per a fer-ho, de l'autoritat professional necessària i de la seva condició d'adult (Parsons 1990: 184). L'adaptació al rol de mestre, definit i assignat per una necessitat social, no és, o no pot ser, problemàtica. Els límits de la seva tasca estan ben definits tant pel que fa a l'ordre ètic o moral com pel que fa a l'ordre cognitiu. No existeix, per tant, cap marge d'autonomia que permeti als ensenyants qüestionar o modificar la seva tasca. L'ajust a la norma és una condició indispensable pel bon funcionament del sistema, el qual respon perfectament a les necessitats fonamentals de socialització i selecció.

Per a Bourdieu i Passeron el funcionament del procés de reproducció social és eficaç perquè incorpora la legitimació que necessita. La reproducció de les relacions de classe a través del sistema educatiu és possible, i només és possible, en la mesura en que és un procés acceptat sense conflicte pels diferents agents educatius. Les regles de la comunicació i avaluació pedagògica, arbitràries, disposen de la legitimitat necessària per a ser interioritzades com a regles objectives. La legitimació de la relació de comunicació s'assegura gràcies a l'existència de l'autoritat pedagògica, és a dir, gràcies a la legitimitat de l'emissor (Bourdieu i Passeron 1977: 59). És la relació de comunicació, en la qual un dels interactants disposa d'autoritat pedagògica, més que el propi missatge, el que garanteix l'eficàcia de l'acció pedagògica, és a dir, la imposició de la violència simbòlica.

Els emissors, per tant, són dignes de transmetre el que transmeten i disposen de la legitimitat necessària per a controlar i imposar la recepció de llurs missatges. No obstant, disposar d'autoritat pedagògica no significa disposar d'autonomia pedagògica real¹. Existeixen condicions objectives que fan que la relació de comunicació pedagògica es trobi completament eximida de produir les condicions de la seva instauració i perpetuació.

“ L'autoritat pedagògica té per efecte, precisament, assegurar el valor social de l'acció pedagògica independentment del valor 'intrínsec' de la instància que l'exerceix i de qualsevol, per exemple, grau de qualificació tècnica o carismàtica de l'emissor. El concepte d'autoritat pedagògica permet evitar la il·lusió presociològica que consisteix en acreditar la persona de l'emissor per la competència tècnica o l'autoritat personal la qual, de fet, se li atorga automàticament a tot emissor pedagògic per la posició, garantida tradicional i institucionalment, que ocupa en una relació de comunicació pedagògica.” (Bourdieu & Passeron 1977: 61).

Aquesta clara preponderància de la funció sobre l'emissor és, per a Bourdieu i Passeron, no només un fet, sinó també una necessitat per a que la cultura imposada arbitràriament sigui reconeguda com a cultura legítima. L'autoritat pedagògica és, en definitiva, una delegació d'autoritat, necessària per a la inculcació de la cultura dominant com a cultura legítima, i necessàriament desprovista d'autonomia - i necessàriament provista d'autonomia formal, en el cas de Bourdieu & Passeron- per a l'eficàcia d'aquesta inculcació.

Tant per a la visió funcionalista de Parsons com per a la teoria de la reproducció de Bourdieu i Passeron, per tant, el professorat, com a agent emissor de missatges, no només no disposa d'autonomia pedagògica real, sinó que, a més, és estrictament necessari que no en disposi per tal d'assegurar, en un cas, l'èxit de la socialització i la

¹ L'autoritat pedagògica disposa d'autonomia pedagògica a nivell formal, en la mesura en que aquesta autonomia legítima i emmascara les funcions reals de l'aparell educatiu (Bourdieu & Passeron 1977: 166).

diferenciació de l'aula, com, en l'altre, l'èxit de la imposició de la cultura dominant. La despersonalització de l'autoritat pedagògica, el valor de la posició o rol per damunt de la persona, segons els autors, evita i desmitifica qualsevol plantejament pedagògic segons el qual mestres i alumnes adapten el procés d'ensenyament-aprenentatge a un acord comú.

En aquest context, la relació entre pràctica professional i canvi educatiu és, o bé inexistent, o bé impossible. El punt de vista teòric de Parsons és estàtic. Planteja la lògica del rol d'ensenyant en base a les necessitats de socialització i selecció de cada etapa educativa. Això explica, per exemple, el perquè a l'escola infantil i primària l'alumnat té habitualment una sola mestra, la qual representa una certa continuïtat amb el rol afectiu de la mare, i perquè, en canvi, a l'escola secundària, la diversitat en nombre i sexe dels ensenyants és més gran degut a les necessitats socials de diferenciació i selecció. Però Parsons ni tan sols esmenta quins possibles canvis socials han portat a modificacions en la definició dels rols de les mestres i els mestres dels diferents nivells educatius, o si existeixen factors que poden condicionar o influir una modificació en les funcions o pràctiques dels docents.

Per a Bourdieu i Passeron, d'altra banda, la subjecció a un rol i a una funció objectivament definida es confirma per la pròpia lògica interna del sistema. Fins i tot en aquelles situacions en les quals es produeixen variacions objectives que podrien potencialment influir sobre la forma i el contingut dels missatges de l'emissor, degudes per exemple a canvis en la composició social dels receptors i en l'edat i origen dels emissors com a efecte de la massificació de la població estudiantil, les mateixes característiques del sistema de promoció interna del professorat aborten qualsevol possible canvi en la comunicació pedagògica i perpetuen l'adaptació al magisteri tradicional². L'estructura i funcions pròpies del mateix sistema educatiu, doncs, imposen el caràcter de les pràctiques internes de la

² Bourdieu i Passeron posen l'exemple de la subjecció del professorat jove universitari a l'ús d'un determinat llenguatge a les classes, distant del llenguatge dels estudiants, com a mitjà utilitzat per a una "promoció interna accelerada" (Bourdieu & Passeron 1977: 148-149).

institució, fins i tot en el moment en que es donen les condicions per a un canvi potencial d'aquestes pràctiques.

Les limitacions que presenten les perspectives sistèmiques de Parsons i Bourdieu & Passeron, com a marcs de referència per a l'estudi de l'estabilitat i el canvi en les actituds i pràctiques dels agents de transmissió, són identificables almenys a dos nivells fonamentals.

En primer lloc, en la mesura en que l'objectiu dels autors és teoritzar sobre la lògica de la relació entre el sistema educatiu i l'estructura social, llurs aportacions destaquen la perfecta correspondència entre escola i societat, fins el punt d'observar tota característica interna o relació social dins la institució com a fenomen que té una estreta relació amb l'estabilitat de l'estructura social (estabilitat que en ambdós casos és garantida per l'acceptació social de la jerarquia social, producte d'un sistema educatiu meritocràtic). En cap cas, però, es planteja l'existència de contradiccions en aquesta relació. El sistema funciona bé i disposa dels recursos suficients per a gestionar l'adaptació o desviació a les regles del joc.

Però això ignora, com assenyala Bechelloni en la introducció al llibre de Bourdieu i Passeron, el fet de que com més grans són els esforços per a la reproducció de l'homogeneïtat, més grans són les probabilitats de rebel·lió i resistència. Aquesta és una contradicció no resolta en aquests treballs. La pròpia institució educativa no disposa d'una capacitat il·limitada de gestionar exitosament l'èxit i el fracàs escolars. I menys encara de fer-ho sense alterar les característiques de la seva organització i de les seves pràctiques. Si així fos, no hauríem observat canvis històrics en l'aparell educatiu, canvis que poden respondre fonamentalment a les necessitats de reproducció econòmica i política dels grups dominants, però que també són expressió de la necessitat de resolució de conflictes i contradiccions que es projecten sobre el sistema educatiu o estrictament internes a l'aparell escolar.

De fet, és precisament la capacitat de gestionar les noves contradiccions i conflictes el que permet a la institució escolar seguir acomplint amb les funcions globals de reproducció, legitimació i inculcació ideològica. De forma més global, el caràcter estàtic dels plantejaments sistèmics de Parsons o de Bourdieu i Passeron deriva del fet de prescindir en les seves anàlisis de que el sistema educatiu és un aparell de l'Estat, i que, per tant, es troba sotmès a les forces socials que el defineixen en cada moment, tant les que l'impulsen a la funció de reproducció com les que el condueixen a la funció de democratització (Carnoy & Levin 1985). Aquesta ommissió explica el caràcter aïllat i estàtic de les seves visions, i l'ommissió del concepte de canvi educatiu. En resum, sense una anàlisi de les contradiccions que es projecten o són pròpies del sistema educatiu (com a aparell de l'Estat) no pot entendre's el perquè el sistema educatiu canvia en la seva estructura i pràctiques. Veurem en l'apartat següent com aquesta limitació és parcialment resolta per l'enfocament marxista estructuralista.

La segona limitació que presenten els estudis revisats fa referència a l'ommissió absoluta de possibles contradiccions tant en la ideologia com en les pràctiques del professorat com a agent de transmissió. En el cas de Parsons, la manca de contradiccions en la consciència dels mestres es deu a l'adaptació perfecta de l'individu al seu rol. La definició del treball professional dels ensenyants és clara i ben delimitada, el nivell de la consciència dels agents és irrellevant en l'anàlisi i, en conseqüència, no hi ha variació ni contradicció possible. En el cas de Bourdieu i Passeron, la complicitat conscient o inconscient de l'ensenyant amb el sistema ésdevé una forma de conservar i reforçar l'autoritat pedagògica, qüestió funcional pel propi sistema i pels interessos de promoció individual dels mateixos ensenyants. És doncs impensable que el professorat adopti una actitud de disposició a modificar la pràctica pedagògica (en el seu cas, el llenguatge d'emissió). No hi ha forma possible de que es produeixin canvis en les pràctiques pedagògiques, les quals només serien observables "en un sistema escolar que servís a un altre sistema de funcions externes, i, per tant, a un altre estat de correlació de forces entre les classes" (Bourdieu & Passeron 1977: 184).

Tant en el plantejament de Parsons com en el de Bourdieu i Passeron s'ignora l'existència de factors generadors de situacions contradictòries en la pràctica docent quotidiana. L'existència de processos de professionalització o proletarització del treball docent, les contradiccions entre cultura d'origen i cultura transmesa, les pròpies contradiccions ideològiques del discurs pedagògic, etc, són factors els quals, si més no, qüestionen l'eficàcia del treball pedagògic en el compliment de les seves funcions externes. Més enllà, com veurem, aquests indicadors poden constituir, per a diferents autors, factors explicatius de les actituds i accions col·lectives dels mestres.

En definitiva, tot i l'existència d'altres deficiències en els treballs avaluats (les quals han estat posades de relleu per nombrosos autors), les aportacions de Parsons, per una banda, i de Bourdieu i Passeron, per l'altra, deixarien sense sentit un objecte d'estudi centrat en les condicions que poden fer possible l'existència d'un canvi d'actituds del professorat i, en conseqüència, l'anàlisi del caràcter productor o reproductor de les pràctiques educatives.

1.1.2. El punt de vista marxista estructuralista. Els mestres com a agents de reproducció.

Per a l'enfocament marxista-estructuralista, les funcions que té assignades el sistema educatiu són completament diferents a les definides pel paradigma funcionalista. El sistema educatiu constitueix un aparell ideològic de l'Estat (Althusser 1985), a través del qual determinats grups socials exerceixen la dominació ideològica necessària per tal d'assegurar la reproducció de les condicions per a l'acumulació de capital. L'escola, en el capitalisme avançat, realitza dues funcions fonamentals: la reproducció de la força de treball (estratificada per qualificacions per a adaptar-se a la divisió del treball social) i la reproducció de les relacions socials de producció (fonamental per a imposar una visió del món centrada en la "naturalitat" de les relacions jeràrquiques de producció).

Aquesta doble funció, de reproducció material i ideològica, és garantida per una autonomia relativa del sistema educatiu respecte a l'Estat (variable segons les societats). Les contradiccions creixents del capitalisme, derivades de les dificultats per a seguir mantenint els objectius de reproducció econòmica amb el principi de la igualtat d'oportunitats, són resoltes a través d'un augment de l'autonomia del propi sistema educatiu, la qual cosa permet emascarar el paper opressor de l'Estat capitalista i seguir legitimant les diferències socials i econòmiques en base a un discurs meritocràtic de la relació entre l'educació i les posicions socials.

Hi ha, per tant, des d'aquest punt de vista, una estricta dependència de l'estructura i continguts del sistema educatiu respecte a les necessitats de reproducció del sistema econòmic. Aquestes necessitats són el que expliquen el fet que el sistema educatiu s'ocupi de distribuir els individus en xarxes educatives diferents, les quals donen accés a diferents llocs de treball (Baudelot & Establet 1987), o que el tipus de missatges que reben i les tasques que realitzen els alumnes a l'escola es corresponguin amb els requeriments necessaris de cada lloc de treball (Bowles & Gintis 1976).

Des d'aquest punt de vista, les pròpies reformes i altres canvis educatius han de ser entesos com una resposta a la modificació de les condicions de producció i com una estratègia per a mantenir el sistema econòmic. Les contradiccions entre l'acumulació del capital i les condicions per a aquesta acumulació poden ser resoltes pel sistema educatiu, el qual actua com a instrument de legitimació de l'Estat. En qualsevol cas, però, només hi ha una relació causal: la que va des dels imperatius econòmics a l'estructura i continguts educatius. Malgrat la classe treballadora i altres grups socials hagin aconseguit més escolarització, gràcies a les seves lluites en diferents moments de la història, no han pogut incidir en cap cas sobre la forma i els continguts educatius (Bowles & Gintis 1976: 240).

Des d'aquest punt de vista, com es defineix la funció dels ensenyants? Hi ha una resposta immediata fàcil. En la mesura en que són agents de l'Estat, els ensenyants són els encarregats de dur a terme la funció de reproducció. Són subjectes que actuen com a mediadors de l'Estat per a reproduir una força de treball disposada a acceptar les condicions del joc de la producció.

De fet, l'interès dedicat al paper dels actors socials en el procés de reproducció és molt escàs -qüestió que d'altra banda és coherent amb una visió fonamentada en la correspondència estructural entre educació i producció. Bowles & Gintis, en el seu llibre *Schooling in Capitalist America* (1976), pràcticament ignoren l'acció del professorat. S'ha de deduir (ja que no està escrit enlloc) que la pràctica dels ensenyants no és rellevant, en la mesura en que és dirigida i controlada per l'Estat. És més, els canvis que ha sofert la professió de mestre al llarg del segle XX a la societat nordamericana - i això si que està escrit (Bowles & Gintis 1976: 204-5)- han estat marcats per una pèrdua creixent de qualificació i capacitat de decisió sobre els seu treball, en consonància amb un procés general de proletarització dels treballadors de "coll blanc". La progressiva alienació del professorat respecte a la seva tasca, doncs, resta encara més rellevància a la seva acció. Els ensenyants són, simplement, els "executors" del procés de reproducció.

Deixant de banda les crítiques habituals que aquests autors han rebut d'autors amb perspectives molt diferents (considerar l'escola com a "caixa negra", inexistència d'una teoria de la transmissió cultural o visió economicista de la vida social), si ens centrem únicament en les possibilitats del seu enfocament per a descriure la tasca dels ensenyants i llurs possibilitats de canvi, podem detectar una contradicció interna important: la utilització d'instruments teòrics diferents per a l'anàlisi del canvi econòmic i per a l'anàlisi del canvi educatiu.

En efecte, per a Bowles & Gintis el sistema educatiu és l'aparell de l'Estat que desvia el conflicte entre treballadors i capitalistes, evitant l'emergència de tensions dins del sistema productiu (Bowles & Gintis 1976: 233). Però una de les tensions que ha d'amortir el sistema educatiu és la que es deriva de la progressiva alienació de la força de treball, la de la progressiva separació del treballador respecte el producte. A través de quins mecanismes pot, llavors, un col·lectiu que pateix les mateixes conseqüències de la proletarització, actuar com a agent legitimador de les relacions socials de producció?

L'única resposta possible a aquesta qüestió, sense sortir del seu marc teòric, hauria de cercar-se en un funcionament de la ideologia dominant eficaç i exent de contradiccions, el qual garantís la complicitat del professorat amb el sistema, i emmascarés les pròpies contradiccions a les quals es veu sotmès el professorat a l'interior del sistema educatiu. Aquesta és la resposta que sembla donar Althusser.

"Demano perdó als mestres els quals, en condicions desfavorables, intenten enfrontar-se a la ideologia, contra el sistema i contra les pràctiques en les quals es troben immersos (...). Pertanyen a la raça dels herois. Però són escassos, perquè la majoria no té ni tan sols l'inici de la sospita del treball que el sistema -el qual els *sobrepassa i aplasta* - els obliga a fer, i posen tot el seu cor i enginy amb acompanyar amb llurs conviccions íntimes. Dubten tan poc sobre això, que contribueixen a través de llur dedicació a nutrir la representació ideològica de l'escola, la qual la presenta com a natural,

indispensablement útil i benefactora pels nostres contemporanis, com ho fou l'Església pels nostres avantpassats" (Althusser 1985: 308).

Reconèixer, com fa Althusser, només l'existència d'iniciatives individuals suposaria negar l'existència de factors que poden incidir sobre la formació d'una consciència col·lectiva capaç de produir algun tipus de canvi dins del propi sistema educatiu i negar l'existència de possibles contradiccions que produeixin una mobilització del professorat. Però el conflicte a l'interior del propi sistema educatiu bé existeix, i les lluites i reivindicacions del professorat sobre l'Estat són un fet al llarg de les diferents fases de qualsevol societat capitalista³ (tal i com ho reconeixen els mateixos Bowles & Gintis). Tot i que en un article posterior Bowles & Gintis (Bowles & Gintis 1981) consideren la importància de les pròpies contradiccions i conflictes a l'interior del sistema educatiu (entre formar part de l'Estat democràtic i reproduir força de treball), en el seu plantejament segueix mancant la resolució teòrica i a la posició contradictòria dels propis ensenyants.

En qualsevol cas, si penséssim, prenent com a referència a Althusser, que la ideologia dominant té un funcionament tan eficaç, caldria mostrar a través de quins mecanismes es formen les representacions socials a partir de les quals el professorat actua com a agent de reproducció social. Això és precisament el que intenten mostrar Baudelot & Establet a *L'école capitaliste en France*.

Baudelot & Establet (1987), sense allunyar-se del marxisme estructuralista, posen més atenció al paper de la ideologia i als factors que incideixen sobre la pràctica dels ensenyants. Consideren els mestres els agents situats en el darrer graó de la cadena de la reproducció social. D'entre tot el professorat del sistema educatiu, és el de primària el que executa eficaçment la funció de reproducció, en la mesura en que distribueix l'alumnat cap a una de les dues

³ Veure, en aquest sentit, l'excel·lent llibre editat per Lawn & Grace (1987) sobre la posició i lluites dels ensenyants en el sistema educatiu britànic al llarg del segle XX.

principals xarxes educatives: la xarxa primària professional o la xarxa secundària superior⁴.

Per a Baudelot i Establet, les mestres i els mestres d'ensenyament primari són simples executors de decisions preses externament.

“Les pràctiques escolars, les quals s'administren des de lluny i des de dalt, des del despatx del director o del ministre, ‘neixen’ del treball del mestre. És a l'aula on treballa concretament el mecanisme de divisió que caracteritza l'escolarització capitalista. Els mestres treballen en el mateix lloc on les pràctiques educatives esdevenen eficaces.” (Baudelot & Establet 1987: 216)

En el nivell ideològic, però, aquests autors, a diferència de l'enfocament de Bowles i Gintis, observen una contradicció fonamental, la qual els permet respondre a la qüestió del *com* del procés de reproducció social. El professorat de primària treballa al mateix temps en benefici d'ambdues xarxes educatives.

“El mestre de primària realitza alhora el paper d'alfabetitzador de masses (primària professional) i de seleccionador d'el.lits (secundària superior), de difusor d'un catecisme petitburgès i de formador d'agents de la ideologia burgesa.” (Baudelot & Establet 1987: 217)

Són tres els factors que condueixen als ensenyants a una acceptació, en principi no problemàtica, d'aquest doble paper contradictori: la situació de classe, el tipus de formació professional rebuda i les pressions directes o indirectes sobre llurs pràctiques. En la mesura que per a la majoria del professorat l'accés a la professió representa una via de promoció individual, l'origen obrer i petitburgès dels mestres esdevé, per a Baudelot i Establet, un factor que afavoreix l'acceptació i el no qüestionament dels principis ideològics del sistema, tant per a homes com per a dones. En segon lloc, el tipus d'habilitats pedagògiques transmeses al professorat asseguren una formació de reproducció de la ideologia dominant, a

⁴ Cadascuna d'aquestes xarxes, les quals es manifesten a partir de l'escola secundària, disposa de diferents normes explícites i ocultes, les quals es corresponen, en el mateix sentit assenyalat per Bowles & Gintis, amb les característiques dels diferents segments del mercat de treball.

partir, sobretot, d'incorporar els mecanismes de legitimació necessaris que doten al professorat de la il·lusió de dominar i controlar allò que transmet. La *il·lusió democràtica* (la creença en la meritocràcia) i la *il·lusió laica* (la creença en la neutralitat de l'aparell escolar) asseguren l'eficàcia de la tasca reproductora del professorat.

Finalment, en el nivell de les pràctiques és on es produeix amb més eficàcia l'admissió per part del professorat de les seves funcions professionals, i, per tant, on s'assegura la transmissió de la ideologia dominant. Les pressions externes sobre el treball dels ensenyants impedeixen la transformació de la "lucidesa parcial" del professorat en un coneixement amb contingut polític (Baudelot & Establet 1987: 224). Fora un escàndol, per a una concepció de la infantesa basada en el caràcter innocent i apolític dels infants, que el professorat desenvolupés una tasca políticament compromesa. El professorat, per tant, s'enfronta a la contradicció de disposar d'uns posicionaments polítics definits com a adult i d'haver de desenvolupar un rol professional desprovist de qualsevol referència política i crítica. La "pedagogia" esdevé la justificació tècnica que li resta al professorat per a resoldre aquesta contradicció. La ideologia dominant és present de forma latent en cadascuna de les formes pedagògiques que caracteritzen les xarxes educatives: la preparatòria (la qual prepara els individus per a funcions externes a l'escola, pedagogia característica de la xarxa secundària superior) i la progressiva (la qual té un valor en si mateixa i no és una preparació pel món exterior, pedagogia característica de la xarxa primària professional). Els ensenyants de primària accepten, en definitiva, com a resolució de la pròpia contradicció professional, les pedagogies com a justificadores de les exigències contradictòries del seu treball, les quals presenten el fracàs escolar com quelcom inevitable.

És a partir dels efectes d'aquests tres conjunts de factors, doncs, que els ensenyants esdevenen els principals agents transmissors de la ideologia dominant. Baudelot i Establet concedeixen d'aquesta manera una importància significativa a la ideologia dels agents en el procés de reproducció social, malgrat identifiquin tots els

condicionants de les posicions ideològiques en factors exògens a les pròpies vides i pràctiques dels ensenyants. Superen la visió economicista de Bowles i Gintis, però no concedeixen cap autonomia relativa al nivell cultural, com a conjunt de representacions mentals i de pràctiques habituades i sedimentades a partir de l'experiència quotidiana.

Això no vol dir, segons els autors, l'adopció d'una visió mecanicista. Baudelot i Establet volen distanciar-se d'un plantejament funcionalista del treball dels ensenyants. Consideren equivocat classificar els mestres com a "gossos guardians" de la ideologia burgesa sense qüestionar-se les especificitats del seu treball. Tot passa per no entendre l'aparell escolar com un sistema perfecte d'execució de la reproducció, "sinó com un espai de múltiples contradiccions, efectes visibles de la contradicció fonamental entre classe obrera i burgesia" (Baudelot i Establet 1987: 230). Cal no subestimar, assenyalen, que el professorat manifesta sovint posicions de rebuig o de rebelió en relació a les funcions que té encomanades, tot i que aquestes actituds i accions tinguin un abast insuficient i inadequat.

Malgrat tot, la reflexió final de Baudelot i Establet sobre "el marge de maniobra dels ensenyants" és més una declaració de principis (probablement una forma de fugir a l'acusació de deterministes) que una conseqüència coherent de la seva anàlisi. Deixant de banda el fet que aquesta anàlisi es centri només en la variable classe social com a font de desigualtat, Baudelot i Establet no assenyalen en cap moment quins factors o condicions poden esdevenir potencialment erosionadors de la ideologia dominant. És a dir, sota quines condicions el professorat manifesta una actitud de rebuig o de rebelió.

Per una simple qüestió de coherència, si els autors assenyalen, per una banda, l'existència de factors explicatius de la "sumissió" del professorat, i, de l'altra, la possibilitat de lluita contra el sistema - la qual situen en les nombroses contradiccions del sistema educatiu-, haurien d'haver desenvolupat una teoria sobre l'ordre i naturalesa de les diferents contradiccions inherents en cadascun dels factors.

En concret, en el llibre de Baudelot i Establet no hi ha distinció entre possibles contradiccions derivades de la situació de classe del professorat i contradiccions ideològiques que es localitzen en el propi discurs i en les pròpies pràctiques dominants del professorat. L'origen de classe és, per a Baudelot i Establet, un factor que reforça sempre la ideologia dominant, en la mesura en que per a la majoria de mestres l'accés a la professió esdevé una via de promoció individual. No hi ha, en el seu treball, cap posició teòrica en relació amb el conflicte potencial que pot derivar-se entre el model de socialització familiar de les mestres i els mestres (en base a una determinada posició de classe i gènere) i la transmissió cultural d'un model de socialització aliè com a model dominant.

D'altres contradiccions ideològiques que poden trobar-se incorporades en la ideologia i la pràctica dels ensenyants són gairebé ignorades. De fet, l'únic tractament específic que sobre la idea de contradicció hi ha en el treball de Baudelot i Establet - situada en el nivell del doble rol del professorat en tant que individu adult (ser polític, amb contingut ideològic) i en tant que treballador del sistema educatiu (ser apolític, neutre)- no pot considerar-se, sense una justificació teòrica més sòlida, com una font fonamental generadora d'actituds de resistència.

En definitiva, el marxisme estructuralista, si bé subratlla el paper del professorat en el procés de reproducció social, i desmitifica la visió funcionalista de la neutralitat de la tasca docent, no aporta els elements teòrics necessaris per a resoldre dues qüestions clau en l'estudi del professorat. D'una banda, no aprofundeix sobre els processos de proletarització i/o professionalització del treball dels mestres i, per tant, sobre la contradicció latent que es deriva d'entendre la proletarització com un procés que situa al professorat com a agent de legitimació del sistema educatiu o com a procés que aguditza les tensions professionals i que és generador d'actituds de diferents nivells lluita ideològica i política. D'altra banda, el marxisme estructuralista no distingeix entre els macrofactors que posicionen els ensenyants en la cadena de reproducció social i cultural i l'autonomia relativa de

les pràctiques educatives. En situar l'origen del canvi educatiu en el nivell estructural minoritza el canvi en les perspectives i pràctiques dels agents educatius com a canvis significatius i el nivell institucional com a àmbit rellevant d'estudi.

L'anàlisi del canvi d'actituds del professorat necessita partir d'un marc teòric que superi aquestes limitacions.

1.2. El debat sobre la proletarització del professorat i les seves conseqüències sobre el canvi educatiu

A partir de la dècada dels 80 l'anàlisi del professorat passa a tenir més protagonisme en la sociologia de l'educació. El treball de Lawn & Ozga presentat l'any 1981 a la *Westhill Conference* (Lawn & Ozga 1988a), inicia un important debat al voltant dels ensenyants com a grup social, els processos als quals s'ha vist sotmès el seu treball en les societats del capitalisme avançat al llarg del segle XX i la seva posició en l'estructura de classes.

El debat sobre el professorat constitueix un bon indicador del trencament que es fa des de sectors de la sociologia de l'educació crítica amb les posicions més deterministes de l'anàlisi del sistema educatiu. El nivell d'autonomia o dependència professional respecte a l'Estat, esdevé el principal focus d'atenció -més teòric que empíric- de diversos sociòlegs anglosaxons -tot i que en alguns casos això respongui més a un interès pel debat global sobre els processos de proletarització de les professions de "coll blanc" i les seves conseqüències sobre l'estructura de classes, que per fer una anàlisi en profunditat de les condicions de treball dels ensenyants, els canvis en les seves formes d'organització i les lluites contra l'Estat.

La tesi inicial de Lawn & Ozga, amb la qual coincideixen autors com Harris (1982), Apple (1981 & 1986) o Ball (1988), s'allunya de la visió de caire funcionalista de la "teoria dels trets"⁵, dominant

⁵ Veure Elliott (1975).

fins llavors, segons la qual la professió de mestre, en les societats avançades, s'hauria anat progressivament "professionalitzant". És a dir, hauria anat adquirint, a partir d'una estratègia grupal, les característiques de les "professions" (imposar controls directes o indirectes sobre l'accés a l'ocupació, fomentar la solidaritat ocupacional, aconseguir recolzament explícit o tàcit de l'Estat, etc.), la qual cosa permetria als ensenyants mantenir una estratègia comú de defensa dels propis interessos⁶ (considerats homogenis per a tot el col·lectiu).

En contra d'aquest punt de vista, Lawn & Ozga consideren que el propi terme "professionalisme" és enganyós, i que més que ser un procés autònom o conseqüència d'una "estratègia ocupacional" dels ensenyants, ha de ser entès com una ideologia que emmascara el creixent control de l'Estat sobre el treball i les reivindicacions dels mestres (quan és un terme utilitzat pel propi Estat), i, al mateix temps, com una forma de resistència o de lluita contra la pèrdua d'autonomia laboral per part del professorat (Lawn & Ozga 1988a: 193). Aquesta interpretació dialèctica del significat del terme "professionalisme", permet distanciar-se de la interpretació funcionalista de la posició social i de l'acció col·lectiva del professorat. Des d'aquest punt de vista, és també erroni i ideològicament esbiaixat considerar els mestres com un col·lectiu professional englobat en les classes mitges.

Aquest autors manifesten el mateix distanciament en relació amb la visió neomarxista que analitza el professorat com a agent responsable del control ideològic i de la reproducció social i cultural del capitalisme. Aquest plantejament, el qual associen amb una visió marxista estàtica de l'anàlisi de l'estructura social (d'Althusser o Poulantzas), deixaria sense sentit l'anàlisi de fets tan evidents com les lluites i reivindicacions dels professorat davant l'Estat que des de finals del segle XIX s'han produït a les societats avançades.

Lawn & Ozga, de la mateixa manera que Apple (1981), subratllen la necessitat d'analitzar les contradiccions que

⁶ Per a l'Estat espanyol, pot veure's l'anàlisi que sota aquesta perspectiva teòrica realitza Guerrero (1993).

acompanyen la tasca del professorat, les quals poden ser de naturalesa diversa. D'una banda, el professorat, com a qualsevol treballador, pateix la contradicció fonamental del capitalisme: la desposseïció de part del valor del seu treball. D'altra banda, hi ha altres contradiccions que mereixen ésser analitzades, com són el sexe, la raça o la pròpia cultura adquirida en diferents àmbits de socialització (família, grup d'iguals, etc.), contradiccions, però, que els autors consideren secundàries.

Des d'aquest posicionament, enfatitzen la necessitat de dirigir la investigació sociològica cap a l'anàlisi històrica de com el professorat ha viscut aquestes contradiccions, i quines conseqüències han tingut tant sobre l'acció com sobre la consciència col·lectiva. Sense fonamentar-ho en una anàlisi empírica rigorosa, la seva tesi central és que el treball del professorat, com moltes altres professions, amb l'avanç del capitalisme ha sofert un creixent procés de proletarització; és a dir, un procés progressiu de pèrdua de control sobre el seu "producte", de separació entre concepció i execució i de desqualificació professional. La pràctica docent, segons ells, és, cada cop més, controlada externament per les diferents agències de l'Estat. El control sobre el currículum (Apple 1981: 16) o l'entrada dels ordinadors a les escoles (Lawn & Ozga 1988a: 209) són clars exemples de desqualificació professional, alhora que constitueixen mecanismes de legitimació de l'acció de l'Estat, en la mesura que sota una aparença d'augment de la professionalitat i del domini de la tècnica, emmascaren el control sobre la pràctica docent.

Paral·lelament al procés de desqualificació es produeix un procés d'intensificació del treball dels ensenyants (Apple 1983; Ball 1988), és a dir, un augment de la pressió sobre la relació resultat/temps del treball del professorat (a partir de sistemes d'avaluació del treball dels ensenyants). Aquest procés d'intensificació tendeix a fer desaparèixer els espais i el temps de sociabilitat entre el professorat, i, en conseqüència, aïllen el treball del mestre o de la mestra a l'interior de la seva aula.

Els processos de proletarització i intensificació, juntament amb l'eficàcia del professionalisme com a ideologia, d'altra banda, s'han

d'entendre en el context de la progressiva feminització de la professió de mestre (Apple 1986; Casey & Apple 1989; Lawn & Ozga 1988b). En la mesura en que, en qualsevol ocupació, les dones poden ser proletaritzades amb més facilitat que els homes, l'Estat, a països com Estats Units o Gran Bretanya, genera unes condicions que afavoreixen la feminització de la professió i, en conseqüència, la disposició d'una mà d'obra adequada per a imposar uns determinats sistemes de control. D'altra banda, la lògica del control de l'Estat es veu afavorida per l'eficàcia de la ideologia professionalista. En el cas de les dones ensenyants això és especialment significatiu, ja que la ideologia professionalista no només actua per a amortir els efectes de la proletarització sobre la consciència col·lectiva, sinó que esdevé un instrument de lluita contra la dominació masculina en els àmbits de la producció i de la reproducció. En conseqüència, el professionalisme, com a mecanisme de legitimació del control extern, és especialment eficaç en el cas de les dones ensenyants.

En definitiva, entre els diferents autors que han tractat la qüestió de la proletarització dels ensenyants, hi ha un notable consens en la identificació de les causes que la provoquen i dels "síntomes" que presenta: la lògica de la dominació del capital -mediada per l'Estat -, és a dir, la necessitat d'exercir un control racionalitzat i tècnic sobre el sistema educatiu, explica l'existència dels processos de desqualificació, intensificació, feminització, i de penetració de la ideologia professionalista en el treball quotidià dels ensenyants. Però aquest consens és menys clar quan es considera les implicacions que aquests processos tenen sobre la posició dels ensenyants a l'estructura social i, sobretot, sobre la formació d'una consciència i acció col·lectiva.

La qüestió relativa a la posició de classe és, en si mateixa, contradictòria. Lawn & Ozga, en el seu primer treball (1988a), consideren que la proletarització comporta la progressiva integració dels ensenyants a la classe obrera. En identificar com a central la contradicció de la pèrdua de part del valor produït, el treball dels mestres pateix idèntiques conseqüències que el dels treballadors manuals. És en aquest sentit que realitzen la seva interpretació de les lluites del professorat per a assolir més autonomia i per a la

millora de les condicions de treball al llarg del segle XX a Gran Bretanya -amb significatives aliances amb el moviment laborista. Apple, en canvi, a partir de la teoria sobre les classes d'Erik Olin Wright, classifica els mestres en una posició contradictòria, entre la petita burgesia i el proletariat. Apple sosté que el procés de progressiva proletarització del treball dels ensenyants és probable que els porti a identificar llurs reivindicacions amb les dels grups més oprimits (Apple 1986: 48). Altres interpretacions poden trobar-se, per exemple, a Harris (1990), el qual considera que la qualificació del professorat i les seves condicions de treball no decreixen fins el punt de coincidir amb les del proletariat, i que, per tant, la pèrdua de control del professorat correspon a una forma específica de proletarització de les noves classes mitges (Harris 1990: 195), o a Kean (1989), qui considera que Lawn & Ozga no posen atenció als factors ideològics i polítics del professorat, els quals mostren com els ensenyants han mantingut històricament una acceptació de l'orientació de la política educativa de l'Estat, i, per tant, qüestionen la identificació dels mestres com a classe obrera.

A la dificultat d'establir una relació causa-efecte entre el procés de proletarització i la posició de classe cal afegir-hi la d'avaluar els canvis que aquests processos comporten sobre la consciència de classe. Com assenyalen el mateixos Lawn & Ozga, en un article d'autocrítica posterior:

"Mentre que és relativament fàcil demostrar la pèrdua de control del professorat sobre el seu treball, procés accelerat per les noves tecnologies, la demostració dels canvis en la consciència de classe o en la posició de classe com a conseqüència de la proletarització és molt més problemàtica" (Lawn & Ozga 1988b: 324)

De fet, és en el tractament de la consciència col·lectiva on les aportacions d'aquests autors són menys convinents. Per la relativa proximitat de tots ells a la visió marxista del sistema educatiu, hom esperaria l'existència d'alguna relació, plantejada a nivell teòric, entre la dinàmica de les contradiccions de diferent naturalesa que

ells mateixos assenyalen i la formació d'una consciència i una acció col·lectives. Però sovint, l'anàlisi de la consciència i l'acció col·lectiva es deriva del fet d'haver posicionat prèviament el professorat en una o altra classe social i no d'una anàlisi de la vivència de les contradiccions en la pràctica laboral quotidiana. Lawn & Ozga, per exemple, com ells mateixos reconeixen, no es fixen en com la contradicció principal que comporta el procés de proletarització -la progressiva alienació respecte al "producte"- és viscuda en la mateixa pràctica docent i com afecta en realitat les relacions socials en el propi lloc de treball (Lawn & Ozga 1988b: 333).

Apple (1986), per la seva banda, posa en primer pla la dinàmica de les relacions de classe i de gènere que emmarquen la pràctica del professorat per a justificar l'existència de conflictes quotidians derivats de dues forces en confrontació: la lògica de dominació de l'Estat -en relació amb els interessos del capital- i les resistències a aquesta dominació (les quals emergeixen gràcies a l'espai de contradiccions que hi ha a l'interior del mateix Estat).

Apple assenyala dos nivells de resistències: les que venen demostrades per l'acció històrica del professorat (militància i compromís polític), i les que es produeixen "de forma subtil i fins i tot 'inconscient' -formes que són contradictòries" (Apple 1986: 48). Però de cap de les dues formes de "resistència" Apple en treu una teoria sobre les conseqüències de l'acció del professorat sobre el canvi educatiu. La lluita política dels ensenyants, que ell mateix no investiga directament, no queda clar si és conseqüència directa de les contradiccions que comporta el mateix procés de proletarització (com sí queda clar en el cas de Lawn & Ozga) o de les contradiccions derivades de l'origen de classe i/o de gènere a les quals s'enfronta el professorat en la seva pràctica educativa quotidiana (convertir-se en agent transmissor de la cultura i formes de dominació que l'oprimen), o d'ambdues coses a la vegada. Tampoc diu si hi ha hagut conseqüències efectives d'aquesta lluita sobre el canvi educatiu, i quina forma han tingut.

D'altra banda, les resistències "subtils i contradictòries" no passen de ser anomenades, sense existir cap tractament sobre la

diversitat de formes concretes que poden prendre. Què és una resistència subtil i per què és contradictòria? I, el més important, en quina mesura aquestes resistències poden alterar la pràctica quotidiana dels ensenyants, si és que ho fan? I, si són "inconscients", són resistències?

La centralitat que Apple reclama per a les variables de gènere i classe en l'anàlisi del professorat en el sistema educatiu, potser és útil per a justificar una classificació estàtica dels mestres en una determinada posició de classe i per a comprendre la feminització de la professió, però no es pot justificar si després no mereix l'atenció suficient per a explicar la relació entre aquestes variables i la possible formació d'una consciència col·lectiva o per a explicar com aquestes variables poden ser factors explicatius de la reproducció, manteniment o canvi de les pràctiques quotidianes dels ensenyants.

L'única referència d'Apple a les possibilitats cap un canvi educatiu contrahegemònic es troba en els darrers capítols de dos dels seus principals llibres: *Education and Power* (1982) i *Teachers and Texts* (1986). En aquests capítols, Apple defensa la necessitat de considerar les contradiccions del sistema educatiu per tal de fugir d'una anàlisi determinista i pessimista del canvi educatiu. Apple assenyala com a centrals les contradiccions que són conseqüència de les posicions de classe i de gènere dels ensenyants, les quals es projecten en diferents nivells de relacions socials (no només l'econòmic), i subratlla com és només a partir d'aquestes contradiccions que hom pot considerar l'existència de possibilitats de canvi democràtic. Però en cap cas assenyala com això pot esdevenir una lluita política ni com enllacen les contradiccions derivades de la posició de classe i de gènere i les contradiccions discursives i pràctiques incorporades en el treball quotidià dels ensenyants. És a dir, mentre que és evident que pot haver-hi alguna relació entre una posició contradictòria en l'estructura social i les pràctiques quotidianes, cal explicar en tot cas com té lloc aquesta connexió i, especialment, en quins àmbits i nivells del treball quotidià els agents socials l'experimenten.

D'aquesta manera, Apple pretén que els instruments analítics que li serveixen per a explicar correctament la situació de les mestres i els mestres en el sistema educatiu nordamericà, les seves característiques com a grup social, i els canvis en les transformacions de l'ensenyament com a professió, li serveixin també per a explicar com opera la reproducció dels ensenyants com a força de treball, les formes de lluita dels ensenyants contra l'Estat i les resistències en la pràctica educativa quotidiana. I això, sense cap estudi empíric sistemàtic que li doni suport.

En definitiva, la tesi sobre la proletarització del treball del professorat pot ser que sigui vàlida per a explicar els canvis recents en la situació de la professió de mestre en els països anglosaxons, tot i que algunes anàlisis històriques recents tendeixen a qüestionar la pròpia tendència del procés de proletarització (Grace 1987⁷), però presenta dues limitacions fonamentals per a constituir un punt de referència pel nostre objecte d'estudi: d'una banda, no pot aplicar-se directament a un altre context històric i social sense una anàlisi de la situació específica dels ensenyants i de les forces socials que defineixen i orienten la seva acció. D'altra banda, i principalment, mentre que la tendència a la proletarització pot explicar transformacions en la dinàmica interna de la professió, i, fins i tot, pot ajudar a interpretar l'orientació de la lluita política i ideològica dels ensenyants, és insuficient per a explicar el canvi en les actituds i en les pràctiques quotidianes de les mestres i els mestres.

La primera qüestió és especialment significativa pel cas de Catalunya. Tot i que hi ha una important mancança d'estudis sociològics sobre el professorat a Catalunya, els treballs realitzats assenyalen l'existència de moviments pedagògics els quals, des de principis del segle XX, tingueren un pes específic significatiu sobre les decisions de política educativa, i sobre l'existència de nous corrents de formació i de renovació pedagògica, l'abast dels quals és encara manifest en l'actualitat. Aquest és el cas, per exemple, de la

⁷ L'anàlisi històrica de Grace (1987) sobre les actituds polítiques dels ensenyants a Gran Bretanya al llarg del segle XX li porta a interpretar les accions del professorat com a constitutives d'un procés progressiu de despolitització de llurs reivindicacions i de progressiva incorporació a la ideologia de l'Estat.

tasca d'extensió de la ideologia i la pedagogia de l'*Escola Nova* per part dels mestres públics gironins a principis de segle⁸ (Pallach 1978; González-Agápito 1992), o del moviment de renovació pedagògica de *Rosa Sensat*, nascut a mitjans dels anys 60 el qual disposa encara avui dia d'un impacte sobre la formació del professorat i d'una capacitat de convocatòria important a les diverses activitats que realitza.

Aquests indicadors, tot i ser presentats de forma esquemàtica, qüestionen l'existència d'un procés real de proletarització del treball dels ensenyants a Catalunya o, en tot cas, l'impacte real dels intents de control de l'Estat sobre la tasca dels ensenyants⁹. És clar que una hipòtesi d'aquestes característiques hauria de contrastar-se en profunditat (cosa que resta fora de l'abast d'aquest treball). No obstant, les particularitats de l'evolució històrica de l'ensenyament a Catalunya, i, molt especialment, la utilització de l'educació (per part de diverses forces socials en diferents moments històrics) com a instrument de lluita nacional -fonamentalment a través de la defensa del català a l'escola- o com a espai de conflictes entre diferents grups socials, defineixen un marc de forta politització del treball pedagògic i d'arrelament de moviments d'ensenyants caracteritzats per la seva capacitat impulsora de projectes de millora de la qualitat de l'ensenyament.

Tot plegat són factors que porten, si més no, a la necessitat d'haver de tenir cura de l'extensió de la tesi de la proletarització dels ensenyants a diferents contextos sense una avaluació de les condicions específiques que emmarquen el seu treball. Especialment, si a partir de la tesi de la proletarització es pretenen explicar determinades actituds polítiques o descriure les pràctiques educatives quotidianes dels mestres.

⁸ En aquest sentit, pot veure's l'interessant recull dels testimonis directes dels mestres gironins que fan Clara et al. (1980).

⁹ D'altra banda, un altre factor que diferencia la importància de la tesi de la proletarització entre els països anglosaxons i Catalunya es troba en les diferències en les tendències actuals en relació amb els processos d'avaluació i control de la tasca docent. Mentre que a Gran Bretanya s'està produint, recentment, una extensió dels sistemes d'avaluació del treball dels mestres (Grace 1985; Ball 1988), a Catalunya i a la resta de l'Estat la LOGSE tendeix a augmentar el nivell d'autonomia i de decisió dels centres educatius.

La segona limitació de les tesis sobre la proletarització del professorat parteix de la significativa consideració de que “el producte” del treball dels ensenyants no són objectes, sinó subjectes, i que, per tant, no tota la realitat educativa es defineix per factors exògens, sinó que hi ha un nivell d'interacció quotidiana que també contribueix a definir socialment la pràctica de les mestres i els mestres. D'altra banda aquesta limitació ens indica també com, per a estudiar el canvi en les actituds i pràctiques quotidianes del professorat, cal tenir en compte la pròpia cultura de la institució escolar, és a dir, l'*ethos* de l'escola i els processos que condueixen a la reproducció, manteniment i transformació de pràctiques. En definitiva, pot ser que el professorat estigui sotmès a un procés de proletarització i que les contradiccions d'aquest procés el portin a un tipus de consciència i acció col·lectiva que l'acostin a les lluites de la classe obrera (reivindicacions salarials, sobre les condicions de treball, etc.), però això ens diu poc sobre l'estabilitat o canvi de les seves actituds i pràctiques en la vida escolar quotidiana. Pot existir lluita política com a grup social, però aquesta lluita pot coexistir amb pràctiques reproductores de l'ordre social. Les contradiccions que comporten un tipus de mobilització poden no estar a la base d'un altre tipus d'estratègia col·lectiva: la que condueix al professorat a reproduir o produir noves pràctiques¹⁰.

L'apartat següent, centrat en el punt de vista interaccionista de l'anàlisi de l'escola, dirigeix l'atenció a les pràctiques quotidianes dels ensenyants.

¹⁰ Cal tenir en compte que aquesta afirmació no és contradictòria amb l'interrogant derivat de la teoria de Bowles & Gintis, el qual plantejava la falta d'elements suficients en la seva teoria (més enllà de la completa alienació ideològica) per a explicar com el professorat està sotmès a la proletarització i com actua al mateix temps “en contra de si mateix”, afavorint la reproducció de les condicions que accentuen la proletarització. En el moment que tenim en compte un nivell més alt d'autonomia interna de la pròpia institució escolar i altres factors que incideixen sobre la definició de les pràctiques educatives dels ensenyants, sí que es fa compatible parlar simultàniament de lluita política com a grup (com a conseqüència de les contradiccions del procés creixent de proletarització) i de pràctiques reproductores (com a conseqüència de la pròpia dinàmica interna del funcionament de la institució escolar). Per tant, no és que l'interrogant plantejat no tingui una resposta positiva, sinó que no la té des de l'enfoc teòric de Bowles & Gintis.

1.3. El professorat com a definidor de realitat: el punt de vista interaccionista

Des del naixement de la nova sociologia de l'educació a principis dels 70, una de les línies d'investigació més fecundes i que més estudis empírics ha produït ha estat la que s'ha centrat en l'anàlisi de l'escola com a institució social i en l'aula com a espai fonamental de definició de la realitat educativa. A partir dels treballs pioners de finals dels 60 de sociòlegs de l'educació com David Hargreaves o Colin Lacey, centres d'investigació educativa de Gran Bretanya i d'Estats Units (on aquestes recerques són principalment dutes a terme per antropòlegs) es dediquen, sobretot durant els anys 80, quasi exclusivament a la realització d'estudis microsociològics sobre diferents aspectes de la realitat educativa: els processos d'estructuració social a l'interior de l'aula, els processos d'estigmatització (etiquetatge) de l'alumnat, les relacions interpersonals entre el professorat o les estratègies de negociació educativa entre docents i estudiants, són, per exemple, alguns dels objectes d'investigació més freqüents.

De fet, la característica comú d'aquesta línia de recerca és més metodològica que teòrica. A partir del missatge de Michael Young l'any 1971, sobre la necessitat d'orientar la investigació educativa a les pràctiques educatives i a les formes en les que el coneixement educatiu és construït socialment (Young 1971), de precedents com l'estudi de Keddie (1971) sobre la importància de la projecció d'expectatives del professorat sobre el rendiment de l'alumnat, i després d'un cert *impasse* durant els anys 70, els anys 80 veuen una nombrosa producció d'investigacions etnogràfiques de diversa orientació teòrica, però que coincideixen en el fet d'abandonar els grans estudis quantitius sobre accés als diferents nivells educatius, selecció escolar i reproducció de l'estructura social a través del sistema educatiu, per a centrar-se en l'anàlisi de la pròpia institució escolar i en els actors socials que en ella hi intervenen.

Estudis de cas com els de Delamont (1984), Ball (1981), Burgess (1983) o Sharp & Green (1975) difereixen significativament en els seus plantejaments teòrics de partida (especialment el de Sharp & Green, d'orientació marxista, respecte a la resta), però donen el pas important de considerar rellevants tant la ideologia com les pràctiques quotidianes de mestres i alumnes, qüestió fins llavors pràcticament desestimada en la sociologia de l'educació.

Seria impossible ocupar-se de descriure aquí les múltiples variants i versions teòriques (i atèdriques) que tenen cabuda en aquest tipus d'estudis, així com un excés de simplificació classificar tota la variabilitat dels estudis microsociològics en una única categoria. És per això que, en aquest apartat, em centraré exclusivament en l'avaluació crítica de la perspectiva interaccionista de l'estudi de l'escola, la qual complementa la visió estructuralista descrita fins ara, i, dins d'aquesta perspectiva, d'aquells autors que més s'han ocupat de l'anàlisi de les pràctiques del professorat.

L'aplicació de l'interaccionisme simbòlic a l'anàlisi del sistema educatiu és recuperada¹¹ a finals dels 70 per autors com Peter Woods (1977, 1980 & 1983b), Martyn Hammersley (1979 & 1986), Andy Hargreaves (1977 & 1979) o Andrew Pollard (1982 & 1985), entre d'altres. Tot i que, com diu Woods, l'interaccionisme simbòlic constitueix més un conjunt d'idees que un cos teòric integrat (Woods 1983b: 1), el que caracteritza la perspectiva interaccionista de l'anàlisi de l'escola -i el que la diferencia de la visió estructuralista- és la idea central de que els actors socials són els propis constructors de les seves accions i de les significacions d'aquestes accions. Mestres i alumnes defineixen en llur interacció quotidiana les característiques de la realitat educativa, i, a través d'aquesta interacció, produeixen, reproduïxen i canvien unes determinades pràctiques educatives. Segons aquest punt de vista, com qualsevol altre actor social, el mestre o l'alumne interpreten i

¹¹ Autors com Becker (1952) o Rist (1970) apliquen prèviament l'interaccionisme simbòlic a l'àmbit escolar, especialment als processos d'estigmatització de l'alumnat per classe social.

avaluen els pros i contres de llurs accions. Aprenen a través de les interaccions quotidianes, les quals interpreten i els informen, i a partir de les quals actuen i defineixen la realitat que els envolta. Les seves accions no són, per tant, ni producte de l'instint ni conseqüència d'una imposició social externa, sinó el resultat d'una decisió presa en base a una determinada definició de la realitat construïda a partir de la interacció. Hi ha per tant, una relació dialèctica entre individu i societat: les accions són conseqüència d'un aprenentatge social i alhora contribueixen a definir la realitat social.

En base a aquest punt de vista hi ha un conjunt de variables que són decisives per a l'anàlisi de la realitat escolar, fins llavors absents en els estudis de sociologia de l'educació. Els contextos socials en els quals tenen lloc les interpretacions i accions dels actors, les seves perspectives, com a marcs de referència per a la definició de la realitat educativa, les cultures que informen les perspectives, com a producte de comportaments i valors sedimentats col·lectivament, o les estratègies, com a mecanisme de nexa entre les perspectives dels actors i les seves accions, són aspectes que ha de considerar tot estudi realitzat des d'una perspectiva interaccionista (Woods 1983b). En aquest sentit, aquests estudis aporten riques descripcions sobre la realitat escolar, fins llavors pràcticament ignorades en la sociologia de l'educació.

Pel que fa a l'estudi del professorat, l'anàlisi de les manifestacions de la seva ideologia en diferents contextos de l'escola i l'estudi de les seves actituds i accions en diferents situacions educatives, esdevenen els principals focus d'interès sociològic, tal i com ho demostren investigacions sobre com els mestres i les mestres construeixen els processos d'etiquetatge de l'alumnat (Page 1987; Riseborough 1988) o com desenvolupen diferents formes de negociació en relació amb l'alumnat (Denscombe 1980; Pollard 1984 & 1985) o en relació amb els propis col·legues (Ball 1989).

El concepte d'*estratègia* esdevé, per a aquest enfocament, un concepte central. El professorat actua a partir d'informació conscient o inconscient adquirida per mitjà de les pràctiques socials

quotidianes (a partir de les seves perspectives). L'estratègia, construïda pel propi actor social, és el que dóna significació a les seves accions, i el que explica l'origen d'unes determinades pràctiques educatives. Woods (1977) introdueix el concepte d' "estratègia de supervivència", a partir del qual pretén explicar les causes de les accions dels ensenyants. D'aquesta manera, en diferents situacions el mestre o la mestra poden utilitzar una estratègia de "dominació", de "negociació" o "de ritual", entre d'altres, com a mecanisme de supervivència en la seva tasca docent quotidiana (Woods 1977: 275). Per a Woods, són nombrosos els factors que obliguen als ensenyants a haver d'adoptar aquestes estratègies: la pròpia salut mental i física, la preservació de la seva identitat professional, la seva autoestima, el seu futur professional, etc, tots ells són aspectes que impulsen al mestre envers una actitud defensiva, i per tant, a haver d'adaptar-se als diferents problemes que se li presenten. El desenvolupament qualitatiu i quantitatiu de les diferents estratègies depèn, segons Woods, del diferent nivell de compromís i dels sacrificis i beneficis que cada mestre espera obtenir de la seva carrera professional; depèn, en definitiva, de factors associats a la racionalitat individual.

Hargreaves (1977; 1978 & 1979), en una sèrie de treballs posteriors, desenvolupa amb més profunditat el concepte d'estratègia de Woods. Hargreaves critica Woods pel fet d'ometre en la seva anàlisi la importància explicativa dels factors contextuais que actuen condicionant les accions dels mestres. Introdueix el concepte d' "estratègies d'adaptació"¹², com a concepte més ampli que el d'estratègia de supervivència. Sense negar la capacitat de creació i acció dels ensenyants, Hargreaves subratlla com les estratègies no són només constructives, sinó també formes d'adaptació a les imposicions de factors externs a la pràctica dels mestres, i com les estratègies no es refereixen només a tècniques de docència i de control, sinó que engloben les formes de negociació desenvolupades en diferents situacions i pràctiques (més enllà, per tant, de l'espai de l'aula). Les restriccions externes, les quals, condicionen el treball quotidià dels ensenyants són, segons Hargreaves, de tres tipus: les que es deriven dels objectius

¹² Traducció del concepte anglès de "coping strategies".

contradictoris del sistema educatiu en les societats capitalistes, aquelles que es deriven de qüestions materials (recursos, tamany de la classe, etc.) i les que són fruit de diferents ideologies sobre l'educació (Hargreaves 1978: 78). Aquestes restriccions externes són institucionalment mediades per l'escola. I el paper dels ensenyants es situa en el centre de "la roda de la causalitat que conecta les característiques estructurals de la societat amb els models d'interacció a l'aula" (Hargreaves 1978: 75).

Hargreaves, doncs, amplia el marc de l'anàlisi desenvolupat per Woods en incloure la importància de factors que van més enllà de la pròpia aula i del propi centre educatiu com a factors fonamentals per a una interpretació sociològica de les actituds i pràctiques del professorat. Finalment, però, és Pollard (1982) qui intenta completar les aportacions d'ambdós autors. Pollard destaca les limitacions del treball de Hargreaves perquè, segons ell, omet tres aspectes fonamentals, els quals són els que permeten establir el nexa entre els factors estructurals i la interacció a l'aula. Aquests factors són: la importància de la influència de l'alumnat en la interacció mestre-alumne, la cultura del professorat, i la mediació institucional.

La primera qüestió fa referència al poder de l'alumnat per a influir sobre les estratègies d'adaptació del professorat. Pollard introdueix el concepte de "treball de consens", per a explicar el procés de desenvolupament d'adaptacions interdependents entre mestres i alumnes (Pollard 1982: 22). Les estratègies d'adaptació estan, per tant, limitades pel resultat de la negociació entre ambdós conjunts d'actors protagonistes de la vida escolar. La qüestió de la cultura del professorat, entesa com a cultura ocupacional, es troba enmig de la connexió entre factors estructurals i pràctiques pedagògiques. Les autoimatges professionalistes del professorat, les expectatives sobre les característiques del propi rol, el "donat per descomptat" en relació amb el comportament dels col·legues com a grup de referència, són aspectes de la cultura ocupacional del professorat els quals intervenen sobre les estratègies d'adaptació. Finalment, el concepte de mediació o "biaix" institucional és utilitzat per Pollard - i també per Denscombe (1980)- per a subratllar la

necessitat d'aprofundir en l'impacte de l'escola com a institució sobre les perspectives i accions dels ensenyants. Segons Pollard, Hargreaves ignora la importància de factors que són producte de la pròpia inèrcia institucional, de les rutines sedimentades en les pràctiques quotidianes, qüestions que tenen una relació lògica amb la cultura del professorat i amb els diferents interessos que entren en joc en la relació entre el propi personal docent del centre (Pollard 1982: 26).

A partir d'aquestes consideracions, Pollard desenvolupa un model teòric que engloba la participació de factors macro i microsociològics, mediats pels tres aspectes esmentats, en l'explicació de l'adopció d'estratègies d'adaptació. En aquest model hi intervenen com a factors explicatius de les restriccions materials, les biografies dels ensenyants, la construcció social dels rols de mestres i alumnes i les interaccions a l'aula (Pollard 1982: 33). Tenint en compte aquests factors, aquest model ha de permetre, segons Pollard, interpretar sociològicament les actituds i accions dels ensenyants a la institució escolar.

Les aportacions dels sociòlegs de l'educació interaccionistes a l'anàlisi del paper del professorat en el sistema educatiu són, com hom pot constatar, significatives i suggerents en molts aspectes. Sens dubte, l'aspecte més rellevant d'aquestes aportacions és la construcció d'instruments conceptuals molt útils per a descriure la pràctica quotidiana dels agents educatius, superant en aquest sentit, les mancances de les perspectives teòriques avaluades fins ara. La rellevància de la consciència i intencionalitat dels actors socials impulsa l'interès per construir conceptes que ens acostin a la comprensió de les pràctiques socials i de la diversitat de factors que les condicionen. En aquest sentit, la cultura escolar, l'estudi de l'escola com a institució relativament autònoma o la complexitat de factors que incideixen sobre les ideologies i les pràctiques del professorat són focus d'interès que generen el desenvolupament de conceptes com el "d'estratègies d'adaptació", "evitar la confrontació", o el dels "interessos immediats" dels actors derivats de la interacció, tot ells útils per a descriure els fenòmens que tenen lloc a l'interior

de l'aula i, específicament, per a identificar factors que condicionen la intencionalitat i les accions dels ensenyants.

El problema sorgeix en el moment en que hom pretén anar més enllà del nivell estrictament descriptiu. És en aquest pas del nivell descriptiu al nivell explicatiu on les aportacions dels sociòlegs interaccionistes simbòlics són menys sòlides, i en conseqüència menys útils com a marc teòric per al nostre objecte d'estudi. Podem identificar tres nivells bàsics de crítica.

En primer lloc, tant en el model de Pollard com en les aportacions anteriors de Woods o Hargreaves manca la presència d'una teoria que permeti distingir entre pràctiques productores i reproductores de l'ordre social. Tot i que les posicions respecte al nivell d'autonomia de les pràctiques dels actors socials varien segons els autors, cap d'ells distingeix entre pràctiques hegemòniques i contrahegemòniques. Hargreaves (1978) és qui més s'aproxima a la idea d'hegemonia dominant, la qual segons ell, s'incorpora tàcitament en les creences i pràctiques dels ensenyants. Però en la mesura en que no hi ha una teoria de la transmissió i reproducció cultural, manquen les eines per a poder distingir el nivell d'autonomia de creativitat de les pràctiques, i, per tant, per a conèixer el nivell en que les pròpies estratègies i accions dels ensenyants són mantenedores, reproductores o transformadores de l'hegemonia dominant. Manca, en definitiva, una relació entre l'estructura social i la funció del sistema educatiu com a aparell de l'Estat, i una posició respecte al paper dels mestres en aquesta relació. Les accions d'aquests són explicades a partir de la seva realitat immediata de l'aula, la qual si bé es diu que es troba limitada per les "restriccions materials", no descriu la forma en que les estructures socials són incorporades pels agents en les seves pràctiques educatives¹³.

En segon lloc, en relació amb la qüestió anterior, l'aplicació de l'interaccionisme simbòlic a l'estudi de l'educació no facilita els instruments adequats per a situar l'origen del canvi de pràctiques.

¹³ Aquest és un aspecte clarament resolt per Bernstein, tal i com veurem a l'apartat següent.

Quines són les forces socials o culturals que possibiliten el canvi? Hem fet la crítica al marxisme estructuralista pel fet d'ignorar el possible paper dels ensenyants en el canvi i pel fet de situar l'origen del canvi educatiu en el canvi estructural, la qual cosa impossibilita entendre la dinàmica de canvi dins del propi sistema educatiu. En el cas dels interaccionsites simbòlics, però, el que es produeix és una omisió de les condicions que poden explicar una reorientació en les accions dels actors socials, més enllà de la variabilitat individual de pràctiques. No hi ha un plantejament teòric que permeti sistematitzar com la cultura escolar o les ideologies dels ensenyants, factors considerats fonamentals per aquests autors, tenen efectes cohesionadors o separadors tant de la consciència com de les accions de les mestres i els mestres. De fet, manca una jerarquia de principis explicatius de les pràctiques dels ensenyants. Aquests poden introduir modificacions en llurs actituds i accions a partir de canvis biogràfics significatius, segons el tipus d'alumnat al qual s'enfronten, per causa de canvis en les condicions de treball, etc, però en cap cas hi ha una relació entre la rellevància de canvi en un dels factors explicatius i una orientació productora o reproductora de pràctiques, o una relació entre l'experimentació de contradiccions en el lloc de treball i canvi l'orientació de les accions. Aquesta és una absència fonamental, perquè impossibilita superar el nivell estrictament descriptiu dels fenòmens que tenen lloc en la interacció escolar. La manca de rigor en la identificació de factors explicatius de l'adopció de diferents tipus d'estratègies -assenyalada també per Scarth (1987)- ens porta a un problema més ampli: el de la intencionalitat dels ensenyants.

En el nivell de la intencionalitat dels actors es situa la tercera qüestió que debilita l'interaccionisme simbòlic com a marc de referència per a explicar el canvi d'actituds i de pràctiques dels ensenyants. El fet que la pròpia significació de l'acció social sigui fonamental per a descriure les estratègies i les pràctiques dels actors és sens dubte un pas clau per a considerar la relació dialèctica entre individu i societat, entre estructura i acció. Però el problema apareix en el moment de considerar els factors que defineixen i delimiten la voluntat dels agents socials. En aquest sentit, el plantejament de Woods o Pollard és clar: la intencionalitat

del professorat és explicada en funció dels propis interessos, els quals passen per aconseguir “sobreviure” o adaptar-se als imperatius del seu treball quotidià.

És, per tant, la realitat quotidiana immediata el que defineix i delimita la intencionalitat dels actors. Paradoxalment, doncs, són factors exògens al professorat (per exemple, la necessitat de controlar l'aula, la superació de l'avaluació del propi treball, l'adaptació a les regles de la institució, etc.) els que construeixen socialment la intencionalitat dels actors. El protagonisme dels actors socials, defensat com a principi fonamental en les anàlisis d'aquests sociòlegs anglesos, és gairebé reduït al desenvolupament de les estratègies d'adaptació.

Això permet complementar i entendre millor la segona limitació identificada, és a dir, la incapacitat de situar l'origen del canvi en les actituds i pràctiques dels ensenyants. El que hauria d'haver estat una necessitat inel·ludible d'aquest plantejament teòric és el desenvolupament de les condicions que permetessin explicar l'aparició d'una intencionalitat creativa, d'una nova orientació de les pràctiques més enllà d'uns interessos personals o col·lectius d'adaptació a les situacions. En definitiva, el desenvolupament d'una teoria que relacionés les contradiccions regulars (ideològiques i pràctiques) que incorpora el professorat en la seva tasca quotidiana i la possibilitat de que, d'alguna manera, aquestes contradiccions produïssin un impacte sobre la consciència i l'acció col·lectiva, i una teoria que, d'altra banda, ens proporcionés els instruments necessaris per a intentar diferenciar entre actituds i pràctiques reproductores o transformadores de l'ordre dominant.

En definitiva, l'aplicació de l'interaccionisme simbòlic a l'àmbit educatiu ens permet “baixar” al nivell de la rellevància de les decisions i accions dels ensenyants i ens porta a destacar la importància del marc institucional com a mediador entre estructura i acció, però té la manca d'una teoria sobre el paper del professorat en la cadena del procés de reproducció cultural i dels elements impulsors que poden explicar el canvi d'actituds i pràctiques d'aquests actors. En l'apartat següent veurem com

Bernstein resolt adequadament la primera qüestió però no la segona.

1.4. Les aportacions de Bernstein: els ensenyants com a agents de control simbòlic

La vasta i suggerent obra de Bernstein constitueix un punt de referència obligat per a qualsevol estudi en sociologia de l'educació. En el cas del tema que ens ocupa, el desenvolupament de la línia teòrica de Bernstein aporta elements que permeten superar les limitacions de les teories vistes fins ara: en efecte, Bernstein s'aparta de plantejaments de deterministes (tot i que hagi rebut fortes crítiques en aquest sentit), concedint un nivell important d'atenció a com té lloc la reproducció cultural. La forma en que les relacions de poder i els principis de control social es projecten sobre les agències de reproducció social i cultural (família, escola, etc.) situa la direcció de l'aportació teòrica de Bernstein, però no li priven de qüestionar-se sobre el desenvolupament dels principis teòrics que li puguin permetre descriure el *com* del procés de reproducció, és a dir, les formes en que la relació pedagògica distribueix diferents formes de consciència.

No és però fins la seva producció teòrica més recent quan Bernstein s'acosta a l'estudi del dispositiu de transmissió pedagògica, és a dir, al desenvolupament d'una teoria sobre la producció, reproducció i transformació del discurs pedagògic i de les seves pràctiques regulatives (Bernstein 1990b). Els seus treballs previs sobre la sociologia de la transmissió cultural al sistema educatiu són un exercici constant de refinament del concepte de codi educatiu i de les variables que el componen (Bernstein 1977). Bernstein s'ocupa així només del que ell mateix després critica: la projecció del nivell macro de les relacions de poder i els principis de control social sobre els codis educatius, els quals tenen diferents impactes sobre la socialització escolar de les diferents classes socials. El defecte de les teories de la reproducció és que s'ocupen de subratllar allò que és reproduït a través del sistema educatiu -unes

relacions de classe, de gènere o de raça- però no del mitjà a través del qual aquesta reproducció té lloc:

“Els discursos de l’educació són analitzats pel seu poder per a reproduir relacions dominant/dominat externes al discurs, les quals, no obstant, penetren en les relacions socials, els mitjans de transmissió i l’avaluació del discurs pedagògic” (Bernstein 1990b: 165)

Segons Bernstein, doncs, cal que la sociologia de l’educació dirigeixi la mirada a les pròpies pràctiques culturals del procés educatiu, a la condició que fa possible el funcionament de la reproducció cultural. I això suposa anar més enllà de la pròpia anàlisi de la legitimació de la cultura o dels efectes de la pràctica pedagògica sobre diferents classes socials, objectius de la teoria de la reproducció de Bourdieu & Passeron (1977), i ocupar-se de les pròpies relacions que tenen lloc *dins* de la comunicació pedagògica (Bernstein 1990b: 167).

En el seu article sobre la construcció social del discurs pedagògic, Bernstein subratlla dues condicions fonamentals de cara al nostre objecte d’estudi: en primer lloc, el fet que una teoria de la reproducció cultural no pot centrar-se únicament en la relació entre la comunicació pedagògica i els interessos dels grups dominants, sinó que ha de considerar la cultura i consciència dels grups dominats. Una teoria de la reproducció cultural que no es centri en les pràctiques i en la consciència específica dels grups dominats és esbiaixada i incapaç d’explicar els mecanismes a través dels quals es construeix una determinada experiència escolar.

En segon lloc, la constitució específica del que ell anomena “text privilegiat” (el qual inclou tant el *curriculum* dominant com les pràctiques pedagògiques dominants) atorga privilegis de classe, gènere o raça, però aquests atributs expliquen poc sobre les regles a partir de les quals aquest “text privilegiat” és constituït, és a dir, sobre els principis que donen lloc a que el text tingui una forma i característiques determinades. Sense un coneixement dels principis

o regles a partir de les quals els continguts i les pràctiques educatives són uns continguts i unes pràctiques determinades, és difícil poder descriure els processos de reproducció i canvi cultural dels diferents agents educatius:

“Si no podem especificar les regles que regeixen la construcció, representació i contextualització del “text privilegiat”, tampoc podem saber què s’ha adquirit positiva o negativament. I si no sabem això, com podem conèixer la relació entre el “text privilegiat” i la consciència del subjecte pedagògic? I si desconeixem això, en quin sentit podem parlar de reproducció, resistència, transformació?” (Bernstein 1990b: 178)

Ambdues condicions tenen conseqüències importants sobre l’objectiu d’aquest estudi: la primera en la mesura en que l’avaluació del canvi en les actituds i pràctiques del professorat es centra en l’àmbit del sexisme, i, per tant, passa per la consideració de les formes culturals i la consciència del col·lectiu femení com a grup dominat. La segona, en la mesura en que per a explicar el canvi en la consciència i orientacions culturals del professorat, cal conèixer no només els efectes de les seves pràctiques sinó també els principis que constitueixen una determinada ideologia i una determinada pràctica pedagògica¹⁴.

Ara bé, mentre que Bernstein assenyala encertadament les limitacions de les teories de la reproducció (i de les teories de la resistència) per a explicar el funcionament de la producció i reproducció de formes de consciència i de pràctica, el desenvolupament dels seus conceptes, com a instruments d’anàlisi, té també limitacions per a explicar el canvi de pràctiques i el paper concret dels ensenyants en aquest canvi. Veiem-ho.

Segons Bernstein, el dispositiu pedagògic s’estructura en tres conjunts de regles: distributives, de recontextualització i d’avaluació,

¹⁴ Aquests principis seran desenvolupats al capítol 2. El capítol 3, d’altra banda, reflectirà les conseqüències d’aquests principis sobre la construcció d’una metodologia d’inducció del canvi educatiu.

les quals estan jeràrquicament relacionades i “regulen la relació fonamental entre poder, grups socials, formes de consciència i pràctica, així com llurs reproduccions i produccions” (Bernstein 1990b: 180). La seva definició, exposada de forma molt simplificada, és la següent.

Les *regles distributives* són el mitjà a través del qual el dispositiu pedagògic controla allò que és pensable i ho distingeix d'allò que no ho és, així com qui pot pensar-ho (quins grups). En les societats avançades els controls sobre allò que és pensable són exercits per agències especialitzades (normalment els nivells superiors del sistema educatiu), les quals marquen els límits i les condicions de la transmissió. D'aquesta manera, allò que és pensable és transmès pels nivells primari i secundari del sistema educatiu (la part reproductiva del sistema) i el que no ho és, correspon als encarregats de la producció de discursos (ensenyament superior, entre d'altres). És l'accés a aquest segon nivell el que les regles distributives han de controlar (Bernstein 1990c: 105).

Les *regles de recontextualització* (el propi discurs pedagògic) són el mitjà a través del qual un discurs instruccional (de competència, habilitats) s'inserta en un discurs regulatiu (d'ordre social). És a dir, les regles de recontextualització asseguren que la transmissió educativa no respon a les pròpies característiques internes de les competències que volen transmetre's, sinó que es reordena i recol·loca en base al discurs regulatiu, el qual és el que realment domina per damunt del discurs instruccional. Les regles de recontextualització regulen la selecció, la seqüència, el ritme, les relacions amb d'altres temes i la teoria de la instrucció de la qual es deriven les regles de transmissió¹⁵.

Les *regles d'avaluació*, finalment, regulen la pràctica pedagògica en el context de reproducció del discurs. A través d'aquestes regles s'ha de fer possible que el “text” s'inserti en un temps i un espai especialitzats. La pràctica pedagògica el que fa és produir una

¹⁵ Bernstein utilitza l'exemple de l'ensenyament de la física al nivell de l'ensenyament secundari per a mostrar el biaix entre la lògica instruccional (amb una classificació i un enmarcament determinats) i la lògica interna de la física (produïda a la Universitat o agències equivalents).

especialització del "text" en uns continguts, i transformar el temps en unes seqüències d'edat per a l'adquisició d'aquests continguts i de l'espai en uns contextos de transmissió/adquisició determinats. Aquestes regles d'avaluació permeten posicionar de forma diferenciada els adquirents en relació al discurs i a la pràctica pedagògica legítima.

Aquests tres conjunts de regles permeten a Bernstein establir la connexió entre la distribució del poder, del coneixement i determinades formes de consciència. Li permeten sistematitzar, a nivell teòric, els mecanismes a través dels quals unes relacions estructurals de poder i control es plasmen en unes teories i en unes pràctiques pedagògiques específiques, les quals són reproductores i legitimadores de posicions socials diferents. Bernstein realitza, efectivament, un pas important en relació amb la incapacitat dels principals corrents dominants en sociologia de l'educació de desenvolupar una teoria completa de la reproducció cultural.

Al meu entendre, però, la teoria del dispositiu pedagògic de Bernstein si bé és adequada per a explicar la reproducció cultural, no ho és per a explicar el canvi. Les aportacions de Bernstein ens proporcionen elements per a la crítica a la neutralitat del mateix discurs pedagògic, per a entendre la base social de la pròpia relació pedagògica, i, especialment, per a desemmascarar la construcció social d'una ideologia educativa que incorpora amb eficàcia els seus principis de legitimació. En aquest sentit, la seva teoria permet entendre l'especialització de les diferents agències, en tots els nivells del discurs pedagògic: el de producció, el de recontextualització i el de reproducció. És a dir, el paper de la Universitat i els centres d'investigació com a productors de discursos, el dels centres especialitzats en recontextualitzar el discurs produït als centres educatius (administració educativa local, departaments i centres universitaris d'educació, editorials, etc.) i el mateix paper dels centres educatius en el manteniment i reproducció del discurs pedagògic.

No obstant, l'eficàcia de la teoria de Bernstein per a descriure les funcions de les diferents agències especialitzades no pot traslladar-

se a la descripció dels propis agents, els quals en cada cas són els encarregats d'executar unes funcions socialment encomanades. Tot i que Bernstein anomena la seva teoria com una teoria de la producció, distribució, reproducció i modificació del discurs pedagògic, i tot i que considera l'existència "d'esquerdes discursives" (Bernstein 1990c: 105), com a espais per a allò que és impensable, i, per tant, com a espais alternatius potencials, no s'ocupa d'avançar en la descripció de les condicions que puguin fer possible el canvi en els diferents nivells del dispositiu pedagògic. Assenyala que els diferents nivells o agències dels sistema educatiu disposen d'una certa autonomia relativa, i que existeix una font de conflictes i resistències en els diferents camps del discurs (de producció, recontextualització i reproducció). Considera que els propis transmissors poden no estar sempre disposats a reproduir el codi de transmissió esperat, però no explica per què i en quina mesura els ensenyants poden esdevenir un col·lectiu no disposat a reproduir-lo. Veiem-ho.

Bernstein classifica els ensenyants com a *agents reproductors del camp de control simbòlic*.¹⁶ Els agents de control simbòlic s'expandeixen en les societats capitalistes avançades, en la mesura en que el camp de control simbòlic esdevé més significatiu i més complexe. Aquests agents controlen uns mitjans -codis discursius- per a distribuir formes de consciència i relacions socials en agències especialitzades, les quals tenen diferents nivells d'autonomia relativa respecte a l'Estat. Els agents educatius, com a agents de control simbòlic, són reproductors de formes de consciència i de relacions socials en agències especialitzades de control simbòlic -centres educatius. Però, és més, la pròpia ideologia i formes de consciència d'aquests agents es construeix fonamentalment pel tipus d'educació adquirida (i no principalment per la seva localització en el camp de la producció). La socialització educativa d'aquests agents esdevé la font d'especialització de llur consciència. En la seva pràctica, els agents educatius tendiran a reproduir la seva forma de

¹⁶ Bernstein (1990a) distingeix, a més dels agents reproductors, d'altres agents de control simbòlic: reguladors (sistema legal i religió), reparadors (serveis mèdics, psiquiàtrics i socials), difusors (mitjans de comunicació) i configuradors (agents creadors dels desenvolupaments o canvis en l'art i les ciències).

consciència i, en conseqüència a reproduir agents controladors especialitzats en el camp de control simbòlic (Bernstein 1990a: 143).

En subratllar la importància i centralitat del camp de control simbòlic, Bernstein destaca la creixent lògica interna d'aquest mateix camp, i per tant, una creixent autonomia de l'educació respecte a la producció. En aquest sentit, de la teoria de Bernstein pot derivar-se un clar allunyament dels plantejaments neomarxistes sobre l'anàlisi del professorat, segons els quals, el canvi en l'educació es produiria a mesura en que l'alienació dels ensenyants (a través de la proletarització del seu treball) aguditzaria les contradiccions entre autonomia i control dins del propi sistema educatiu i, en conseqüència, portaria als mestres a una lluita política pel canvi. Bernstein no parla en cap moment de proletarització del treball dels ensenyants, sinó que parla d'especialització creixent en el seu paper reproductor. Però això planteja immediatament certs interrogants: si no és la desqualificació del professorat i, en conseqüència, en les mateixes contradiccions viscudes al lloc de treball el motor que origina un canvi d'actituds, què és el que impulsaria els ensenyants a introduir modificacions en les seves pràctiques quotidianes? Si els ensenyants són només reproductors d'unes formes de consciència i d'unes relacions socials determinades, com poden incidir sobre la *producció* d'un discurs pedagògic alternatiu? Cal sempre l'existència d'un canvi en el nivell de les relacions estructurals entre grups socials per a que es produeixin canvis en les pràctiques pedagògiques, o poden produir-se canvis en una agència especialitzada de control simbòlic, com l'escola, a partir de modificacions en les consciències individuals i col·lectives dels seus agents? I si és així, com poden superar-se els límits o fronteres del discurs dominant, i com canalitzen els agents educatius les contradiccions que incorpora el discurs dominant per a produir el canvi?

La teoria de les resistències ens aproxima una mica més a la resposta d'alguns d'aquests interrogants, tot i que, com veurem, no els resol del tot.

1.5. La teoria de les resistències: els mestres com a intel·lectuals transformatius

Els enfocaments revisats fins aquí presenten diferents nivells i qualitat de deficiències per a constituir un punt de referència teòric per a l'estudi de la ideologia i les pràctiques dels ensenyants, i de les condicions explicatives de la seva estabilitat o canvi. Bàsicament, podem detectar dues dimensions fonamentals del problema, les quals diferencien les teories analitzades: d'una banda, el nivell d'autonomia concedida als propis mestres en tant que actors protagonistes de la interacció educativa; d'altra banda, la caracterització del canvi educatiu, especialment de la identificació i localització de les condicions que fan o han de fer possible aquest canvi i del paper dels ensenyants en aquest canvi.

Ambdues dimensions són resoltes de diferent manera pels autors o corrents revisats: hem vist posicions que redueixen l'autonomia pedagògica a una il·lusió necessària per a l'eficàcia de les funcions de reproducció del sistema educatiu i que situen l'origen de qualsevol canvi lluny de la pràctica i decisions dels ensenyants (Bourdieu i Passeron o Bowles i Gintis); d'altres, les quals, partint d'una visió històrica de la professió docent, observen un procés de progressiva pèrdua de capacitat de decisió professional, procés, però, que genera progressivament les condicions potencials (accentuació de les contradiccions) per a una conscienciació i acció col·lectiva dels ensenyants com a grup social, i per tant, per a un canvi possible (Apple). El punt de vista interaccionista concedeix un nivell significatiu d'autonomia a les perspectives i accions dels mestres, però fixa el seu camp a un espai i un temps immediats, delimitats per la realitat educativa de l'escola i l'aula. Per a aquest enfocament, qualsevol direcció de canvi observable en les actituds i accions dels ensenyants pot ésser explicada per la necessitat dels actors d'adaptar-se a les diferents situacions educatives. D'aquesta manera, hom pot deduir de la visió més pura d'aquest punt de vista teòric (Woods) la conseqüència lògica de que el caràcter radical o hegemònic de les pràctiques pedagògiques depèn únicament de les condicions que envolten la

realitat del mestre, i que, per a cada cas, pot existir una jerarquia variable de factors que condueixen els ensenyants a adoptar diferents actituds més o menys radicals respecte a la forma de transmissió dominant. Finalment, en el treball de Bernstein és insatisfactori el biaix entre l'èmfasi posat, per una banda, en les regles que estructuraven el discurs pedagògic, com a instruments que permeten la descripció del contingut de les agències de control simbòlic (i la comprensió de les funcions d'aquestes agències en la reproducció de l'estructura social) i, d'altra banda, l'escassa atenció directa concedida a les pràctiques dels agents protagonistes de la transmissió del discurs. L'aportació teòrica de Bernstein és sobretot útil per a comprendre les formes de consciència dels receptors del missatge pedagògic, però no les dels transmissors.

En la mesura que aquest estudi pretén aproximar-nos a la qüestió de si els ensenyants poden constituir agents de canvi en el sistema educatiu - en l'àmbit concret de la transmissió de les relacions de gènere - cal partir d'un enfocament que justifiqui des d'un punt de vista teòric la idea de possibilitat de canvi i que ens approximi el màxim a les condicions d'aquest canvi. En segon lloc, caldrà disposar de suficients elements de referència per a distingir entre el caràcter productor o reproductor de les actituds i pràctiques dels mestres. La "teoria de les resistències" ens proporciona un marc adequat per a resoldre, almenys parcialment, aquestes qüestions.

Sota l'etiqueta de "teoria de les resistències" s'engloben diversos corrents i autors¹⁷, els quals, d'una manera o altra, es distancien dels paradigmes dominants en sociologia de l'educació: tant del paradigma funcionalista com de la visió més estructuralista de la

¹⁷ Willis (1977 & 1981a), Anyon (1980; 1981a; 1981b & 1983), Apple (1986 & 1987), o Giroux (1981; 1983 & 1990) poden considerar-se alguns dels autors més significatius dins d'aquest corrent. Cal tenir en compte, però, que llurs posicions tenen fonamentalment en comú la crítica a la teoria de la reproducció. Els seus interessos teòric i empírics són diversos i des dels principis dels 80 han evolucionat per camins molt diversos tant teòrica com empíricament. Per teoria de les resistències entenc l'obra d'aquests autors fins a mitjans de la dècada de 1980. Per a una revisió de les primeres obres d'aquests autors pot veure's l'article de Arnot & Whitty (1982).

teoria de la reproducció. Inspirats en els treballs d'autors marxistes culturalistes anglesos com E. P. Thompson o Raymond Williams, la teoria de les resistències parteix de la crítica a la teoria de la reproducció, concretament de la crítica a l'absència d'anàlisi de les formes en que els grups dominats s'oposen a la socialització escolar. Fonamentalment, la teoria de les resistències subratlla l'existència d'un nivell significatiu d'autonomia relativa de la cultura, la qual explica per què les cultures dominades penetren també en les pràctiques institucionals quotidianes.

L'estudi etnogràfic de Willis sobre les formes d'oposició i resistència dels nois de classe obrera d'una escola d'ensenyament professional anglesa (Willis 1977) esdevé la recerca que molts autors prenen posteriorment com a punt de referència pel desenvolupament de llurs treballs teòrics i empírics. La preocupació de Willis es centra en mostrar com les disposicions i accions dels alumnes són una qüestió fonamental per a entendre la forma en que operen els processos de reproducció cultural i social. Les posicions d'Althusser o Bowles & Gintis, segons Willis, són teories de la reproducció *entre* les classes, però són insuficients per a explicar la manera en que els individus i els grups dominats permeten i reforcen, en alguns casos, o obstaculitzen, en d'altres, el mateix procés de reproducció (Willis 1981a). Cal posar atenció, doncs, en com la ideologia dominant penetra les pràctiques institucionals - qüestió que resol Bourdieu- però també en com les cultures dels grups dominats - en el cas de Willis, la cultura de classe obrera- és aportada a la institució escolar i s'enfronta a la cultura escolar dominant.

En el centre del treball de Willis es situa la noció de *producció cultural*, com a conjunt de pràctiques materials i simbòliques produïdes col·lectivament per individus que comparteixen les mateixes condicions d'existència. Willis destaca la capacitat creativa dels actors, la producció col·lectiva de significats que són relativament independents de les necessitats de reproducció social, i que només parcialment són funcionals per a la reproducció social (Willis 1981a: 59). En el seu treball, la producció de la cultura contra-escolar dels nois de classe obrera acaba per ésser

reproductora de les relacions de classe, en la mesura en que porta a aquest col·lectiu a la renúncia escolar i a l'elecció de treballs manuals. Però en aquest procés de producció cultural es produeix també una erosió de la forma cultural dominant. En efecte, l'abandó escolar dels nois de classe obrera no és conseqüència de la interiorització de la pròpia incapacitat de respondre a les demandes de la institució, sinó el producte d'una oposició conscient al que l'escola espera d'ells. La cultura dels "col·legues"¹⁸ opera en un pla diferent del de la cultura escolar. Arrelada en les experiències viscudes a la família, al grup d'iguals, i a partir del contacte amb la cultura obrera del treball, la cultura contra-escolar viu la renúncia al treball intel·lectual com un procés d'alliberament.

Més enllà de les diferents crítiques que rep, el treball de Willis representa un avanç significatiu en la sociologia de l'educació, bàsicament en dos sentits: en primer lloc, en la mesura en que subratlla la creativitat dels actors, Willis deixa una porta oberta al canvi possible, és a dir, a la possibilitat de que els actors produeixin col·lectivament les significacions necessàries per a superar diferents formes d'opressió a les quals estan sotmesos. En segon lloc, lluny de tractar-se d'un plantejament ingenu¹⁹ de la possibilitat de canvi, Willis parteix de les situacions de dominació, és a dir, de l'existència de formes objectives d'opressió que són col·lectivament viscudes per individus que comparteixen les mateixes condicions d'existència²⁰. En aquest sentit, Willis es refereix en el seu estudi a una determinada forma d'opressió (classe), però considera que les opressions de gènere o de raça poden donar lloc a un estudi de les diferents formes de resistència (Willis 1981a: 62).

No obstant, les aportacions de Willis són també incompletes en d'altres aspectes. Giroux (1981 & 1983) assenyala tres limitacions fonamentals de la teoria de Willis, la resolució de les quals és bàsica

¹⁸ Terme que s'ha utilitzat per a designar el grup anti-escolar del treball de Willis (traducció de l'expressió anglesa 'lads').

¹⁹ Willis ha rebut crítiques relatives a la ingenuïtat de la seva teoria. Crítiques, però, que s'han basat més en els exemples concrets del seu estudi de cas - i per tant, en la dificultat de veure en les formes de cultura contraescolar una font de canvi potencial- que en les aportacions teòriques relatives a la producció cultural.

²⁰ Willis s'allunya així, de l'enfoc interpretatiu del canvi educatiu.

per a un estudi sobre el canvi d'actituds i pràctiques del professorat²¹. En primer lloc, no hi ha una anàlisi sobre la forma en que l'Estat influencia les pràctiques educatives hegemòniques, les quals no sempre es mostren en les experiències immediates dels actors. En segon lloc, hi ha una certa tendència a "romantitzar" els actes de resistència, interpretant qualsevol acte d'oposició a la cultura escolar com una acció que erosiona la cultura dominant i que va en la direcció d'un canvi de model educatiu i de model social. No hi ha, en aquest sentit, una resolució sobre les formes en que la capacitat de canvi potencial pot anar en la direcció d'una lluita política pel poder i no en una direcció, la qual, si bé erosiona la forma cultural dominant, és, en darrera instància, reproductora de les relacions de dominació. Finalment, les resistències de Willis són observades en un col·lectiu concret, però no poden estendre's a d'altres individus que comparteixen idèntiques condicions d'existència, els quals, majoritàriament, accepten la lògica de la dominació (Giroux 1981: 13-14). A continuació ens detindrem en cadascuna d'aquestes limitacions.

1.5.1. La incorporació de l'hegemonia en les ideologies pràctiques

La primera qüestió ens dirigeix al concepte d'hegemonia. L'ús del concepte gramscian d'hegemonia serveix als marxistes culturalistes i, en general, als teòrics de les resistències, per a definir una forma de dominació la qual, més que per imposició o inculcació ideològica, exerceix el control social a partir de l'ús d'instruments ideològics (sistema educatiu, mitjans de comunicació) per a imposar una determinada i única visió del món sobre els dominats (Apple 1979:15; Giroux 1981:17). Com assenyala Raymond Williams:

²¹ Giroux assenyala aquestes limitacions de Willis i assenyala la necessitat de superar-les. No obstant, sota el meu punt de vista, com veurem, no resol alguns dels interrogants fonamentals.

“L’hegemonia suposa l’existència de quelcom realment total, que no és purament secundari o superestructural, com el sentit dèbil de la ideologia, sinó que es viu amb tal profunditat que satura la societat, i que, com diu Gramsci, constitueix fins i tot el límit d’allò que és lògic per a la majoria de persones que es troben sota el seu domini (...) Ja que si la ideologia fos només alguna idea abstracta imposada, si els nostres hàbits, suposicions i idees culturals, polítiques i socials fossin només el resultat d’una manipulació específica (...), llavors la societat seria molt més fàcil de moure o canviar del que ho ha estat, o és, en realitat” (Williams 1976: 204-205).

Però l’hegemonia no actua només al nivell de les representacions mentals, sinó que és incorporada en les pràctiques quotidianes, en les formes de captar i d’interpretar la realitat social. En aquest sentit, l’hegemonia cultural i ideològica estructura i aporta els valors dominants a una forma socialment definida de pensar i actuar. El concepte d’Althusser “d’ideologies pràctiques” és extraordinàriament útil per a caracteritzar la forma en que l’hegemonia és incorporada en la vida quotidiana.

"Les ideologies pràctiques són formacions complexes de montatges (conjunts) de nocions -representacions- imatges, d’una banda, i de montatges (conjunts) de comportament -conducta- actituds i gestos, per l’altra. Estan presents en les normes pràctiques que governen l’actitud i l’adopció per part dels homes de posicions concretes en relació amb els objectes reals, i en relació als problemes reals de la seva existència social i individual i de la seva història" (citada a Sharp 1988: 90).

A partir del concepte d’ideologies pràctiques podem interpretar millor la manera en que l’Estat influencia les actituds i pràctiques dels actors socials i com la invisibilitat d’aquesta influència rau precisament en la “saturació” de la consciència, i en conseqüència, en la pròpia conformitat i disponibilitat dels agents a pensar i a actuar d’una determinada manera. Les ideologies pràctiques, presents en les decisions i interaccions quotidianes dels actors socials, fixen els límits d’allò que és pensable i possible. L’anàlisi de

les ideologies pràctiques, per tant, és una tasca necessària si es volen estudiar les disposicions i resistències al canvi dels ensenyants, en la mesura en que aquests són portadors i transmissors d'un discurs educatiu dominant. Cal desemascarar quins principis ideològics estan presents de forma latent tant en el seu discurs com en les seves pràctiques. En definitiva, cal descobrir com en cada forma concreta de dominació (de classe, de gènere o de raça) hi ha uns factors hegemònics específics, la identificació dels quals és indispensable per a distingir entre aquelles actituds i pràctiques reproductores de l'ordre social i cultural aquelles pràctiques contrahegemòniques.

1.5.2. Els criteris d'identificació de les resistències

La darrera qüestió ens dirigeix precisament a la segona limitació que Giroux - i d'altres autors- assenyalen sobre el treball de Willis i el d'altres etnògrafs²²: la impossibilitat de disposar de criteris que permetin distingir entre aquelles accions reproductores o transformadores de la lògica de dominació. Aquesta és sens dubte la qüestió fonamental per a disposar de claus interpretatives dels actes de reproducció o resistència. En aquest sentit hi ha hagut aportacions teòriques recents prou significatives.

Aggleton & Whitty (1985), Aggleton (1987) i Viegas Fernandes (1988) han intentat avançar des d'un punt de vista teòric - i empíricament en el cas de Aggleton & Whitty- en l'establiment de criteris d'interpretació del comportament de l'alumnat. Basant-se en la teoria de Bernstein (1977 & 1985a) sobre classificació i emmarcament de diferents variables educatives, distingeixen entre actes de "contestació" i actes de "resistència". Segons aquells autors, les resistències fan referència "a les actituds i accions socials contrahegemòniques que tenen la intenció de debilitar la classificació entre categories socials i que es dirigeixen contra el

²² Veure especialment la crítica que fa Hargreaves (1982) als estudis de Jean Anyon.

poder dominant i contra aquells que l'exerceixen", mentre que les contestacions fan referència a les "protestes, demandes i provocacions exclusivament orientades contra els principis del control escolar (emmarcament escolar)" (Viegas Fernandes 1988: 174). Aggleton & Whitty, per la seva banda, assenyalen també "la necessitat de distingir entre *intencions* de resistència i *efectes* de resistència. Les primeres poden, en alguns casos, derivar en els segons, però tot sovint tornen sobre si mateixes i produeixen bàsicament resultats hegemònics" (Aggleton & Whitty 1985: 62)²³.

Aquestes aportacions cerquen afinar més el concepte de resistència, però no estan exemptes de problemes. D'una banda, considerar els principis de classificació (delimitació entre categories) i emmarcament (autonomia de transmissió) com a criteris de diferenciació de les actituds i accions educatives és, si més no, qüestionable. Això voldria dir, per exemple, que una alteració dels continguts del currículum (el què s'ensenya) és una acció més contrahegemònica que una modificació en les formes en que té lloc la interacció a l'aula (nivell de participació de l'alumnat, etc). Establir una jerarquia entre aquest tipus d'accions no és rellevant si no s'assenyala la direcció i els objectius de la transformació. La distinció entre intencions i efectes, d'altra banda, serveix per a entendre les intencions de les "contestacions" -ja no resistències- dels nois de classe obrera de l'estudi de Willis, però no permet entendre per què aquestes intencions no deriven en efectes contrahegemònics. D'altra banda, no queda clar si un efecte de

²³ Tant Aggleton & Whitty com Viegas Fernandes aporten més reflexions sobre el concepte de resistència. Per exemple, els primers consideren la possibilitat, seguint les reflexions teòriques de Bowles & Gintis (1981), de que comportaments de resistència en una determinada institució (per exemple, la família) poden ser el resultat del desplaçament d'intencions de resistència observades en d'altres institucions (com l'escola). Viegas Fernandes, per la seva banda, distingeix també entre resistències parcials i globals (en funció de si afecten a un o a ambdós nivells de la reproducció social i cultural), entre resistències latents i manifestes (en funció de si és una resistència interioritzada o expressada en comportaments concrets) i entre resistències individuals i col·lectives. En tots aquests casos, Viegas Fernandes identifica el segon terme com a més transformatiu de la reproducció social i cultural i més impulsor d'una estructura social més igualitària. Aquestes matitzacions, no obstant, només són plantejades en un pla teòric. En aquest sentit, es tracta d'aportacions interessants però poc operatives.

resistència ha d'anar sempre precedit d'una clara intencionalitat explícita de resistència.

Giroux aporta elements que poden ajudar a clarificar la darrera qüestió:

“Les conductes observades no parlen per si mateixes; anomenar-les resistència és convertir el concepte en un terme sense precisió analítica. S'ha d'enllaçar l'anàlisi de la conducta observada amb una interpretació dels subjectes que la mostren o aprofundir en les condicions històriques i específiques a partir de la qual es desenvolupa la conducta. Només llavors les condicions descobriran els interessos incorporats en aquesta conducta (..) Però amb això no vull dir que aquests interessos es podran descobrir automàticament. La persona entrevistada pot no poder explicar per què ell o ella va tenir tal conducta, o la interpretació pot ésser distorsionada. En aquests casos, els interessos subjacents poden trobar-se en les condicions històriques que impulsaren la conducta, els valors col·lectius d'un grup, o les pràctiques que tenen lloc en d'altres espais socials, tals com la família, el lloc de treball o l'església.” (Giroux 1983: 109-110).

La cita de Giroux és especialment significativa per dos motius: en primer lloc, perquè contextualitza l'acció en unes condicions històriques i socials que van més enllà del propi espai social on aquesta acció té lloc; en segon lloc, perquè atorga certa autonomia a les variables d'intenció i efecte de resistència. Per a Giroux, tant pot existir intencionalitat de resistència sense que es tradueixi en efectes contrahegemònics, com la possibilitat d'identificar actes contrahegemònics sense que tinguin forçosament una voluntat explícita i definida de voluntarietat. La segona qüestió és especialment rellevant, ja que permet efectuar una separació entre l'aparició de determinades actituds i accions individuals i col·lectives, i les interpretacions que en fan els actors. És a dir, pot ser possible que un determinat canvi d'actituds i accions estigui precedit d'un nivell de consciència explícit per part dels actors que el duren a terme, però pot ser també que aquest canvi sigui el producte d'unes determinades condicions que en permeten la seva

emergència, sense que els actors protagonistes del mateix en siguin completament conscients.

Però això no vol dir que qualsevol acció espontània pugui ser considerada un acte de resistència (i aquí rau, al meu entendre, la debilitat de Giroux). Ans el contrari, les accions de resistència només poden ser classificades com a tals en un context en el qual existeixin unes determinades condicions que poden dotar de contingut contrahegemònic les actituds i pràctiques dels actors (dels mestres, en el nostre cas). I això vol dir, en unes condicions en les quals un col·lectiu en situació d'opressió disposa de l'oportunitat i capacitat de "descodificar les ideologies i estructures que el limiten" (Sultana 1989: 303). Això, com veurem tot seguit, situa la presa de consciència com una condició necessària -no suficient- prèvia a l'aparició d'actituds i accions de resistència, i, per tant, permet allunyar-nos de qualsevol definició de resistència com a expressió espontània que s'enfronta a una determinada norma o valor institucional. Al mateix temps, aquesta consideració no contradiu el fet, assenyalat per Giroux, de que tots i cadascun dels actes de resistència no han d'anar forçosament precedits d'una intencionalitat explícita. Al contari, en la mesura en que les actituds i pràctiques dels actors socials parteixin d'unes noves condicions i d'uns nous valors compartits, un dels millors indicadors del nivell de contrahegemonia serà precisament l'existència d'un nou model cultural de referència a partir del qual les actituds i accions dels ensenyants puguin ser no-conscients i, al mateix temps, contràries a la lògica de dominació²⁴.

1.5.3. De les resistències a la contrahegemonia

Les darreres consideracions ens acosten a la tercera limitació identificada en el treball de Willis, la qual es centra en la feblesa de la seva teoria per a explicar les raons per les quals una

²⁴ Les fonts inconscients de la motivació, de les quals parla la teoria de l'estructuració de Giddens (1979b & 1984), reforcen la idea de que poden existir condicions de l'acció desconegudes pels agents, les quals poden donar lloc a pràctiques diferents. L'apartat 2.3. aprofundirà sobre aquesta qüestió.

contracultura escolar apareix en un col·lectiu determinat i no en un altre que comparteix idèntiques condicions d'existència; és a dir, en la incapacitat d'explicar com la majoria de la classe treballadora, en iguals circumstàncies que els "col·legues", accepta la lògica de dominació²⁵.

Aquesta limitació ens obliga a aprofundir més sobre quines són les condicions que permeten l'emergència d'unes actituds o pràctiques de resistència. Willis es basa en l'existència de determinades condicions externes als individus les quals penetren en la formació d'una determinada cultura.

"La cultura contraescolar i els seus processos sorgeixen de circumstàncies definides en una relació històrica específica i de cap manera es produeixen accidentalment. No obstant, el reconeixement de la determinació no disminueix la creativitat" (Willis 1986: 141).

Willis identifica, doncs, l'existència d'unes condicions materials prèvies al desenvolupament d'un procés creatiu de producció cultural, el qual, d'altra banda, només pot aparèixer a nivell de grup i tampoc pot donar lloc a una producció il·limitada.

La cohesió de grup o els diferents nivells de penetracions i limitacions dins d'una determinada forma cultural podrien explicar llavors per què en uns grups hi ha més impulsos que en un altre a la formació d'una cultura contraescolar. Aquesta explicació és una explicació possible, però és, en tot cas, incompleta si es vol establir una connexió entre la formació d'una cultura i el caràcter no hegemònic de la mateixa, és a dir, si es vol considerar una forma cultural com a contracultura.

Només en la mesura en que el procés de producció cultural dels actors socials parteixi d'una adquisició progressiva de consciència de

²⁵ El mateix Willis, no obstant, considera que aquesta és una limitació relativa, en la mesura en que la seva preocupació es centra en demostrar el propi procés de producció cultural i no la variabilitat de condicions a partir de les quals aquest procés té lloc (Willis 1981a: 62).

les formes que pren la lògica de dominació, i de com els propis actors la incorporen en les seves ideologies pràctiques, les actituds i pràctiques dels actors podran tenir una direcció contrahegemònica. La lògica de dominació de classe, raça o gènere, funciona fonamentalment amb el consentiment dels dominats, i, per tant, la formació d'una contrahegemonia ha de partir de la pròpia forma de dominació hegemònica. La potencialitat del canvi es troba precisament en la descodificació dels missatges i pràctiques dels quals els dominats en són al mateix temps reproductors i víctimes.

Aquestes consideracions, fonamentades en l'obra de Freire (1969 & 1970) són la base del treball de Giroux (1983; 1990; 1992a & 1992b) i de posicions polítiques feministes sobre l'educació (Acker 1988; Weiler 1988 & 1991; Weiner & Arnot 1987). Situen la possibilitat de l'existència de canvi en un punt de partida diferent del que assenyala Willis: les condicions que efectivament permeten una disposició a la producció d'actituds i pràctiques alternatives cal cercar-les en l'existència de contradiccions incorporades en la pròpia lògica de dominació. La possibilitat de que aquestes contradiccions siguin viscudes com a tals és el que pot permetre l'emergència de la contrahegemonia.

La diferència fonamental entre la posició de Giroux o la de Weiler amb la de Willis, rau en el nivell de la consciència, i en la relació entre els canvis en la consciència i els canvis d'actituds i pràctiques. L'anàlisi de Willis parteix de les condicions d'existència d'un grup per a explicar uns comportaments de resistència, però Willis deslliga fins a cert punt el nivell de la consciència col·lectiva amb la identificació d'una potencialitat de canvi. Paradoxalment, aquesta font potencial de canvi es situa en un col·lectiu el qual, en el seu procés de rebuig del sistema, reforça una lògica de dominació classista i sexista. Segons Willis, els "col·legues" del seu estudi no són conscients de que llurs accions són més reproductores que transformadores, però això no el·limina el fet que en els seus comportaments existeixin els *inputs* fonamentals per a un canvi.

Contra aquesta posició, Giroux o Weiler, seguint Freire, s'acosten a un concepte de resistència que permeti l'emergència de la

contrahegemonia, situant com a central el nivell de la consciència dels actors. Com assenyala Weiler:

“Necessitem ampliar la nostra visió sobre l’activitat humana per a que la resistència no només es refereixi a les diverses formes d’oposició a les creences i pràctiques opressores, sinó també al treball crític i polititzat en forma d’accions col·lectives, conscients i organitzades. Aquest tipus d’oposició és el que s’anomena contrahegemonia. Per això entenc la realització d’una anàlisi auto-conscient de la situació i el desenvolupament de pràctiques col·lectives i d’una organització que puguin oposar-se a l’hegemonia de l’ordre existent i començar a construir les bases per a una nova comprensió i transformació de la societat” (Weiler 1988: 52).

D’aquesta lectura diferent del concepte de resistència - en tant que contrahegemonia- se’n dedueixen diverses implicacions, fonamentals pel nostre objecte d’estudi.

En primer lloc, responent a la tercera limitació de Willis, les resistències no només s’identifiquen com a actes puntuals dels grups o cultures dominades, sinó que poden ser també el resultat d’un procés d’adquisició de consciència d’una situació d’opressió. Des d’aquest punt de vista, en la mesura en que existeixin les condicions que poden fer possible la transformació de la consciència col·lectiva, el grup de “conformistes” de l’estudi de Willis constitueix una font potencial de canvi igual (o fins i tot millor, en la mesura en que no ha produït una contracultura escolar reproductora de la dominació) que el grup dels “col·legues”. En conseqüència, el caràcter radical o contrahegemònic del canvi no té perquè ésser el producte d’un enfrontament bruscat entre grups. Pot existir un canvi progressiu, producte d’unes condicions que facin possible l’adquisició d’una consciència col·lectiva d’opressió. La lluita contra la cultura dominant pot ser entesa com una procés de formació progressiva d’unes actituds i unes pràctiques de resistència.

En segon lloc, tot i que la posició dels individus en l’estructura social influeix en les ideologies i pràctiques, la construcció de la

contrahegemonia no és només l'efecte de les condicions d'existència dels individus. Giroux és clar en aquest sentit:

“És possible que la posició de classe, raça, gènere o ètnia suposin algun tipus d'influència, però no predetermina irrevocablement la ideologia que hom adopta, la forma en que s'interpreta un text determinat, o com es respon a determinades formes d'opressió” (Giroux 1992b: 146).

Aquesta afirmació és una reivindicació de l'autonomia relativa del nivell cultural o de les possibilitats contrahegemòniques del que Giroux (1992b) anomena una “pedagogia dels límits”. L'hegemonia és efectiva precisament en la mesura en que és una forma de dominació que opera aparentment desvinculada de la dominació econòmica. En aquest sentit, el canvi d'unes determinades actituds i pràctiques reproductores de l'ordre social no pot ser només el resultat de les contradiccions derivades de la posició estructural dels individus -com es dedueix, com hem vist, de les tesis sobre la proletarització del professorat- sinó que ha de partir de les pròpies contradiccions incorporades en les ideologies pràctiques. És a dir, en relació amb el cas que ens ocupa, mentre que la posició contradictòria dels ensenyants -com a agents de reproducció del sistema educatiu i com a col·lectiu sota el control de l'Estat- ens permet interpretar l'ambivalència en les actituds i comportaments col·lectius davant de determinades situacions i els canvis en aquestes actituds i comportaments (reivindicacions econòmiques i pedagògiques, mobilitzacions, resistència a determinats canvis, etc.), no ens explica per què el professorat, a l'interior de la mateixa institució, té unes actituds o pràctiques classistes, racistes o sexistes, i com aquestes poden ser modificades. El que assenyalen Weiler o Giroux és que només en la mesura que el professorat descodifiqui el caràcter hegemònic d'aquestes pràctiques - descobrir les contradiccions incorporades en el discurs i pràctiques dominants - la contrahegemonia serà possible.

En tercer i darrer lloc, el fet de relacionar els conceptes de resistència i contrahegemonia situa els ensenyants com a agents

clau per a la transformació. Gairebé tots els estudis o les aportacions teòriques sobre les resistències educatives, s'han ocupat de l'alumnat i han donat per descomptat un rol del professorat d'agent de reproducció de la cultura dominant (Willis 1977; McRobbie 1978; Aggleton 1987, entre d'altres). El professorat només apareix als darrers capítols dels treballs, en el moment de plantejar les possibilitats de canvi. Aquestes possibilitats passen inevitablement per que el professorat prengui consciència de la violència simbòlica que exerceix i consideri les diferents expressions dels grups socials com a processos de producció cultural alternatius a la cultura dominant.

Ara bé, les condicions que puguin permetre la disponibilitat del professorat a dur a terme un treball pedagògic polititzat són completament ignorades. El professorat ha de passar d'agent de reproducció a agent de transformació, ha de reconèixer i valorar positivament les cultures dominades, però no es té en compte que sobre la disponibilitat del professorat intervenen un conjunt de factors que expliquen la dificultat del canvi: impossibilitat de reconèixer les cultures dominades com a Cultures, resistències ideològiques personals, factors biogràfics, necessitats d'adaptació institucional, etc.

Les aportacions de Giroux sobre la necessitat de que siguin els ensenyants els actors protagonistes d'una pedagogia crítica radical permet trencar parcialment aquesta ingenuïtat:

“Les condicions materials sota les quals treballen els mestres constitueixen la base tant per a delimitar com per a potenciar l'exercici de la seva funció com a intel·lectuals. En conseqüència, els professors com a intel·lectuals necessitaran reconsiderar i, possiblement, transformar la naturalesa fonamental de les condicions en les quals es desenvolupa el seu treball (...) Més específicament, per a dur a terme la seva funció com a intel·lectuals, els professors han de crear la ideologia i les condicions estructurals que necessiten per a escriure, investigar i col·laborar entre si en l'elaboració de curriculum i en el repartiment del poder. En definitiva, els professors necessiten desenvolupar un discurs i un conjunt d'hipòtesis que els permetin

actuar més específicament com a intel·lectuals transformatius. Com a intel·lectuals hauran de combinar la reflexió i l'acció amb l'objectiu de potenciar als estudiants amb les habilitats i els coneixements necessaris per a lluitar contra les injustícies i convertir-se en actors crítics entregats al desenvolupament d'un món lliure d'opressions i explotacions" (Giroux 1990: 36).

Giroux assenjala les necessitats bàsiques per a que el paper del professorat sigui el d'intel·lectual transformatiu. El descobriment de les condicions en les quals es desenvolupa el seu treball, o, per dir-ho amb terminologia de Freire, el descobriment dels mecanismes que el porten a ser opressor, esdevenen les condicions fonamentals pel canvi. L'adquisició de consciència sobre els factors que influencien les seves interpretacions i pràctiques - la reflexió sobre l'acció- és clau per a aquest canvi²⁶.

Aquest plantejament (pràcticament idèntic en Freire i en Giroux) subratlla la idea de *procés* de transformació i atorga una centralitat lògica al paper dels ensenyants. No obstant, ni Freire -com assenjala molt bé Weiler (1991)- ni tampoc Giroux, diuen res sobre una possible metodologia que permeti que els mestres, els quals "en condicions normals" són agents de reproducció social i cultural, adoptin un paper d'intel·lectuals transformatius²⁷. Mentre que les seves tesis assenyalen el treball quotidià dels ensenyants, llurs pràctiques, com a fonamentals per a entendre el canvi educatiu, i, per tant, eviten les deficiències dels enfocaments teòrics revisats anteriorment, aquests autors no ens ofereixen els instruments per a contrastar a la pràctica la seva teoria.

²⁶ Sobre el procés dialèctic entre reflexió i acció aprofundirem en el capítol 3. Flecha (1992), per la seva banda, ha destacat com el concepte d'autoreflexió dels actors és fonamental en les aportacions de teoria sociològica que superen les limitacions de les teories estructuralistes, com la teoria de l'estructuració de Giddens o la teoria de l'acció comunicativa de Habermas.

²⁷ Freire (1969) sí realitza aportacions metodològiques significatives sobre el procés de conscienciament dels oprimits, però no sobre la superació de les contradiccions dels ensenyants com a opressors i oprimits simultàniament.

Aquesta limitació de la teoria de les resistències és fonamental per a la delimitació de l'objecte i, especialment, per a la metodologia d'aquest estudi. Investigar empíricament sobre si el professorat pot ser o no un agent de canvi educatiu només és possible si disposem de dos tipus d'informacions de partida: en primer lloc, l'existència de models culturals de referència a partir dels quals contextualitzar i interpretar les ideologies i pràctiques dels ensenyants, i, en segon lloc, a partir d'alguna hipòtesi (en la mesura en que no hi ha una teoria completa) sobre les condicions que poden fer possible el canvi. Això ens portarà a dos nivells d'investigació diferenciats en aquest treball però inevitablement lligats: d'una banda, la constatació de les condicions que poden fer possible un canvi en les actituds i pràctiques del professorat; d'altra banda, les característiques i particularitats d'aquest canvi. I això en un àmbit concret de la reproducció de la desigualtat com són les actituds i pràctiques sexistes del professorat.

Amb aquest objectiu el capítol següent revisa les formes fonamentals de la reproducció de les relacions de gènere en el sistema educatiu i explora especialment el que anomenaré les ideologies pràctiques de gènere. Aquesta fase del treball és fonamental tant per a construir els models culturals de referència, a partir dels quals s'han de poder interpretar les actituds i pràctiques del professorat en l'àmbit concret de l'educació dels gèneres (i a partir dels quals podran construir-se les hipòtesis bàsiques d'aquest estudi), com per a plantejar les condicions del canvi, les quals seran desenvolupades en el capítol 3.

CAPITOL 2

ELS SISTEMES CULTURALS DE REFERENCIA I LA PRODUCCIO I REPRODUCCIO DE LES RELACIONS DE GENERE.

2.1. La recerca sociològica sobre gènere i educació

2.1.1. Característiques específiques de les formes de reproducció de les relacions de gènere

L'estudi de les formes de reproducció de les relacions de gènere s'ha caracteritzat per la seva orientació crítica. Mentre que la recerca sociològica sobre educació, als països anglosaxons fou una recerca fortament lligada als aparells de decisió política fins l'aparició de les anàlisis crítiques als anys 70, l'estudi del caràcter patriarcal de la institució escolar i de les característiques específiques que pren la reproducció de les relacions de gènere en la transmissió educativa està estretament lligat a l'impuls dels moviments feministes de principis dels 70¹. Es tracta d'una recerca, per tant, políticament compromesa. No és estrany trobar, doncs, en quasi totes les anàlisis, crítiques ideològiques, o, en alguns casos, propostes d'estratègies d'acció per a l'eliminació del sexisme a l'escola o en favor del desenvolupament de polítiques efectives d'igualtat d'oportunitats a nivell d'Administració Pública.

La sociologia de l'educació acadèmica ha tendit a ignorar i minoritzar l'anàlisi de la producció, reproducció i canvi de les relacions de gènere en el sistema educatiu, en favor de l'anàlisi de la relació entre sistema educatiu i productiu, tant des de perspectives funcionalistes (com ho demostren les recerques integrades en la teoria del capital humà al llarg dels anys 60) com marxistes. De la mateixa manera que en altres àmbits d'anàlisi sociològica, la manca d'incorporació del gènere com una forma de discriminació específica en l'estudi de les desigualtats socials s'ha traduït en el terreny educatiu en un desenvolupament teòric tardà, i encara incomplet, de les característiques específiques de la construcció social de la masculinitat i feminitat a la institució escolar, el paper de l'escola en la reproducció de les relacions de

¹ Una anàlisi excel·lent de la relació entre la producció sociològica sobre l'educació i la política educativa durant els 50 i 60 es troba a la introducció del llibre de Karabel & Halsey (1977), *Power and Ideology in Education*.

gènere o la divisió sexual del treball dins del sistema educatiu. Aquest desenvolupament tardà és explicable, en bona mesura, per la tardana incorporació de les dones al treball acadèmic.

Qualitativament, l'evolució de la producció teòrica i empírica sobre gènere i educació, presenta dos trets específics en relació amb altres àmbits de la sociologia de l'educació:

1) En primer lloc, com ja hem dit, perquè es tracta d'una recerca amb una clara orientació de denúncia política i acadèmica², la qual s'insereix en el context de la lluita feminista general. Els treballs sobre com la societat construeix la masculinitat i la feminitat, i la seva funcionalitat per a reproduir un ordre patriarcal de relacions socials, amb totes les seves variants, són punts de referència d'aquest tipus de recerca³.

2) En segon lloc, perquè parteix de l'existència de paradigmes teòrics ja consolidats en sociologia de l'educació, bona part dels quals es centren en intentar mostrar com l'escola esdevé, en les formacions socials capitalistes, una institució fonamental per a la reproducció de la força de treball i, especialment, de les relacions socials de producció jeràrquiques. En aquest sentit, la investigació sobre les formes en què la institució escolar reproduïx unes determinades relacions socials entre homes i dones no pot ignorar les teories centrades en com l'escola legitima i reproduïx un ordre de relacions socials capitalista.

Aquestes dues circumstàncies han donat especificitat a la investigació sobre gènere i educació.

² Cal exceptuar d'aquesta línia els treballs sobre interacció a l'aula entre docents i grups sexuals que tenen lloc fonamentalment a EEUU al llarg dels anys 60, els quals partien de la hipòtesi de que els ensenyants era probables que donessin un tracte més favorable a les noies, fet que podria explicar el retard relatiu dels nois en l'aprenentatge de la lecto-escritura.

³ No entrarem aquí en la revisió de les teories sobre el patriarcat i la seva relació amb l'ordre capitalista, ni sobre les conseqüències de la consideració del gènere per a l'estudi de l'estructura social. Ens ocuparem només d'aquells aspectes teòrics i empírics de la recerca sobre gènere i educació que donen especificitat i complementen o qüestionen els enfocaments dominants en sociologia de l'educació.

La primera qüestió ha tingut com a conseqüència que els plantejaments teòrics (moltes vegades implícits) de les recerques sobre gènere i educació difereixin, més que en les causes que expliquen la desigualtat sexual, en l'abast de les alternatives o estratègies per a la seva superació. Això ha conduït a un tipus de recerca empírica més descriptiva de la desigualtat sexual als diferents nivells educatius - recerca base molt necessària - que explicativa o demostrativa de paradigmes teòrics que identifiquen diferents causes com a fonts d'un sistema educatiu i d'una societat patriarcal. Com a conseqüència, i com veurem més endavant, allò que diferencia més internament la investigació sobre gènere i educació no són tant les opcions teòriques de cadascuna de les autores i autors, sinó l'àmbit de producció i reproducció de desigualtat sobre el qual s'investiga (textos, expectatives del professorat, interacció a l'aula, etc.). Sovint, els compromisos teòrics i polítics de cada recerca només es fan visibles a les darreres parts dels treballs, quan es plantegen estratègies d'intervenció a l'escola⁴.

D'altra banda, en la investigació sociològica sobre gènere i educació, no s'ha produït en cap cas una identificació entre metodologia concreta d'investigació i enfocament teòric específic. El que sí s'ha produït en bona part de la investigació sobre la reproducció de la desigualtat social a l'escola, amb una polarització entre els treballs dels teòrics crítics neomarxistes, els quals no "entren a l'aula", i la investigació fenomenològica que utilitza l'etnografia com a mètode principal d'anàlisi, no es produeix en els estudis sobre la reproducció de les relacions de gènere en el sistema educatiu. El que Arnot (1981) anomena la "perspectiva cultural" dels estudis sobre gènere i educació, ha donat lloc a nombroses etnografies semblants des d'un punt de vista d'estratègia de recerca i de resultats, però a partir d'un enfocament polític completament diferent⁵.

⁴ Algunes autores, com Arnot o Acker, com veurem, realitzen aportacions teòriques significatives.

⁵ Poden comparar-se per exemple, dos estudis descriptius sobre l'escola primària i la reproducció d'estereotips masculins i femenins. L'un des d'un enfoc feminista liberal (Delamont 1980) i l'altre des d'un enfoc feminista radical (Clarricoates 1980a).

La conseqüència de tot això ha estat una significativa homogeneïtat en la recerca, molt rica des d'un punt de vista descriptiu o com a coneixement necessari per a la intervenció educativa, però que ha fet moure poc les posicions teòrico-polítiques existents. Això és especialment cert per a les investigacions realitzades sota perspectives feministes liberals i radicals. Ambdós enfocats han tingut com a objectiu descriure com els gèneres són mantinguts i reproduïts a l'escola, a través de la confirmació d'estereotips sexuals, de la manca d'accés del col·lectiu femení als diferents recursos educatius o de la socialització de les noies en la passivitat. La diferència entre els enfocats és extrema tant pel que fa a la identificació de les causes de la desigualtat com de les estratègies de superació, però en canvi coincideixen en aspectes metodològics i en alguns resultats⁶. Les posicions liberals identifiquen les causes de la desigualtat (o del desavantatge) sexual en una socialització femenina caracteritzada per la passivitat, la qual pot ser canviada a partir d'un canvi d'actituds respecte als rols sexuals de mestres, alumnes i famílies, sense qüestionar els principis patriarcals que organitzen i guien les funcions del sistema educatiu. Les posicions feministes radicals en sociologia de educació, en canvi, parteixen de l'opressió estructural de les dones com a grup. L'androcentrisme és present en el món educatiu de la mateixa manera que ho és en d'altres institucions socials. La reproducció dels gèneres masculí i femení és un producte directe del poder dels homes, i, en conseqüència, el canvi només pot arribar a través d'una transformació del sistema que alteri la situació de dominació masculina.

La consideració sobre l'immobilisme teòric d'aquestes perspectives ens porta a la segona qüestió assenyalada més amunt: la importància d'un cos teòric important ja existent sobre la reproducció d'altres formes de desigualtat en el sistema educatiu. Ha estat el punt de vista socialista feminista aplicat en educació el que sens dubte ha aconseguit, relativament, avançar més des d'un punt de vista teòric, i ho ha fet en la mesura en que ha criticat, però

⁶ Middleton (1987) ha assenyalat la contradicció existent en la sociologia de l'educació feminista radical entre una identificació estructural de les causes de la desigualtat i una recerca que sovint no sobrepassa el nivell descriptiu.

no ha ignorat, les teories crítiques sobre la reproducció de les relacions de classe en el sistema educatiu.

Els intents més seriosos des d'un punt de vista teòric, en aquest sentit, han estat els d'Arnot, pel que fa a l'explicació de les fonts que generen la desigualtat sexual en les pràctiques educatives quotidianes, i els de Sandra Acker per a explicar la posició subordinada de les dones en el sistema educatiu⁷. Ambdues autores (Arnot 1981; Acker 1983) coincideixen en assenyalar com l'orientació que ha caracteritzat la sociologia de l'educació pel que fa a l'estudi del gènere ha estat més marcada per descriure el *com* opera la transmissió cultural dels gèneres o l'acceptació de les posicions de subordinació per part de les dones dins del sistema educatiu, que per explicar el *per què*, és a dir, la relació entre la reproducció de les relacions de gènere i la divisió social i sexual del treball.

Pel seu interès, presento les principals aportacions de Madeleine Arnot, deixant pel final d'aquest apartat una valoració sobre el treball de Sandra Acker.

És a principis dels 80 quan Madeleine Arnot (MacDonald fins el 1981), realitza la seva producció teòrica més important sobre gènere i educació. És fonamentalment, en dos articles publicats l'any 1980 (MacDonald 1980a & 1980b) on desenvolupa la seva crítica a la parcialitat de les teories de la reproducció social i cultural del sistema educatiu. Arnot assenyala com l'anàlisi d'Althusser i de Bowles & Gintis no diu res sobre la connexió entre les relacions socials a l'escola i la reproducció de la divisió sexual del treball. La centralitat de la relació entre educació i producció en aquests autors deixa de banda l'àmbit de relacions entre la institució familiar i el sistema educatiu, així com l'anàlisi de la transmissió de la ideologia patriarcal a través de l'escola, i la mesura en que aquesta ideologia és també necessària per a la reproducció d'unes relacions socials capitalistes. L'anàlisi de la reproducció de les relacions socials

⁷ Hi ha altres aportacions teòriques significatives des d'aquesta perspectiva (Wolpe 1976 o McRobbie 1978, per exemple). No obstant, al meu entendre, les més interessants són fonamentalment les de Arnot, en la mesura en que és l'autora que més ha intentat adaptar la sociologia de l'educació ja existent.

capitalistes no pot ignorar, segons Arnot, la manera en que interseccionen les relacions de classe i les relacions de gènere:

“El que jo mantinc és que tot i que tant les relacions de classe com les de gènere tenen la seva pròpia història, ambdues dinàmiques estan tan estretament lligades que resulta molt difícil teòricament analitzar-les per separat. En el desenvolupament del capitalisme hom troba relacions patriarcals de dominació masculina i control sobre les dones, reforçant l'estructura de dominació de classes. (...) D'altra banda, en la mesura en que les relacions de classe constitueixen el primer element d'una formació social capitalista, limiten i estructuren la forma de les relacions de gènere, la divisió entre les característiques i identitats d'homes i dones” (MacDonald 1980b: 30).

En cada formació social i en cada estadi del capitalisme, hi ha, per tant, definicions de la masculinitat i feminitat que són funcionals per a ambdues estructures de dominació, patriarcal i capitalista, les quals estan interconnectades i es reforcen l'una a l'altra. Aquestes interseccions tenen conseqüències sobre els plantejaments de la recerca en educació:

“En la reproducció de les relacions socials de producció i de la força de treball, hem de reconèixer les posicions duals a la família i al lloc de treball, no només per a les dones, sinó també pels homes. L'educació per a un àmbit té implicacions pels rols d'homes i dones a l'altre” (MacDonald 1980b: 32)

Arnot planteja així la necessitat de construir una nova teoria sobre educació i reproducció de les relacions de classe i de gènere, com a estructures de relacions socials dependents, les quals reproduïen un ordre social capitalista i patriarcal. Però per a això, cal no només una anàlisi de les relacions estructurals entre la institució escolar i la divisió social i sexual del treball en diferents formacions socials i estadis de desenvolupament del capitalisme. Cal també entendre com la institució escolar reforça o reproduïx

identitats individuals; és a dir, com són els processos culturals que defineixen, limiten i transmeten el tipus de models de vida disponibles (MacDonald 1980b: 33). Les primeres aportacions d'Arnot, en aquest sentit, van en la direcció de revisar críticament les teories de la transmissió cultural a la institució escolar, i, a partir d'elles, revisar què suposa l'omissió del gènere (MacDonald 1980a). A partir dels conceptes de classificació (separació entre categories) i emmarcament (flexibilitat o rigidesa de transmissió) desenvolupats per Bernstein, Arnot desenvolupa les bases d'una teoria sobre els codis de gènere. Diferents models de transmissió escolar es diferenciarien llavors en el grau de definició-separació entre el masculí i el femení, i respecte a les possibilitats de transgressió de cada gènere per part de l'alumnat (per tant, de les possibilitats de redefinició de les fronteres entre els models masculí i femení).

D'aquesta manera, en diferents formacions socials, poden trobar-se codis de transmissió i formes d'adquisició dels gèneres diferents. Els canvis en les pautes de transmissió i adquisició dels codis de gènere, segons Arnot, tenen relació amb el caràcter específic de la relació entre els ordres capitalista i patriarcal.

Malauradament, aquests plantejaments inicials de Madeleine Arnot, no han tingut la continuïtat necessària per a fer avançar substancialment la construcció d'una teoria en sociologia de l'educació útil per a l'estudi de la reproducció de les relacions de classe i de gènere. La variabilitat de models de socialització de gènere per classe social, la manca de resultats fiables sobre l'existència de codis lingüístics de transmissió per a cada gènere, la manca d'indicadors de discriminació tan visibles com en la desigualtat de classes socials (rendiment educatiu, resistències de l'alumnat), les formes subtils d'interiorització de la posició secundària de la feminitat i una preocupació per disposar a curt termini d'estratègies d'intervenció educativa, són alguns dels possibles factors que expliquen l'escàs avanç en la construcció d'una complexa teoria sobre la reproducció i legitimació de les relacions de classe i de gènere a la institució escolar.

De tots aquests factors, és sens dubte la direcció política del treball acadèmic feminista el que més ha dirigit la investigació sobre gènere i educació a plantejar la viabilitat i variabilitat d'estratègies de canvi educatiu relacionades amb la lluita feminista. Els treballs recents d'autores com Arnot (1993), sobre les diferents opcions polítiques feministes davant l'educació democràtica, o Weiler (1988), sobre el paper de les dones ensenyants en la lluita contra l'opressió sexista en el sistema educatiu, mostren la direcció que ha pres la recerca sobre gènere i educació. D'altra banda, les aportacions post-estructuralistes més recents (Walkerdine 1990; Jones 1993), basades en com diferents discursos d'ordres diferents produeixen definicions diverses de subjectivitats femenines, renuncien a l'existència de regularitats estructurals delimitadores de la construcció i reproducció dels gèneres a la institució escolar, i, en conseqüència, no permeten avançar en la producció d'una teoria sociològica de l'escola com a institució reproductora de diferents formes de desigualtat.

En la mesura en que el centre d'interès d'aquest estudi és el possible canvi cultural del professorat en relació amb la lògica de transmissió dominant, la manca de disposició d'una teoria completa sobre el manteniment, reproducció i canvi dels codis de gènere en el sistema educatiu ens obligarà a partir d'elements de la recerca sobre les expectatives i actituds del professorat en relació amb el sexisme a l'escola. No per a construir una teoria sobre la qüestió, però sí per tal de conèixer els elements que podran ser impulsors o limitadors del canvi. Això es farà a l'apartat 2.2. Abans, convé tancar aquest apartat revisant els principals resultats relatius a les investigacions sobre gènere i educació.

2.1.2. Resultats principals de la recerca sobre les formes de transmissió del sexisme a la institució escolar

Disposem ja d'un important nombre de material empíric, la majoria produït a països anglosaxons, però també a l'Estat Espanyol, principalment des de mitjans dels 80, que il·lustra les diferents

formes que adopta la discriminació sexista a l'escola. Per tal de sintetitzar els resultats d'aquestes recerques, agruparé la investigació en tres apartats⁸. D'una banda, (1) les recerques que s'ocupa del que entenem com a currículum explícit, tant pel que fa a les omissions respecte al que s'ensenya i el que no, com pel que fa al biaix sexista dels textos; (2) les recerques que fan referència a la transmissió cultural dels estereotips de gènere i a la definició de rols sexuals, a través del que entenem com a currículum ocult; i (3) les recerques que fan referència a la posició de les dones ensenyants. La delimitació d'aquests apartats no està exempta de problemes. Es només una forma possible d'agrupar la diversitat de la recerca.

2.1.2.1. Les recerques sobre el currículum explícit.

Una de les expressions més clares sobre l'existència de sexisme en el sistema educatiu es troba en la diferència en les taxes de participació de nois i noies en diferents assignatures optatives i en diferents tipus d'estudis. A tots els països industrials avançats, sense excepció, es produeix el mateix tipus de fenòmen: determinades assignatures i determinats tipus d'estudis tenen una clara marca de gènere, la qual es correspon directament amb el "gènere" de les professions per a les quals són valorats els diferents tipus d'estudis. D'aquesta manera, les matemàtiques i els estudis tècnics en general, són clarament "masculins", així com determinades branques de la formació professional (automoció, mecànica, electrònica, etc.). Les assignatures d'art, les llengües i les humanitats en general, i determinats estudis de formació professional (puericultura, perruqueria, secretariat, etc) són, en canvi, clarament més triats per les noies⁹.

⁸ Aquesta agrupació és utilitzada també per Walker & Barton (1983).

⁹ Per a Espanya, les dades més recents del *Instituto de la Mujer* confirmen aquesta diferenciació curricular. Per exemple, les noies a finals dels 80 representen menys del 20% de la població estudiant a escoles tècniques superiors. A FP, les diferències són també clares. Dades de La mujer en cifras, Instituto de la Mujer, 1991.

Aquest procés de “generització” dels diferents tipus d’estudis, però, no es produeix com a conseqüència directa del fracàs acadèmic del col·lectiu femení en els estudis de tipus tècnic (a diferència del que succeeix amb la divisió entre treball manual i intel·lectual associada a les diferències d’origen social, la qual acostuma a correspondre directament amb el fracàs o èxit escolar dels individus). Tot i que les primeres recerques anaven dirigides a contrastar possibles explicacions en les diferències de rendiment per sexes en assignatures de matemàtiques i ciències¹⁰ (Weiner 1980; Walden & Walkerdine 1982), no hi ha, de fet, recerques longitudinals que hagin demostrat l’existència d’una pauta estadísticament significativa pel que fa a diferències de rendiment per sexes en les diferents parts del currículum.

L’escassetat d’opcions tècniques en el col·lectiu femení no és llavors conseqüència d’un rendiment baix, sinó d’una renúncia voluntària. Aquesta renúncia ve explicada per diversos factors, alguns dels quals resten fora de l’àmbit escolar, mentre que d’altres són processos que tenen lloc al mateix centre educatiu. D’entre els primers, podem citar la influència dels mitjans de comunicació o de les expectatives familiars. Entre els segons, s’hi poden incloure la projecció en l’avaluació de les expectatives diferenciades del professorat sobre el futur professional de nois i noies (Spear 1985 & 1987), la interacció entre professorat i alumnat (Randall 1987; Subirats & Brullet 1988), o la pròpia estructura i organització escolar (Clarricoates 1980a & 1987). Finalment, la mateixa programació curricular i el sexisme en els llibres de text són una altra font de producció de discriminació sexista. Pel que fa a aquesta darrera qüestió, treballs com els de Lobban (1977), Scott (1980) o Northam (1987), sobre Gran Bretanya, o el d’Heras (1987), Garreta & Careaga (1987), o, més recentment, el de García, Troiano & Zaldivar (1993), pel cas espanyol, posen de relleu com el sexisme es projecta de manera sistemàtica tant a través de l’omissió de personatges i formes de vida femenines, com de la infravaloració i infrarrepresentació de les dones. La recerca de García, Troiano &

¹⁰ Cal destacar en aquest apartat les recerques destinades a esbrinar les diferències en les habilitats espacials adquirides per nens i nenes en el desenvolupament dels diferents jocs i la seva possible repercussió sobre el rendiment (Walden & Walkerdine 1982)

Zaldivar, centrada en una anàlisi de llibres de text de ciències socials de les editorials més importants de l'Estat posa de manifest com l'absència de dones en el curriculum de ciències socials és gairebé absoluta, fenòmen que ha anat en augment si ho comparem amb resultats de recerques anteriors. Tanmateix, quan apareixen personatges femenins en el text, aquests s'ajusten a un model de comportament masculí. D'altra banda, la subordinació dels models femenins no és l'única present en els llibres de ciències socials, sinó que és equivalent a la d'altres cultures o grups minoritaris. En aquest sentit, el treball demostra com el discurs històric és un discurs que reproduïx les relacions de poder entre dominants i dominats, i com tant el llenguatge, les il·lustracions i els continguts produeixen una visió androcèntrica de la història.

2.1.2.2. Les recerques sobre la formació d'estereotips sexistes.

Més enllà de la producció de sexisme com a conseqüència del caràcter androcèntric dels continguts i dels textos, un altre àmbit d'anàlisi del sexisme a l'escola cal situar-lo en la transmissió cultural dels estereotips de gènere. El reforç de l'escola a d'altres instàncies de socialització, tant en la construcció i reproducció d'una determinada definició de la masculinitat i de la feminitat, com d'unes determinades relacions de gènere, es fa palès bàsicament a través del paper que juga el professorat. El professorat projecta i forma estereotips a través de la visió i expectatives de comportament de l'alumnat i a través de la interacció i organització de les activitats a l'aula i fora d'ella. En aquest apartat reflectiré els resultats més significatius de cada àmbit.

i) La visió i expectatives del professorat

Les estratègies metodològiques seguides per les diferents recerques per a reflectir la presència de sexisme en el curriculum ocult han estat diverses. Una d'elles ha estat esbrinar quin tipus de llenguatge utilitza el professorat en la descripció dels individus de cada sexe. Clarricoates (1980a & 1987), per exemple, a partir dels

resultats d'una recerca sobre els processos de formació de les identitats de gènere a quatre escoles, posa de relleu com el tipus d'adjectius utilitzats pel professorat són fortament diferenciats per sexe. D'aquesta manera, els nois són classificats com arriscats, independents, agressius, segurs, enèrgics o fidels, mentre que les noies són considerades ordenades, passives, conscients, "cursis", etc¹¹. L'adjectivació dels individus es converteix d'aquesta manera en un procés de construcció d'identitats de gènere. L'establiment d'aquestes identitats permet llavors que puguin identificar-se conductes de desviació, les quals, pel fet de ser aïllades, confirmen encara més els estereotips. D'aquesta manera, la transgressió del gènere associat a cada sexe esdevé un motiu d'estigmatització dels individus.

D'altra banda, el procés de formació dels estereotips de gènere es veu confirmat per la utilització del gènere com a principi classificador dels individus. En efecte, les recerques també posen de relleu com malgrat que el professorat manifesta que tracta l'alumnat de forma igualitària, sovint recorre a les diferències sexuals per tal de justificar determinats comportaments, confirmant així el gènere com a principi classificador dels individus. Stanworth (1987), en un estudi basat en entrevistes amb mestres, posa de manifest com aquests tendeixen a agrupar l'alumnat en funció del seu sexe. De les entrevistes d'aquesta recerca se'n dedueix una altra conclusió fonamental per a entendre les formes en què té lloc el procés de diferenciació i jerarquitització de gèneres: el professorat recorda i utilitza molt més els noms dels nois que els de les noies. L'anonimat del col·lectiu femení en la vida escolar és una clara expressió del paper secundari de les noies en la institució i, per tant, de la seva discriminació.

Aquesta invisibilitat femenina té relació també amb les expectatives (o amb la manca d'expectatives) del professorat respecte al futur professional de les noies. Diversos treballs han assenyalat com el professorat té una accentuada percepció de la divisió entre estudis i carreres masculines i femenines, la qual

¹¹ Aquestes imatges estereotipades són molt semblants a les reflectides per d'altres recerques (Subirats & Brullet 1988; Stanworth 1987).

projecta en la interacció amb l'alumnat (Stanworth 1987; Griffin 1987; Spear 1987b). En aquest sentit, és especialment interessant el treball de Spear (1985 & 1987a) sobre la projecció inconscient de prejudicis sexistes per part del professorat en l'avaluació. Partint d'una mostra d'exàmens de ciències contestats per nois i noies d'onze i dotze anys, Spear analitzà tant les diferències en les puntuacions atorgades a uns i altres com les respostes del professorat a un qüestionari sobre les expectatives de futur en el camp de les ciències respecte a cada sexe. L'experimentació presentava la particularitat, però, de que de cada examen n'existien dues còpies: una amb nom masculí i una amb nom femení. Els resultats de la seva recerca són clars: els nois obtenen en tots els casos índexs de puntuació més elevats que les noies, excepte en un apartat qualificat com "pulidesa". Les diferències més clares, però, es produeixen en la valoració de les expectatives de futur professional per a unes i pels altres: a igualtat de resultats, el professorat té més expectatives de que siguin nois més que noies qui pugui tenir un futur brillant en l'àmbit de les ciències.

Aquestes dades el que posen de relleu és com les expectatives del professorat no responen a una ideologia sexista definida i conscient. El professorat situa en el pla de les diferències sexuals naturals els comportaments i rols diferents entre uns i altres. Pot, fins i tot, tenir una actitud crítica respecte al paper que juga la família en la socialització de nens i nenes en rols sexuals específics (Kelly *et al.* 1982). No obstant, no és conscient de què a partir de la seva actitud reforci la definició dels gèneres i dels mateixos rols sexuals.

ii) La interacció a l'aula i altres pràctiques escolars

La interacció entre docents i alumnat ha estat també un altre àmbit de recerca dins l'estudi de la relació entre curriculum ocult i sexisme¹². Des dels anys 70, la recerca sobre la interacció a l'aula ha partit de la hipòtesi de que el professorat dedica més atenció als nois que a les noies. Aquesta hipòtesi s'ha analitzat tant des d'un

¹² Brophy & Good (1974) sintetitzen els resultats sobre les recerques d'interacció

punt de vista quantitatiu com qualitatiu. Pel que fa a les diferències quantitatives, tots els estudis realitzats des de finals dels 70 tendeixen a confirmar un nivell més elevat d'interacció verbal entre el professorat i els nois (Sarah 1980; Blumenfeld *et al.* 1982; Subirats i Brullet 1988, entre molts altres). Pel que fa a les diferències qualitatives, les recerques s'han dirigit a analitzar les diferències en els continguts dels missatges dirigits a un i altre sexe, i a partir d'aquests, els efectes sobre l'adquisició de rols sexuals específics per a cada grup (Delamont 1980 & 1983; Clarricoates 1980a; Evans 1982; Robinson 1992).

L'únic estudi complet que disposem al nostre país sobre la interacció a l'aula és el de Subirats i Brullet (1988). Aquest estudi, realitzat sobre una mostra d'onze centres de primària de Catalunya, il·lustra com els nens es converteixen en els protagonistes de l'aula, tant per la quantitat i qualitat d'atenció que reben¹³ com pel nivell més elevat d'intervencions voluntàries que desenvolupen. Els nens reben l'atenció *positiva* (se'ls dirigeixen més frases relatives a l'organització del treball escolar, més verbs de moviment) així com la *negativa* (frases relatives a la regulació del comportament). Els nivells d'interacció i de participació voluntària són variables en funció de la situació escolar. Les diferències s'accentuen especialment en les situacions menys dirigides pel docent, és a dir, on la norma de participació està molt poc regulada (assemblees, experiències al laboratori, plàstica, etc.). També demostra com les diferències en l'índex d'interacció s'accentuen en els primers cursos de l'EGB, precisament en les edats clau en l'aprenentatge de les normes explícites i implícites de la institució escolar. Pel que fa a les variables edat i sexe del docent, sense existir diferències exagerades, el professorat més jove tendeix a discriminar menys sexualment que el professorat de més de 30 anys. Respecte al sexe, són les mestres qui tendeixen a discriminar més, qüestió deguda

¹³ L'estudi, com les mateixes autores assenyalen, no es basa en una mostra representativa d'escoles. Es tracta més aviat d'una exploració inicial que doni pas a investigar hipòtesis més en profunditat, que no pas d'una explicació sobre la transmissió de codis de gènere. En qualsevol cas, l'índex de sexisme general obtingut en aquest estudi és de 74 sobre 100; és a dir, per a cada 100 paraules dirigides a nois, se'n dirigeixen només 74 a les noies.

especialment a l'atenció posada en la regulació del comportament dels nens.

D'altra banda, tot i l'existència de diferències respecte al nivell d'adjectivació del llenguatge del professorat dirigit a unes i altres (el llenguatge de les nenes és més adjectivat) ni aquesta recerca ni cap altra confirmen l'existència de codis lingüístics diferents per a cada gènere. A diferència del que succeeix en el cas de les classes socials -on s'ha investigat sobre els diferents codis de parla segons l'origen social dels individus i el conflicte que es produeix davant del desajust entre el codi lingüístic adquirit a la família i el codi utilitzat per l'escola (Bernstein 1975)- en el cas del gènere no pot afirmar-se amb seguretat que existeixi un codi lingüístic específic per a les noies, ni a la família ni a l'escola. Les úniques hipòtesis que s'han arribat a assenyalar fan referència a diferències en l'entonació del llenguatge dirigit a cada sexe. Això, però, no s'ha contrastat empíricament.

Fora de la interacció verbal entre professorat i alumnat, altres recerques han investigat sobre formes més subtils a partir de les quals actua la discriminació sexista. Aquest és el cas de les recerques que han avaluat la interacció a l'escola des d'un punt de vista de diferències en el contingut dels missatges dirigits a cada sexe i altres formes simbòliques de transmissió i adquisició de rols sexuals. Des d'aquest punt de vista s'han realitzat anàlisis de diferents pràctiques escolars, com són l'organització formal de l'escola, les estratègies disciplinàries, la socialització i sociabilitat de l'alumnat i les pròpies actituds i comportaments de l'alumnat (Delamont 1983).

L'organització formal de la institució escolar fa referència a tots aquells àmbits de separació escolar per sexes: vestuaris, espais de joc, llistes i enregistraments, bates, normes de vestit, etc. Aquestes qüestions, recollides per Clarricoates (1980a) o per Delamont (1980), lògicament variables segons les escoles, accentuen la separació sexual en més o menys mesura. Més enllà dels espais i àmbits específicament pautats, altres treballs han posat de relleu com en les relacions socials quotidianes de l'alumnat es produeixen

processos de construcció simbòlica d'espais sexualment delimitats, la transgressió dels quals és oposada per part de cada grup sexual.

Les correccions disciplinàries acostumen a ser diferents per a cada sexe. Algunes recerques han posat de relleu com aquesta és una font clarament productora de diferenciació entre els gèneres, ja que l'exercici del poder i autoritat per part del professorat és molt diferent per a cada sexe (Beynon 1989; Abraham 1989; Robinson 1992). Tot i la reducció del càstig físic (excepte en el cas de l'estudi de Beynon), la violència verbal i les mesures coercitives són clarament estratègies disciplinàries de reforç de la masculinitat. La percepció de les noies com a passives, submises, etc, implica una manca de necessitat de desenvolupar mesures específiques de control disciplinari per a les noies. Els estereotips de gènere, d'altra banda, són reforçats a través de la correcció de conductes desviades respecte a la pauta de gènere.

Pel que fa a la socialització, diverses recerques han posat de relleu com el professorat reforça més o menys explícitament conductes i activitats adequades per a cada gènere, de la mateixa manera que reprimeix l'aparició de desviacions. Estudis etnogràfics assenyalen com existeixen des d'allusions a les formes de vestir, frases que posen en relació la cura de l'estètica amb la feminitat, l'associació entre masculinitat, virilitat i risc, fins a mofes del professorat basades en l'exageració de comportaments associats a cada gènere (Clarricoates 1980a; Cunnison 1989). La coerció dels comportaments espontanis es manifesta també en l'establiment de límits a la sociabilitat dels individus. El professorat exerceix un control correctiu automàtic sobre actituds i comportaments dels nois propers a la feminitat (com pot ser l'excés de manifestacions afectives amb altres companys, un interès explícit en la bellesa personal, etc.) o sobre actituds i comportaments de les noies propers a la masculinitat (ús d'un determinat llenguatge, agressivitat en l'esport i en les relacions socials, etc).

Finalment, una de les característiques específiques de la reproducció de les relacions de gènere a la vida quotidiana de l'escola cal situar-la en les pròpies actituds i comportaments de

l'alumnat. Les tendències a agrupar-se per sexes en els agrupaments lliures, la reproducció dels rols sexuals a través del joc (Walkerdine 1990), la demanda de jocs i espais diferents, l'ús d'expressions estereotipades pròpies a la cultura de cada gènere, etc, són algunes accions de l'alumant que confirmen el procés de definició i distinció entre masculinitat i feminitat.

2.1.2.3. L'ensenyament com a treball femení

Una darrera qüestió que ha orientat la recerca sobre gènere i educació es centra en l'estudi de la posició de les dones dins del sistema educatiu. Dues qüestions han estat fonamentals en aquests estudis. En primer lloc, l'anàlisi de l'impacte de la ideologia de la domesticitat, recolzada i emfatitzada a través de les institucions estatals i de les pràctiques culturals, sobre la compatibilitat entre l'ensenyament com a professió i el treball a l'esfera familiar, ideologia que converteix l'ensenyament en un tipus de carrera professional ideal per a les dones i eficaç per a preservar la divisió sexual del treball a l'esfera domèstica. Un segon àmbit d'anàlisi s'ha centrat en com el sistema educatiu esdevé un mercat de treball més, on es produeix discriminació sexual, no a través de les diferències salarials, però sí a través de l'ocupació quasi exclusivament masculina de les posicions més elevades del sistema educatiu.

A partir d'un estudi basat en 40 entrevistes a mestres, Clarricoates (1980b) demostra com la ideologia de la compatibilitat de l'ensenyament com a professió amb la funció bàsica de les dones com a mares i com a esposes és completament interioritzada per les dones ensenyants. Les seves respostes emfatitzen tant els avantatges que comporta una "semi-professió" com l'ensenyament per la seva compatibilitat amb les tasques domèstiques, com les dificultats "d'acomplir amb les obligacions de la llar pel fet de treballar". D'altra banda, la percepció subjectiva d'aquest dualisme, lluny de generar oposició, genera en les dones entrevistades un

sentiment de culpabilitat i de justificació per la impossibilitat de ser una “mare perfecta” i una “mestra perfecta”.

Aquesta actitud, d'altra banda, és coherent amb la tesi d'Apple (1986) sobre l'eficàcia de la ideologia del *professionalisme*, a la qual hem fet referència al capítol anterior. En aquest sentit, l'eficàcia de la ideologia patriarcal-capitalista per a continuar mantenint el dualisme entre les esferes pública i privada queda reflectida a partir de les respostes de les dones ensenyants: a mesura que creix el nivell d'exigència de la professió, la compatibilitat entre la vida professional i la vida privada esdevé cada vegada més problemàtica. És a dir, la contradicció potencial que podria derivar-se de les dificultats per mantenir un nivell professional òptim i el control del treball de la llar, és una contradicció silenciada, que no apareix. El que podria ser una font de reivindicació col·lectiva per part de les dones esdevé un problema individual, el qual necessita resolució personal.

Acker (1983 & 1987) ha subratllat com la investigació sociològica sobre el professorat ha ignorat completament aquesta localització dual de les dones ensenyants i com això ha tingut conseqüències sobre l'elaboració d'un discurs “acusador” de les dones ensenyants, com a grup que dificulta la professionalització del professorat, alhora que ha impedit la construcció d'una crítica de la socialització dels ensenyants en tant que forma de control social per part de l'Estat. Per a això cal dirigir-se a l'estudi de la professió com a carrera, i per tant, a l'estudi de la situació ocupacional de les dones ensenyants. Això ens porta a la consideració de l'estructura ocupacional de la professió i de la mobilitat interna.

Sobre aquesta qüestió, diversos treballs han assenyalat com, tot i ésser el magisteri una professió que ha sofert un clar procés de feminització, aquesta feminització no afecta la distribució de càrrecs dins la jerarquia escolar (Apple 1986; Acker 1983, 1987 & 1989; Evetts 1989). Les diferències en les dades són prou clares. En el cas de Gran Bretanya, per exemple, país amb una diferenciació jeràrquica interna del sistema educatiu més gran que la del nostre, i

per tant, amb una carrera professional ben definida, mentre que hi ha un 77,6 % de dones ensenyants a primària i preescolar, només hi ha un 44,9 % de directores. La resta de posicions dins la jerarquia escolar segueix la mateixa pauta: com més elevada és la responsabilitat associada a un càrrec, més probable és que aquest sigui ocupat per un home¹⁴.

Pel cas de Catalunya, les dades demostren menys desigualtat. Segons dades del curs 1989-90, per a un 75,25 % de dones a l'ensenyament primari, un 60,19 % ocupa càrrecs directius. Aquesta relació és de 49,68 % vs. 44,61 % a l'ensenyament secundari i 27,42 % vs. 19,46 % a l'ensenyament superior¹⁵. Les diferències amb Gran Bretanya per al nivell de primària no poden interpretar-se com a producte d'un sistema educatiu més igualitari, sinó a partir de les diferències en les vies d'accés entre ambdós sistemes als llocs de responsabilitat dins del centre educatiu. Mentre que al nostre sistema educatiu l'accés als càrrecs directius no està formalitzat burocràticament, essent l'experiència professional el factor que habitualment dóna accés a la direcció del centre, en el cas de Gran Bretanya els càrrecs directius (*headteachers*), necessiten d'una formació de postgrau específica. En existir uns canals de mobilitat pautats, i unes jerarquies de poder explícites, s'accentuen les diferències de participació en càrrecs directius entre ambdós sexes.

En qualsevol cas, però, les dones estan sots-representades desproporcionadament en els càrrecs de responsabilitat de tots els nivells educatius. D'entre els factors explicatius d'aquesta desproporció, diferents recerques han assenyalat tant factors de tipus estructural, com la desigualtat sexual interna a les pròpies institucions educatives o un grau més elevat d'ambició masculina per la mobilitat ocupacional (el qual es tradueix en més sol·licituds d'ascens professional per part dels homes), com elements de la pròpia socialització de les mestres, com, per exemple, una autopercepció de les mestres de manca de possibilitats de promoció

¹⁴ Dades del *Department of Education Science* (1986).- *Statistics of Education: Teacher in Service England and Wales*, London, HMSO, extret de Acker (1987)

¹⁵ Dades extretes de Rovira (1993).

professional per raó del seu sexe, una supeditació de la professió a l'àmbit privat o la pròpia inseguretats personal.

2.2. Les ideologies pràctiques de gènere com a fonts de resistència al canvi

L'apartat anterior ha posat de relleu com el professorat juga un paper fonamental en el procés de reproducció de les relacions de gènere. Les seves pràctiques reforcen la definició dels gèneres, estableixen les fronteres entre les conductes femenines i masculines i desenvolupen els mecanismes de control adequats en els casos de transgressió dels límits fixats, tant materialment com simbòlicament. La nombrosa recerca sobre aquesta qüestió, tot i estar poc fonamentada des d'un punt de vista teòric i ser de naturalesa diversa, posa també de manifest com l'organització i producció de pràctiques del professorat no són mai explícitament sexistes. El sexisme a l'escola, en aquest sentit, esdevé clarament un problema de conseqüències no intencionades dels actors, les quals, d'altra banda, romanen invisibles al professorat en no aparèixer una oposició explícita per part del grup dominat.

Ara bé, per tal de construir i avaluar l'eficàcia d'una metodologia de canvi educatiu que impulsi el professorat a la producció de pràctiques no-sexistes (qüestió assenyalada al darrer apartat del capítol anterior), ens cal primer caracteritzar quins són els aspectes de la ideologia dominant que condicionen la formació d'una perspectiva educativa col·lectiva i que, en conseqüència, actuen sobre les percepcions i pràctiques educatives del professorat, limitant l'aparició d'unes pràctiques diferents. És a dir, ens cal determinar la manera en que "actua" el principi d'hegemonia, per després identificar les seves contradiccions amb la pràctica com a fonts potencials de canvi.

Si, tal i com hem vist, la discriminació sexista es produeix de forma inconscient, seria incorrecte cercar les fonts de resistència al canvi a partir de la verbalització del professorat dels seus posicionaments ideològics respecte a com l'escola ha d'educar cada grup sexual. La reproducció de les relacions de gènere opera al nivell més alt de subtilitat: tant la producció de pràctiques dels agents de transmissió com la resistència a modificar-les tenen la

seva legitimació en un discurs educatiu global i en la valoració que el propi professorat fa de l'eficàcia de les seves pràctiques. En ambdós casos, el gènere no constitueix una variable important, ni des del punt de vista de la planificació de pràctiques ni de l'avaluació dels efectes d'aquestes pràctiques.

Si en el capítol anterior hem assenyalat com el funcionament exitós de la pràctica hegemònica té la seva base en les ideologies pràctiques dels agents (Sharp 1988), podem ara identificar les ideologies pràctiques de gènere en el sistema educatiu com aquelles idees, actituds i conjunt de pràctiques no qüestionades del professorat, les quals donen lloc a una reproducció de les desigualtats entre grups sexuals i a una divisió i jerarquització dels gèneres.

L'estudi de les ideologies pràctiques de gènere pot ser realitzat a través de dues vies:

a) Davant d'un problema de desigualtat social i cultural entre grups socials, esdevé fonamental per a l'estudi de les ideologies pràctiques dels agents la identificació d'aquells principis ideològics dominants d'igualtat educativa que es deriven del discurs del professorat i la valoració de les conseqüències no intencionades de l'aplicació d'aquests principis sobre la igualtat d'oportunitats entre els grups socials. És a dir, a través del que Sharp & Green (1975) anomenen les "perspectives del professorat", les quals expressen quin és l'estat de la consciència dels agents i les conseqüències d'aquest sobre la jerarquització cultural i sobre les desigualtats socials. La primera via de determinació de les ideologies pràctiques de gènere és, doncs, identificar aquests principis dominants d'igualtat educativa -no qüestionats com a principis educatius democràtics fonamentals- i valorar els "efectes no desitjats" d'aquests principis sobre cada grup sexual.

b) Aquests principis actuen al mateix temps legitimant unes pràctiques determinades (i les seves conseqüències) i imposant límits al canvi de pràctiques del professorat. Per tant, una manera de caracteritzar les ideologies pràctiques és a través de l'anàlisi de

la projecció d'aquests principis sobre les actituds del professorat davant del canvi. Es a dir, a partir del tipus de disposicions o resistències al canvi del professorat davant l'aplicació de les polítiques d'igualtat d'oportunitats en el terreny de l'educació no sexista.

Respondre a ambdues qüestions - la primera fa referència al que Giddens (1984: 7) anomena *consciència discursiva* i la segona al que anomena *consciència pràctica* - constitueix un exercici ineludible per a caracteritzar millor la naturalesa del problema; és a dir, per tal d'entendre com funciona l'hegemonia - en la seva versió de resistència al canvi - i per a saber llavors com superar-la, és a dir, especificar quines són les condicions que s'han de generar externament per a que es produeixi un canvi en les actituds del professorat respecte al seu paper reproductor de les relacions de gènere.

En els dos subapartats següents (2.2.1. i 2.2.2.) reflectiré ambdues qüestions.

2.2.1. Els principis educatius dominants en el discurs del professorat com a principis emmascaradors i legitimadors de les diferències de gènere

En la valoració realitzada en l'apartat anterior dels estudis sobre gènere i educació, hem vist com alguns d'ells han tractat de manera central o tangencial la qüestió de la caracterització que el professorat fa del seu alumnat (Clark 1990; Stanworth 1981; Adams & Arnot 1986, Subirats i Brullet 1988, entre d'altres). Els estudis posen de relleu com, tot i que el professorat manifesta tractar l'alumnat de forma igualitària, en les caracteritzacions dels individus el gènere (o la desviació respecte al gènere "adequat") esdevé una variable fonamental de classificació¹⁶.

¹⁶ Stanworth (1981), per exemple, demostra a través d'una situació experimental en la qual el professorat ha d'aparellar lliurement l'alumnat de la seva classe com hi ha un elevat percentatge d'agrupaments entre individus del mateix sexe.

A partir de l'anàlisi de les caracteritzacions podem deduir que el professorat fa rellevants dos principis educatius fonamentals¹⁷: en primer lloc, el principi de la unitat de cada individu i com l'escola ha d'atendre les necessitats específiques de cada individu per a la seva educació i el desenvolupament de la seva personalitat; en segon lloc, el principi de la garantia de la llibertat d'elecció dels individus i l'atenció indiscriminada a tot l'alumnat com a mitjà per a garantir-la.

La idea psicopedagògica de la unitat individual en el desenvolupament de la personalitat i en l'autonomia de les formes d'aprenentatge, juntament amb el principi de que l'escola ha d'atendre les necessitats específiques de cada alumne, si bé, com assenyala Clark, "pot considerar-se com un marc per a una educació lliure que no tanqui els nois i les noies en rols sexuals estereotipats" (Clark 1990: 13) i, per tant, és en darrer terme progressista (en el sentit de que les diferències de gènere o de classe no condicionarien el procés educatiu de l'individu), té conseqüències clares sobre l'estratificació interna de l'aula, com bé posen de relleu diferents estudis etnogràfics (Sharp & Green 1975; Pollard 1984; Clark 1990; Ridell 1989).

L'efecte de l'aplicació d'aquest principi sobre la discriminació sexista es produeix a partir de la producció i reproducció d'un model de dèficit cultural. En la mesura en que l'escola segueix essent una institució d'homogeneïtzació i normalització cultural (en la qual implícita o explícitament funcionen indicadors de comportament i de rendiment que porten a processos d'estratificació de l'aula) l'atenció a la diversitat individual no pot tenir efectes reals. L'estudi de Sharp & Green (1975) per exemple, demostra a partir d'entrevistes amb mestres com el professorat compatibilitza en les seves interpretacions d'atenció a la diversitat

¹⁷ La determinació de la ideologia del professorat a partir de la projecció d'uns principis educatius en les caracteritzacions de l'alumnat és un mètode seguit per molts estudis. Els dos principis que jo assenyalo com a fonamentals apareixen també a Sharp & Green (1975), Clark (1990), Boyd (1989) entre d'altres. Des d'un punt de vista teòric, Sharp (1988), Flecha et al. (1987) o Apple (1981) es refereixen a la força del principi de l'individualisme sobre la ideologia educativa.

individual amb les baixes expectatives de rendiment de l'alumnat. El professorat, de forma inconscient, projecta en les seves valoracions personalitzades una jerarquia de valors i actituds rígida. La projecció inconscient d'un model cultural homogeni en l'avaluació implica que la diversitat individual sigui substituïda per un conjunt de distàncies diferents de l'alumnat respecte a un model únic.

La crítica de diversos autors neomarxistes durant els anys 70, com la de Sharp & Green, es centrà en constatar com l'educació "centrada en el nen" no eliminava el fet que el professorat continués produint pràctiques en base a un model de privació cultural, segons el qual l'origen social de l'alumnat determinava les dificultats per assolir uns mínims culturals i per a continuar en el sistema educatiu.

En el cas del gènere, les crítiques han aparegut més tard però en el mateix sentit. El professorat actua de manera inconscient a partir d'un model de dèficit cultural. Els arguments bàsics d'aquestes crítiques són els següents: A l'escola, la diversitat que podria derivar-se dels valors de cada gènere no es produeix, ja que el gènere femení resta institucionalment invisible. Els valors tradicionalment i històricament associats a la feminitat pertanyen a l'esfera privada, món pel qual no prepara la institució escolar. El món al qual l'escola fa referència a través dels seus textos i missatges és el de l'esfera pública, i, per tant, el món que ha estat històricament sota el control dels homes. En aquest sentit, el model a partir del qual l'escola avalua l'individu i el seu progrés educatiu és un únic model masculí. Les aportacions individuals referents a qualsevol model alternatiu a aquest no són considerades institucionalment com a aportacions diverses, sinó com a mancances de les necessitats per a un desenvolupament autònom en la vida pública.

L'escola, per tant, homogeneïtza i normalitza els individus al voltant d'un sol model, i de forma inconscient emet missatges diferents per a cada grup sexual. Els nois reben el missatge d'esdevenir persones amb una sola presència bàsica en la vida pública. Pel desenvolupament d'aquest rol no només és necessària

l'adquisició d'uns continguts determinats, sino la interiorització d'un conjunt de pautes de comportament (autocontrol afectiu, independència, etc.). Es per això que esdevenen els protagonistes de la vida escolar. En el cas de les noies, aquestes "reben un missatge doble: podran participar en l'ordre col·lectiu, però no ostentar el protagonisme. Hauran d'interioritzar la disciplina escolar i el bagatge cultural que suposa, però aquesta interiorització els serà menys valorada i hauran d'aprendre a mantenir-se en un segon terme" (Subirats i Brullet 1988: 146).

El segon principi aplicat pel professorat com a principi democràtic fonamental és el principi de la llibertat individual d'elecció. Sharp (1988) assenyala com aquest principi constitueix un resultat històric de l'adaptació exitosa del liberalisme dominant al llarg del segle XVIII davant la pressió de l'igualitarisme radical i de la ideologia democràtica derivada de les lluites de classe de la Revolució Francesa i de la primera meitat del segle XIX:

"La teoria democràtica liberal moderna és el resultat d'una incorporació satisfactòria al liberalisme de les nocions igualitàries que presentaven un desafiament radical a la seva hegemonia. La ideologia i les formes de la democràcia parlamentària són el resultat d'aquest procés progressiu d'adaptació i incorporació que és característic de qualsevol ideologia hegemònica." (Sharp 1988: 102)

La ideologia liberal ha penetrat a l'escola democràtica de manera eficaç. Per a una escola democràtica és inadmissible que existeixi coacció sobre les decisions individuals. Ni l'Estat ni cap agent extern poden imposar-se sobre l'individu, el qual és lliure d'escollir a partir dels seus interessos, la seva informació i els seus mèrits. En la ideologia dominant del professorat, el poder garantir aquesta llibertat d'elecció és una condició bàsica del sistema educatiu. Com a agents de transmissió, els mestres i les mestres han de proporcionar la informació i posar les condicions necessàries per a que cada alumne esculli lliurement, tant dins l'escola (interessos per

determinades assignatures, per a diferents tipus de jocs, per diferents esports, etc) com fora d'ella (elecció d'estudis postobligatoris o elecció professional).

Però en la ideologia dominant del professorat també hi consta el mitjà a través del qual la llibertat d'elecció dels individus és garantida. En efecte, el professorat interpreta que el principi d'igualtat d'oportunitats educatives i posteducatives es garanteix a través "d'atendre a tots els individus igual". Qualsevol intervenció que alteri aquesta norma és interpretada per l'escola com una coacció i, per tant, com una transgressió de la igualtat democràtica. Un currículum unitari (fins que l'alumne estigui en disposició d'escollir lliurement) i una atenció pedagògica justa i equitativa són elements bàsics per a garantir la igualtat educativa.

La sociologia de l'educació ja ha realitzat la crítica dels efectes d'aquesta ideologia dominant sobre la reproducció i legitimació de les desigualtats entre classes socials¹⁸. Aquestes crítiques han subratllat el caràcter reproductiu de les desigualtats que té la dispensació de la mateixa educació a individus amb procedència social diversa, a través principalment dels efectes sobre la divisió social del treball, entre treball manual i intel·lectual. El fet de que les eleccions dels estudiants responguin als diferents mèrits adquirits al llarg del procés educatiu i a "decisiones voluntàries"¹⁹, són aspectes que legitimen democràticament la pròpia funció reproductora de les desigualtats socials.

En el cas de les desigualtats sexuals, l'impacte d'aquesta ideologia pot considerar-se idèntic que en el cas de les diferències de classe. La reproducció de la divisió sexual del treball en les esferes pública i privada es legitima en la mesura en que les eleccions de les noies són conseqüència de decisions efectuades sense coacció dins la institució escolar. No obstant, en el cas de la

¹⁸ Veure per exemple la crítica al concepte d'educació compensatòria de Bernstein (1975) o l'impacte d'un únic codi elaborat sobre la classe obrera (Bernstein 1977). Per a l'Estat Espanyol, veure la crítica de Fernández Enguita (1987) a l'aplicació de la Reforma Educativa a centres experimentals o la de Flecha, Fernández i Guiu (1987).

¹⁹ Aquest és el cas, per exemple, de l'estudi de Willis (1977), revisat al capítol anterior.

reproducció de les relacions de gènere, podem identificar dos aspectes que la diferencien de la reproducció de les relacions de classe, els quals permeten entendre millor el funcionament de l'eficàcia de la ideologia dominant i els problemes als quals s'enfronta l'aparició de pràctiques contra-hegemòniques.

En primer lloc, en el cas de les diferències d'origen social, existeix una correlació positiva entre classe social baixa i baix rendiment acadèmic. Aquesta correlació positiva pot arribar a qüestionar (i de fet així ha estat com a conseqüència del procés de massificació educativa dels anys 60 i 70 als països avançats i a partir de la posterior aparició de posicions sociològiques crítiques com la "nova sociologia de l'educació" a principis dels 70), la premisa de l'atenció igualitària a l'alumnat i, en conseqüència, erosionar el principi hegemònic de la meritocràcia. En aquest sentit, les diferències observades en el rendiment acadèmic entre classes socials, si bé són un clar indicador de la producció de desigualtat del sistema educatiu, poden convertir-se en una realitat que legitimi l'adopció de mesures específiques per combatre aquestes desigualtats manifestes, tant a nivell de política educativa com des del punt de vista de les actituds i pràctiques dels agents de transmissió.

Pel que fa a les diferències de gènere, la no existència d'aquesta relació positiva fa més difícil el qüestionament del principi de la llibertat individual d'elecció, en la mesura en que els resultats acadèmics no conserven una relació positiva significativa amb un o altre grup sexual. Des d'aquest punt de vista, les possibilitats de legitimació de polítiques educatives anti-sexistes i d'aparició de canvis en les pràctiques del professorat són més petites que en el cas de les diferències de classe²⁰.

²⁰ El qüestionament al qual ens referim és un qüestionament teòric. És a dir, no pel fet de que existeixi la relació positiva entre classe social baixa i baix rendiment acadèmic es produeix en la pràctica una acció política dirigida a combatre-la, i encara menys que, en el cas d'existir, aquesta acció política sigui efectivament transformativa. La possibilitat de qüestionament del principi de la llibertat d'elecció i de la meritocràcia en el cas de les desigualtats socials, i la dificultat del sorgiment d'aquest qüestionament en el cas de les desigualtats sexuals, fan referència únicament a una qüestió de visibilitat o invisibilitat de la desigualtat, i per tant, a un problema de possibilitats potencials de canvi.

En segon lloc, existeix una diferència pel que fa a la forma concreta que pren la producció de resistències per part del grup dominat, entre les resistències de classe i les resistències de gènere. Com hem vist en el capítol anterior, a partir de l'estudi de Willis de *Learning to Labour*, la recerca sociològica sobre les resistències de la classe obrera i d'algunes minories ètniques en el sistema educatiu ha augmentat empíricament, així com també s'ha desenvolupat des d'un punt de vista teòric (Viegas Fernandes 1988; Sultana 1989; Jones 1989, o Aggleton 1987²¹). Tot i que els àmbits d'anàlisi i els tipus de grups estudiats difereixen, existeix una constant en tots ells, en el sentit de que les resistències són interpretades a partir d'accions de contestació a les normes i a les disciplines. Independentment de si els efectes d'aquestes accions suposen realment una oposició i erosió del sistema o si, en canvi, són actes que legitimen el fracàs escolar de determinats grups, les contestacions dels estudiants són generadores de situacions conflictives en la mesura en que s'oposen a la norma establerta.

En el cas de les resistències de gènere, tot i la diversitat de la recerca, els estudis realitzats assenyalen diferències significatives entre la producció d'accions de resistència de les noies i els actes d'oposició dels nois de classe obrera. Els estudis com els de MacRobbie (1978), Davies (1983); Anyon (1983), o Abraham (1989), coincideixen en assenyalar com les resistències de les noies (o en el cas de l'estudi d'Abraham en el cas dels nois allunyats del model més "masculí") a la imposició d'estereotips de gènere poden prendre formes molt diverses. Entre aquestes, algunes accions d'alguns grups de noies de classe obrera són semblants a les resistències dels nois de classe obrera. No obstant, les actituds o les accions habitualment interpretades com a actes de resistència són les que suposen tant una adhesió exagerada a la norma escolar com una exageració de la feminitat. Anyon (1983) identifica aquests actes d'adhesió a les expectatives de gènere com a actes en els quals es produeix constantment una dialèctica entre adaptació i resistència:

²¹ L'estudi de Aggleton fa referència a les resistències dels nois de classe mitja i constitueix una excepció en aquest tipus d'estudis.

“La dialèctica entre adaptació i resistència es manifesta en les reaccions de les dones i les noies a les situacions contradictòries a les quals s'enfronten. La majoria de noies no adquireixen totalment, com tampoc escapen completament, dels imperatius de la 'feminitat'. Més aviat, la majoria de dones i noies presenten resistència (conscient o inconscientment) a la degradació psicològica i a la baixa auto-estima que es derivaria de l'aplicació de la ideologia de feminitat dominant: submissió, dependència, dedicació al treball domèstic, passivitat, etc.” (Anyon 1983: 23)

A partir d'aquesta premissa, Anyon interpreta en el seu estudi com a processos dialèctics d'adaptació i resistència la producció de diferents pràctiques per part de les noies. Per exemple, la diligència en el treball escolar i l'exageració positiva del rendiment acadèmic és interpretada per Anyon com una acció que respon a les expectatives de gènere femení d'obediència, compliment, etc. -per tant, com una acció d'adaptació-, però també com una acció de resistència en la mesura en que s'oposa a d'altres estereotips de gènere: passivitat i submissió. L'exageració de la feminitat, -a través del vestit, el llenguatge o la gesticulació- d'altra banda, constitueix una confirmació de l'adquisició de la feminitat, però en determinades circumstàncies representa un acte de resistència per a evitar les tasques escolars.

La identificació de resistències femenines té els mateixos problemes que els assenyalats per Hargreaves (1982) respecte a l'anàlisi de les resistències de classe; és a dir, el perill que suposa interpretar qualsevol acció dels grups dominats com a actes d'oposició al sistema. En qualsevol cas, el que es fa evident és el caràcter invisible de les resistències de gènere i, en conseqüència, les dificultats per a que el professorat les pugui identificar com a actes d'oposició. En aquest sentit, la invisibilitat de les resistències de gènere, en la mesura en que aquestes no provoquen un conflicte institucional com les resistències de classe, actua com un obstacle més a la producció institucional de pràctiques no sexistes.

2.2.2. Les actituds del professorat davant del canvi

Fora de l'anàlisi de les caracteritzacions de l'alumnat, una altra forma d'identificar les ideologies pràctiques de gènere es situa en l'anàlisi de les actituds del professorat. El grau d'acord o desacord amb l'adopció de mesures dirigides a la igualtat d'oportunitats en el terreny de les desigualtats sexuals ens aporta més informació relativa a les perspectives educatives del professorat i a les vies a través de les quals determinades resistències al canvi poden ser afrontades i superades a través d'un programa d'intervenció educativa.

Cal dir que, malauradament, les fonts d'informació disponibles per a aquesta anàlisi no poden ser fonts relatives al professorat del nostre sistema educatiu, degut a la inexistència de recerca d'aquest tipus. La base informativa d'aquest apartat s'extreurà de les avaluacions dutes a terme a Gran Bretanya, país amb més producció acadèmica i amb més tradició de polítiques d'intervenció en la qüestió relativa al sexisme en l'educació, tant des d'un punt de vista públic com acadèmic²².

Dues fonts d'informació ens serveixen per a avaluar les característiques de les respostes: en primer lloc, els qüestionaris i estudis qualitius sobre les actituds del professorat, dirigits a avaluar el nivell d'implicació teòrica del professorat amb iniciatives encaminades a la millora de la igualtat d'oportunitats entre els sexes. En segon lloc, les avaluacions del canvi en les actituds del professorat respecte a aquelles experiències que ja han endagat programes específics d'educació no sexista, algunes de les quals han utilitzat mètodes de recerca-acció.

²² A nivell d'iniciativa pública destaquen les polítiques d'igualtat d'oportunitats dutes a terme per les *Local Education Authorities* (LEAs) a principis dels anys 80. A nivell universitari, cal destacar projectes com el *Girls into Science and Technology* (GIST) o el *Girls and Occupational Choice* (GAOC), entre molts altres.

La primera qüestió ha estat estudiada entre d'altres per Pratt (1985) i Kelly et al. (1987), a través de qüestionaris d'actituds. Aquests qüestionaris tenen importants problemes metodològics, els quals tenen lògicament conseqüències sobre l'anàlisi²³. Altres treballs, com el d'Adams (1985), fan avaluacions semblants a partir d'entrevistes al professorat. Tot i els problemes d'aquests treballs, alguns resultats significatius, tot i que han de ser considerats amb cura, ens ajuden a caracteritzar les ideologies pràctiques de gènere.

Les tendències més significatives que s'obtenen d'aquests estudis són les següents:

i) El professorat es mostra bàsicament d'acord davant la formulació genèrica de l'aplicació de les polítiques d'igualtat d'oportunitats entre els sexes a les escoles, és a dir, quan no s'especifica en les preguntes formulades què s'entén per igualtat d'oportunitats: quins objectius té i quins medis per a assolir-la.

ii) L'escola és, pel professorat, una institució neutra que proporciona les mateixes oportunitats a tots els individus. El professorat pot arribar a reconèixer l'existència d'estereotips de gènere, adquirits durant la socialització familiar, però no considera que l'escola contribueixi a la formació d'aquests estereotips.

²³ Una constant en els estudis sobre les actituds sexistes del professorat és el fet de barrejar entre els ítems del qüestionari, preguntes dirigides a l'avaluació de la interiorització dels estereotips de gènere (preguntes del tipus: "els nois tenen una aptitud natural per les matemàtiques superior a les noies) amb preguntes dirigides a mesurar el grau de disposició a la introducció de canvis generals o específics (per exemple, preguntes del tipus: "el professorat hauria d'emprendre polítiques d'igualtat d'oportunitats, àdhuc sense recolzament familiar"). La inclusió d'ambdós tipus de preguntes no és problemàtica sempre que es mantingui la separació analíticament. No obstant, estudis com el de Pratt (1985) o el de Kelly et al. (1987) no fan aquesta distinció metodològica i incorporen ambdós categories de qüestions per a la caracterització de perfils ideològics.

Un segon problema ve determinat per la manca d'una especificació més acurada de les hipòtesis que es volen contrastar. Els qüestionaris es construeixen per a identificar perfils globals d'actituds sexistes, els quals es construeixen en base a ítems extremament diversos i sense cap criteri previ d'agrupament dels mateixos.

Aquestes qüestions, com veurem, seran tingudes en compte en la construcció dels qüestionaris d'actituds que s'utilitzaran al llarg de l'estudi.

iii) Quan la política d'igualtat d'oportunitats és formulada en mesures específiques que impliquen un canvi curricular, un canvi en les pràctiques del professorat o en les formes d'organització escolar, les respostes del professorat són majoritàriament negatives.

iv) En relació amb la qüestió anterior, el professorat rebutja especialment qualsevol mesura de discriminació positiva.

v) El professorat tendeix a mostrar-se en desacord amb les mesures que porten a una alteració de les eleccions individuals, especialment pel que fa a les opcions de tipus d'estudis de l'alumnat i a les orientacions professionals.

vi) El professorat es mostra en desacord amb aquelles qüestions que plantegen atencions diferents a les necessitats específiques de cada grup sexual.

vii) L'anàlisi d'algunes variables independents posa de relleu com les dones mostren una actitud més positiva que els homes davant la hipotètica introducció de mesures d'igualtat d'oportunitats. Pel que fa a l'edat, el professorat de més edat és més conservador que el professorat més jove. L'anàlisi de la variable especialitat, finalment, demostra com el professorat d'humanitats és "menys sexista" que el professorat d'assignatures de ciències.

La segona informació per a mostrar l'arrelament de les ideologies pràctiques de gènere pot identificar-se a través dels tipus de reaccions del professorat davant d'experiències d'intervenció en educació no sexista. Els resultats més interessants corresponen als projectes *Girls into Science and Technology* (Whyte 1986), i *Girls and Occupational Choice* (Chisholm & Holland 1986 & 1987)²⁴. Ambdós programes, duts a terme durant la primera meitat dels 80 a Anglaterra, constitueixen les experiències més completes d'intervenció en educació no sexista²⁵.

²⁴ Hi ha moltes més experiències d'intervenció en educació no sexista, però només aquestes han realitzat amb cert aprofundiment avaluacions de les reaccions del professorat al llarg de la experiència d'intervenció.

²⁵ El GIST constitueix un complet programa d'acció educativa aplicat a centres de secundària de Manchester, disenyat amb l'objectiu d'intervenir

Les avaluacions realitzades per ambdós projectes posen de relleu com les percepcions del professorat prèvies a l'inici de l'experiència d'intervenció educativa confirmen les tendències acabades d'assenyalar. En el cas del GIST, tot i que apareixen algunes posicions de "militància" contra el canvi (Whyte 1986: 174), la majoria de reaccions del professorat indiquen una actitud de bona acollida del projecte. No obstant, aquesta disposició positiva es legitima només en la mesura en que el projecte de recerca-acció s'interpreta com una acció dirigida "...a fer que les noies s'adonin que hi ha altres camps possibles per a elles" (Payne *et al.* 1984, citat a Whyte 1986: 173). Aquesta interpretació del problema que fa el professorat, confirma tant la ideologia de neutralitat educativa com l'existència d'un model de deficit cultural que té la seva millor expressió en el "*blaming the victim*". En la consciència del professorat, la intervenció té legitimitat perquè aquesta es realitza sobre els individus, però no sobre la institució educativa. Això exclou d'entrada la possibilitat de canvis en el curriculum i l'organització escolar.

D'altra banda, la ideologia de la llibertat d'elecció, de que és el propi individu qui és en darrer terme responsable de les seves decisions, pot legitimar una intervenció que eviti les distorsions externes que puguin pesar sobre la presa de decisions (com la desinformació o les expectatives familiars), però actua com a obstacle a qualsevol intervenció que es plantegi l'exclusió de cap individu o grup en favor d'un grup dominat (discriminació positiva).

Aquests fets es fan també evidents en les respostes del professorat en el transcurs de l'aplicació dels programes. Més enllà dels obstacles materials als quals s'enfronta qualsevol experiència

sobre aquells aspectes relacionats amb el problema del rendiment inferior de les noies en assignatures de ciència i tecnologia. Tot i que es defineix com un programa de recerca-acció, es centra bàsicament en aplicar mesures de canvi sense que el professorat tingui un paper d'investigació. El program aplica mesures de canvi en centres pilot a partir d'un període breu de sensibilització.

El GAOC és un programa de recerca-acció en educació no sexista, pensat amb l'objectiu d'investigar les causes per les quals les noies tendeixen a triar llocs de treball davaluats en el mercat de treball i a experimentar mesures de canvi en aquest sentit.

de recerca-acció (manca de disponibilitat de temps del professorat, manca de recursos materials i humans, manca de coneixements tècnics i metodològics, etc), les resistències ideològiques imposen els límits a l'abast del canvi. Chisholm & Holland (1987), per exemple, exposen les dificultats trobades en l'aplicació de mesures de discriminació positiva en el projecte GAOC:

“La implicació política, que nosaltres esperàvem que constituís una base sòlida per les relacions entre investigadors i mestres, va ser de fet una altra àrea de conflicte potencial. El projecte estava basat en accions de discriminació positiva per a les noies. La intenció era treballar amb mestres compromesos amb aquesta posició, però això no es va produir sempre.” (Chisholm & Holland 1987: 250)

En el cas del projecte GIST, les percepcions del professorat expressen el mateix problema:

“<<El projecte em semblà tan orientat cap a les noies com discriminant pels nois>>.” (Whyte 1986: 164)

La discriminació positiva és el cas extrem de qüestionament de la manera en que el professorat entén el principi de la igualtat d'oportunitats. L'exclusió no és, pel professorat, un principi democràtic, i, per tant, no és acceptada fàcilment com a mesura política legítima. El mateix succeeix amb altres propostes de canvi que poden significar un qüestionament de l'arrelament institucional de determinades pràctiques, l'alteració de les quals no és justificable en funció dels objectius de la intervenció. Aquest és el cas de la separació per sexes per a la realització de determinades activitats, qüestió difícil d'admetre també entre el professorat implicat en programes d'intervenció:

“Vàrem constatar que el primer pas important pel professorat va ser reconèixer i admetre la justificació d'algun tipus d'experiència per separat, per més que aquesta fos temporal i limitada” (Whyte 1986: 150).

En definitiva, les ideologies pràctiques de gènere i els obstacles materials fixen els límits a la introducció de determinats tipus de canvi, expressats en les resistències al canvi curricular, pedagògic o d'organització escolar²⁶. Tot i així, els programes d'intervenció educativa demostren com s'aconsegueix algun tipus de canvi en les actituds d'una part del professorat. En efecte, tot i que les reaccions detectades són diverses (des de posicions clares de resistència al canvi a posicions de completa disposició al canvi), els projectes GIST i GAOC tenen un impacte significatiu sobre les actituds del professorat i de l'alumnat. Pel que fa al professorat, aquests canvis són detectables a nivell de les modificacions en les interpretacions que el professorat fa dels comportaments i actituds de l'alumnat i de la realitat educativa en general (necessitats específiques de les noies, per exemple), a través de la seva autoavaluació del canvi d'actituds a partir de l'experiència (reconeixement conscient del canvi personal com a conseqüència de l'experiència), i a través de la disponibilitat a introduir canvis específics en el currículum i la pedagogia. A cada nivell es detecten indicadors que permeten parlar d'algun tipus de canvi, conscient o no conscient, en el professorat.

Les actituds del professorat davant de la introducció de mesures d'igualtat d'oportunitats, exemplificades a partir dels projectes GIST i GAOC, ens confirmen com les ideologies pràctiques de gènere tenen la seva base no en una ideologia definida respecte a l'educació i necessitats diferenciades de cada grup sexual, sinó en l'arrelament d'uns principis educatius dominants en la consciència del professorat i en l'arrelament institucional de determinades pràctiques. Així ho demostren les afirmacions al voltant de la neutralitat de l'escola i la seva coherència amb el principi d'atenció

²⁶ Malauradament, la manca de més estudis sociològics que avaluin a fons els tipus de reaccions del professorat davant d'iniciatives anti-sexistes (i d'altres estratègies de canvi curricular i pedagògic) limita una caracterització més acurada de les resistències.

individual i del rebuig de qualsevol mesura de discriminació positiva.

No obstant, si bé aquests i d'altres programes constitueixen experiències valuoses per a avançar en el coneixement sobre l'impacte d'un conjunt d'intervencions no-sexistes en les actituds del professorat i de l'alumnat, presenten dues mancances importants.

En primer lloc, en aquests projectes no hi ha una explicació amb un suport teòric sòlid sobre la metodologia del procés d'intervenció. L'epígraf "recerca-acció" s'utilitza com a tota justificació metodològica, sense cap més argumentació sobre les característiques que ha de tenir un procés d'inducció del canvi que té com a objectiu el canvi d'actituds i de pràctiques dels agents de transmissió. És a dir, a aquests projectes els manca la connexió entre les característiques específiques de la transmissió dels gèneres a la institució escolar, les ideologies pràctiques de gènere del professorat i el desenvolupament d'una metodologia d'intervenció educativa que tingui com a objectiu el canvi en la ideologia i en la pràctica del professorat.

En segon lloc, i relacionat amb la qüestió anterior, aquests projectes no aconsegueixen explicar les característiques del procés de canvi. El canvi és tractat de manera superficial, expressat a partir d'un conjunt d'indicadors dispersos sense poder explicatiu. El canvi d'actituds i el canvi de pràctiques són considerats com una conseqüència d'un procés d'intervenció, però sense que existeixi cap hipòtesi sobre les característiques i evolució del mateix. D'altra banda, aquesta limitació es veu reforçada per una anàlisi sincrònica del canvi, la qual cosa no permet descriure les vies de penetració cultural d'una iniciativa, el seu arrelament en la consciència dels agents i el seu nivell d'institucionalització.

Aquestes limitacions intentaran ser superades en aquest estudi. La primera, a partir de l'elaboració i justificació d'una metodologia d'inducció del canvi que s'adapti a les característiques del sexisme a l'escola i al paper del professorat en la transmissió dels gèneres,

com a problema específic de reproducció social i cultural. La resposta a la segona qüestió implica una avaluació continuada del canvi, en la qual les respostes a una situació (com per exemple, els qüestionaris) siguin interpretades com un complement de l'avaluació etnogràfica. Ambdues qüestions seran tractades al capítol següent.

Prèviament, en l'apartat següent, cal caracteritzar què pot entendre's com a canvi en les actituds del professorat respecte al gènere, en el sentit de disposició a la producció de pràctiques contrahegemòniques. Això serà fet a partir de l'especificació teòrica dels sistemes culturals, com a tipus ideal amb una determinada expressió respecte a un conjunt de variables educatives rellevants des d'un punt de vista de gènere. La definició de sistemes culturals ens permetrà disposar de punts de referència per a interpretar el canvi de discurs i de pràctiques del professorat.

2.3. Sistema cultural dominant i sistema contrahegemònic: Els tipus ideals sobre gènere i educació com a sistemes culturals de referència

Els apartats anteriors han posat de relleu les característiques específiques de la reproducció dels gèneres a la institució escolar: d'una banda, la naturalesa doble del problema - desigualtat d'individus i jerarquia cultural -; d'altra banda, el caràcter hegemònic de la dominació de gènere, a partir del que hem definit com a ideologies pràctiques de gènere.

Aquest apartat té com a objectiu discriminar entre formes d'entendre l'educació dels gèneres, la qual cosa és fonamental per a poder caracteritzar un procés de canvi cultural del professorat. En efecte, la construcció de les hipòtesis principals relatives al procés de canvi en les actituds del professorat comporta la necessitat de diferenciar entre sistemes culturals de referència (els quals són definits més endavant) a partir dels quals el professorat orienta la seva acció. En aquest sentit, la identificació de determinades actituds del professorat al llarg de l'estudi, de disposició o de resistència al canvi, podran ser referides a un o altre sistema cultural. Així mateix, la descripció de sistemes culturals, farà possible la diferenciació entre actituds i pràctiques englobades dins del sistema cultural hegemònic i les actituds i pràctiques contrahegemòniques²⁷.

Amb aquest objectiu, en primer lloc (2.3.1.), reviso les aproximacions realitzades per la literatura a la diferenciació entre models d'educació dels gèneres. En segon lloc (2.3.2.), basant-me en el concepte de sistema cultural emprat per la sociologia de la vida

²⁷ La construcció dels sistemes culturals no implica, en cap cas, una visió mecanicista de la determinació del sistema cultural, com a conjunt de parts, sobre les actituds i pràctiques dels agents. Com es veurà al llarg d'aquest estudi, la dinàmica del nivell cultural, és a dir, la seva estabilitat i canvi, és una conseqüència de la dualitat entre cultura i agència. És a dir, les conseqüències d'una dialèctica en la qual els agents culturals produeixen unes determinades pràctiques a partir del sistema cultural de referència i construeixen el propi sistema a partir de les seves actituds i pràctiques (Giddens 1979b; Archer 1988).

quotidiana, descriu les característiques del que consideraré com a tipus ideals d'educació dels gèneres.

2.3.1. Posicions liberals i radicals en l'educació dels gèneres

Si bé a la literatura educativa podem trobar moltes anàlisis crítiques sobre el sexisme a l'escola, no existeix pràcticament cap plantejament sobre les fases per les quals hauria de transcórrer un procés de canvi institucional o cultural. Les propostes es dirigeixen a la introducció de currículums diferents (inclusió de l'experiència històrica de les dones, concepció no androcèntrica de la ciència), a la inclusió d'estratègies pedagògiques més beneficioses per a les noies, a formes alternatives d'avaluació, a formes d'encoratjament de les noies per a dotar-les de més protagonisme escolar, etc. Paradoxalment, hom pot trobar com davant d'un problema de fort arrelament cultural, com és el de la reproducció dels gèneres, i de protagonisme del professorat com a principal agent de transmissió cultural i, per tant, de projecció d'expectatives, les propostes tendeixen a convertir-se en conjunts de "receptes" per a ser aplicades per un col·lectiu que és, inconscientment, sexista²⁸. No hi ha una estratègia de canvi cultural, sinó de canvi de pràctiques, donant per descomptat que el canvi de pràctiques conduirà a un canvi en les actituds del professorat i de l'alumnat.

Des d'un punt de vista teòric, d'altra banda, les aportacions que han intentat diferenciar entre models d'educació dels gèneres s'han caracteritzat per la manca d'uniformització de criteris diferenciadors entre els models. En alguns casos, la diferència en els models de gènere i educació es basa en la diferència en els continguts del currículum²⁹ (des de separació curricular per sexes fins la construcció

²⁸ Els projectes d'aquest tipus cauen en aquest error, tant els protagonitzats per instàncies públiques (com és el cas d'algunes polítiques de les LEAs a Gran Bretanya) com per iniciatives no governamentals (alguns Plans d'Acció Positiva a l'Estat Espanyol realitzats per Escoles de Magisteri o per col·lectius feministes).

²⁹ Schuster & Van Dyne (1984, citat a Foster (1992)) per exemple, distingeixen entre sis estadis de canvi curricular: 1) absència de les dones no percebuda, 2) inclosió d'omissions de les dones en la història, 3) dones com a grup social desavantatjat, 4) dones estudiades en termes de la pròpia experiència, 5)

d'un currículum basat en la redefinició del coneixement des de la feminitat), en la percepció de les relacions de poder (des de relacions de gènere vistes com a no problemàtiques a models que consideren la projecció de la societat patriarcal a l'escola) i en la ideologia sobre els gèneres (des d'una educació basada en les diferències naturals a una educació basada en l'existència d'un poder masculí i una opressió femenina). En aquest context, les diferents aportacions poden arribar a distingir des de dos o tres models possibles diferents d'entendre l'educació dels gèneres (Weiner 1985b; Stromquist 1990) fins a cinc estadis diferenciats (Boyd 1989), tot en funció dels criteris utilitzats en la diferenciació.

El que ha estat l'aportació més significativa respecte a la distinció entre models de gènere i educació es deriva de les diferents formes d'entendre la política d'igualtat d'oportunitats entre els sexes. A partir de les característiques de les estratègies de canvi educatiu, del punt de vista liberal o radical sobre la igualtat d'oportunitats, poden deduir-se models diferents d'entendre l'educació de nois i noies a l'escola.

La diferència entre concepcions de polítiques d'igualtat d'oportunitats liberals i radicals ha estat prou avaluada a nivell teòric i empíric en el terreny educatiu, sobretot arran del creixement de la intervenció pública amb el desenvolupament dels Estats del Benestar. La diferència fonamental entre ambdós tipus de polítiques vindria determinada per una diferent concepció de la justícia social (basada en la llibertat individual en el primer cas i en l'eliminació de barreres estructurals en el segon) i per diferents possibilitats d'assolir-la (garantir la igualtat d'accés en el cas de les polítiques liberals i prendre mesures per tal d'assegurar la igualtat de resultats en el segon cas).

En el cas de l'educació dels gèneres, però, i en la mesura en que les manifestacions del sexisme a l'escola no s'expressen en termes de diferències en els resultats educatius, el factor que els diferents treballs inclouen per a distingir entre polítiques liberals i polítiques radicals és la dualitat entre igualtat i diferència^{30 31} (Yates 1985; Weiner 1986; Weiner & Arnot 1987; Acker 1987b; Arends & Volman 1992; Foster 1992).

El model liberal de la política educativa d'igualtat d'oportunitats entre els sexes es basa en dos principis bàsics: "en que la concepció liberal de l'individu hauria d'extendre's per a incloure totes les dones, i en que les dones haurien de ser admeses en els mateixos termes en el món públic" (Foster 1992: 55).

Weiner (1986), per exemple, incorpora en aquest model mesures com la persuasió a les noies per a que es dirigeixin a opcions curriculars tradicionalment dominades per nois (carreres tècniques), l'eliminació dels estereotips de gènere de determinats tipus d'estudis i professions, la revisió dels estereotips de gènere en els llibres de text i en d'altres materials escolars, o garantir la igualtat entre els sexes en l'ús de tot tipus de recursos educatius (temps d'educació, espai, o materials). Aquest model, lògicament, es distingeix per valorar només l'esfera pública com a esfera rellevant en la institució escolar, i per partir d'una idea homogènia de cultura. El gènere femení és avaluat per referència a les característiques del gènere masculí, i és, per tant, implícitament valorat en termes de dèficit cultural. Tot i que, com assenyalen Arends & Volman (1992), les darreres versions de les polítiques d'igualtat d'oportunitats també es centren en l'atenció a les necessitats específiques de les noies (reconèixer estils diferents d'aprenentatge), ho fan des d'una perspectiva poc radical, ja que no parteixen de l'existència d'una

³⁰ En la literatura sobre el tema, aquesta dualitat ve expressada en alguns casos com a models liberals vs. radicals o en d'altres com a models d'igualtat d'oportunitats vs. models anti-sexistes.

³¹ Resta fora els objectius d'aquest estudi entrar en la pol·lèmica debat que ha centrat i centra els debats feministes contemporanis, entre el feminisme de la igualtat i el feminisme de la diferència. En aquest apartat m'interessa només la distinció a grans trets entre polítiques educatives, en la mesura en que poden incorporar o no les característiques culturals específiques d'un grup dominat.

situació de desigualtat social entre els sexes i de desigualtat cultural entre els gèneres. Arnot (1993) ha assenyalat les conseqüències negatives sobre la desigualtat sexual que han tingut les intervencions públiques fonamentades en aquesta forma d'entendre la igualtat, en la mesura en que tenen com a únic objectiu l'eliminació de barreres que impedeixen la llibertat d'elecció individual:

“Allà on s'ha impulsat la llibertat d'elecció curricular, la diferenciació de gènere ha definit les opcions. Allà on s'ha deixat llibertat de joc, s'han produït abusos sexuals i verbals. On s'ha defensat la llibertat d'expressió, ha aparegut el llenguatge sexista. On s'ha donat més autonomia a l'escola i al professorat, ha tingut lloc la discriminació sexual envers les dones ensenyants i les qüestions de gènere han estat marginades” (Arnot 1993: 11)

La política educativa radical o anti-sexista pertéix d'un punt de vista molt diferent sobre la desigualtat sexual: la projecció de la societat patriarcal en el sistema educatiu; és a dir, l'existència de relacions de poder entre homes i dones i la seva reproducció i legitimació a través de la institució escolar. Des d'aquest punt de vista, una política de canvi radical ha de dirigir-se a construir una educació basada en l'experiència femenina (“*girl-centred education*”), a partir d'un currículum que incorpori les experiències femenines passades i presents, d'accions de discriminació positiva que situïn les noies en el centre del procés educatiu, de formes d'organització escolar que obrin totes les possibilitats al desenvolupament potencial de les noies, etc (Weiner 1986; Ord & Quigley 1985).

Una posició de canvi educatiu radical implica, llavors, no només canviar aspectes institucionals per a introduir les omissions en els valors i en les experiències femenines, sinó també introduir mesures de discriminació positiva sobre els grups sexuals. La posició radical reconeix l'existència de barreres estructurals que limiten les possibilitats dels individus en tant que pertanyents a un grup social desavantatjat, i no en tant que individus amb unes

habilitats específiques. En conseqüència, les accions es legitimen en la mesura en que l'educació es concebeix com una empresa política, transcendent les limitacions institucionals o burocràtiques (Jewson & Mason 1986).

Per contraposició al feminisme liberal, les posicions més radicals dirigeixen la seva crítica no només a l'esfera pública, sinó també a la familiar com a espai social de reproducció de relacions patriarcals. En aquest sentit, la igualtat de drets i les llibertats democràtiques no són suficients per a eliminar la desigualtat sexual. Aquesta només pot ser assolida a partir de la comprensió de la noció de *diferència* entre els gèneres. Les diferències de gènere, com a construccions socials de la masculinitat i la feminitat, tenen llavors conseqüències sobre les estratègies d'intervenció educativa.

“Per a les posicions de suport a les nocions de diferències masculines i femenines, l'estratègia educativa ha estat la de revaloritzar la feminitat, privilegiant nocions femenines de la humanitat. Les escoles, des d'aquesta perspectiva, han de canviar els valors competitiu i violents de les societats democràtiques liberals, per un èmfasi en uns valors i una ètica femenina (...) El curriculum hauria de subratllar la importància de la subjectivitat, de la imaginació, de l'estètica i l'emoció, de la comunicació i la col.laboració, o de l'empatia més que dels estils de debat conflictius” (Amot 1993: 19)

Si bé aquests enfoc són prou discriminants respecte a les diferències entre les polítiques no sexistes de canvi educatiu, no ens són prou útils per a caracteritzar les possibilitats de canvi en el professorat. És a dir, per tal de poder construir hipòtesis relatives a un procés de canvi cultural, el que ens cal és projectar aquestes diferències en termes d'elements d'anàlisi que ens permetin relacionar les formes diferents d'entendre l'educació dels gèneres (o les relacions de gènere a l'escola) amb una determinada orientació de les pràctiques dels ensenyants. Aquesta projecció ens la proporcionaran els sistemes culturals de referència, com a models orientadors de les actituds i pràctiques col·lectives del professorat. En aquest sentit, els sistemes culturals de referència no només han

d'incloure aspectes relacionats amb la ideologia del professorat sobre la igualtat d'oportunitats entre els sexes, sinó que han d'incorporar també les perspectives més generals del professorat respecte a l'educació. La caracterització d'aquests models és l'objectiu del següent subapartat.

2.3.2. Els sistemes culturals de referència com a tipus ideals de l'educació dels gèneres

2.3.2.1. Producció i reproducció de sistemes culturals

En la seva excel·lent anàlisi sobre la sociologia de la vida quotidiana, Remy, Servais & Voye (1978) elaboren i identifiquen un conjunt d'instruments d'anàlisi útils per a interpretar tant els factors mobilitzadors de l'acció social com l'organització de la coherència de les pràctiques quotidianes dels actors socials. Per a aquests autors, l'anàlisi de la interpretació de l'estabilitat o canvi de les pràctiques socials passa forçosament per adoptar una perspectiva d'anàlisi que entengui la ideologia com a dimensió activa de la vida social.

"Tot i reconeixent la seva ambigüitat, volem insistir sobre el seu caràcter dinàmic, fent-la aparèixer no només i sobretot com un element que impedeix l'expressió de les contradiccions i afavoridor de la reproducció del sistema establert, sinó sobretot com un element mobilitzador que dóna objectius a l'acció (...) Així, per a nosaltres, la ideologia no es restringirà a l'anàlisi de continguts mentals representats a través de la coherència verbal; serà sobretot una anàlisi dels models subjacents a les pràctiques i que són a l'origen del sentit d'on deriva una exaltació individual o col·lectiva" (Remy, Servais & Voye 1978: 10)

Aquest punt de partida porta als autors a cercar les formes d'interpretació del nivell cultural com a conjunt de factors col·lectius

mobilitzadors de l'acció amb la seva pròpia autonomia respecte a la lògica econòmica o política, la qual, no obstant, només pren sentit quan s'insereix en una lògica social, tant pel que fa a la seva producció com a la seva reproducció. L'adopció d'un punt de vista que atorga una motricitat pròpia al nivell cultural porta als autors a desenvolupar l'instrumental conceptual necessari per a construir una sociologia de la producció cultural a la vida quotidiana, la qual els ha de permetre comprendre com s'engendren els models culturals alternatius.

D'altra banda, per a contribuir a l'elaboració d'una teoria de la producció cultural col·lectiva cal dirigir l'atenció, segons els autors, no a les verbalitzacions col·lectives de l'opinió pública, les quals són només reproductores d'un discurs dominant, sinó a la forma en que determinats comportaments no generalitzats introdueixen elements de ruptura en relació amb els models de societat. Cal veure, per tant, com els petits grups poden i volen estendre models de societat alternatius.

Això planteja la dificultat de diferenciar entre els moments i contextos en les quals les pràctiques dels actors són reproductores de la situació existent i els moments i contextos en els quals són productores d'una nova situació. Segons els propis autors, no obstant, en la mesura en que la majoria de les pràctiques socials són ambigües i tenen efectes en ambdues direccions, és només a llarg termini que adquireixen un tipus o altre de significació.

No és l'objectiu d'aquest treball aplicar l'extens l'instrumental teòric d'aquests autors al meu objecte d'estudi, però hi ha dos aspectes del seu treball que són especialment útils. En primer lloc, la definició i operativització dels sistemes culturals de referència orientadors de l'acció, la qual cosa ens permetrà definir uns tipus ideals d'educació dels gèneres com a models que donen lloc a unes pràctiques dels ensenyants determinades. En segon lloc, a partir de la comprensió dinàmica del nivell cultural, la possibilitat d'entendre la lògica de producció o reproducció de pràctiques educatives a través dels conceptes de *lògica d'apropiació* i de *lògica de producció de pràctiques*.

Remy, Servais & Voye defineixen els sistemes culturals com “el conjunt d’estructures progressivament inventades per un grup per a respondre a les diferents situacions a les quals s’ha d’enfrontar” (Remy, Servais & Voye 1978: 72). Aquestes estructures es formen per una interrelació determinada entre quatre components fonamentals del sistema cultural: valors, normes, legitimacions i coneixements empírics. El contingut d’aquests components i llurs relacions recíproques donen lloc a una lògica d’orientació de les accions dels individus; a una lògica tant conscient com no-conscient de producció de pràctiques.

Els valors expressen els objectius pel grup, i es presenten com a evidències col·lectives compartides, no qüestionades, a les quals els components del grup hi són implicats afectivament. Aquests valors no són mai qüestionats a curt termini i fixen les orientacions fonamentals col·lectives.

Les normes fixen els mitjans i procediments a través dels quals els objectius són assolits. S’elaboren normalment sobre la base de criteris d’eficàcia, i, per tant, estan subjectes a canvi en la mesura en que no assegurin el compliment dels valors. Pel fet de respondre a criteris d’eficàcia racional i no emocional, els individus hi són menys estretament lligats. La possibilitat de què les normes siguin posades en qüestió permet diferenciar entre normes i valors, així com entendre el fet que un mateix element de la vida social pugui tenir un significat de valor per a un col·lectiu i norma per a un altre. “El que acaba diferenciant el valor de la norma no és pas el contingut, sinó la funció que té aquell element en relació a un grup: implicació afectiva o judici d’eficàcia” (Remy, Servais & Voye 1978: 73).

“Les legitimacions són un conjunt de continguts mentals, objectes de creença i no de demostració científica, els quals fonamenten a nivell d’allò que és raonable els criteris d’orientació i organització de l’acció” (Remy, Servais & Voye 1978: 73). Les legitimacions només tenen existència social en la mesura en que són compartides pels membres del grup, com un conjunt de representacions mentals que

apareixen al grup com evidents. La seva base es troba, per tant, en el nivell simbòlic. Per a qualsevol grup, les legitimacions tenen per funció autenticar els valors.

Els coneixements empírics presents en el sistema cultural són també, com les legitimacions, un conjunt de continguts mentals, però es construeixen de manera diferent i desenvolupen funcions diferents en el sistema cultural. Les legitimacions tenen una significació afectiva pel grup, no basada forçosament en elements de racionalització científica. Els coneixements empírics, en canvi, són legitimacions que es fonamenten en la ciència i que serveixen de base a la construcció de les normes.

L'articulació del sistema cultural es produeix a partir de relacions recíproques dobles: entre valors i legitimacions per una banda, i normes i coneixements empírics per l'altra. La primera relació es produeix a nivell simbòlic, en el nivell de l'afectivitat més que en el de la racionalitat, mentre que la segona té lloc a nivell pràctic, és a dir, en el nivell de la relació entre racionalitat i eficàcia. Aquesta doble relació assegura l'estabilitat del sistema cultural de referència. Un sistema cultural estable és aquell en el qual els valors tenen el suport de les legitimacions i són fixats per normes que responen als coneixements empírics compartits³².

A partir d'aquests conceptes pot interpretar-se com qualsevol conjunt de pràctiques i estratègies d'un grup, en un àmbit concret de la vida social, respon a la situació dels individus dins d'un sistema cultural de referència. L'anàlisi dels components del sistema cultural permet als autors, en una fase posterior, avaluar l'impacte de la innovació sobre els diferents components del sistema cultural, i la dinàmica del procés de canvi cultural, i d'institucionalització de les innovacions. És a dir, la manera com determinades innovacions, sota diferents circumstàncies, afecten els diferents components del

³² Cal remarcar que el fet d'utilitzar la noció de sistema no pressuposa una concepció sistèmica del canvi, és a dir, una explicació del canvi educatiu deguda a l'alteració d'una de les parts d'un tot en equilibri. La teoria que emmarca aquest estudi ha estat exposada en el primer capítol, i emfatitza les resistències educatives com a fonts potencials del canvi educatiu. La utilitat de la noció de sistema és una utilitat només analítica.

sistema cultural i, en conseqüència, alteren les relacions recíproques entre aquests components. Aquesta dinàmica pot tenir efectes diferents en funció de la significació que els diferents elements culturals tenen sobre un grup social concret. És a dir, mentre que per a un col·lectiu en un moment determinat, una innovació pot alterar la relació valors-legitimacions (és a dir, pot alterar el nivell simbòlic), per a un altre pot esdevenir un canvi en la relació normes-coneixements empírics (una alteració no afectiva).

A partir de la forma en que unes relacions de poder, unes formes concretes de dominació, donen lloc a una determinada estabilitat i solidesa de les articulacions del sistema cultural, podem entendre la mesura en què una innovació pot erosionar més o menys les articulacions que donen estabilitat al sistema cultural dominant, i pot ser engendradora d'un contra-sistema cultural, amb nous valors, legitimacions, normes i coneixements empírics, i noves articulacions entre ells.

La segona qüestió rellevant del treball de Remy, Servais & Voye és la diferència entre els conceptes d'apropiació i producció de pràctiques. Aquesta diferència és clau per a entendre el caràcter progressiu del procés de producció cultural i les contradiccions entre els nivells discursiu i pràctic de l'acció col·lectiva.

Com assenyalen els autors, el terme de "lògica" de l'acció no fa referència a un raonament explícit estructurador d'un discurs, sinó a la coherència implícita d'un conjunt de pràctiques que donen lloc a una certa orientació de l'acció. De fet, aquests autors coincideixen completament amb Giddens en assenyalar com l'existència d'una lògica implícita d'orientació de l'acció no pressuposa forçosament la presència de consciència individual o col·lectiva en relació amb aquesta orientació, és a dir, l'existència d'intencionalitat en aquesta lògica.

Des del punt de vista d'aquest estudi, el que esdevé rellevant és llavors entendre com els actors poden produir canvis en la lògica de les pràctiques que poden donar lloc a una orientació cultural alternativa; és a dir, a l'articulació progressiva d'un nou sistema

cultural. La distinció entre les lògiques d'apropiació i de producció de pràctiques permet entendre la diferència entre la disponibilitat de recursos socials i culturals produïts o existents en un moment determinat, els quals donen lloc a una lògica d'apropiació de pràctiques determinada, i els efectes futurs que es deriven d'aquesta lògica d'apropiació de pràctiques en una lògica de producció de pràctiques.

“Analitzar en què i a través de quins procediments la lògica de producció permet modificar les estructures de partida i, per tant, no reproduir completament la lògica d'apropiació és l'objectiu de la nostra anàlisi de les pràctiques socials”. D'aquesta manera podem aconseguir entendre les oposicions entre sistema i contra-sistema i la forma en què les pràctiques engendren un nou sistema cultural d'orientació de l'acció. Per a distingir les dues lògiques que orienten les accions col·lectives, la variable temps és fonamental. “Si considerem una seqüència històrica, la lògica d'apropiació determina les possibilitats de producció al temps 1. L'efecte productiu del temps 1 serà el punt de partida de la lògica d'apropiació del temps 2” (Remy, Servais & Voyer 1978: 96).

Les definicions de les lògiques d'apropiació i producció de pràctiques ens seran útils per a interpretar la dinàmica del canvi cultural, és a dir, l'estabilitat o canvi dels sistemes culturals de referència per a l'orientació de l'acció. Cal deixar ben clar, però, la diferència entre l'estudi de la lògica d'orientació de l'acció (en el nostre cas, lògica d'orientació col·lectiva) i l'estudi de la intencionalitat de l'acció (Giddens 1984). Tot i que, com hem vist al capítol anterior i com veurem en l'estudi de cas, la intencionalitat és un factor explicatiu fonamental de l'aparició de la contrahegemonia, això no vol dir que l'estudi de la producció i reproducció d'actes de resistència o d'hegemonia (o l'estudi de la seva lògica) es limiti a identificar la presència o absència d'intencionalitat i, menys encara, que es distingeixin entre si per aquesta presència o absència. En aquest sentit, l'emergència d'un sistema cultural contrahegemònic requereix l'existència de consciència dels actors, però tant les interpretacions com les pràctiques dels actors poden tenir conseqüències no intencionades (sobre les quals, però, pot existir

capacitat reflexiva per part dels actors). Alhora, el caràcter recursiu de la vida social (rutinització de pràctiques) i les pròpies condicions de la producció cultural dels actors poden explicar com a partir d'un determinat moment pot ser possible identificar actes contrahegemònics que no vagin precedits d'intencionalitat dels actors.

A partir d'aquestes referències teòriques, podem ara caracteritzar els sistemes culturals de referència d'educació dels gèneres i construir hipòtesis sobre la seva reproducció o transformació.

2.3.2.2. Els tipus ideals d'educació dels gèneres

La idea de sistema cultural pot aplicar-se a l'educació dels gèneres, i perfilar els tipus ideals de gènere i educació com a articulacions de valors, normes, legitimacions i coneixements empírics, els quals donen lloc a una determinada orientació i organització de les pràctiques educatives. En un moment històric determinat, el professorat, com a grup, orienta i organitza la seva acció a partir d'un sistema cultural de referència dominant, i a partir de la seva acció el reproduïx o pot introduir elements d'erosió. Aquest sistema dóna lloc a unes formes d'interpretació de la realitat educativa i a una lògica d'apropiació i de producció de pràctiques concreta.

A continuació descriu les característiques bàsiques d'aquests sistemes i del tipus d'articulació possible que s'estableix entre ells. Distingiré entre tres sistemes culturals fonamentals: el sistema cultural de rols sexuals separats, el sistema cultural d'escola mixta i el sistema cultural d'escola coeducativa.

i) Sistema 1: Sistema cultural de rols separats

Aquest sistema configura un model d'educació dels gèneres que té com a objectiu l'educació diferenciada de cada grup sexual. L'assignació dels gèneres es troba estretament lligada al sexe dels individus, la qual cosa s'assegura a través de la separació material i simbòlica entre els processos educatius d'ambdós grups. Aquest model, propi de l'escola tradicional (present gairebé sempre en el nostre sistema educatiu fins la Llei General d'Educació de 1970), justifica l'existència d'un currículum i una pedagogia diferents per a nois i per a noies en base a un discurs de diferències naturals en les aptituds i capacitats de cada sexe. La divisió del treball sexual és, en aquest sistema, no només una qüestió legítima, sinó un objectiu fonamental del sistema educatiu com a instància de socialització. L'assignació de rols sexuals diferents es garanteix per mitjà d'un currículum diferenciat i jeràrquic: els nois aprenen els continguts i adquireixen les habilitats necessàries pel desenvolupament de les seves tasques en l'esfera pública, mentre que les noies són educades pel treball domèstic. És a dir, en aquest sistema alguns valors femenins són institucionalment visibles, però apareixen de manera clarament davaluada.

La igualtat d'oportunitats entre els sexes no és una qüestió rellevant, ja que nois i noies no competiran en el mateix mercat posteducatiu. Les relacions de poder entre homes i dones es reconeixen explícitament com a legítimes i no problemàtiques. L'orientació a la introducció de canvis relatius a l'educació de nois i noies ve determinada per a corregir les desviacions dels individus respecte del seu gènere. Es a dir, la transgressió dels gèneres és fortament castigada per la institució, que pot disposar de regles de penalització.

En resum, els components d'aquest sistema cultural els podem definir així:

Valors: El professorat té com a objectiu educar cada individu pel desenvolupament del seu rol sexual. Assignar a cada individu el

gènere que li correspon i, per tant, el paper a desenvolupar pels nois en l'àmbit públic i el paper de les noies en l'àmbit privat. La funció de l'escola és fonamentalment de socialització, més que de transmissió de coneixements.

Normes: Separació física del procés d'ensenyament entre noies i nois. Currículum i pedagogia diferents. Formes de manteniment de la disciplina diferents. Reaccions del professorat explícites davant la transgressió dels gèneres. Principi d'organització del procés d'ensenyament: adquisició de rols sexuals.

Legitimacions: Creença en la superioritat masculina. Necessitat social de l'existència de rols sexuals diferenciats.

Coneixement empíric: No rellevant. Fonamentacions a nivell moral, no racional. Eficàcia demostrada de l'escola separada. Desconeixement dels efectes possibles de l'escola mixta.

El sistema cultural de rols separats s'articula a través del doble lligam entre valors i legitimacions per una banda i normes i coneixement empíric per l'altra. La creença en la superioritat del gènere masculí sobre el gènere femení legitima l'objectiu de l'educació diferenciada pel desenvolupament de rols sexuals diferents. Aquesta és una legitimació no basada en coneixements empírics, sinó en una evidència col·lectiva compartida. L'eficàcia demostrada per la separació sexual en el procés d'ensenyament-aprenentatge per a l'assoliment dels objectius fixats és el factor que actua legitimant l'existència de normes institucionals concretes que fixen a nivell pràctic els valors del sistema; és a dir, l'educació separada com a mitjà òptim per a l'educació de nois i noies.

La discriminació sexista opera en aquest model a través de les diferències d'accés de cada grup sexual a diferents tipus de coneixement i a diferents àmbits de la vida social. Des del punt de vista cultural, la discriminació sexista s'expressa a través d'una jerarquització visible dels gèneres. Els elements culturals dels

gèneres masculí i femení són visibles a nivell institucional, però els primers són els únics socialment valorats.

L'estabilitat d'aquest sistema cultural queda principalment garantida per la força de les legitimacions simbòliques, més que no pas per les legitimacions fonamentades en els coneixements empírics. És a dir, l'orientació i organització de l'acció del professorat ve condicionada per una forta base moral i no pas per una base científica.

ii) Sistema 2: Sistema cultural d'escola mixta

Aquest sistema cultural dóna lloc i s'expressa en el que hem descrit com a ideologies pràctiques de gènere en l'apartat anterior, i, per tant, és el sistema cultural dominant actual en el nostre sistema educatiu. Basat en el principi democràtic d'igualtat entre tots els individus, defensa l'educació conjunta per a homes i dones com un compromís bàsic del sistema educatiu. En conseqüència, la provisió d'educació ha de ser la mateixa per a tots els individus, a nivell curricular i pedagògic. Qualsevol detecció de desviacions en l'aplicació d'aquest principi legitima la intervenció institucional.

El professorat orienta la seva acció donant per suposat que en la seva pràctica aplica aquest principi d'igualtat i justícia social, i, en conseqüència, no es veu a si mateix com a productor de discriminacions per raó de sexe, raça o classe social. Pel professorat, l'escola és bàsicament una institució neutral en la provisió d'oportunitats educatives. Les desigualtats observades en els resultats educatius són bàsicament conseqüència de les aptituds individuals o de les deficiències culturals dels individus, però en cap cas un producte d'una discriminació continguda en les pràctiques institucionals.

Des del punt de vista concret dels gèneres, aquest sistema cultural es caracteritza per la manca de rellevància de la variable "gènere" per a l'orientació de l'acció educativa. El professorat

generalment no concebeix la masculinitat i la feminitat com a construccions socials, sinó fonamentalment com a conseqüències naturals que es corresponen amb el sexe dels individus. Com a màxim, el professorat pot arribar a interpretar la masculinitat i la feminitat com una conseqüència del procés de socialització familiar, procés sobre el qual l'escola no té, doncs, responsabilitat. En qualsevol cas, en el discurs del professorat no és pensable el fet que l'escola contribueixi a la definició dels gèneres, i menys encara les conseqüències de l'adquisició dels gèneres sobre les oportunitats educatives i laborals, sobretot perquè en aquest model és negada la diferència entre sexes. Reconèixer l'existència de diferències entre nois i noies és entès sovint com a sinònim de discriminació.

En conseqüència, el gènere no és una variable rellevant per a l'orientació de l'acció. En aquest context, les accions de canvi legítimes són aquelles que van dirigides a garantir la llibertat d'elecció dels individus i les plenes possibilitats de desenvolupament personal. Això en termes pràctics significa la individualització de la intervenció, i el no reconeixement de la intervenció a nivell de grup.

Els components d'aquest sistema cultural i llur articulació que fa estable el sistema són els següents:

Valors: Educació igual per a nois i noies. Provisió de les mateixes oportunitats educatives. Promoció del desenvolupament lliure de l'individu i de les seves capacitats potencials. Preparació dels individus com a ciutadans en una societat democràtica. Educació dels valors culturals fonamentals. Escola com a institució de preparació per al món públic.

Normes: Individualització del procés educatiu (no en funció de la pertinença de l'individu a un grup). Escola mixta. Espais educatius comuns per a nois i noies. Igualtat d'assignació i distribució de recursos. No reconeixement dels gèneres com a rellevants per a l'organització de les tasques escolars. Transgressió dels gèneres no pautada, però no considerada "normal" pel professorat. Principi

organitzador del procés d'ensenyament: àmbits de coneixement. Clara jerarquització dels tipus de coneixement.

Legitimacions: Visió d'una societat meritocràtica. Visió de l'escola com a institució neutra, també a nivell d'educació de cada grup sexual. Percepció de nois i noies com a iguals. Creença en la no existència de barreres estructurals per a la igualtat de resultats educatius entre els grups sexuals. Creença en la més gran importància de l'esfera de la producció sobre l'esfera de la reproducció.

Coneixement empíric: Eficàcia de l'escola mixta per a l'educació dels individus i per a la convivència social. Coneixement, a través de la constatació de teories psicològiques i pedagògiques, dels efectes sobre els diferents individus (estils d'aprenentatge) de diferents estratègies pedagògiques. Efectes negatius sobre la socialització i sobre la desigualtat en nois i noies de l'escola separada.

El conjunt de legitimacions assenyalades donen suport al conjunt de valors que fonamenten la no rellevància del gènere en aquest sistema cultural. La creença compartida sobre l'escola com a institució democràtica i justa, i l'evidència compartida de l'existència d'una cultura única, són legitimacions de la mateixa educació per a tots els individus. La creença en la més gran importància del món de la producció justifica un currículum fonamentat en la preparació per a la vida productiva.

El coneixement fonamental que legitima un conjunt de normes relatives a l'educació de nois i noies en aquest sistema cultural és el coneixement psicològic i pedagògic, no el coneixement sociològic. L'estabilitat del sistema cultural a nivell de pràctica queda garantida per una oferta educativa homogènia i única, i per la individualització del procés d'aprenentatge, legitimat científicament. En aquest sistema cultural, les relacions entre valors i legitimacions i entre normes i coneixements empírics comparteixen la mateixa importància a nivell d'orientació i organització de l'acció del

professorat. És a dir, les actituds i les pràctiques del professorat es legitimen tant a partir d'una base moral com d'una base empírica³³.

iii) Sistema 3: Sistema cultural d'escola coeducativa

La descripció dels components d'aquest sistema cultural corresponen a un model hipotètic d'escola. Si el sistema cultural anterior es basava en un discurs d'atenció a l'individu, a les seves necessitats específiques, el sistema cultural d'escola coeducativa té en compte les diferències entre els grups socials i sexuals com a variable rellevant per a la pràctica educativa. En aquest cas, doncs, la variable gènere esdevé una variable rellevant per a l'organització i orientació de l'acció educativa, però en un sentit completament diferent al del primer sistema cultural. Aquest sistema cultural incorpora com a valor fonamentals la diversitat de gènere com a diversitat cultural. És a dir, des d'aquest sistema cultural de referència es reconeixen un conjunt de valors i pràctiques tradicionalment lligades al món femení com a valors culturals importants.

El gènere dels individus s'entén com un procés de transmissió i adquisició completament social. Procés que no només té unes característiques diferents en funció del gènere, sinó que també condiciona les possibilitats educatives i de vida dels individus. L'escola, en aquest sistema cultural, és vista com a institució que contribueix a la reproducció de la definició i de les relacions de gènere. No és, per tant, una institució neutral, sinó reproductora de les desigualtats entre els grups sexuals i de les fronteres entre les relacions de gènere. El professorat, en aquest sentit, interpreta les relacions socials a l'escola com una projecció de relacions de poder patriarcal, en les quals un grup sexual, els nois, ostenta el protagonisme dins la institució i actua com a grup socialment

³³ Un clar exemple de la més gran importància de les legitimacions basades en el coneixement empíric en aquest sistema cultural respecte a l'anterior és l'ús de l'argument del professionalisme del professorat com a base de justificació de determinades pràctiques.

dominant, i un altre grup, les noies, constitueix un grup social i culturalment dominat.

Dispensar el mateix tractament a tots els individus no assegura, en aquest sistema cultural, la igualtat educativa. El reconeixement de l'existència de diferents condicions de partida a l'inici de la carrera educativa en funció del sexe dels individus, dóna legitimitat a l'establiment d'accions dirigides a canviar les condicions en les quals el grup dominat s'enfronta al procés d'aprenentatge i a llurs relacions socials dins la institució. D'altra banda, el reconeixement de la diversitat de valors de gènere legitima una tasca de diversificació cultural. El professorat, des d'aquest sistema cultural, impulsa canvis per a introduir determinats valors femenins que han restat tradicionalment silenciats a la institució escolar, i no només els revalora pel grup que n'és portador (les noies) sino que els extén a l'altre grup (els nois).

Des d'aquest sistema cultural el professorat creu que l'escola mixta no garanteix la igualtat d'oportunitats entre els sexes ni evita el domini d'un model educatiu patriarcal. L'escola coeducativa cal entendre-la com una escola que treballa en una direcció doble: reduir les desigualtats entre individus de cada sexe, derivades dels diferents processos de socialització a partir dels quals nois i noies accedeixen al procés educatiu, i eliminar la jerarquia cultural, a partir del reconeixement de les diferències de gènere com a diferències culturals no jeràrquiques.

El currículum, la pedagogia, l'avaluació i l'organització escolar s'han de contemplar, en aquest sentit, com a eixos fonamentals del procés d'ensenyament que cal modificar per a construir una escola en la qual el sexe dels individus no determini l'adquisició de comportaments estereotipats de gènere. En efecte, l'atenció a la diversitat cultural no suposa només la recuperació de la memòria històrica, corregint les greus omissions de personatges femenins a la història i a la història de la ciència. Ni tampoc simplement incorporar com a coneixement institucionalment rellevant el coneixement associat a l'esfera de la reproducció de la vida, àmbit

històricament protagonitzat per les dones. L'atenció a la diversitat cultural també significa la possibilitat d'adopció de mesures pedagògiques que responguin a les diferents condicions pel millor aprenentatge entre els diferents grups culturals, així com el trencament amb una pauta rígida d'avaluació que tendeix a prioritzar unes habilitats concretes i a ignorar-ne unes altres, projectant els estereotips de gènere.

Els components estructurals d'aquest sistema cultural d'educació de nois i noies són els següents:

Valors: Escola com a institució dirigida a l'eliminació dels estereotips de gènere: eliminació de les situacions de desigualtat social entre nois i noies, i eliminació de la jerarquia cultural entre els gèneres.

Normes: Atenció a les necessitats específiques de cada grup. Currículum "intergenèric". Atenció a les condicions d'aprenentatge del grup dominant. Existència de "controls" de gènere en diferents àmbits de la vida escolar.

Legitimacions: Escola vista com a reproductora de les desigualtats socials i culturals. Escola vista com a institució d'uniformització cultural. Reconeixement de desigualtats socials i culturals.

Coneixement empíric: Fonamentalment sociològic. Coneixement sobre les diferents formes d'expressió de la discriminació sexista. Coneixement sobre les especificitats culturals d'ambdós grups sexuals.

L'articulació d'aquest sistema cultural es produeix a nivell ideològic (simbòlic) a partir de l'associació entre una visió de l'escola com a institució reproductora de les desigualtats socials, la qual cosa legitima uns objectius (valors) contrahegemònics. A nivell pràctic, és el coneixement sociològic, més que no pas el psicopedagògic, el que legitima unes determinades normes, bàsicament dirigides al control de la variable gènere en l'organització i orientació de la pràctica educativa. Aquestes normes no són legítimes en d'altres sistemes culturals de referència, com el sistema definit com d'escola mixta.