

**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.

En aquest sistema cultural, l'articulació a nivell simbòlic és fonamental. L'estabilitat del sistema és garantida fonamentalment per la creença en la funció reproductora de les desigualtats socials i culturals, la qual cosa legitima una visió de l'escola com a institució correctora de les desigualtats socials i culturals. El nivell simbòlic és el que dóna lloc també a la legitimitat progressiva d'un tipus de coneixement diferent al coneixement de base utilitzat pel professorat, a la legitimitat del grup com a unitat fonamental a partir de la qual es construeixen normes i canvis en l'orientació de pràctiques.

Tot això permet definir el sistema cultural d'escola coeducativa com a sistema contrahegemònic respecte al sistema cultural d'escola mixta.

Els sistemes culturals definits, poden ser entesos com a tipus ideals respecte a l'educació dels gèneres. No són, però, sistemes que es generen espontàniament en la consciència del professorat, sinó a partir de processos que combinen la influència d'elements externs a la institució educativa i interns a l'escola. El que en aquest estudi defenso, des d'un punt de vista teòric, és la possibilitat d'analitzar el procés i la dinàmica del canvi cultural en si mateix, en un context social i històric específic, però de manera autònoma.

Per exemple, el pas d'un sistema cultural de rols separats a un sistema cultural d'escola mixta es produeix en un context social, cultural i polític concret i en un moment històric concret (avanços d'una ideologia igualitària i dels Estats del Benestar a tots els països capitalistes avançats, pressions dels moviments feministes, etc.); però si bé una escola separada pot deixar de ser-ho i convertir-se en escola mixta per llei a un nivell formal, la transformació cultural a la qual es veu sotmesa és una transformació més lenta i progressiva, que té el seu inici molt abans de qualsevol decisió administrativa i la seva consolidació en una etapa molt posterior (canvis en la formació del professorat, canvis curriculars, canvis en les pràctiques pedagògiques, etc.), i que es construeix i s'expressa a partir d'un procés de canvi en les actituds i pràctiques dels actors.

Aquest procés de transformació cultural, és en si mateix un objecte d'estudi sociològicament rellevant.

Finalment, hem assenyalat en el transcurs del primer capítol, la importància de les contradiccions existents en el nivell cultural com a font de canvi potencial de sistema cultural, alhora que hem remarcat la importància del funcionament del principi d'hegemonia, expressat a través de les ideologies pràctiques, com a procés d'emascament de les contradiccions. L'apartat 2.2, referent a les ideologies pràctiques de gènere, ha posat de relleu la forma en que les contradiccions del propi sistema cultural d'escola mixta es mantenen invisibles en la consciència del professorat, no per una acció explícita d'un grup dominador (que establís alguna forma de censura), sinó a través de la "saturació de la consciència" del professorat.

Això és el que justifica la necessitat d'alguna forma d'inducció externa del canvi que posi les condicions per a poder avaluar un procés de transformació cultural. Les bases teòriques i pràctiques d'aquestes condicions seran desenvolupades al capítol següent.

En definitiva, la qüestió fonamental de la qual s'ocupa aquest estudi és la de l'anàlisi del procés del canvi del professorat, o les característiques del pas d'un sistema cultural hegemònic d'escola mixta a un sistema contrahegemònic d'escola coeducativa, anàlisi que es realitza a partir dels efectes d'un procés d'intervenció externa que indueix el canvi d'actituds i de pràctiques del professorat. Tot i el caràcter exploratori que per força ha de tenir un estudi d'aquestes característiques, en el següent apartat es presenten les hipòtesis principals que menaran aquest treball.

2.4. El professorat com agent de canvi en coeducació: Hipòtesis de partida de l'estudi

Aquesta és la hipòtesi central d'aquest estudi:

Hipòtesi principal

El professorat, sota unes condicions determinades, canvia de sistema cultural de referència d'educació dels gèneres - del sistema cultural d'escola mixta al sistema cultural d'escola coeducativa. Aquest canvi ve expressat a partir d'una transformació en les lògiques d'apropiació i producció de pràctiques, és a dir, a partir de modificacions en les disposicions a la introducció de pràctiques alternatives i en la producció de noves pràctiques.

Hipòtesis relatives al procés de canvi

1. El procés de canvi cultural no és un procés lineal, en el qual elements del sistema cultural passat resten completament superats. El procés és un procés dialèctic d'adaptació i resistència al canvi. Els elements propis del sistema cultural dominant apareixen i desapareixen de la vida institucional en funció del nivell d'arrelament de valors i normes en les ideologies pràctiques del professorat.
2. Les resistències al canvi del professorat són menys fortes quan el tipus de canvi proposat té legitimitat en el sistema cultural de referència dominant i més fortes quan el canvi correspon clarament a un sistema cultural contrahegemònic. Concretament, seran més fortes les resistències a introduir elements propis de la cultura femenina, que impliquen un canvi clar de sistema cultural d'orientació de l'acció, que introduir canvis correctors de les desigualtats detectades entre ambdós grups sexuals.

3. El grup protagonista del procés de canvi adquireix progressivament consciència de col·lectiu impulsor del canvi. Les diferències en les lògiques d'apropiació i producció de pràctiques d'aquest grup respecte a la resta del professorat són un signe de canvi de sistema cultural.

CAPITOL 3

METODOLOGIA D'INDUCCIO I DISSENY DE LA RECERCA

Els dos primers capítols han emmarcat les bases teòriques sobre el canvi educatiu i el paper del professorat en el mateix, amb especial referència al problema del sexisme. La revisió crítica de les teories principals en sociologia de l'educació pel que fa al canvi educatiu i al paper del professorat, ha mostrat com, malgrat constituir el referent teòric més adequat per a l'anàlisi del canvi educatiu, la teoria de les resistències presenta importants limitacions metodològiques. Aquest capítol té com a objectiu descriure una metodologia d'inducció que permeti la superació de les limitacions assenyalades, plantejar la seva aplicació en un centre experimental, i fixar una metodologia d'avaluació que permeti contrastar les hipòtesis fonamentals d'aquest estudi.

El capítol es divideix en quatre apartats: el primer (3.1), exposa les bases de la construcció d'una metodologia d'inducció del canvi, les quals es fonamenten en el mètode d'intervenció sociològica desenvolupat per Alain Touraine (1978 & 1983) i en aspectes de la recerca-acció crítica (Carr 1990; Carr & Kemmis 1986; Chisholm 1990). El segon apartat (3.2), és pròpiament la descripció del mètode d'inducció del canvi. El tercer apartat (3.3) justifica l'estudi de cas com a metodologia d'experimentació i avaluació de la metodologia d'inducció, així com els principis teòrics que justifiquen l'ús d'un determinat tipus d'etnografia com a metodologia d'avaluació del canvi cultural. Finalment, el darrer apartat d'aquest capítol (3.4) descriu el disseny concret de l'aplicació de la metodologia d'inducció a un centre pilot d'ensenyament primari.

3.1. Els fonaments teòrics d'una metodologia d'inducció del canvi: recerca-acció crítica i intervenció sociològica

La metodologia d'inducció ha de respondre a la necessitat de generar les condicions que permetin l'avaluació d'un canvi d'actituds del professorat. Ara bé, com pot dur-se a terme, des d'una perspectiva sociològica, una estratègia d'inducció?

La construcció d'una metodologia d'inducció del canvi es presenta com una tasca complexa, per dues raons fonamentals. La primera raó és de tipus epistemològic i es basa en la manca de tradició sociològica pel que fa al desenvolupament de metodologies d'inducció o experimentació amb agents socials (a diferència d'altres disciplines que tenen com a objecte d'estudi el comportament humà). La segona raó és de tipus metodològic, i es basa en les limitacions de la recerca-acció dominant com a mètode d'inducció del canvi que possibiliti la interpretació sociològica del canvi cultural del professorat. Ambdues qüestions són fonamentals per a fixar les bases teòriques i metodològiques que ha de tenir una estratègia d'inducció del canvi de pràctiques dels actors socials.

3.1.1. La legitimitat de la intervenció sociològica

Com assenyala Touraine, un mètode no s'escull, sino que es supedita a l'objecte d'estudi (Touraine 1978: 182). En el nostre cas, les característiques de l'objecte ens obliguen a haver de construir un mètode d'inducció del canvi, com a única possibilitat d'enfrontar els actors a una nova situació social col·lectiva, la qual ens ha de permetre interpretar sociològicament la lògica que orienta l'acció col·lectiva, així com els límits i possibilitats dels canvis en aquesta lògica d'apropiació i de producció de pràctiques.

Les metodologies dominants en sociologia, tot i les nombroses variants, permeten respondre amb èxit a les necessitats d'anàlisi de situacions socials. Són mètodes que, utilitzant les tècniques fonamentals de l'enquesta, les entrevistes, l'observació o l'explotació

de dades històriques, permeten aproximar-se a una situació existent, descriure-la i, en alguns casos, explicar-ne les causes. No obstant, aquests mètodes poden ser inadequats per a explicar la societat des d'un punt de vista dinàmic, és a dir, per a explicar el canvi.

En efecte, malgrat les manifestacions explícites de nombrosos estudis respecte el refús a la polarització entre estructura i agència, entre sistema i acció social, la sociologia (o la pròpia història) no ha cercat metodologies d'anàlisi que permetin una aproximació a la realitat coherent amb els posicionaments teòrics que es manifesten. Això és especialment significatiu en l'estudi del canvi social o cultural, en el qual hom descobreix sovint la contradicció entre el rebuig de posicions deterministes o voluntaristes i l'ús de metodologies no dialèctiques, les quals només permeten, o bé una anàlisi sincrònica del canvi en els components dels sistemes social, econòmic, polític o cultural, o bé una descripció de les accions socials desvinculada de l'estructura social en la qual tenen lloc les relacions socials.

Qualsevol anàlisi del canvi ha de partir de que "les societats humanes no tenen només la capacitat de reproduir-se o d'adaptar-se a un entorn canviant a través de mecanismes d'aprenentatge o de decisió política, sino que també, i sobretot, tenen la capacitat de produir les seves pròpies orientacions i de canviar-les, de generar els seus objectius i les seves normes" (Touraine 1978: 82). Aquesta producció social i cultural, però, no té lloc de forma espontània. "L'acció social és guiada per unes determinades orientacions culturals i s'expressa en relacions socials definides per una relació desigual de control social d'aquestes orientacions. Tota acció es defineix per aquesta doble referència a les orientacions culturals i a les relacions socials" (Touraine 1978: 84).

A aquest nivell, la sociologia de l'acció que proposa Touraine situa al centre de l'anàlisi les orientacions culturals dels actors socials i converteix les relacions socials en l'objecte sobre el qual s'exerceix l'anàlisi. Això comporta, d'una banda, el rebuig dels plantejaments de la sociologia funcionalista: la interposició de

relacions socials, l'existència d'actors socials i de consciència dels mateixos, expliquen per què la sociologia no pot ésser l'estudi de sistemes socials com a entitats autònomes, on uns determinats valors tenen una expressió en normes socials concretes. D'altra banda, el rebuig de plantejaments economicistes o mecanicistes per a explicar el conflicte social: les relacions de dominació no són només unidireccionals i guiades per un sol principi de benefici econòmic (o qualsevol altra llei històrica). La diversitat i constant recerca tant de formes de dominació de les classes dirigents com de formes de resistència de les classes dominades, indiquen les diferents orientacions culturals que guien l'acció col·lectiva.

L'estudi de la societat no és, per tant, només l'estudi de les formes de dominació social, i l'estudi de la reproducció de les condicions que la fan possible; és també l'estudi de la producció social i cultural, l'estudi de les relacions socials a partir de l'anàlisi de les orientacions culturals que guien les accions individuals i col·lectives, les quals s'el·laboren en les diferents institucions socials. Els actors socials, per tant, "estan constituïts per un camp cultural i per un conflicte social (...), i la sociologia ha d'explicar les conductes dels actors a partir de les seves relacions socials" (Touraine 1978: 91).

El canvi social no és, per tant, conseqüència de contradiccions històriques alienes a les orientacions dels actors, ni la formació de l'acció col·lectiva respon a una actitud de simple voluntarisme polític. Les contradiccions socials i culturals són experimentades pels propis actors, i només així pot entendre's el lligam entre consciència i acció col·lectiva. "Les accions socials responen a les lògiques pròpies de dominació, però cap situació social és només reduïble a una lògica interna de dominació" (Touraine 1978: 81).

Touraine assenyala doncs dos aspectes fonamentals, no només vàlids per a l'estudi del canvi social o cultural, sino també per a l'anàlisi sociològica en general: en primer lloc, la necessitat d'una aproximació dialèctica al canvi, segons la qual les agències de reproducció social o cultural no actuen autònomament respecte a les orientacions culturals dels agents socials que en formen part, ni les

accions dels actors són separables del sistema social o cultural en el qual aquestes tenen lloc¹. En segon lloc, la importància de les orientacions culturals en el centre de l'anàlisi de les relacions socials, la qual cosa permet entendre la producció cultural com a procés diferenciat i relativament autònom de la reproducció social i cultural². És la possibilitat de la creativitat dels actors socials, i la vivència de les pròpies contradiccions el que permet llavors explicar no només el procés segons el qual es produeix la reproducció social, sinó també la possibilitat de canvi.

Però el mèrit principal de Touraine és arribar a cercar una metodologia consistent amb la seva forma d'entendre la sociologia. Si l'objecte d'estudi de la sociologia són les relacions socials, i entenem que aquestes resten ocultes darrera d'unes pràctiques socials organitzades, caldrà inventar un mètode que permeti fer-les emergir. Això implica un paper més actiu del sociòleg en la recerca, el qual no es limiti a esperar les respostes a una situació, sino que creï les condicions per a esbrinar darrera les pràctiques socials quines són les orientacions culturals i els interessos dels actors socials. Aquesta és, lògicament, una tasca complexa:

“Però com avaluar una acció col·lectiva conflictiva? Com afrontar aquest treball de la societat sobre ella mateixa, aquest drama on s'inventa una història de la qual no hi ha text previ? I en quina posició situar l'analista: integrat en el moviment no és més que un ideòleg; distant o neutre és refusat; si esdevé enquestador les seves qüestions destrueixen el moviment cercant les opinions individuals allà on existeix una acció col·lectiva, demanant les

¹ Posteriorment a Touraine i sobre bases teòriques diferents, és Giddens (1979b) qui més ha desenvolupat, a través de la seva teoria de l'estructuració, la dualitat entre estructura i agència per a la comprensió de l'acció social. No obstant, Giddens no ha realitzat aportacions metodològiques consonants amb el seu desenvolupament teòric.

² En aquest aspecte pot establir-se un paral·lelisme entre el plantejament de Touraine i els estudis d'etnografia educativa d'orientació marxista. En un article publicat l'any 1981, Willis planteja de forma excel·lent la diferència i la relació entre producció cultural i reproducció, aplicat al seu estudi sobre nois de classe treballadora. L'estudi de Willis (1977), revisat al primer capítol, suposa, sens dubte, el primer treball en sociologia de l'educació que permet comprendre les formes culturals que pren la reproducció social, trencant així amb el mecanicisme dels autors neomarxistes anteriors.

respostes a una situació allà on és el moviment que redefineix la situació” (Touraine 1978: 184).

El camp d'aplicació de la intervenció sociològica -“acció del sociòleg per a fer aparèixer les relacions socials i fer-ne l'objecte principal de la seva anàlisi” (Touraine 1978: 182)- és per excel·lència el de l'estudi dels moviments socials, però és una metodologia útil en general per a l'estudi de l'acció col·lectiva. En el nostre cas, no partirem de l'existència d'un col·lectiu de mestres organitzat com a moviment social, però en la mesura en que ens interroguem sobre les disposicions i resistències a la introducció de noves pràctiques dins d'una determinada organització, i en la mesura en que ens interroguem sobre la progressiva identitat i oposicions d'un col·lectiu que es compromet a un projecte d'acció col·lectiva, ens és útil prendre com a base per a la recerca un mètode que permeti fer visibles, no només les respostes a les diferents situacions socials, sinó les vies a través de les quals els actors socials revisen i modifiquen llurs orientacions culturals. Un mètode que impulsi l'emergència de les contradiccions en les quals té lloc la tasca dels ensenyants, i que permeti fer visibles tant la possibilitat com els límits que fixen la creativitat cultural dels actors i el sistema cultural en el qual es desenvolupen.

És només a partir d'un paper més actiu del sociòleg que esdevé possible arribar a constatar els mecanismes de formació d'una acció col·lectiva, la qual s'haurà de manifestar en els progressius canvis del professorat en les lògiques d'apropiació i de producció de pràctiques educatives, i el progressiu allunyament d'aquesta acció col·lectiva de les orientacions normatives de la institució escolar. El sociòleg, en la construcció i conducció del procés de canvi, haurà d'impulsar el grup per a fer aparèixer la capacitat dels actors per a la producció d'accions, i a partir d'aquesta capacitat comprovar l'erosió del sistema cultural dominant i les formes de producció d'un sistema cultural contrahegemònic.

La intervenció sociològica, com a mètode per a l'anàlisi sociològica de l'acció col·lectiva, és legítima, ja que permet l'accés a

un tipus de coneixement el qual fora invisible sense la participació del sociòleg: el dels mecanismes de formació de l'acció col·lectiva. Només cal, llavors, definir amb concreció quin és el paper de l'investigador en relació als subjectes investigats, i quins són els espais i límits de la seva intervenció. Però deixant de banda la definició concreta del mètode d'inducció del canvi, el qual es desenvoluparà en l'apartat 3.2, la intervenció sociològica imposa uns determinats principis de recerca. Aquests principis, exposats per Touraine (1983: 35), són adaptats aquí a les característiques de l'objecte d'estudi, i cal considerar-los com a condicions per a la construcció metodològica.

(i) El primer principi -el més fonamental- és que l'investigador tingui relació directa amb els propis actors socials (grup o moviment social) en el seu espai habitual d'acció, i que la intervenció es plantegi al grup, no com a estudi, sinó com a estratègia dirigida a una millor comprensió de la pròpia pràctica i a un possible canvi en la mateixa. Les mestres i els mestres participen del procés perquè ho consideren útil per a la seva pràctica, i no per a facilitar una recerca sociològica. L'investigador no reuneix un grup per a l'opinió i la discussió, sinó per a que ell mateix intervingui sobre les seves pràctiques quotidianes, per a situar-lo en disposició de revisar la seva realitat i per a produir noves pràctiques.

(ii) El segon principi passa per situar el grup davant les seves accions o pràctiques quotidianes. L'investigador no ha de descobrir la ideologia dels actors a través d'opinions individuals o col·lectives sobre la naturalesa del problema al qual s'enfronta el grup, sinó a partir de les interpretacions i reaccions davant la seva realitat quotidiana. És per això que l'investigador farà interpretar i analitzar als actors l'observació de la realitat escolar, i valorarà llurs reaccions com a indicadors d'estabilitat o canvi en llurs orientacions culturals.

(iii) En tercer lloc, en la mesura en que l'objecte del procés d'inducció és el treball del grup sobre la seva pròpia realitat i pràctica, el paper investigador del grup i les seves conseqüències sobre la disposició o resistència a l'acció esdevenen l'objecte d'estudi

de l'investigador. El sociòleg intenta reconèixer, participant en aquests processos, els canvis en les lògiques d'apropiació i producció de pràctiques dels actors, i esbrinar els mecanismes de formació de l'acció col·lectiva. D'altra banda, la reflexió dels actors sobre si mateixos, sobre la pròpia pràctica i els objectius d'aquesta, esdevé el millor indicador sobre el nivell de canvi produït en la consciència dels actors i en la seva disposició al canvi de pràctiques.

(iv) El quart principi fa referència al paper de l'investigador en el procés d'inducció del canvi. L'investigador no s'identifica com a membre del grup, la qual cosa l'impossibilitaria el seu treball analític, ni tampoc pot mantenir-se en posició "objectiva", la qual cosa conduiria el grup a donar respostes a una situació i a sentir-se objecte d'estudi abans que subjecte d'un procés de canvi. L'investigador és vist pel grup com a agent de coneixement i manté la distància necessària que dóna objectivitat i legitimitat a les reflexions sobre l'acció. Alhora, però, "impulsa" el grup a l'acció col·lectiva, i utilitza les estratègies al seu abast per a enfrontar el grup a una producció de pràctiques relacionada amb els possibles canvis en la lògica d'apropiació de pràctiques. En fer-ho d'aquesta manera, l'investigador fa visibles tant les resistències a la formació de l'acció com les vies de superació d'aquestes resistències. Això no comporta en cap cas una imposició sobre el grup, sinó una acció del sociòleg per a descobrir els límits i possibilitats de l'acció col·lectiva.

Aquests quatre principis (els quals no corresponen exactament als principis defensats per la metodologia de Touraine però conserven el mateix "esperit") fixen algunes de les bases de la construcció del mètode d'inducció. Les altres condicions de desenvolupament del mètode es derivaran del següent apartat, el qual fa referència als avantatges i problemes de la recerca-acció com a mètode d'inducció del canvi de pràctiques.

3.1.2. Recerca-acció dominant i recerca-acció crítica: el rol de l'agent extern

Com a metodologia aplicada al terreny de la investigació i la política educativa, la recerca-acció té la seva extensió i generalització a partir de la dècada dels 70 als països anglosaxons. El fracàs d'altres estratègies de canvi educatiu i curricular com els enfoc "Investigació, Desenvolupament i Difusió" (RD & D) o "Centre-Perifèria", com a plantejament dirigista del canvi, o l'enfoc de "Resolució de Problemes", com a estratègia de democratització del canvi, obre les portes a d'altres mètodes de canvi que potenciïn un paper més actiu dels mestres i un treball més col·laboratiu i menys dirigista dels agents externs a la institució³. Els projectes de John Elliott (*Ford Teaching Project*) i de Lawrence Stenhouse (*Curriculum Humanities Project*), desenvolupats a partir dels anys 70, són, sens dubte, els precedents més importants dels nombrosos projectes de recerca-acció posterior, i especialment del treball desenvolupat pel *Centre for Applied Research in Education at the University of East Anglia* (CARE).

Com a mètode d'aproximació a la realitat educativa, la recerca-acció s'allunya dels mètodes positivistes anteriors, en els quals la separació entre teoria i pràctica, entre concepció i execució, fixava els límits de la participació del professorat en el canvi educatiu. La recerca-acció defineix un rol actiu del professional de l'educació, i destaca la seva centralitat com a agent de canvi educatiu. La reflexió crítica sobre la pròpia pràctica educativa és el que permet millorar el compromís del professorat amb el canvi. La recerca-acció, per tant, suposa la desaparició de la relació jeràrquica entre teoria i pràctica educativa, i del supòsit de que els agents de

³ Popkewitz (1988) fa una excel·lent avaluació crítica de les limitacions d'aquests enfoc pel canvi educatiu, les quals es basen en una visió tancada de la institució escolar:

"Els dos enfoc es basen en el supòsit de l'existència d'un "sistema" que estructura les relacions socials a l'escola i que és independent dels processos polítics, culturals i socials (...). Aquesta ocultació de les condicions i relacions socials introdueix elements ideològics en la ciència del canvi" (Popkewitz 1988: 181).

transmissió són conscients en tot moment de les bases teòriques que orienten llurs accions.

La recerca-acció, més que un mètode possible, consisteix en una forma d'aproximació a la realitat educativa (Carr 1990), i suposa "una indagació auto-reflexiva dels participants de la pràctica educativa, per tal de millorar la racionalitat i justícia de llurs pràctiques, la comprensió d'aquestes pràctiques i les situacions en les quals aquestes pràctiques tenen lloc" (Carr & Kemmis 1986: 162). La importància de la recerca sobre i per a la pràctica, esdevé fonamental per a garantir la viabilitat i possibilitat dels canvis educatius. Gimeno Sacristán ho expressa així:

"Toda investigación, toda teoría, todo modelo educativo, son propuestas e hipótesis a probar por el profesor. Se trata de que la técnica de enseñanza se guíe por estas hipótesis. No se puede pensar que el profesor aplique ideas procedentes de otros, de investigaciones, etc, más que en la medida en que él las convierte en hipótesis de acción. Y no puede ser de otra forma: el profesor es un investigador en el aula y usar la investigación para él supone hacer investigación." (Gimeno Sacristán 1983: 69)

Són molts els autors que, des de diferents disciplines de les ciències de l'educació, defensen tant una recerca educativa que vingui fixada per les necessitats de la pràctica educativa i una redifinició del rol professional dels ensenyants, no només com a transmissors de coneixement, sinó com a productors de coneixement i elaboradors del curriculum (Schön 1983; Gimeno & Pérez 1983; Sancho 1990; Rué 1992, entre molts d'altres). No obstant, és al voltant de la concreció metodològica de la recerca-acció on es posen de manifest divergències teòriques importants. Bàsicament, les dues posicions principals -que podem distingir com a recerca-acció pràctica i recerca-acció crítica- es polaritzen al voltant de la definició del paper de l'agent extern en la recerca-acció i del seu nivell d'implicació amb els agents interns de la institució.

3.1.2.1. La recerca-acció pràctica i les limitacions pel canvi educatiu

La recerca-acció dominant ha tendit a subratllar un paper de l'agent extern centrat en la formació de la capacitat reflexiva de les mestres i els mestres. La importància i preocupació més pel procés que pels objectius educatius impliquen que el desenvolupament del curriculum tingui una relació directa i inseparable de la capacitat reflexiva dels ensenyants (Stenhouse 1981). En aquest sentit, l'agent extern esdevé l'actor que promou la reflexió dels agents interns:

“Los agentes externos asociados a la investigación-acción educativa actúan como formadores de profesores, los cuales han interpretado su especial papel como facilitador del desarrollo de las capacidades reflexivas de los profesores. El agente externo, por tanto, se ocupa de una práctica educativa distinta de las de los profesores con los que trabaja. Estos se dedican a promover las capacidades de aprendizaje de los alumnos, mientras el primero se preocupa de promover las capacidades de aprendizaje de los profesores (...). El formador del profesorado asesora a los docentes acerca de los métodos y de los procesos que pueden utilizar para recoger datos observables, para analizarlos a la luz de las perspectivas alternativas y para criticar sus propios sesgos.”(Elliott 1990a: 319).

La qüestió fonamental és llavors, com es pregunta el mateix Elliott, determinar com el professorat pot, a través de la pràctica reflexiva, “reflexionar sobre unes accions que estan esbiaixades per les tradicions de creences i valors, històrica i socialment condicionades, les quals amotllen les pràctiques dels ensenyants” (Elliott 1990a:317). Elliott es recolza en l'ontologia de Gadamer i en la mateixa Teoria de l'Estructuració de Giddens per a defensar una posició no “determinista”, la qual considera que els sers humans també tenen un paper en la “reconstrucció de les tradicions per mitjà de l'autoreflexió en determinades circumstàncies” (Elliott 1990a: 318). Això l'allunya tant dels posicionaments objectivistes del canvi educatiu (de separació entre teoria i pràctica) com de la

perspectiva de Carr & Kemmis (1986) o d'altres autors que defensen un paper de l'agent extern com a crític teòric (el qual serà analitzat més endavant).

Però l'enfoc de la recerca-acció dominant o recerca-acció pràctica no especifica quines són les "determinades circumstàncies" que permeten als agents interns transcendir la seva consciència pràctica i superar les restriccions imposades per unes relacions de dominació. L'enfoc d'Elliott confon la capacitat de producció dels actors socials (és a dir, l'existència d'una dialèctica entre estructura i agència o entre sistema i acció) amb la generació d'un canvi en les orientacions culturals dels actors produït per un procés de reflexió sobre la pròpia pràctica. És a dir, Elliott creu possible transcendir les restriccions materials i simbòliques que influencien la pràctica individual i col·lectiva a partir del desenvolupament de la consciència pràctica dels actors socials -mestres-, sense establir cap més condició relativa a la metodologia i al contingut que ha de fer possible l'aparició d'una nova lògica de producció de pràctiques.

Tenint en compte les consideracions realitzades als dos primers capítols sobre el paper del professorat en el canvi educatiu, el paper de les ideologies pràctiques i les possibilitats de produir pràctiques contrahegemòniques, podem identificar dos tipus de limitacions fonamentals de la recerca-acció pràctica com a estratègia de canvi educatiu i especialment al canvi en la producció de pràctiques no sexistes.

(i) Limitacions sòcio-polítiques

Pel fet de constituir un model de canvi educatiu basat en el procés educatiu més que en els objectius de l'educació (qüestió que s'entén en la mesura en que la recerca-acció apareix com a alternativa als models per objectius que caracteritzen els canvis curriculars dominants als anys 60), la recerca-acció omet la importància de la naturalesa política de les decisions educatives. Elliott es refereix a les "implicacions polítiques" (Elliott 1990b: 179) que pot tenir la recerca-acció si es realitza en profunditat. No obstant, Elliott no avalua com a conflictives aquestes implicacions

polítiques. La conscienciació del professorat, a través de la recerca-acció, ha de permetre establir el nexa entre el seu desenvolupament professional i el desenvolupament institucional de l'escola i del sistema educatiu en general, relació que Elliott considera completament compatible. L'èmfasi que la recerca-acció "pràctica" posa sobre el mètode condueix a un plantejament acrític del canvi educatiu, que emmascara les opcions polítiques darrera les opcions tècniques.

Han estat precisament sociòlegs com Whitty (1981 & 1985), o Barton & Lawn (1980, citat a Whitty 1985) els que han realitzat la crítica a la "ingenuïtat" d'aquest enfocament.

"Mentre que aquest treball reconeix correctament que qualsevol estratègia realista de canvi ha de dirigir-se als problemes d'ideologia *en* el sistema educatiu i d'ideologia *sobre* l'educació, omet la qüestió de les condicions polítiques i econòmiques que fixen ambdues ideologies. Ha tendit a sobreestimar la possibilitat de que els mestres duguin a terme el canvi a les escoles i de que els investigadors desenvolupin formes democràtiques d'avaluació, sense tenir en compte consideracions més àmplies" (Whitty 1985: 71).

En termes semblants, Hargreaves critica les formes d'innovació educativa "centrades en l'escola". En la mesura que donen per descomptada la universalitat de la idea de participació del professorat en els projectes de canvi, aquest enfocament de la innovació omet els conflictes interns i les lluites de la institució escolar, i no s'aparten dels conceptes i mètodes dels models de canvi més dirigistes (com el model "centre-perifèria") (Hargreaves 1982: 258).

La recerca-acció dominant situa els ensenyants com a protagonistes del procés de canvi, però no estableix cap relació entre les restriccions i contradiccions presents en les pràctiques quotidianes dels agents de transmissió i la construcció d'una metodologia de canvi que les tingui en compte. L'omissió sociològica

de la recerca-acció (explicada també per la poca disposició dels sociòlegs a participar en aquests tipus de projectes), d'altra banda, té efectes importants sobre la problematització que el professorat fa de la realitat educativa. Gimeno Sacristán (1983: 58) ha demostrat com l'orientació de les interpretacions que el professorat fa de la realitat educativa és fonamentalment de tipus psicopedagògic, i no sociològic; és a dir, personalitza les causes de la problemàtica educativa i no utilitza en cap moment categories de lectura de la realitat de tipus sociològic. Això té conseqüències fonamentals, com veurem, sobre la capacitat de problematització del professorat, i, per tant, sobre les diferents formes que pren la desigualtat educativa entre grups socials. En el cas concret de les relacions de gènere, la manca d'ús de la sociologia com a coneixement interpretatiu impossibilita en molts casos la detecció de situacions i relacions sexistes a l'escola.

La manca d'ús quotidià de la sociologia com a coneixement vàlid per a la interpretació i elaboració de decisions educatives, té una estreta relació amb què els plantejaments de canvi educatiu es presentin acríticament i des d'una perspectiva de neutralitat tècnica, com és el cas de l'enfoc dominant de recerca-acció que orienta actualment la majoria de projectes de canvi educatiu. Al mateix temps, el paper tècnic-metodològic de l'agent extern que fixa la recerca-acció dominant és limitat si l'objectiu de la intervenció educativa és impulsar pràctiques no reproductores d'unes determinades relacions socials desiguals, és a dir, produir l'emergència de noves pràctiques educatives. Una metodologia d'inducció del canvi haurà de tenir en compte aquestes consideracions.

(ii) *Limitacions culturals*

En relació amb la qüestió anterior, la segona limitació de la recerca-acció dominant té relació amb la incapacitat d'aquest plantejament per a produir un canvi de pràctiques que no només tingui en compte l'accés de tots els grups socials als diferents recursos educatius, sinó que permeti el desenvolupament del que Hargreaves ha anomenat "competència cultural" del professorat

(Hargreaves 1988: 217). La mateixa orientació psicologista de la formació del professorat i l'explicació dominant de la competència professional en termes de capacitats i qualitats individuals i tècniques, són factors, segons Hargreaves, que expliquen la construcció d'un model de *deficit* en relació a les capacitats professionals dels ensenyants. La "qualitat de l'ensenyament" es mesura llavors pel nivell d'ajustament a aquest model, i, en conseqüència, una pràctica professional òptima és, pels propis ensenyants, disposar de les habilitats cognitives i pedagògiques adequades.

Això construeix un model uniforme i homogeni de la pràctica docent així com una interpretació pre-codificada de les actituds i comportaments de l'alumnat. L'existència d'un model dominant de comportament individual, la representació mental d'un tipus ideal d'alumne, comporten la "ceguera cultural" del professorat; és a dir, la incapacitat per a identificar com a comportaments diferents, i no com a comportaments inferiors, les accions dels diferents grups socials presents a l'escola.

En el cas del gènere, tal i com hem exposat al capítol anterior, aquest model de *deficit* suposa l'omissió dels elements propis de les formes de vida femenina en el currículum i en les pràctiques quotidianes de l'escola. La recerca-acció dominant, en la mesura en que no planteja les condicions necessàries per a una superació de les limitacions culturals del professorat acaba tancant les pràctiques alternatives en un model cultural uniforme i presentat com a únic possible, fonamentalment centrat en el desenvolupament cognitiu dels estudiants i no en l'adquisició d'altres habilitats, coneixements o comportaments d'altres grups socials.

3.1.2.2. La recerca-acció crítica com a estratègia de canvi: avantatges i limitacions

Una aproximació diferent a la recerca-acció és la defensada per Carr & Kemmis (1986) i per autores que han dut a terme projectes

d'intervenció educativa no-sexistes (Chisholm & Holland 1990; Chisholm 1990; Weiner 1989, entre d'altres). Prenent com a referència la teoria crítica de Habermas (1982 & 1987), aquests autors i autores es distancien de la recerca-acció dominant i subratllen els límits que la reflexió sobre la pròpia pràctica dels ensenyants pot tenir com a estratègia de canvi educatiu. Segons aquesta perspectiva, la recerca-acció "pràctica" no permet als ensenyants esdevenir prou crítics amb la seva pròpia pràctica, i, en conseqüència, no possibilita una comprensió emancipadora de les situacions educatives. La recerca-acció dominant no pot fugir, segons Carr & Kemmis, dels interessos subjacents a una determinada forma de coneixement disponible -coneixement pràctic- per a la interpretació de la realitat educativa. L'aparent neutralitat de l'enfoc pràctic és, per tant, una forma de control social de les pràctiques del professorat i una forma de reproducció de l'ordre social (Carr & Kemmis 1986: 136).

"Els interpretativistes entenen les pràctiques i situacions educatives com a expressió de les intencions, perspectives, valors i comprensions dels participants, i cauen per tant en una teoria racionalista de l'acció que suggereix que les idees guien l'acció i que diferents idees poden produir accions educatives o socials diferents" (Carr & Kemmis 1986: 180).

Chisholm, per la seva banda, ho expressa així:

"Jo caracteritzaria el que podria anomenar-se l'*hegemonia progressista popular* de la recerca-acció educativa com una mena de *racionalitat imperturbable*. Aquells que treballen des d'aquest enfocament, subratllen la importància dels objectius oberts i la neutralitat ideològica, tant en la conceptualització de qualsevol iniciativa de recerca-acció com en la seva realització. Aquesta aproximació tradicional encaixa perfectament amb la tesi metodològica de la llibertat de valors en la ciència social dominant" (Chisholm 1990: 253).

Pels defensors de la recerca-acció crítica, la comprensió de la realitat social esdevé una condició necessària, fonamental per a la producció de pràctiques alternatives, però no és suficient per a

per assolir transformacions educatives i socials. La recerca-acció crítica, parteix d'un plantejament dialèctic de la racionalitat:

“La recerca-acció crítica reconeix l'existència d'aspectes 'objectius' de les situacions socials, més enllà del poder dels individus en un moment determinat, i reconeix que per a canviar les formes d'actuar de les persones cal canviar les formes en que aquestes restriccions limiten llurs accions. Al mateix temps, reconeix que les comprensions 'subjectives' dels actors poden, al mateix temps, constituir límits a les seves accions, i que aquestes comprensions poden ésser canviades” (Carr & Kemmis 1986: 183).

A través de la racionalitat dialèctica, i concretament de la interrelació concreta entre teoria i pràctica, individu i societat i de la *comprensió retrospectiva* i *acció prospectiva*, la qual s'ha de fer explícita al llarg del procés de recerca-acció, els participants esdevenen els protagonistes d'una producció de pràctiques no hegemònica (Carr & Kemmis 1986: 187). Cadascuna de les fases del procés -planificació i definició del problema, estudi de les hipòtesis, anàlisi i valoració, reflexió i experimentació i redefinició del problema- suposa una aproximació del grup d'ensenyants a la reflexió sobre la pràctica i a la pràctica reflexiva, i a enfrontar-se progressivament amb diferents nivells de restriccions a l'acció. El moment de l'acció -aplicació de mesures de canvi- és especialment important, ja que permet anar un pas més enllà de la reflexió i comporta un posicionament crític, un compromís del grup participant en el procés. La recerca-acció crítica acaba, per tant, esdevenint un projecte d'acció, de *praxis* individual i col·lectiva, i s'allunya així dels enfoc d'aparent “neutralitat ideològica” que han estat dominants al llarg dels anys 70 i 80 en les estratègies de canvi educatiu⁴.

⁴ Per exemple, els enfoc que han dominat els programes de formació del professorat a Gran Bretanya (INSET) han estat els de "resolució de problemes" (Easen 1985), els quals aturen la intervenció educativa en el moment en que s'aplica una mesura de solució a un problema identificat pel propi professorat. Per a una crítica d'aquest enfoc pot veure's l'anàlisi de Popkewitz (1988).

La recerca-acció crítica, en definitiva, per als seus defensors, és una forma d'aproximació a la realitat educativa que permet desemascarar els elements de la ideologia dominant que fan del sistema educatiu -de l'escola- un mitjà de reproducció de relacions socials de dominació i dependència. En la mesura en que la ideologia dominant és present en les formes de comunicació i de treball quotidianes, la recerca-acció crítica, en centrar-se en les pràctiques dels actors, permet acostar els propis ensenyants a desemascarar i criticar les distorsions ideològiques implícites en llurs pràctiques, i a explorar les contradiccions subjacents en llurs decisions i accions (Carr 1989; Winter 1987).

En definitiva, la recerca-acció crítica aporta un marc teòric que s'allunya d'altres plantejaments acrítics del canvi educatiu, en els següent sentits:

En primer lloc, la centralitat de la naturalesa política de l'educació i del paper de l'escola com a institució de reproducció social, permet, a nivell teòric, el desenvolupament d'un plantejament del canvi que no pateix les limitacions sociopolítiques de la recerca-acció dominant. En segon lloc, constitueix una proposta metodològica concreta de canvi educatiu que té una estreta relació i coherència amb les aportacions de la teoria de les resistències educatives, la qual no s'ha ocupat en cap moment de plantejar-la. En tercer lloc, suposa un plantejament del canvi "des de dins", des dels propis protagonistes de l'educació i des de la centralitat de llurs pràctiques. En quart lloc, constitueix un intent de contrastació en la pràctica del que entenem com a "autonomia relativa de la cultura", de la possibilitat de que existeixin pràctiques materials i simbòliques que no siguin sempre reproductores de l'ordre social, és a dir, constatar l'existència d'una producció de la consciència individual i col·lectiva que, com assenyala Willis (1986), vagi en "una altra direcció". Finalment, la recerca-acció crítica situa a un grup social concret -i en això s'aproxima a la intervenció sociològica desenvolupada per Touraine i el seu equip- davant l'oportunitat d'utilitzar un discurs, uns significats i unes pràctiques col·lectives de forma creativa, que el permeti pensar i actuar d'una altra manera.

No obstant, el plantejament de la recerca-acció crítica no resol dos aspectes del canvi educatiu, els quals han de considerar-se fonamentals per a la construcció d'una metodologia d'inducció del canvi, ja que han estat identificats com a factors explicatius bàsics de la reproducció social i cultural. El primer fa referència al paper de l'agent extern i a l'organització, segons la terminologia de Habermas, del "procés d'il·luminació". El segon fa referència a la capacitat del professorat per, a través de la recerca-acció, evitar el que hem assenyalat com a limitació cultural del canvi, és a dir, el desenvolupament de la competència cultural de les mestres i els mestres per a detectar i identificar elements culturals diferents, propis de les cultures no dominants (de raça, classe o gènere). Ambdues qüestions han de tenir-se en compte per a fixar les condicions d'una metodologia de canvi educatiu necessària per a fer possible l'exploració de les hipòtesis assenyalades al final del capítol 2.

Els arguments de Carr & Kemmis -prenent la teoria crítica de Habermas com a punt de partida- respecte a les condicions per a l'organització de l'acció, posen l'accent sobre la creació de les condicions democràtiques necessàries per a "formar una disposició" a l'acció (Carr & Kemmis 1986: 194). Segons aquests autors, és la dimensió institucional, com a conjunt de models de relacions socials formalitzat en una estructura organitzativa, el que esdevé el principal obstacle a la construcció de l'acció col·lectiva. Una recerca-acció crítica ha de posar de relleu el biaix existent entre els valors i els objectius educatius per una banda i el funcionament de l'escola com a institució per l'altra. El canvi educatiu, doncs, ha d'ésser assolit a través de la identificació de les contradiccions i de la disposició d'un espai de reflexió crítica que permeti la conscienciació del professorat respecte a les mateixes.

La resposta final relativa a les condicions del canvi, cal cercar-la, com assenyalen Carr & Kemmis, en el tipus d'experiència vàlida que és analitzada en el procés de recerca-acció. És la pròpia experiència dels participants en el procés -i no els interessos de l'investigador extern- el que constitueix l'objecte central del procés. Són els participants qui teoritzen sobre la pròpia pràctica i revisen llurs

supòsits implícits en l'acció. Seguint Habermas, Carr & Kemmis (1986) assenyalen com en el " 'procés d'il·luminació' només pot haver-hi els participants" (Carr & Kemmis 1986: 199). Ara bé, la institucionalització de l'educació en l'escola, i la separació entre recerca educativa i pràctica educativa, esdevenen obstacles per a que els propis participants esdevinguin una comunitat d'autoreflexió crítica. Això implica, segon els mateixos autors, la necessitat de que existeixi algun tipus d'intervenció externa, qüestió que esdevé paradoxal en una situació en la qual l'objecte central de la recerca-acció és l'experiència dels ensenyants duta a terme pels propis actors. La "solució" de la col·laboració externa de Carr & Kemmis és contradictòria: per una banda, diuen, el paper del "facilitador" pot ésser dut a terme per qualsevol membre del grup directament implicat en el procés. No obstant, per a "l'impuls inicial" del grup pot produir-se una intervenció externa. El perfil de l'agent extern en la recerca-acció *emancipadora* és el d'un agent implicat en el procés que ajuda a problematitzar les pràctiques, a constituir grups d'autoreflexió crítica i a dotar-los de responsabilitat per a l'acció col·lectiva. Un cop formada la comunitat autoreflexiva, l'agent extern ha de desaparèixer, ja que perjudicaria el manteniment de la responsabilitat col·lectiva (Carr & Kemmis 1986: 205).

Carr & Kemmis no resolen ni els límits ni la forma de la intervenció externa. Cauen en la contradicció de, per una banda, reconèixer críticament els obstacles existents per a la formació espontània de grups de reflexió crítica a les escoles, i, per l'altra, defensar una recerca-acció *emancipadora* que ha de funcionar col·laborativa i democràticament. La formació inicial de la comunitat crítica autoreflexiva és una garantia suficient, per a aquests autors, per a que el professorat s'incorpori en un procés constant de revisió de les seves pràctiques i comprensions de la realitat educativa, assoleixi un compromís polític respecte a l'educació i estigui disposat a canviar les seves accions.

El plantejament de Carr & Kemmis és limitat en la mesura en que no planteja la persistència de les ideologies pràctiques (de gènere, raça o classe) present en les perspectives i les pràctiques dels ensenyants. La reflexió crítica, a diferents nivells, pot permetre

la superació s'ha de determinar: obstacles al canvi de pràctiques, però aquests obstacles són de naturalesa diversa i de diferent abast. Si estem interessats en esbrinar els diferents tipus de resistència al canvi i les formes de penetració i consolidació d'un nou model cultural, caldrà definir un paper de l'agent extern que tingui en compte la persistència dels obstacles al canvi i, per tant, un paper que no es limiti a l'impuls inicial del grup de reflexió, sino que mantingui la intervenció en diferents moments del procés.

Les comprensions "subjectives" dels actors poden.

La segona qüestió a la qual no dóna resposta la recerca-acció crítica és la del desenvolupament de la "competència cultural" del professorat. El desenvolupament de la percepció sociològica i cultural del professorat és un efecte, per a Carr & Kemmis, de la idea de Freire de "consciència d'opressió". És l'experiència comú de vivència de l'opressió el que actua com a catalitzador de l'acció col·lectiva. No obstant, a aquest plantejament, com assenyala encertadament Weiler (1991), s'omet l'existència de dues fonts de tensió que situen el professorat en una posició contradictòria. D'una banda, l'heterogeneïtat del col·lectiu professional, amb individus amb diferents posicions de classe, raça i gènere, fa dubtar d'una consciència d'opressió homogènia i impulsora d'una acció col·lectiva uniforme. D'altra banda, els ensenyants són agents educatius amb disponibilitat d'autoritat en una institució jeràrquica, la qual cosa els posiciona no només com a col·lectiu oprimat -respecte al sistema educatiu- sinó també com a col·lectiu opressor -en la relació educativa- (Weiler 1991: 455). Una opressió, a més, que bàsicament no es produeix de forma conscient, sinó a través del funcionament del principi d'hegemonia (saturació de la consciència dels agents de transmissió) praxis individual i col·lectiva. i

d'aparent "neutralitat ideològica" en canvi.

En definitiva, la recerca-acció crítica planteja una aproximació al canvi educatiu que, si bé no té les limitacions de la recerca-acció pràctica, no resol alguns interrogants fonamentals sobre el paper dels ensenyants en el canvi. El subapartat següent té en compte les reflexions sobre la recerca-acció crítica per a fixar les condicions d'una metodologia de canvi educatiu que permeti l'exploració de les hipòtesis de l'estudi en el moment en què

és un problema identificat per un grup de treballadors i aquest enfocament s'aplica a l'estudi de l'opressió.

3.1.3. Bases per a una metodologia d'inducció del canvi.

Les condicions que s'enumeren a continuació no pretenen excloure altres plantejaments metodològics sobre el canvi educatiu basats en el professorat. Constitueixen bases sociològiques que esdevenen fonamentals per a contrastar l'eficàcia d'una metodologia des del punt de vista del canvi cultural del professorat. Si bé els principis derivats de la intervenció sociològica de Touraine ens fixen alguns aspectes relatius a l'organització i estratègia formal del procés d'intervenció, les condicions que aquí s'exposen tenen en compte els factors ideològics i institucionals als quals s'enfronta un grup social concret com és el dels ensenyants. Ambdós conjunts de principis són complementaris per al desenvolupament del mètode.

(i) Canvis en la consciència

En relació amb la recerca-acció crítica, una metodologia d'inducció del canvi s'ha de dirigir, no a la modificació directa de pràctiques, sinó als canvis en la consciència dels agents de transmissió cultural. Com han assenyalat Anyon (1981)⁵ o Arnot & Whitty (1982), el fet que unes determinades pràctiques educatives puguin ésser qualificades com a resistència a l'ordre social dominant depèn de com aquestes són enteses pedagògica i políticament. Depèn, per tant, de les comprensions dels agents de les pròpies pràctiques i dels efectes d'aquestes pràctiques.

El canvi cultural, per tant, només serà observable des d'una estratègia metodològica que permeti avaluar el sentit que els propis ensenyants atorguen a llurs modificacions o manteniment de pràctiques. La inducció del canvi, en conseqüència, ha d'incidir abans sobre la consciència dels agents de transmissió, sobre el qüestionament dels seus universos simbòlics donats per descomptat, abans que les pròpies pràctiques.

⁵ Anyon (1981), a partir de la seva pròpia experiència com a ensenyant, planteja com poden utilitzar-se les contradiccions del propi discurs pedagògic per a desenvolupar una "pedagogia de transformació" i de "contra-ideologia".

(ii) *De l'anàlisi de la projecció de la desigualtat a l'anàlisi de la producció de desigualtat*

Remy, Servais & Voye (1978) situen com una de les etapes de la formació dels moviments socials el pas de la culpabilitat individual a la culpabilitat col·lectiva. Ambdós tipus de culpabilitat condueixen a actituds individuals i socials completament diferents. En el primer cas, la culpabilitat individual mena els individus a respectar la norma, i a respectar la definició d'allò que és normal. La culpabilitat col·lectiva -com a desajust afectiu d'un grup d'individus respecte a la norma establerta- porta al grup cap a la necessitat de cercar estratègies que reequilibrin l'estabilitat del model cultural dominant, a través de noves pràctiques o *ritus de purificació* (Remy, Servais & Voye 1978: 40)⁶. Ara bé, en un cert moment, el grup pot no disposar de més estratègies de reequilibri cultural, o bé aquestes poden restar ineficaces. És en aquestes condicions en les quals pot aparèixer una disponibilitat al canvi -progressiva o brusca, en funció del nivell d'inseguretat col·lectiva-, és a dir, una transformació de la culpabilitat col·lectiva en disposició a introduir innovacions en les pràctiques quotidianes.

Seguint l'anàlisi d'aquests autors, podem establir com una de les bases del desenvolupament d'una metodologia d'inducció del canvi la necessitat de construcció d'una culpabilitat col·lectiva que pugui menar el grup envers una actitud de disposició al canvi. En el cas del col·lectiu d'ensenyants, aquesta condició es tradueix en la pràctica en la necessitat de que el professorat es dediqui abans a analitzar la projecció de la desigualtat social i cultural que la pròpia producció de desigualtat⁷. En efecte, de la mateixa manera que les ideologies pràctiques de gènere es projecten a través de la individualització del problema o conflicte educatiu, és manifesten també a través de la culpabilització individual del professorat, i, en

⁶ Un dels exemples més clars d'estratègia de reequilibri posat per Remy, Servais & Voye, és la individualització de la falta que es produeix en certs processos judicials. La culpabilització d'un individu desfà la situació d'inseguretat col·lectiva.

⁷ Davies (1987) es refereix a la diferència entre el sexisme o el racisme extern al professorat i el produït pels propis ensenyants amb la il·lustrativa terminologia de "sexisme de segona mà i sexisme de primera mà".

conseqüència, en una inseguretat cultural que ha d'ésser resolta. La culpabilització individual esdevé llavors una font de resistència al canvi, en la mesura en que mena al professorat a cercar diferents estratègies de reequilibri dins del model cultural dominant⁸. L'observació, anàlisi i comprensió de la projecció externa de les relacions jeràrquiques de gènere és condició necessària per a construir una consciència de culpabilitat col·lectiva, i per tant, per a possibilitar l'estudi de les actituds del professorat davant del canvi.

(iii) Els diferents nivells de legitimació institucional: de la igualtat a la diferència.

Una de les mancances dels projectes de recerca-acció, en general, és l'omissió de la importància relativa dels diferents nivells de legitimació institucional als quals s'enfronten les propostes de canvi. Els codis culturals dominants dins d'una institució -el conjunt de significacions intersubjectives compartides- construeixen indirectament els diferents nivells de qüestionament del sistema cultural, i, en conseqüència, estableixen en cada moment els límits de transgressió de les normes. La transformació cultural progressiva, expressada a través de variacions en la disponibilitat al canvi, és el que permet entendre com els límits del qüestionament del model cultural dominant són variables en funció de les circumstàncies que provoquen l'estabilitat o inestabilitat del model dominant compartit (Remy, Servais & Voye 1978: 41). En aquest sentit, la seqüenciació del procés d'inducció del canvi esdevé fonamental, i, per tant, el coneixement dels nivells i límits de legitimitat del canvi en les normes i valors institucionals, una condició necessària per a la construcció de processos de recerca-acció que permetin la producció de noves pràctiques.

En el nostre cas, el canvi en els límits de les pràctiques possibles ve determinat per la transacció cultural progressiva del professorat des d'un sistema cultural d'escola mixta a un sistema cultural d'escola coeducativa (els components dels quals s'han exposat al

⁸ Aquesta qüestió ve confirmada pel tipus de resistències a les quals s'enfronten alguns projectes d'intervenció en educació no-sexista com el GAOC o el GIST.

capítol anterior). La irrellevància de la variable gènere en el sistema cultural d'escola mixta té com a conseqüència la negació de la diferència entre sexes pel que fa a l'existència de formes culturals diferents, la qual és interpretada com a discriminació i és, per tant, rebutjada pel model educatiu dominant. La legitimació de la intervenció educativa correspon inicialment a aquelles accions encaminades a garantir la igualtat entre els individus, enteses com a accions dirigides a garantir la igualtat d'accés als recursos educatius. La institució, en aquest sentit, crea normes i possibilita el canvi en aquells àmbits (diversos) en els quals es detecten desigualtats sexuals, però no deixa espai a iniciatives encaminades a identificar i/o potenciar les diferències de gènere.

La metodologia d'inducció ha de tenir en compte aquesta distinció com a informació fonamental tant per a la seqüenciació del procés de recerca-acció i com per a l'avaluació del canvi cultural del professorat.

(iv) L'emergència de contradiccions

La quarta condició es basa en la necessitat de fixar a nivell metodològic el principi de la recerca-acció crítica de l'emergència de contradiccions entre els valors educatius i les pràctiques institucionals, les quals constitueixen el catalitzador fonamental del canvi (Carr & Kemmis 1986: 196). Ara bé, la recerca-acció crítica, com acabem d'assenyalar, es limita a considerar com a un sol moment del "procés d'il·luminació" l'evidència del biaix entre teoria i pràctica, a partir del qual la producció de pràctiques contrahegemòniques esdevé possible, ignorant així la idea de transformació cultural progressiva, i per tant, els límits institucionals a la producció de noves pràctiques. Una metodologia d'inducció del canvi ha de partir de la idea de transformació cultural progressiva, i, en conseqüència, ha de subratllar en diferents moments del procés l'existència de noves contradiccions subjacents a les noves propostes de canvi de pràctiques. Això, lògicament, té efectes sobre la definició del paper de l'agent extern i de les seves intervencions progressives en el procés de recerca-acció.

(v) El paper de l'agent extern

El mètode de la intervenció sociològica de Touraine ens ha permès fixar les bases d'un desenvolupament formal de la intervenció del sociòleg en el procés d'inducció del canvi. La valoració de la recerca-acció aplicada al terreny educatiu ens possibilita completar les característiques que ha de tenir l'acció de l'agent extern tenint en compte les necessitats específiques d'un procés de recerca-acció en educació no sexista.

La intervenció del sociòleg, com a agent extern, és la que ha de fer possible la conducció del procés de recerca-acció, i és l'agent extern qui ha de treballar per a garantir les condicions del canvi. La localització de l'agent extern en el procés de recerca-acció és complexa perquè, com assenyala Touraine, ha de ser vist pel grup com a agent de coneixement i alhora ha d'utilitzar estratègies indirectes per a dur al grup a la superació d'obstacles que limiten el

canvi. En el cas del treball amb mestres en l'àmbit de l'educació no sexista, el treball de l'agent extern ha de centrar-se, en primer lloc, a facilitar els instruments i tècniques d'anàlisi que actuïn com a elements de conscienciació del problema i que alhora tinguin en compte les condicions de seqüenciació acabades d'exposar. A un segon nivell, l'agent extern haurà de cercar estratègies que posin de relleu les contradiccions entre teoria i pràctica i que facin avançar el grup cap a una comprensió més profunda del problema i cap a la superació de les resistències al canvi. Finalment, una tercera tasca de l'agent extern és la d'avaluar sociològicament el procés del canvi en les actituds dels ensenyants.

3.2. Característiques de la metodologia d'inducció del canvi

3.2.1. La generació de la "situació de recerca": característiques.

Els principis de recerca adaptats a partir del mètode d'intervenció sociològica de Touraine ens porten a la necessitat de crear una "situació de recerca" que respongui a l'interès del nostre objecte d'estudi (Touraine 1978: 184). Les característiques d'aquesta situació de recerca, única que ens permet l'exploració de les hipòtesis, s'exposen a continuació.

(i) La primera característica (i alhora condició) de la situació de recerca és escollir i accedir a un centre en el qual l'agent extern entrarà en relació directa amb els ensenyants en el seu espai habitual d'acció -l'escola-. Això, lògicament, té conseqüències sobre les condicions d'elecció del centre en el qual s'aplicarà el mètode.

En primer lloc, cal que el centre no tingui cap experiència prèvia en iniciatives d'intervenció o d'investigació en el terreny de la coeducació. Pot tractar-se, òbviament, d'un centre en el qual existeixi una part del professorat inquiet o sensible amb la qüestió de la desigualtat sexual a l'escola, però és fonamental que les persones que participaran en el procés no hagin experimentat canvis en la seva pràctica educativa quotidiana com a conseqüència de treballs de recerca-acció en aquest camp.

En segon lloc, cal que el centre no es trobi en una situació en la qual determinades realitats o conflictes facin pràcticament inviable l'aplicació d'un mètode d'inducció del canvi en les pràctiques no sexistes. Els conflictes que poden constituir obstacles al canvi poden ser d'ordre extern al professorat (problemes constants amb les famílies, problemes de disciplina amb l'alumnat, etc.) o interns (problemes de conflicte ideològic i personal molt accentuats entre membres del claustre). Ambdós tipus de fenòmens poden constituir

tant obstacles a l'avanç del procés d'intervenció com provocar biaixos i distorsions greus sobre l'avaluació del canvi.

(ii) La segona característica és l'establiment dins del centre, d'un grup estable de recerca i reflexió, els membres del qual constituïran tant els subjectes protagonistes del canvi cultural com "l'objecte" d'estudi sociològic del procés. La constitució d'aquest grup no ha de respondre a criteris de voluntarietat sinó a criteris de representativitat del claustre i d'ajustament a l'estructura organitzativa del centre (normalment, nivells educatius i especialitat de coneixement). Aquests criteris responen a l'interès de canalització de la informació relativa a la recerca i decisions del grup de treball a la resta de l'escola, aprofitant els canals ja establerts. La diferenciació entre el grup de treball i la resta del claustre (i respecte a un centre control, com veurem) permet disposar d'una situació de recerca òptima per a contrastar el nivell de formació d'una identitat col·lectiva per referència a grups d'individus amb diferents nivells d'implicació en el procés de recerca-acció.

(iii) La tercera característica de la situació de recerca fa referència a la conducció del grup a través d'un procés que s'ajusti a les condicions de seqüenciació ja establertes. En aquest sentit, la metodologia d'inducció s'organitza en dues fases diferenciades:

(1) *Fase de sensibilització*

En aquesta fase el grup de treball- en col·laboració amb la resta del claustre- investiga les principals manifestacions del sexisme a l'escola. Ho fa a partir d'instruments proporcionats per l'agent extern, els quals són valorats i avaluats conjuntament en reunions regulars entre el grup de treball i l'agent extern. La investigació, en aquesta fase, no es dirigeix al canvi de pràctiques, sinó a la sensibilització del professorat. És el propi professorat qui aplica les tècniques d'observació i recollida de dades i qui valora els resultats. L'agent extern té, al llarg d'aquesta fase, un paper d'agent metodològic, en la mesura en que proporciona assessorament tècnic i els instruments necessaris per a la recollida de dades -els quals es

seqüencien tenint en compte les condicions esmentades a l'apartat anterior-. L'èmfasi en aquesta fase de sensibilització respon a la necessitat d'induir en el professorat els canvis en la consciència com a necessitat prèvia al canvi de pràctiques.

(2) *Fase de recerca-acció*

Després de la fase de sensibilització, el professorat del centre pilot prioritza algun àmbit identificat com a problemàtic (ensenyament de ciències i matemàtiques, relacions socials al pati de jocs i distribució de l'espai, orientació professional, etc.), en el qual concentra els esforços de recerca, reflexió i experimentació de canvis. La recerca que es duu a terme en aquesta fase va directament dirigida al contrast d'hipòtesis problemàtiques, identificades com a tals pel professorat, les quals incorporen determinades pràctiques susceptibles d'ésser modificades. L'agent extern, al llarg d'aquesta fase, té un rol doble: continua, per una banda, realitzant el suport metodològic i tècnic necessari per a facilitar la tasca investigadora del grup de treball; alhora, intervé en determinats moments del procés posant de manifest les contradiccions entre els avanços realitzats des d'un punt de vista discursiu i les limitacions en les interpretacions i en les conseqüències que els canvis en el coneixement disponible tenen sobre l'organització de l'acció col·lectiva. És a dir, l'agent extern subratlla, en el desenvolupament d'aquest segon rol, les contradiccions entre els canvis derivats de la fase de sensibilització i del procés de reflexió, i els nivells d'immobilitat interpretativa i de limitacions de l'acció en els quals es manté, en alguns casos, el professorat.

3.2.2. Contingut del mètode d'inducció

L'apartat 3.4. descriu amb detall les característiques específiques del centre pilot sobre el qual s'aplica la metodologia d'inducció i sobre el qual s'avalua el canvi cultural del professorat. En aquest apartat ens centrem en la descripció concreta dels

instruments i estratègies utilitzades en les dues fases de l'aplicació del mètode.

3.2.2.1. Fase de sensibilització: organització i instruments

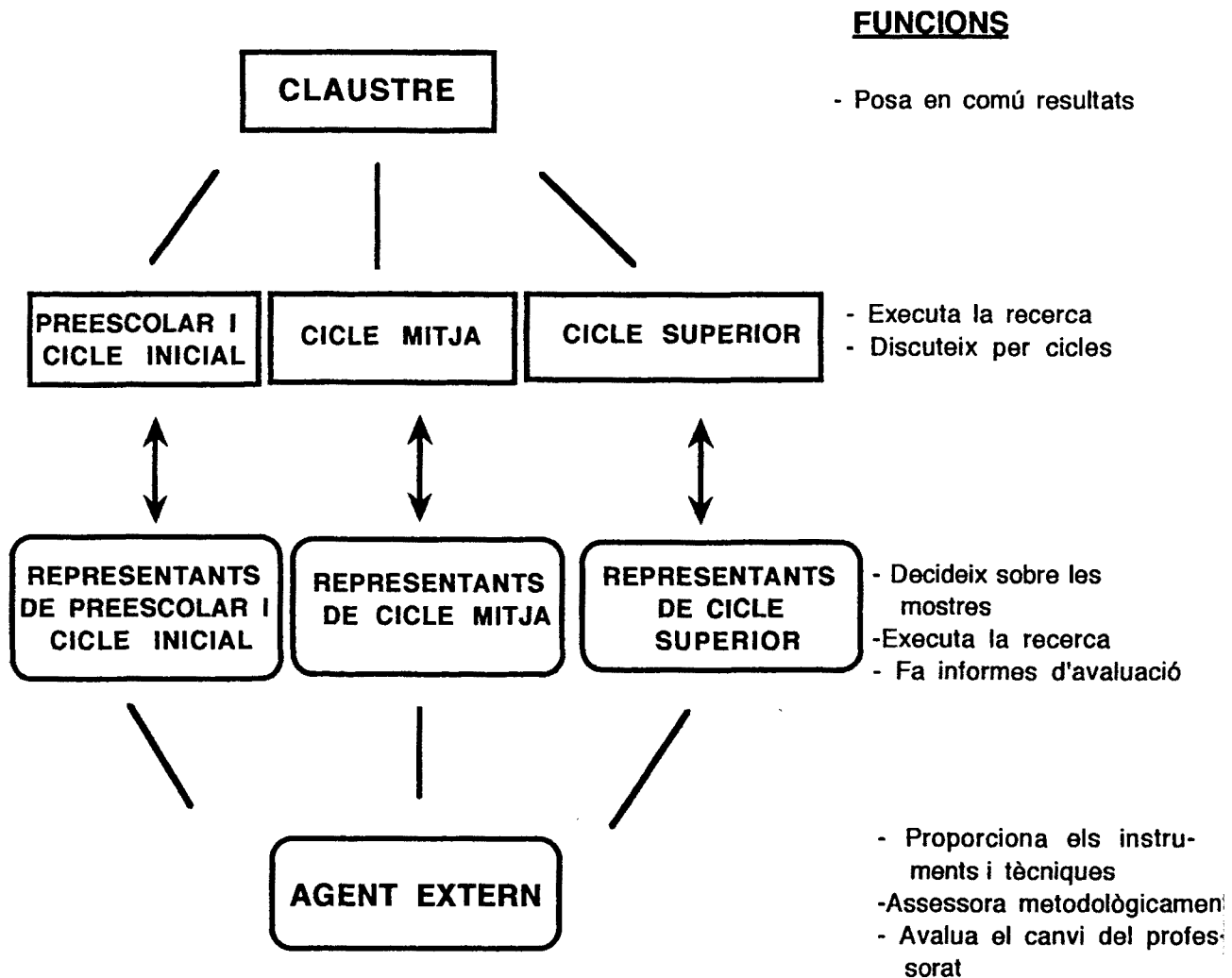
Com s'ha exposat anteriorment, la fase de sensibilització respon a la necessitat d'aconseguir la conscienciació del professorat sobre la problemàtica del sexisme a l'escola. Aquesta fase esdevé fonamental com a pas previ a una recerca dirigida cap a l'acció. Permet al professorat familiaritzar-se amb les tècniques d'observació i anàlisi de la seva realitat educativa i "il·lumina" els àmbits sobre els quals es projecta el sexisme. La conscienciació a través de la recerca esdevé, en aquest sentit, una "condició necessària però no suficient" per tal de produir un canvi en les formes d'interpretació i en l'organització de les pràctiques del professorat.

La implicació directa del professorat en la investigació esdevé el factor, i el millor instrument, de sensibilització. En aquest sentit, esdevé fonamental tant la pròpia organització d'aquesta fase com els instruments proporcionats per l'agent extern per a conduir el procés de canvi.

Les condicions del mètode exigeixen, d'una banda, una organització del projecte en la qual el canvi es produeixi des de la base i a partir de la col·laboració entre agent extern i els agents interns de la institució. L'organització de la fase de sensibilització tal i com ha de ser aplicada a un centre de primària, ve especificada en la figura 3.1:

Figura 3.1.

ORGANIGRAMA DE LA FASE DE SENSIBILITZACIO



L'estructura organitzativa es fonamenta en les reunions regulars quinzenals entre l'agent extern i els representants de cada cicle, els quals constitueixen el grup de treball. En aquestes reunions es prenen les decisions més importants: s'estudien els instruments de recerca, es distribueixen les tasques, es prenen decisions sobre mostres que cal construir per a donar significació a l'anàlisi, sobre els espais i els temps que cal observar, les formes d'avaluació dels resultats, etc. El grup de treball és l'autèntic protagonista de la recerca i de la valoració dels resultats de la investigació. Aquest grup estableix un canal de comunicació i col.laboració amb la resta del claustre. A les reunions de cicle descentralitza l'execució de les

tasques de recerca entre els altres components del claustre, els quals col·laboraven en la recollida de dades. Finalment, un cop per trimestre, s'efectua una posada en comú amb tot el claustre, en la qual el grup de treball exposa els resultats més significatius de la recerca.

Pel que fa als instruments utilitzats, el mètode d'inducció ha d'ajustar-se a les condicions identificades en l'apartat anterior. A continuació es presenten les pautes d'observació i avaluació del sexisme a l'escola que han de ser utilitzades pel professorat al llarg de la fase de sensibilització. Les pautes es presenten únicament com a il·lustració del procés metodològic d'inducció. Cal recordar que l'objectiu de l'ús de les pautes no és assolir una contrastació empíricament rigurosa sobre l'existència de sexisme a l'escola, sinó constituir un element de sensibilització del professorat envers la problemàtica. A continuació, descriu els àmbits de manifestació del sexisme analitzats pel professorat, incloent les hipòtesis contingudes en cadascun dels àmbits d'anàlisi⁹:

i) Anàlisi del llenguatge del centre.

L'objectiu d'aquest àmbit d'anàlisi és aconseguir reflectir la gairebé absoluta omisió del gènere femení en el llenguatge públic del centre, tant en el produït per la pròpia escola com pel que fa a les circulars i comunicacions de l'Administració educativa.

ii) Anàlisi dels llibres de text i d'altres materials didàctics.

El tipus de variables sobre les quals es centra la recerca es dirigeixen a constatar les diferències quantitatives i qualitatives, tant en el text com en les imatges, entre personatges masculins i femenins, així com llur definició de rols sexuals estereotipats, el tipus d'actituds manifestades per homes i per dones, etc. L'anàlisi es diversifica per nivells educatius i per matèries.

⁹ En aquest capítol només s'exposen els àmbits d'anàlisi. Les pautes específiques, amb els resultats concrets corresponents a la seva aplicació al centre pilot, s'inclouen a l'annex núm. 2. D'altra banda, algunes d'aquestes pautes poden ésser consultades a Subirats i Tomé (1992).

iii) Anàlisi de la distribució i ús de l'espai del pati

L'objectiu d'aquestes pautes és subratllar la projecció de les relacions de poder entre nois i noies en un espai de completa llibertat com el pati de jocs. L'ocupació i moviment en l'espai, el tipus de jocs jugats per cada grup sexual i el tipus d'actituds de l'alumnat durant el temps d'esbarjo constitueixen les variables fonamentals de l'observació. Les pautes estan pensades per a demostrar l'existència de desigualtats relatives a l'ocupació de l'espai per part dels nois, un domini públic dels seus jocs, i una actitud d'inhibició per part de les noies per a participar en els jocs dominants.

iv) Anàlisi de les diferències per sexe en l'ús de material escolar

Més enllà de les diferències en l'ús i distribució de l'espai del pati, aquestes pautes van dirigides a demostrar l'existència de diferències per sexe pel que fa a la disposició dels recursos escolars. Els àmbits educatius analitzats són aquells en els quals el control del professorat és més baix i l'alumnat pot disposar de material educatiu amb un cert nivell de llibertat. Són especialment rellevants les observacions de l'aula d'ordinadors i de diferents tallers de manualitats.

v) Anàlisi de les manifestacions de violència i afectivitat al centre

Una de les formes de manifestacions del sexisme a l'escola es centra en les expressions de violència i agressivitat, algunes de les quals són gairebé incorporades a la vida escolar com a normals. Diverses recerques han posat de relleu com en la socialització dels nens es produeix una associació entre masculinitat i comportaments agressius mentre que en el cas de les nenes la feminitat tendeix a construir-se a partir d'afectivitat i tendresa. Amb aquest objectiu, aquestes pautes es dirigeixen a avaluar el tipus de manifestacions agressives verbals i no verbals al centre, així com les manifestacions d'afectivitat a l'escola. En aquest cas, les hipòtesis implícites en les pautes d'observació van dirigides a demostrar globalment l'existència de manifestacions agressives i de violència a l'escola, i

com aquestes són tant o més elevades que les manifestacions d'afectivitat. A un segon nivell, les pautes volen mostrar l'existència de pautes de comportament d'agressivitat i afectivitat diferents per edats, i intenten posar de relleu les diferències en funció de l'estadi de socialització de l'alumnat. A un tercer nivell, les pautes intenten recollir informació relativa a les diferències per sexe entre els actors protagonistes d'ambdòs tipus d'accions. No es tracta, en aquesta fase, l'anàlisi de les diferents reaccions del professorat.

vi) Anàlisi de les produccions de l'alumnat

En relació directa amb la qüestió anterior, s'analitzen aspectes corresponents a les produccions del propi alumnat, amb l'objectiu de posar de relleu l'existència de constants estereotipades en les produccions de cada gènere i de diferències entre ells. En aquest sentit s'efectuen avaluacions de produccions lliures de l'alumnat, tant escrites com gràfiques. La hipòtesi fonamental a contrastar és l'existència d'una presència més gran de manifestacions agressives en el cas dels nois i de relacions afectives en el cas de les noies.

vii) Anàlisi de la interiorització d'estereotips de gènere en l'alumnat

Amb l'objectiu de confirmar l'existència de rols i comportaments de gènere estereotipats en l'alumnat es distribueixen dos tipus de qüestionaris curts, un per a cicle inicial i mitjà i l'altre per a cicle superior. Aquests qüestionaris només tenen l'objectiu de demostrar l'existència d'alguns estereotips més, més enllà de l'àmbit de la violència i afectivitat. Són especialment rellevants les qüestions relacionades amb "el millor i el pitjor de ser nen" i "el millor i el pitjor de ser nena", preguntes que posen de relleu la valoració dels avantatges i inconvenients de l'alumnat de tenir un sexe determinat.

Aquests són, òbviament, només alguns dels aspectes possibles sobre els quals el professorat pot estudiar l'existència de sexisme a l'escola. En qualsevol cas, però, l'organització metodològica del procés de recerca, pel fet de centrar-se en aquestes àrees de recerca

i no en d'altres, aconsegueix les condicions teòriques ja fixades. En primer lloc, emfatitza abans la projecció de la desigualtat externa sobre la vida escolar quotidiana que no pas la pròpia producció de desigualtat en les pràctiques i orientacions dels agents de transmissió (qüestió que es treballa en la segona fase del procés). En segon lloc, parteix de la identificació i il·lustració de les desigualtats educatives contingudes en els materials i en la interacció escolar abans que de l'observació de formes culturals diferents. En tercer lloc, i relacionat amb la qüestió anterior, la seqüenciació metodològica de la sensibilització posa de relleu les contradiccions contingudes entre un discurs d'igualtat educativa i en l'existència d'unes pràctiques discriminatòries.

En efecte, l'anàlisi de la utilització del masculí genèric en el llenguatge del centre, dels materials curriculars o fins i tot de les pròpies produccions i interaccions de l'alumnat, situen el grup de recerca davant d'una realitat que si bé forma part de la seva vida quotidiana és relativament aliena al seu control. Des d'un punt de vista metodològic, aquests àmbits d'anàlisi es prioritzen doncs per davant de la selecció de continguts curriculars, de les estratègies pedagògiques i de les pràctiques d'avaluació, qüestions que comporten una implicació directa del professorat en la seva producció.

Les tècniques d'anàlisi escollides per a cadascuna de les àrees d'anàlisi, alhora, es dirigeixen a constatar d'una manera sistemàtica l'existència de producció i reproducció de les desigualtats educatives. És a dir, si bé l'observació del comportament de l'alumnat pot permetre la possibilitat de detectar la manifestació de diferents formes culturals entre ambdós grups sexuals, els instruments de recerca per a la fase de sensibilització són construïts per a determinar l'existència de situacions educatives discriminatòries, i no per a ensenyar a observar les diferències culturals. D'aquesta manera, la seqüenciació del procés de recerca prioritza l'accentuació de la percepció sociològica del grup de recerca (dotant el professorat de capacitat d'observació de les desigualtats entre grups socials) per davant de la percepció cultural (observació d'elements culturals específics i diferents entre grups

socials). No obstant, en la mesura en que l'ús de les tècniques d'observació comporta l'observació de comportaments dels individus, podem constatar com es produeix també algun canvi en l'accentuació de la percepció cultural del grup investigador.

Finalment, les pautes d'observació del sexisme a l'escola provoquen l'emergència de les contradiccions entre el discurs i la pràctica educativa. En efecte, la constatació en la realitat de desigualtats educatives entre sexes (per exemple a través de l'ús i distribució de l'espai, de l'omissió de personatges femenins en els materials, de diferències en la disposició de recursos educatius, etc.), pot posar de relleu el biaix existent entre l'objectiu d'equitat educativa del professorat i uns mitjans que no la garanteixen. Les contradiccions que es volen fer emergir cal també seqüenciar-les al llarg de les dues fases del procés. En aquest sentit, el mètode tendeix a identificar primer aquelles contradiccions que no impliquen directament l'existència d'una decisió del professorat, en la mesura en que la seva detecció podria constituir una important font de resistència al canvi. A tall d'exemple, el grup de treball identificarà primer la contradicció entre l'ús d'uns determinats materials sexistes (relativament imposats externament) i una pràctica pretesament equitativa, abans que contradiccions entre teoria i pràctica que subratllin el caràcter sexista de les decisions dels ensenyants.

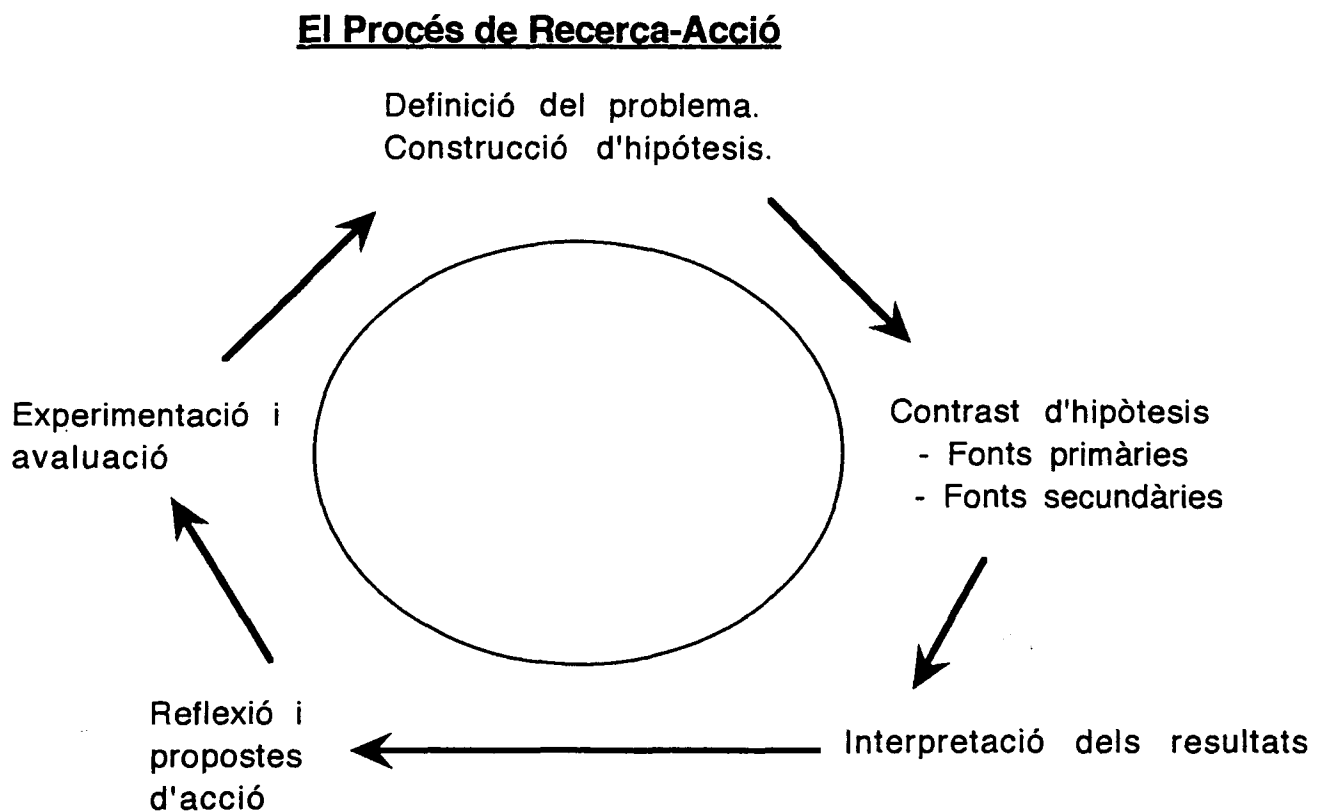
L'anàlisi sociològica de la projecció de la desigualtat, per tant, es planteja d'entrada com a procés clau per a "il·luminar" els aspectes invisibles del sexisme (àmbits sobre els quals el professorat no sospita prèviament de l'existència de discriminació) i com a factor provocador de canvis en determinades interpretacions de les situacions educatives.

3.2.2.2. Fase de recerca-acció

Com ja s'ha assenyalat, la segona fase del procés d'intervenció sociològica és la fase de recerca-acció, és a dir, el moment a partir

del qual el professorat ha assolit un cert nivell de sensibilització i un coneixement més profund (tot i que no complet) de les manifestacions del sexisme al centre i estableix prioritats sobre les quals concentrar els esforços d'investigació i reflexió. El grup de treball, al llarg d'aquesta fase, orienta el seu treball de reflexió i anàlisi en base a hipòtesis que ell mateix construeix, la constatació de les quals afecta la lògica de l'organització i orientació de les pràctiques.

L'agent extern, per la seva banda, amplia la seva funció d'agent metodològic i esdevé també un agent inductor de les decisions col·lectives. Aquesta segona funció la realitza en aquells moments del procés de recerca-acció en els quals, de forma directa o indirecta, pot fer emergir les contradiccions entre els nous valors i coneixements del professorat, els quals són producte del canvi cultural que ja ha començat a produir-se en el transcurs de la fase de sensibilització, i la persistència de límits ideològics i institucionals al canvi de pràctiques. Les etapes del procés són les clàssiques utilitzades en aquests tipus de projectes, en les quals la reflexió sobre la pràctica esdevé un exercici constant al llarg de tot el procés. La figura 3.2. representa les etapes d'aquesta fase.

Figura 3.2: Etapes del procés de recerca-acció

Cadascuna de les etapes del procés de recerca-acció aproxima el professorat al canvi de pràctiques. L'agent extern és present en totes les fases del procés, però no actua mai imposant el seu criteri, sinó donant coherència entre la lògica produïda pel nou coneixement i els límits al canvi. En principi, es perfilen tres moments claus en la intervenció de l'agent extern. En primer lloc, en la construcció de problemes i sistematització de les hipòtesis, plantejant interrogants al grup els quals permetin la construcció d'hipòtesis crítiques. En segon lloc, en l'elaboració de les estratègies de contrast de les hipòtesis, a través de les quals l'agent extern intentarà induir les contradiccions bàsiques entre teoria i pràctica. Finalment, en la planificació de les experimentacions de canvi i en l'avaluació de les mateixes, en les quals, si s'escau, posarà de relleu el nivell de resolució del problema.

La relació entre el grup de treball i la resta del claustre es manté idèntica a la definida en la fase de sensibilització. Les reunions de cicle s'utilitzen per a informar i distribuir les tasques de recerca, les

quals són executades entre tot el claustre disposat a col·laborar. Finalment, el grup de treball - i la resta del claustre - coneixen les etapes del mètode de treball així com el fet que en aquesta fase del procés la recerca vagi enfocada a produir canvis en l'organització i la pràctica escolar.

3.3. Metodologia d'avaluació

De la mateixa manera que el mètode d'inducció del canvi respon a les especificitats de l'objecte d'estudi, cal fixar les característiques fonamentals de la metodologia d'avaluació del canvi d'actituds del professorat. Ja hem assenyalat com el problema fonamental dels mètodes utilitzats per projectes d'intervenció educativa en educació no sexista, com el GIST o el GAOC, són limitats per a una avaluació sincrònica del canvi, és a dir, per a una valoració del procés de transformació cultural en les lògiques d'apropiació i de producció de pràctiques dels actors.

En efecte, si les característiques de l'objecte d'estudi impliquen l'elecció d'un mètode que situï els actors davant de llur realitat quotidiana i els enfronti a la presa de decisions col·lectives, l'objectiu d'avaluar la producció i construcció de nous sistemes culturals de referència per a la producció de pràctiques no pot ésser assolit a partir d'un mètode que reculli les respostes a una situació determinada. Dit d'una altra manera, la necessitat de captar un procés de canvi necessita d'una avaluació continuada i no sincrònica. Les respostes a una situació, per mitjà d'entrevista o enquesta, són insuficients per a determinar tant els ritmes com la seqüenciació del canvi.

En aquest sentit, l'etnografia, en el sentit literal de "descripció de la forma de vida d'una raça o grup d'individus" esdevé el millor mètode per a saber "què és el que la gent fa, com es comporta i com interactua. Es proposa descobrir les seves creences, valors perspectives, motivacions i la forma en que tot això canvia amb el temps o d'una situació a una altra" (Woods 1986: 18). En la mesura en que es realitza des de *dins*, a través de l'observació participant, permet accedir a les formes en que els propis actors socials atorguen significació a les seves accions, i fa possible, per tant, assolir un nivell de coneixement el qual és inaccessible a través de mètodes quantitius, en els quals la inexistència d'interacció entre investigador i subjectes investigats no permet donar resposta a la qüestió del *com* dels processos socials (Yin 1984).

Ara bé, el tipus d'estudis etnogràfics dominants en sociologia de l'educació han estat estudis els quals, en el seu afany de crítica a les posicions positivistes, han convertit l'etnografia en el mètode naturalista per excel·lència. Per a distanciar-se de l'empirisme del positivisme, l'etnografia naturalista defensa la necessitat de cercar un mètode que permeti captar la dimensió de les significacions subjectives dels actors socials, però un mètode que garanteixi alhora la inexistència de biaixos en l'anàlisi provocats per la presència de l'investigador. L'accés als espais de recerca han de ser realitzats, des d'aquesta perspectiva, sense posicionaments teòrics previs que puguin distorsionar el fluxe informatiu que evoca la realitat social.

Aquesta reacció de l'etnografia naturalista com a oposició al positivisme dominant en les ciències socials, ha influït fortament el tipus d'etnografia dominant en la sociologia de l'educació anglosaxona al llarg dels anys 80, com ho demostren els estudis de cas de Ball (1981) sobre l'escola comprensiva anglesa, el d'Aggleton (1987) sobre les resistències dels estudiants de classe mitja, o els de Woods (1979 & 1980) o Pollard (1985) sobre les estratègies d'adaptació del professorat a l'aula. El que tendeix a convertir-se en una constant en aquests estudis, és la voluntat per a minimitzar o anular els efectes *distorsionadors* provocats per la presència de l'investigador al llarg del procés de recerca, i l'intent per plantejar estratègies que donin a l'investigador una aparença "natural" i neutra.

La lògica del plantejament de l'etnografia naturalista és, paradoxalment, una lògica positivista, en la mesura en que subratlla unes determinades condicions de "puresa" d'anàlisi, les quals són les úniques que atorguen "validesa ecològica" a la recerca. En aquest sentit, qualsevol intervenció de l'investigador invalidaria l'objectiu de l'anàlisi: captar les percepcions de la realitat social per part dels subjectes investigats en les condicions habituals d'acció. Aquest plantejament pressuposa llavors que les relacions socials en el treball de camp poden establir-se com a relacions diferents de les relacions socials globals, i en conseqüència ésser desprovistes de les

relacions de poder que indueixen a reaccions "esbiaixades" dels subjectes investigats.

Les crítiques a aquest plantejament de l'etnografia educativa han estat realitzades per Hammersley & Atkinson (1983), i, des d'una perspectiva materialista o materialista feminista, per Willis (1981b), Sharp (1986) i Apple & Roman (1991). Tot i que el tipus i abast de les crítiques són diferents entre si¹⁰, tots aquests autors i autores coincideixen en assenyalar com la "necessària passivitat" de l'observador participant que defensa l'etnografia naturalista porta implícita una contradicció entre dos ordres de realitat diferents: el que guia la pràctica de l'etnògraf -el de l'objectivitat- i el de les accions dels subjectes investigats -el de la subjectivitat.

La possibilitat que assenyalen els etnògrafs d'*ésser sorprès* per l'aproximació directa i neutral a la realitat educativa esdevé llavors una forma de "sociologia espontània". La manca de marc teòric en l'etnografia naturalista és una manca de vigilància epistemològica i una inducció a la manca de distinció entre problema social i problema sociològic (Bourdieu 1976: 53). El paper fonamental de la "confessió teòrica" és el que permet dotar de forma teòrica a tot allò que "descobrim" en la recerca. És precisament a través del reconeixement del component teòric que com a investigadors podem ésser més conscients i aproximar-nos a aquells àmbits sobre els quals el coneixement és incomplet (Willis 1981b: 91).

El que les reflexions d'aquests autors destaquen és, no només la validesa de la subjectivitat de l'investigador, sinó també la seva importància, en la mesura que "l'objecte" d'estudi són els propis

¹⁰ Hammersley & Atkinson (1983) per exemple, subratllen el paper de l'etnògraf en el desenvolupament de la teoria i en la relació indissociable entre descripció cultural i valors de l'investigador, sense aprofundir, però, en la definició de la "praxis crítica" de l'investigador. Willis (1981b) i Sharp (1986), per la seva banda, es centren en la necessitat de contextualitzar i destacar els determinants estructurals que influencien les pràctiques dels actors, i en la importància del marc teòric com a requisit necessari per a qualsevol treball etnogràfic. Apple & Roman (1991), finalment, defensen una concepció feminista de l'etnografia i consideren que qualsevol treball etnogràfic ha de tenir un caràcter polític i una direcció transformadora de la realitat social, en la mesura que els investigadors no poden escapar als compromisos ètics i polítics previs.

subjectes investigats. Això, en cap cas, com assenyala Willis, exclou la possibilitat d'ús de tècniques de mesura rigoroses:

"Si el nostre objectiu és una comprensió i coneixement profund del subjecte, llavors ens hem d'ocupar de la fiabilitat de les dades. És més, si el nostre focus es centra, no només en els significats subjectius, sinó també en els sistemes simbòlics i formes culturals associats a aquests significats, ens haurem d'ocupar dels elements materials. És perfectament justificat l'ús de tècniques rigoroses per a adquirir un coneixement complet d'aquestes coses." (Willis 1981b: 91).

El que diferencia llavors les anàlisis fetes amb metodologia "qualitativa", segons Willis, és la importància de la *reflexivitat*.

"Quan les tècniques convencionals acaben llur explicació, quan no poden estudiar els subjectes com a tals, llavors és el moment de la *reflexivitat*. Per què passen aquestes coses? Per què els subjectes es comporten d'aquesta manera? Per què determinades àrees romanen obscures a l'investigador?" (Willis 1981b: 92).

La reflexivitat, per tant, com a procés reflexiu de l'investigador sobre la realitat estudiada i sobre els efectes de la seva presència en el marc de la recerca, permet accedir a les diferents posicions subjectives i a les diferents formes culturals. Permet, per tant, en aquest estudi, explorar i preguntar-se sobre la dinàmica dels diferents sistemes culturals de referència construïts a partir de les actituds del professorat davant de les pràctiques educatives, i ens aproxima a donar resposta als interrogants fonamentals d'aquest estudi.

D'aquestes reflexions es deriven dos tipus de consideracions importants sobre la metodologia d'avaluació:

En primer lloc, la validesa de l'estudi de cas com a estratègia metodològica. En efecte, fixats els posicionaments teòrics i les condicions específiques de la metodologia d'inducció, el canvi d'actituds del professorat només pot ésser avaluat a través d'una metodologia intensiva, que permeti aprofundir en el procés de transformació cultural d'un grup. L'estudi de cas, en aquest sentit, no només és viable com a estratègia metodològica possible, sinó que és recomenable¹¹.

En segon lloc, si, com assenyala Willis, el nostre objectiu no és només la captació dels significats subjectius, és a dir, el nivell discursiu, sinó també el tipus de sistemes simbòlics i formes culturals associades a aquests significats, no podem utilitzar una forma d'avaluació que intenti captar únicament el nivell de producció d'un nou discurs ideològic. L'ús exclusiu de l'entrevista, estructurada o semi-estructurada, o la discussió de grup, com a estratègia d'avaluació, suposaria, com assenyala Ortí (1986: 155), "una atribució tàcita a les estructures lingüístiques de la condició de matèria estructurant dels processos socials". Una estratègia d'aquest tipus ens portaria a confondre la producció d'un nou discurs ideològic crític amb la disposició a introduir canvis en les pràctiques educatives quotidianes.

D'altra banda, les consideracions sobre la metodologia d'inducció, i especialment sobre la intervenció sociològica de Touraine, ja han subratllat les limitacions que comportaria una forma d'avaluació que recollís únicament el canvi d'actituds a partir de respostes a una situació; és a dir, ignorant el procés a través del qual les decisions i accions col·lectives canvien i s'institucionalitzen. Aquesta avaluació no ens diu res sobre la forma en que es genera o modifica la consciència col·lectiva i, en conseqüència, no permet desemmascarar els models culturals latents a unes determinades actituds.

¹¹ Burgess (1984: 55) es refereix a la forma *Opportunistic Sampling* a aquella estratègia de mostreig no probabilística, en la qual l'elecció dels informants respon a determinats criteris de l'investigador, el qual els tria per a cooperar en la recerca. Lògicament, en aquest tipus de recerques, la replicabilitat és impossible en la mesura en que l'investigador selecciona els individus disposats a participar.

Per a captar el nivell de transformació de la lògica d'apropiació i de producció de pràctiques dels agents socials ens cal establir una forma d'avaluació estretament lligada als subjectes, la qual, però, no detecti només la producció del seu discurs, sinó que permeti accedir a la transformació dels sistemes culturals que serveixen de referència per a l'organització i orientació de l'acció. Això ens obliga a recollir no només les opinions dels ensenyants, sinó llurs lectures de la realitat educativa, les seves reaccions i valoracions respecte a allò que investiguen, i les conseqüències que n'extreuen pel canvi de pràctiques. L'apartat següent exposa, entre altres coses, els instruments i característiques de la metodologia d'avaluació.

3.4. L'aplicació de la metodologia d'inducció a un centre pilot

En aquest apartat exposo el disseny concret de l'aplicació de les metodologies d'inducció i avaluació del canvi a un centre educatiu de primària de l'Àrea Metropolitana de Barcelona. Els aspectes als quals faré referència són els següents:

- Característiques físiques i socials de l'escola.
- Accés al centre.
- Estratègies de determinació del punt de partida del centre.
- Característiques del professorat. Composició del grup de treball i de la resta del claustre.
- Calendari i característiques de l'aplicació de les fases de sensibilització i de recerca-acció.
- Metodologia d'avaluació: Instruments d'avaluació.

Les qüestions relatives a la ideologia escolar seran incorporades en el capítol següent, en l'exposició dels canvis produïts al llarg de la fase de sensibilització.

3.4.1. Els Tilers: característiques físiques i socials de l'escola.

Els Tilers és una escola pública situada a un conegut municipi de l'Àrea Metropolitana de Barcelona. La seva situació és privilegiada, ja que es troba al peu d'una muntanya i disposa de molt terreny (pràcticament hi ha un bosc sense utilitzar). Aquesta situació atorga a l'escola unes possibilitats excepcionals d'interacció amb el medi natural i li permet també comptar amb coses relativament excepcionals per a una escola, com és una granja i un hivernacle per a ús exclusiu del centre. En aquest context, els nois i noies aprenen d'una manera molt pràctica tot allò relacionat amb la vida animal i vegetal.

Des de la seva creació, l'any 1980, ha estat una escola de dues línies. En aquests moments (curs 93-94) compta amb quasi 500 alumnes i un claustre de 26 mestres. L'any 1985 varen ampliar-se les instal·lacions de l'escola gràcies a la construcció d'un edifici annex per a preescolar, el qual disposa d'un espai comú per a desenvolupar el treball de psicomotricitat. A l'edifici principal, l'escola compta amb 16 aules (dues per nivell), una biblioteca (utilitzada també com a sala d'audiovisuals), una aula d'ordinadors, una sala d'actes, un laboratori, un taller de fang i ceràmica i un menjador escolar. Compta amb un extens pati de jocs. D'una banda, un jardí davant del pabelló de preescolar com a pati de jocs i espai d'aprenentatge per a l'alumnat d'aquest nivell. D'altra banda, un camp de futbol i una pista poliesportiva són els espais destinats al temps d'esbarjo de l'alumnat d'EGB.

Com moltes de les escoles públiques de Catalunya, l'escola Els Tilers s'enfronta als problemes habituals d'infraassignació de professorat, manca d'estabilitat (aproximadament un 20 % anual de mobilitat, tot i que als darrers anys aquest percentatge ha anat minvant). Tot i així, l'escola disposa d'una situació relativament òptima ja que amb el tamany del claustre actual cobreix tota la docència (20 mestres tutors/es) a més d'una persona de suport per a cada cicle. A més, compta amb dos especialistes de català, un especialista en educació especial, dos mestres de suport a experiències i un especialista en educació física (aquest professor és contractat per la mateixa escola). Aquesta dotació de recursos humans permet a l'escola una certa flexibilitat, la qual, però, és insuficient per a dur a terme les nombroses tasques en les quals el centre s'implica.

Pel que fa a l'origen social de l'alumnat, aquest és bàsicament de famílies de classe treballadora estable, provinents majoritàriament d'Andalusia i Extremadura, arribades al municipi a mitjans dels anys 60. Els indicadors reflectits en les taules següents ens donen un perfil sociogràfic del tipus d'alumnat.

Taules 3.1. Indicadors socioeconòmics de les famíliesLLENGUA FAMILIAR DE LA LLAR (% i Abs)

CATALA	14,4	[68]
CATALA-CASTELLA	20,4	[96]
CASTELLA	64,1	[302]
ALTRES	1,1	[5]
TOTAL	100	[471]

LLOC DE NAIXEMENT (% i Absoluts)

	<u>PARE</u>		<u>MARE</u>	
AREA METROPOLITANA	8	[38]	5,2	[25]
BARCELONA	10,8	[51]	18,9	[89]
RESTA DE CATALUNYA	3,2	[15]	1,6	[8]
RESTA D'ESPANYA i EST.	68,3	[322]	65,9	[310]
NC/NP	9,6	[45]	8,4	[40]
TOTAL	100	[471]	100	[471]

NIVELL D'ESTUDIS (% i Absoluts)

	<u>PARE</u>		<u>MARE</u>	
PRIMARIA O PRIM. INC.	61,4	[289]	69,5	[327]
BUPI	9,2	[44]	7,2	[34]
F.P.	7,6	[36]	4	[19]
DIPLOMAT/DA	3,2	[15]	1,6	[8]
LLICENCIAT/DA	0,4	[4]	0	[0]
NC/NP	17,7	[83]	17,7	[83]
TOTAL	100	[471]	100	[471]

CATEGORIA SOCIOPROFESSIONAL DEL PARE (% i Abs)

TREBALLADOR NO QUALIFICAT	13,6	[64]
TREB. QUAL. O SEMIQUAL. INDUSTRIA	46,2	[218]
TREB. QUAL. O SEMIQUAL. SERVEIS	18,9	[89]
QUADRES INTERMITJOS	4,1	[19]
PROFESSIONALS LIBERALS	1,6	[13]
EN ATUR/PENSIONISTA	2	[9]
NC/NP	13,6	[64]
TOTAL	100	[471]

CATEGORIA SOCIOPROFESSIONAL DE LA MARE (% i Abs)

TREBALLADORA NO QUALIFICADA	4,8	[23]
TREB. QUAL. O SEMIQUAL. INDUSTRIA	6,8	[32]
TREB. QUAL. O SEMIQUAL. SERVEIS	4	[19]
PROFESSIONALS LIBERALS	3,2	[15]
MESTRESSES DE LLAR	69,1	[325]
EN ATUR/PENSIONISTA/ESTUDIANT	0,4	[2]
NC/NP	11,6	[55]
TOTAL	100	[471]

Font: Documentació interna de l'escola i elaboració pròpia.

Aquests indicadors ens proporcionen el perfil fonamental del tipus d'alumnat, provinent de famílies de classe treballadora, de pares nascuts majoritàriament fora de Catalunya, amb un baix nivell d'instrucció i amb el castellà com a primera llengua familiar. Cal assenyalar que la gran proporció de famílies castellanoparlants ha sensibilitzat molt l'escola envers la immersió lingüística. L'escola segueix el procés d'immersió en la llengua catalana des del curs 1984-85, curs en el qual es començà a nivell de preescolar. El curs 1992-93, la immersió arriba, per tant, fins a 7è d'EGB i el 1993-94 es completa tot el cicle de primària.

3.4.2. L'accés al centre¹²

A l'inici del curs 1991-92 l'ICE de la UAB inicià els contactes amb diversos centres d'ensenyament primari i secundari amb l'objectiu d'escollir centres pilot adequats per a investigar i experimentar canvis en l'àmbit de la coeducació. Els primers contactes amb l'escola Els Tilers s'iniciaren a partir del mes de Novembre de 1991. Les primeres reunions, realitzades amb l'equip de direcció del centre, foren destinades a exposar les característiques del projecte d'intervenció i col.laboració entre l'ICE i l'escola, i a esbrinar l'adequació de l'escola com a centre pilot, en base a les condicions exposades a l'apartat 3.2. En aquestes reunions inicials, la negociació amb l'equip de direcció del centre es centrà tant en la necessitat com en l'interès de participar en una experiència pionera a Catalunya en coeducació, així com en la necessitat de comptar amb un compromís de col.laboració en el projecte no inferior a tres cursos escolars. A principis de Desembre del 1991, l'equip de recerca de l'ICE i el mateix equip de direcció de l'escola Els Tilers plantejaren al claustre l'interès i la voluntat de col.laborar en el projecte. A finals del mes de Desembre l'escola Els Tilers es compromet a col.laborar amb l'ICE de la UAB en la investigació i experimentació d'un procés de recerca-acció sobre coeducació. El compromís adoptat s'extén formalment fins el curs 1993-94, amb la lògica possibilitat d'abandonar la seva participació si sorgeixen desacords ideològics amb l' "esperit" del projecte.

En les presentacions inicials l'ICE plantejà al centre la definició del problema de la relació entre sexisme i educació d'una forma simple i entenedora¹³. En qualsevol cas, en la mesura que el professorat del centre ha de ser el protagonista del canvi, cal deixar clar que el centre pilot no rep una informació exhaustiva i detallada, sinó simplement una informació bàsica que permet delimitar els

¹² Em refereixo aquí únicament a l'estratègia emprada. Les reaccions del professorat al llarg de la fase d'accés es recullen al primer apartat del capítol 4.

¹³ Aquesta presentació inicial s'ajusta molt a les conclusions del llibre de Subirats i Brullet (1988). Les explicacions inicials es complementen amb la projecció d'algun video de sensibilització i d'algun article inicial molt senzill.

objectius del procés d'intervenció. El que sí queda clar pel centre són les fases del procés de recerca-acció: una fase d'elaboració d'un diagnòstic de situació del sexisme a l'escola, la qual consisteix principalment en recollir informació a partir de la metodologia i tècniques proporcionades per l'ICE (fase de sensibilització), i una fase en la qual s'indagaran, a partir del coneixement obtingut a la primera fase, estratègies i canvis possibles.

L'accés al centre es completa amb la constitució del grup de treball o de recerca, és a dir, el grup que esdevindrà impulsor i protagonista principal del canvi (veure apartat 3.2). S'acorda que estarà compost per representants de cada cicle (una persona de preescolar, dos de cicle inicial, dos de cicle mitjà i tres de superior), les quals participen per acord amb el professorat del seu cicle. Es fixa una freqüència de reunió quinzenal entre agent extern i el grup de treball. Els representats de cicle, d'altra banda, mantindran informada la resta del claustre a les reunions setmanals de cicle educatiu sobre els avanços de la recerca. Així mateix, en sol·licitaran la seva col·laboració en les tasques de recerca. Finalment, s'acorda la planificació d'unes sessions trimestrals d'exposició de l'avanç del projecte amb tot el claustre.

A diferència dels problemes clàssics d'accés als centres als quals s'enfronta habitualment la recerca etnogràfica educativa (Burgess 1985; Woods 1986), com les dificultats d'ingrés al centre, penetració "natural" a la cultura del centre, estratègies per "esquivar" les resistències a la recerca, etc, el projecte de recerca-acció plantejat a l'escola Els Tilers és obert en la mesura en que demana la participació directa del professorat en el procés. En el nostre cas, les dificultats rauen en aconseguir el compromís col·lectiu de l'escola de participar en el treball, tant pel seu contingut com per l'augment de feina que comporta. D'aquesta manera, en la mesura que l'escola interpreta i avalua l'interès, com centre, de participar en l'experiència, es superen les clàssiques barreres inicials de desconfiança a les quals s'enfronten els estudis etnogràfics en educació. D'altra banda, aquesta forma d'accés, en la mesura que respon i respecta les condicions de la metodologia d'inducció, no "desnaturalitza la recerca". El control de la "situació de recerca" (el

fet de que l'objectiu de la recerca sigui l'anàlisi de les actituds del professorat com a conseqüència d'una intervenció externa) i la possibilitat de l'agent extern de desdoblar-se en agent dinamitzador-facilitador i agent investigador, són les millors garanties de la "no desnaturalització" de l'objecte.

El primer apartat del capítol següent il·lustrarà les reaccions inicials del professorat.

3.4.3. Determinació del punt de partida del centre pilot

Una de les qüestions fonamentals per a l'avaluació del procés de canvi del professorat consistia en determinar les "ideologies pràctiques de gènere" del centre, és a dir, les actituds i pràctiques al voltant de l'educació de nois i noies, i les impressions respecte al projecte d'intervenció. Davant la naturalesa del problema i l'expectativa de col·laboració conjunta, era desaconsellable utilitzar un qüestionari d'actituds per a conèixer el perfil ideològic inicial del professorat, el qual hauria pogut fer aparèixer importants resistències al canvi i, en conseqüència, impossibilitar la recerca. D'altra banda, la lògica teòrica de seqüenciació del canvi descartava completament la possibilitat d'introduir determinades qüestions abans de fer investigar el professorat. És per això que la determinació de la situació inicial del centre en relació amb l'educació dels gèneres i amb la legitimitat del projecte havia de fer-se a través d'una altra estratègia.

Les fonts d'informació emprades per a cobrir aquest objectiu foren tres: en primer lloc, l'accés i revisió de la documentació del centre (Projecte educatiu i curricular de centre, control de gènere en el llenguatge escrit de l'escola, etc.); en segon lloc, les impressions recollides a partir de les impressions de les primeres reunions de claustre sobre el tema i a partir de l'observació participant (informació recollida en el diari de recerca); finalment, a través de les opinions d'algunes mestres entrevistades (un total de 5 entrevistes al llarg de les primeres setmanes de desenvolupament

del procés). Aquestes entrevistes inicials, més que un mecanisme de detecció d'un complet perfil del professorat, sinó proporcionar indicadors que qüestionessin el caràcter hegemònic en la cultura dels gèneres.

Aquestes entrevistes no només incloïen l'educació de nois i noies, sinó també qüestions per informar sobre l'*ethos* de l'escola i sobre el professorat del centre. Cal tenir en compte que aquestes entrevistes tenien l'objectiu de no aprofundir en qüestions de coeducació, per tal de controlar el desenvolupament de la recerca en el transcurs de la intervenció. L'estructurat de les entrevistes realitzades fou el següent:

Guió de les entrevistes inicials (Realitzades el 1994)

Guió orientatiu per a l'entrevistador (Un exemple gran d'aquest guió consta en l'annex núm.3).

Persones entrevistades: 5 (Directora i una professora de cada cicle)

1. *Dades sociobiogràfiques*: Lloc de naixement, institució on va estudiar, etc.

2. *Entorn institucional*.

2.1 *Administració*: Qüestions relatives a la percepció de control o d'autonomia pedagògica dins l'Administració Educativa, tant laborals com d'organització.

2.2 *Centre*: Qüestions relatives a la relació amb les companyes, al nivell d'adhesió a la línia pedagògica i a l'organització escolar i al tipus d'innovacions.

[2 5]
[8 9]
[8]
[3 1 0]
[4 0]

[4 7 1]

[3 2 7]
[3 4]
[1 9]
[8]
[0]
[8 3]

[4 7 1]

3. *Ideologia professional*

Qüestions relatives al perfil professional de l'ensenyant (què ha de ser i fer un/a mestre/a): indicadors de detecció d'una ideologia professionalista al centre, opinió sobre els moviments de renovació pedagògica, sobre la formació permanent, percepció de la imatge social de la professió, expectatives sobre la professió.

4. *Ideologia educativa*

4.1. *Curriculum*: Nivell de satisfacció amb el curriculum del centre. Nivell de percepció d'autonomia en el disseny curricular, nivell de rellevància del treball interdisciplinar, nivell de concreció dels objectius d'adquisició de coneixements.

4.2. *Pedagogia*: Idees sobre organització pedagògica de l'aula. Nivell d'individualització del procés d'ensenyament-aprenentatge. Nivell de planificació de les estratègies pedagògiques. Nivell d'estabilitat o canvi en les formes d'ensenyar al llarg de la carrera docent. Nivell de control del comportament a l'aula.

4.3. *Avaluació*: Idees sobre la funció de l'avaluació. Formes d'avaluació (formativa-sumativa, amb criteri de referència-amb criteri d'autoreferència, etc.). Nivell de rigidesa o flexibilitat en l'avaluació. Presència o absència d'elements extraacadèmics en l'avaluació. Contingut i forma en l'avaluació: valoració del llenguatge.

5. *Coeducació*:

Qüestions relatives a les diferències biològiques entre nois i noies. Nivells de semblances i diferències en comportaments, en formes d'aprenentatge, en aptituds per matèries, en gustos, desitjos i eleccions personals. Qüestions relatives al tipus d'atenció concedida a nois i a noies.

3.4.4. Característiques del professorat del centre

En aquest subapartat descriu les característiques objectives del professorat de l'escola Els Tilers. Les valoracions relatives a les seves perspectives educatives s'inclouran al capítol següent. El professorat present a l'escola el curs 1991-92, moment de l'inici de l'aplicació del projecte, presentava les següents característiques:

Taula 3.2. Indicadors sobre el professorat del centre

Tamany del claustre	26 mestres
Mitjana d'edat del professorat	34,1 anys
Professorat nascut fora de Catalunya	8 (30 %)
Professorat format fora de Catalunya	4 (15,3 %)
Sindicació	5 (20 %)
Mestres homes	3 (11,5 %)
Mitjana d'anys d'experiència docent	12,2 anys
Experiència prèvia en escola privada laica	12 (46 %)
Experiència prèvia en escola privada religiosa	2 (9,5 %)
Participació en activitats dels MRP	13 (50 %)

Font: Documentació interna del centre i elaboració pròpia

Es tracta per tant, de professorat majoritàriament format a Catalunya (bona part a l'Escola de Mestres de la UAB) i força actiu des del punt de vista de la renovació pedagògica. Sense excepció, participa en activitats i projectes didàctics que es duen a terme dins la pròpia escola paral·lelament a l'activitat pròpiament docent. Els càrrecs directius són ocupats per tres dones. La directora porta aproximadament 12 anys en el càrrec i, com veurem al capítol següent, "concentra" en les seves perspectives la ideologia i la línia pedagògica del centre. D'altra banda, el professorat manifesta, en general, com es palesarà al capítol següent, trobar-se molt satisfet amb la línia del centre, tant pel nivell de treball en equip com per l'estil innovador de l'escola.

El grup de treball, que serà l'autèntic protagonista del procés de canvi, presenta les característiques següents¹⁴:

Taula 3.3: Mestres participants en les fases de sensibilització i de recerca-acció

NOM	EDAT	CICLE	EXPERIENCIA PROFES.	SINDICACIO
CLARA	3 2	PREESCOLAR	10 anys	NO
ANGELS	2 6	INICIAL	6 anys	NO
MERCE	3 2	INICIAL	10 anys	SI
MIRIAM	3 2	MITJA	10 anys	NO
SONIA	4 7	MITJA	20 anys	NO
LOURDES	4 0	SUPERIOR	17 anys	SI
MARTA	3 5	SUPERIOR	14 anys	SI
TERESA	4 2	SUPERIOR	20 anys	NO

Cap de les components del grup ha tingut experiència o implicació en projectes de coeducació en el propi centre o en d'altres centres ni cap participació directa en moviments feministes. La composició del grup de treball, d'altra banda, és equilibrada pel que fa als anys d'experiència professional (50% amb més de 10 anys d'experiència professional i 50% amb 10 anys o menys). Pel que fa al lloc de naixement, només una mestra (Teresa) és nascuda fora de Catalunya, lloc on va rebre també la seva formació professional, mentre que la resta del grup ha estat format a les Escoles de Magisteri de la Universitat Autònoma de Barcelona i la Universitat de Barcelona. L'experiència docent d'aquest col·lectiu ha estat en tots els casos en escola pública o en escoles privades laiques; cap d'elles ha impartit docència en escoles religioses. Finalment, la variable relativa a la sindicació s'ha inclòs com a variable control, hipotèticament explicativa, a priori, de possibles diferències en el canvi d'actituds entre les mestres del col·lectiu.

Aquest és el grup fonamental que il·lustrarà el procés de canvi cultural al llarg d'ambdues fases del procés d'intervenció i que em

¹⁴ Per tal de mantenir l'anonimat del professorat, tant els noms de les mestres components del grup de treball com els de la resta del claustre han estat modificats.

permetrà investigar el procés d'estabilitat o canvi en llurs pràctiques educatives.

3.4.5. Aplicació de les fases de sensibilització i de recerca-acció

Estrictament, la fase de sensibilització - moment en el qual el professorat de l'escola Els Tilers inicia el procés de recerca per a la construcció d'un diagnòstic de situació del sexisme al centre - s'inicià el mes de Gener de 1992 i es tancà el mes de Juny del mateix any. De fet, la sensibilització és continuada al llarg de tot el procés, però, com hem assenyalat a l'apartat 3.2, aquesta etapa es caracteritza pel fet de que el professorat no realitza una recerca dirigida al canvi sinó dirigida només a l'anàlisi de la situació. El criteri per donar per tancada la fase de sensibilització el Juny del 1992 respongué tant a raons de calendari de la recerca com al nivell de sensibilització assolit pel professorat del centre. De l'extensa possibilitat d'àmbits de recerca possible, l'escola Els Tilers investigà, per l'ordre que s'exposa, sobre els següents aspectes relacionats amb les manifestacions del sexisme a l'escola:

- i) Anàlisi del sexisme en el llenguatge públic del centre: Cartes, convocatòries, rètols, revista escolar, etc.
- ii) Anàlisi de les manifestacions de sexisme al pati de jocs.
- iii) Anàlisi de les manifestacions sexistes a espais diferents al pati (tallers, laboratori, aula d'informàtica, etc).
- iv) Anàlisi dels llibres de text. Diversificat per matèries i nivells educatius.
- v) Anàlisi de la interiorització d'estereotips de gènere de l'alumnat (produccions de l'alumnat i respostes de l'alumnat).

vi) Anàlisi de l'agressivitat i l'afectivitat en les relacions interpersonals de l'alumnat.

Com pot constatar-se, la seqüenciació de la sensibilització respon a les condicions de la metodologia exposades a l'apartat 3.1. Només la darrera observació acosta el professorat a l'estudi d'una situació educativa en la qual hi té un nivell de decissió individual significatiu. No obstant, les observacions de tallers es concentren exclusivament en l'anàlisi dels comportaments de l'alumnat.

El professorat dedicà, aproximadament, un mes a cadascun dels àmbits d'estudi. A més del grup de treball, la resta del claustre col·laborà activament en les tasques de recollida i codificació de la informació. En la mesura del possible, s'intentà recollir informació relativa a cadascun dels cicles educatius per a cadascun dels àmbits educatius estudiats.

Tant les pautes d'observació i recollida sistemàtica d'informació com els resultats d'aquesta fase consten a l'annex núm. 2.

La fase de recerca-acció s'inicià el mes d'Octubre de 1992. Entre Octubre de 1992 i Juny de 1993 es completa el primer cicle del procés relatiu a l'àmbit del pati de jocs, acordat entre grup de treball i jo mateix, les raons d'elecció del qual s'exposen al capítol 5. Aquesta etapa del procés de recerca-acció serveix de base per a l'anàlisi d'aquesta recerca. No obstant, la recerca-acció s'ha dirigit posteriorment a d'altres àmbits d'estudi (al curriculum de ciències experimentals i matemàtiques, per exemple). En l'actualitat, el centre pilot continua realitzant recerca-acció sobre coeducació. Ara bé, en la mesura en que el primer cicle del procés de recerca-acció és el que ens proporciona els indicadors més rellevants del procés de canvi, el treball de camp considerat en aquest estudi comprèn les fases de sensibilització inicial i el procés de recerca-acció realitzat sobre el pati de jocs¹⁵. L'annex núm. 3 recull amb detall les

¹⁵ Lògicament, el fet d'establir un límit temporal al procés de recerca-acció ve condicionat tant per les pròpies característiques de l'objecte d'estudi (estudi longitudinal) com per la possibilitat de poder constatar un procés complet de transformació de les pràctiques del centre en un àmbit concret.

característiques d'aquesta fase de la metodologia, (tècniques pel contrast d'hipòtesis i resultats) mentre que el capítol 5 presenta l'anàlisi del procés de transformació del professorat.

3.4.6. Metodologia d'avaluació: estratègia i instruments

Finalment, la metodologia d'avaluació en aquest estudi combina dos tipus d'instruments:

a) Una avaluació etnogràfica del procés de canvi del professorat del grup de treball al llarg de les dues etapes del procés d'intervenció: sensibilització i recerca-acció. Aquesta és la principal metodologia d'avaluació del procés. Els instruments o tècniques emprades per la recollida de dades són els següents:

- Entrevistes semi-estructurades a alguns membres del claustre del centre, prèviament a la constitució del grup de treball. A aquestes entrevistes ens hi hem referit més amunt: constitueixen l'instrument de detecció del moment "0" del procés de canvi.

- Revisió de documentació pròpia del centre (projecte de centre, documents de divulgació, informació sobre les famílies i sobre el claustre, etc.) i observació de pràctiques "no escrites" (tipus d'organització interna, pràctiques específiques de l'escola, etc.). Aquest material és també fonamental per a caracteritzar l'*ethos* del centre. Complementen la informació obtinguda a través de les entrevistes.

- Gravació de les reunions regulars entre el grup de treball i jo mateix com a agent extern. Al llarg de la fase de sensibilització, en aquestes reunions el professorat aporta els resultats (i les dificultats pràctiques) sobre els àmbits d'anàlisi fixats per l'agent extern, valora i interpreta els resultats i va construint un diagnòstic de situació del sexisme al centre. En la segona fase, les reunions segueixen el ritme de l'evolució del procés de recerca-acció. El buidatge de les reunions permet una anàlisi de contingut del procés.

En la mesura en que les gravacions són útils per a recollir els resultats de les reunions (a cada reunió jo presentava una síntesi de la reunió anterior), el grup de treball no oposà cap tipus de resistència a l'ús de la gravadora.

- Diari de recerca, elaborat després de cada reunió i en el qual es recullen les principals valoracions i impressions de les reunions amb el grup de treball. Tanmateix, en aquest diari també es recullen les impressions de les reunions esporàdiques amb la globalitat del claustre, en les quals l'ús de la gravadora era menys justificable i més problemàtic.

b) Instruments d'avaluació, els quals són utilitzats en moments estratègics del procés d'intervenció, i els quals complementen el procés de recerca etnogràfica. S'utilitzen tres tipus d'instruments:

- Un primer qüestionari, en forma d'escala d'actituds de tipus Likert, sobre el nivell de canvi en les actituds del professorat del centre pilot com a conseqüència de la fase de sensibilització (aproximadament, després de sis mesos d'intervenció). A efectes comparatius, aquest qüestionari és també contestat pel professorat d'un centre control sobre el qual no es realitza cap tipus d'intervenció. El paral·lelisme entre ambdós centres serà exposat en el moment de presentar els resultats del qüestionari. Aquest primer qüestionari constitueix un indicador del nivell de canvi d'actituds en el moment "1" del procés.

- Un segon qüestionari el qual repeteix moltes de les qüestions del primer qüestionari. Aquest qüestionari permet aprofundir en el nivell de canvi del professorat. És contestat pel professorat de l'escola aproximadament un any després del primer i després d'haver completat un cicle complet del procés de recerca-acció. Ens indica la situació del professorat en el moment "2" del procés.

- Una discussió del grup de treball, la qual tanca el treball de camp, en la qual l'agent extern introdueix els aspectes fonamentals relacionats amb el segon qüestionari al professorat. El nou discurs constitueix un darrer indicador del nivell de transformació cultural

del grup de treball i del nivell d'estabilitat d'un nou sistema cultural de referència d'escola coeducativa.

Cada qüestionari agrupa qüestions-indicadors corresponents a cadascun dels sistemes culturals de referència orientadors de l'acció, els quals han estat descrit amb concreció a l'apartat 2.3. Tant l'agrupació concreta de les qüestions en funció dels sistemes culturals de les quals en són indicadors, com la seva justificació, s'exposen en el moment de presentar els resultats corresponents a cadascun dels qüestionaris.

CAPITOL 4

EL PROCES DE SENSIBILITZACIO

L'objectiu d'aquest capítol és reflectir els efectes fonamentals detectats al llarg del procés de sensibilització dut a terme al centre pilot. A partir del seu paper investigador al llarg de la fase de sensibilització, el professorat descobrirà formes alternatives d'entendre les situacions educatives. Les seves reaccions davant l'anàlisi de diferents àmbits de la vida escolar ens proporcionaran una informació molt valuosa per a determinar l'abast i direcció inicial del procés de canvi.

El capítol consta de quatre apartats. Al primer (4.1) es presenten les principals característiques del centre pilot que complementen la informació aportada a l'apartat 3.4.: la línia pedagògica i ideològica de l'escola i, especialment, les activitats i actituds inicials del professorat davant la coeducació. Aquest apartat és bàsic per tal de descriure i analitzar quina és la situació inicial del professorat abans d'iniciar el procés de canvi. A aquest nivell, l'anàlisi té només l'objectiu de situar el punt inicial del procés, i no pretén ésser una anàlisi en profunditat del perfil ideològic i pedagògic del centre o de les actituds i pràctiques sexistes del professorat. L'apartat 4.2 descriu les reaccions fonamentals del professorat observades al llarg del procés de sensibilització. Les seves verbalitzacions són fonamentals per a descobrir el moviment cultural del professorat. Com es veurà, la funció investigadora del professorat constitueix el primer pas de trencament respecte a les comprensions educatives dominants. No obstant, tal i com es posarà de relleu al darrer apartat d'aquest capítol, l'impacte de la sensibilització condueix al professorat a determinades disposicions al canvi alhora que fa emergir les resistències a introduir determinades modificacions. El primer qüestionari sobre el canvi d'actituds, analitzat a l'apartat 4.3, complementa el procés etnogràfic i ens permet perfilar quines són les vies de penetració cultural possibles i on es localitzen els principals obstacles al canvi. Finalment, l'apartat 4.4 presenta les conclusions relatives als canvis produïts en la fase de sensibilització.

4.1. El punt inicial de partida previ a la intervenció

4.1.1. Ethos d'escola i elements de la cultura del professorat

La institució escolar no pot ser entesa sense considerar la seva funció per a la reproducció social i cultural de la vida col·lectiva. No obstant, un estudi que es basa en el nivell relativament autònom de funcionament del nivell cultural, i la possibilitat de canvi en la consciència dels actors participants, ha de posar de relleu l'especificitat cultural de la institució; és a dir, aquells significats, més o menys explícits, compartits pel col·lectiu professional, els quals construeixen una identitat de centre. Són les perspectives educatives del professorat, les quals van des de l'autodefinició professional fins les formes d'entendre la pròpia tasca i els mitjans per a dur-la a terme, el que ens descobreix una manera d'entendre i produir la pràctica educativa.

La caracterització d'aquest ethos d'escola esdevé fonamental per a la investigació del canvi educatiu, ja que ens proporciona informació sobre la situació inicial del centre entorn del qual es produeix la intervenció educativa, i permetrà relacionar posteriorment aquest ethos d'escola amb les disposicions o resistències al canvi. Amb aquest objectiu, les pàgines següents aporten pinzellades sobre diferents elements de la cultura del centre pilot, des de l'autovaloració professional dels membres del claustre fins el discurs sobre els plantejaments curriculars i pedagògics del centre.

Com moltes altres escoles públiques catalanes, el primer professorat de l'escola Els Tilers arribà al centre amb una ideologia arrelada d'escola catalana activa. Format bàsicament en una línia pedagògica renovadora, sota l'impacte de moviments de renovació pedagògica com Rosa Sensat, aviat es constituí un nucli de professorat amb una idea d'escola renovadora, catalana, i impulsora d'una lluita política per a la millora de la qualitat de l'ensenyament

públic. Des de llavors, s'ha mantingut al centre una bona part d'aquest nucli de professorat i es pot dir que ha aconseguit establir un estil d'escola, el qual ha fixat de forma implícita l'estabilitat o mobilitat del professorat en funció del seu grau d'acord amb aquest estil educatiu.

Algunes pràctiques específiques de l'escola ens proporcionen una visió de la cultura escolar:

- No utilització de llibres de text. La baixa qualitat i el biaix ideològic dels llibres de text des de finals dels anys 70 i principis dels 80 portà a l'escola a prescindir de l'ús dels llibres de text com a material didàctic. El professorat, en aquest sentit, ha hagut de produir i recollir de diferents fonts els materials de treball. La decisió de no utilitzar llibres de text encara es manté, tot i que no és completament compartida pel claustre.

- Material socialitzat: Per decisió del Consell Escolar, tots els materials són proporcionats per l'escola. Les famílies aporten una quantitat de 10.000 ptes. l'any per a l'adquisició del material, el qual és propietat de l'escola.

- Gran sensibilització per la integració de l'alumant a través de la llengua catalana. Són grans els esforços per a mantenir el català com a llengua vehicular d'escola. Excepte les classes de llengua castellana i de llengua estrangera, tot l'ensenyament es fa en català. En la interacció quotidiana amb l'alumnat, el professorat no acostuma a cedir la llengua; és a dir, manté el català malgrat que el nen o nena amb qui interactua parli en castellà.

- Renúncia als complements salarials de l'equip directiu, els quals resten com a diners d'escola. Aquesta pràctica, acordada quan es va crear l'escola, continua mantenint-se en l'actualitat. De la mateixa manera, altres ingressos, provinents de premis o projectes pedagògics o de recerca obtinguts per l'escola, són també socialitzats.

- Estil educatiu innovador. Com és propi de tota escola activa, l'aula no constitueix l'únic espai educatiu de l'escola. L'educació a través de les festes tradicionals, les activitats a l'aire lliure, les sortides, etc, formen part de les activitats educatives programades de l'escola. Dins de la mateixa aula, no hi ha tècniques pedagògiques rígides. Les activitats de racons (no només aplicades a preescolar, sinó fins a 6è d'EGB), les activitats de tallers, la granja i l'hivernacle, etc, són exemples d'una concepció flexible de les tècniques pedagògiques. L'estil innovador i emprenedor s'expressa també a través d'una disposició força compartida pel claustre a l'aplicació de noves experiències d'ensenyament-aprenentatge. En els darrers anys el professorat ha aplicat noves tècniques de psicomotricitat, nous mètodes de l'ensenyament de la lectoescriptura, ha posat en pràctica noves teories sobre l'ensenyament de la llengua, etc. Tanmateix, el professorat ha guanyat diversos premis i concursos en reconeixement de la seva tasca pedagògica i educativa (premi a un projecte d'ensenyament de les ciències naturals, projecte d'ús didàctic de la informàtica, etc).

Més enllà d'aquestes característiques fonamentals, la documentació interna del centre i les verbalitzacions dels ensenyants, extretes de les entrevistes inicials, ens proporcionen una visió més completa del perfil ideològic de l'escola.

En un document de divulgació a les famílies, l'escola defineix aquests objectius bàsics del seu projecte educatiu pel curs 1992-93:

- Proporcionar a l'alumne/a els medis necessaris per tal que pugui desenvolupar-se a nivell afectiu, social, motriu i intel·lectual de manera satisfactòria.
- Aconseguir que tots/es els/les alumnes assoleixin les habilitats i coneixements bàsics, per fer possible el principi "d'aprendre a aprendre".
- Implicar els nens/es en la construcció dels aprenentatges, per mitjà d'una metodologia que relaciona la teoria amb la pràctica i que utilitza la investigació i l'experimentació com a base fonamental.
- Afavorir l'educació dels/de les alumnes en la llibertat, solidaritat i respecte mutu, per tal d'eliminar qualsevol tipus de discriminació social, econòmica, de sexe, racial, religiosa o intel·lectual.
- Fer de l'escola un medi lligat a la vida quotidiana que permeti a l'alumne/a conèixer, estimar i respectar el medi social i natural.

El tipus de missatge inclòs en el Projecte Educatiu de Centre no difereix del de la majoria d'escoles públiques. En efecte, qualsevol formulació d'objectius de les escoles públiques catalanes inclou enunciats que posen de manifest valors democràtics fonamentals. La formulació explícita d'aquests enunciats de l'escola difícilment pot provocar conflictes interns al claustre. Els principis són compartits i són legítims dins del que hem definit com a sistema cultural d'escola mixta. Les referències al principi de solidaritat i tolerància, evitant qualsevol discriminació per pertinença a un grup social determinat, constitueix una expressió de control formal, una declaració d'un principi democràtic fonamental. L'ús del doble gènere en el llenguatge, qüestió controlada en gairebé tota la documentació del centre, expressa la coherència del centre amb aquest objectiu escolar.

Però més enllà de la formulació explícita de principis, en la consciència del professorat existeix un *ethos* d'escola, és a dir, "una manera pròpia de fer les coses". En efecte, el professorat entrevistat, quan és interrogat sobre la línia pedagògica del centre, tot i no definir-la en cap cas amb gaire concreció, dóna un tipus de respostes que permeten detectar una consciència d'identitat de centre, és a dir, un estil escolar compartit que diferencia aquesta escola d'altres centres. La directora, la persona amb més anys a l'escola i amb una formació clarament d'escola catalana renovadora, és qui millor representa i centralitza aquest estil educatiu. Del professorat entrevistat, fou precisament la directora qui amb més determinació defensà les decisions pedagògiques de l'escola i qui ens donà a entendre com les formes de funcionament quotidià de la institució es trobaven per damunt dels criteris individuals que podessin tenir els membres del claustre. El seu estil de direcció, segons la tipologia construïda per Ball (1987)¹, podria entrar en la categoria d'estil *interpersonal*, en la mesura en que tendeix a dialogar amb el professorat de forma autònoma, tot i que s'acosta a l'estil *autoritari* quan el que és qüestionat és la línia educativa de centre.

"La línia està clara, amb totes les mancances que hi pugui haver. Sempre ens falten coses a final de curs, etc, però és una escola en la qual la gent que està treballant té clar el què es vol i es treballa. No tothom s'hi implica igual, però això és normal. De totes maneres la gent que s'ha quedat a l'escola hi ha anat entrant." (Roser, Directora).

¹ Ball diferencia entre quatre estils de direcció: l'interpersonal, l'administratiu, l'antagonista i l'autoritari. El primer tipus ideal correspondria a la figura de director o directora actiu i que resol els conflictes escolars en les relacions cara a cara, en la mesura en que els membres de la institució són considerats com a professionals autònoms. El segon estil fa referència a aquell tipus de direcció que resol la conflictivitat escolar recorrent a la impersonalitat de les organitzacions i comitès ja pautats. L'estil antagònic és el de l'èmfasi en la discussió i el diàleg. És un estil de direcció que cerca el debat públic per a resoldre la problemàtica interna. Finalment, l'estil autoritari és el de la imposició de criteris, el qual no deixa espai a la diversitat de criteris diferents.

Altres mestres, també demostren un cert orgull per pertànyer a una escola amb una línia definida i amb un seriós treball en equip:

“L’escola no difereix dels meus plantejaments. Potser aquesta és l’escola que a nivell global m’ha satisfet més. Potser és el model més complet, més complet de totes les que he treballat. Les expectatives del projecte d’escola lligaven molt amb les que jo ja tenia. És una escola d’equip, la gent va bastant a la una.” (Marta)

“D’aquesta escola m’agraden l’organització i el funcionament pedagògic. A l’escola privada on estava abans es treballava de forma molt més directiva. Mancava participació i elaboració d’una línia pedagògica per part del claustre. Aquí la tasca pedagògica està en constant renovació i la participació del claustre és, en general, força àmplia.” (Angels)

“En aquesta escola s’està constantment innovant pedagògicament. Hi ha un projecte real de centre que es duu a la pràctica i que el professorat segueix. Existeix coordinació a tota l’escola, i hi ha inquietud en el professorat per formar-se i renovar-se.” (Miriam)

“Aquí hi ha una visió d’escola com a unitat. Intentar que hi hagi una línia pedagògica que vagi des que el nen entra fins que surt. Tant a nivell de continguts, com de forma de treballar, com pot ser el treball d’hàbits, etc. A mesura que es va treballant es va pujant, com els racons, la immersió, etc. Perquè jo he treballat en d’altres llocs on es plantejava la línia d’escola, molt seriosament, però es trencava quan es feien cicles. Aquí no ho veig tant, tot i que també es treballa per cicles, jo hi veig una continuïtat. Hi ha una coherència.” (Lourdes)

No cal dir que aquestes manifestacions sobre una escola cohesionada i innovadora proporcionen unes molt bones condicions per a l’aplicació d’un projecte innovador. No obstant, en algunes qüestions, com veurem, no tot són posicions d’acord entre els membres del claustre.

Moltes de les decisions de l'escola responen als principis d'una escola activa, catalana, innovadora i flexible per a adaptar-se a les necessitats de l'alumnat. Això ho demostra, per exemple, la decisió relativa a prescindir dels llibres de text:

“Quan vàrem començar ens vam trobar amb que ens venien nens d'altres escoles públiques perquè no anaven bé. Llavors amb els llibres que teníem ens trobàvem que no rascaven bola. A nivell econòmic la situació era molt pitjor que ara. A l'escola no teníem res, vam començar de zero. La quota de material no es podia pujar. No volíem seguir els llibres horrorosos del Ministeri, i tampoc teníem altres medis per adquirir nous materials. Vam racionalitzar els recursos. Va ser una decisió material i pedagògica. No pots estacar-te a un llibre de text.” (Roser, Directora)

La idea d'educar l'alumnat en els seus deures i obligacions, de formar individus responsables i tolerants respon a l'arrelament d'una ideologia sobre l'escola com a institució al servei de la societat i del desenvolupament integral de l'individu. Això es demostra, per exemple, en les formes d'entendre la disciplina, la qual no es troba específicament regulada per normes escolars, sinó que es basa en la transmissió del sentit de la responsabilitat a l'alumnat:

“Hi ha unes normes de l'any de la pera perquè llavors s'havien de fer. Els nens s'han de responsabilitzar, han de tenir clars els seus drets i els seus deures com qualsevol altre membre de la comunitat escolar. Això es treballa a tutoria. No és una escola que es caracteritzi pel seu conflicte. Tenim famílies conflictives, moltes famílies monoparentals, i això porta desestructuració. Però no tenim molts nens 'desmadrats'. Quasi sempre es poden resoldre a nivell d'escola. Jo no considero que l'escola sigui conflictiva.” (Roser, Directora)

Aquest tipus d'orientació educativa es completa amb una visió de la figura de l'ensenyant com a professional implicat pedagògicament i socialment amb l'escola. La directora es mostra,

en aquest sentit, crítica amb el professorat jove que arriba al centre, segons ella, amb una visió menys compromesa amb la professió:

“Aquesta és una feina en la que no pots esperar que t’arribi el mitjà per assumir la responsabilitat. No faríem ni el 10 % del que fem. L’ensenyament a primària ha anat molt per davant dels recursos. A mi això no m’espanta. Sí que veig, però, gent jove que es pensa que tot allò que no sigui estar amb nens és voluntarisme. Gent que està cremada i que porta només dos anys treballant, ‘perquè tanta voluntarietat’, diuen. No és això, no tota la feina nostra és estar amb nens, i hi ha feina que s’ha de fer. Hi ha gent que arriba aquí a l’escola i espera tenir-ho tot fet. Per exemple, aquí funcionem sense llibres de text, la qual cosa vol dir que t’has de preparar el material, i si hem arribat a dotar-nos d’eines és perquè hem lluitat molt. Tot això la gent nova no ho pot entendre, perquè arriba aquí i troba una fotocopiadora, una màquina, etc, però això ens ho hem lluitat. Els joves s’ho troben tot fet. De la responsabilitat no et pots ‘escaquejar’, perquè és que la tens.”

El professorat, independentment de les seves condicions de treball reals, expressa una autovaloració professional que en cap cas pot interpretar-se com la d’un col·lectiu sotmès a un procés de desqualificació progressiva. No obstant, tampoc sembla plausible confirmar la hipòtesi d’Apple (1986), segons la qual el procés de control i desqualificació progressiva del col·lectiu d’ensenyants és eficaç en la mesura en que s’emmascara a través d’una progressiva dotació de noves tècniques pedagògiques i didàctiques, nous “paquets curriculars”, etc, la qual cosa produirà un revalorització de la percepció professional dels mestres. De les manifestacions del professorat entrevistat es desprèn com l’autovaloració de la pròpia professionalitat per part dels ensenyants no és de tipus “professionalista” (en el sentit de referències a llurs capacitats tècniques), sinó que es basa més en l’èmfasi posat en la importància del caràcter social de la seva feina. En el fet de la responsabilitat que significa encarregar-se de la formació dels que seran els adults de la societat del futur. Això pot venir explicat per una manca de control efectiu per part de l’Administració educativa sobre el professorat:

“A vegades ens movem en un idealisme una mica extrany. De voler transformar la societat, però tampoc tenim un compromís clar. Penso que no tenim consciència de treballadors/es. L'Administració no ens controla massa, ni ens reclama massa. No hem tingut la 'jefatura' a sobre.” (Marta)

Però la imatge de professional amb una tasca social important, ha de coexistir amb una imatge social desvaloritzada:

“Aquesta és una professió malauradament desvaloritzada socialment i econòmicament. La gent et diu 'tants mesos de vacances'. No hi ha un reconeixement de la nostra tasca, de la importància que té. La gent no sap realment el que significa ser mestra. Potser també és una mica culpa nostra per no haver sabut explicar-ho a la societat. A més, l'Administració ens deixa a la societat com uns 'pesseteros'.” (Lourdes)

Pel professorat de l'escola, l'administració educativa és completament ineficient des d'un punt de vista de gestió de recursos humans i materials. Des d'un punt de vista pedagògic, l'administració educativa no té ni credibilitat ni legitimitat per a endagar canvis educatius seriosos en profunditat. La percepció de la Reforma educativa n'és un bon exemple:

“Jo penso que la gent no s'ho acaba de creure. La gent està molt convençuda de que no canviarà res, i és que la mateixa Generalitat no se la pren seriosament. La Generalitat no té credibilitat, tothom desconfia. Hem passat de no tenir cap mena de decisió en res a certa importància com a col·lectiu, però no ens deixen intervenir en res. La reforma, és una pena, però crec que la gent no se l'acaba de creure.” (Miriam)

“Penso que en aquesta escola, el que diu la reforma, les programacions, etc. ja es fa en gran mesura. El que passa és que canviaran algunes coses de

l'organització. En el fons no variarà tant la forma de treballar a l'escola. Potser hi haurà escoles on canviarà, però a la nostra no gaire." (Angels)

Pel que fa al currículum, el professorat considera que l'escola es caracteritza per una oferta curricular oberta, flexible i molt independent de les normes de l'administració. En el discurs d'escola es fa palès la importància relativa de l'assoliment de coneixements, comparat amb la necessitat d'una educació més integral de l'alumne. Tot i que es considera fonamental l'adquisició d'uns mínims, el principi "d'aprendre a aprendre", formulat en el Projecte de Centre, és assenyalat com un objectiu educatiu fonamental. Això, segons expressa la directora, va provocar desavinences entre alguns mestres del claustre, i la marxa d'alguns d'ells:

"En aquell moment una bona part del claustre deia que el més important eren els coneixements, que els nens havien de fer després BUP i altres coses. En primer lloc, els nostres nens no fan d'una manera massiva BUP. En segon lloc, un nen que sàpiga entendre i relacionar pot fer les coses igual o millor que un nen de l'escola del costat, encara que hagi fet tres temes menys. Va costar que la gent s'ho cregués. De fet una part del claustre va marxar, altra gent es va quedar i l'escola ha anat endavant."

"Amb els nens a davant veus moltes coses. Les coses no funcionen tal com t'han dit. No és que no s'hagin d'aprendre conceptes, però el que s'ha de prioritzar és 'lo' altre. A més, no són coses incompatibles. Hi ha grups-classe que tiren molt i llavors amb aquell grup pots fer moltes coses. El que no s'ha de fer és això, posar al davant que a final de 5è els nens han d'aprendre això i allò, peti qui peti. Llavors arribes a la conclusió que no es saben ni els 5 temes, i quan els poses en una altre tema no se'n saben sortir." (Roser, Directora)

La directora és explícita respecte a aquesta qüestió. Considera l'obsessió de les programacions un perill per a l'educació, i manté la importància de desenvolupar les capacitats intel·lectuals de l'alumnat a través d'emfatitzar la capacitat d'abstracció i de relació.

Alhora, en el discurs del professorat es troben també referències al desenvolupament integral de la persona:

“Interessa que s’assoleixin els continguts, però interessa molt l’educació integral de la persona. Les dues coses són importants. El que no pot ser és que et preocupi només la formació de la persona sense tenir en compte els continguts que aprèn. És absurd, i ‘viceversa’. Els nens no són només alumnes, són individus. Hi ha qüestions de socialització que van juntes.”
(Miriam)

Tot això, només s’assoleix a través d’una autonomia del centre pel que fa tant a l’elecció dels continguts com pel que fa als ritmes de transmissió d’aquests continguts.

“Sí, hi ha autonomia. Els currículums són molt oberts. I els més tancats, que són els de cicle superior, no els controla ningú. A nivell d’inspecció et demanen ‘lo’ elemental i això ho compleix tothom. No és estricte. De fet la reforma aquí té poc a veure. Dubto que hi hagi escoles que no s’hagin fet ells el propi currículum.” (Roser, Directora)

A nivell de desplegament curricular, l’escola organitza per cicles els “centres d’interès” que han de ser treballats al llarg d’un període de temps determinat. És a dir, cada cicle selecciona els continguts rellevants que hauran de ser treballats des de la llengua, la història, les matemàtiques, les ciències naturals, etc. Aquesta organització globalitzadora del currículum es manté fins el cicle superior, a partir del qual l’escola segueix una organització curricular clàssica, amb programacions per a cada assignatura. Es tracta per tant d’un centre, segons els codis de coneixement educatiu de Bernstein (1985a), amb una “classificació dèbil” del coneixement educatiu per als cicles de preescolar, inicial i mitjà, i amb un enfortiment progressiu del principi de classificació a partir del cicle superior, etapa educativa en la qual els coneixements es prioritzen per

davant de qualsevol altre aspecte de l'educació de l'individu, tant des d'un punt de vista intel·lectual com de socialització.

“Es treballa a partir d'un centre d'interès. Es treballa des d'un tema el vocabulari, el llenguatge, les matemàtiques. Es treballen els conceptes dels nens a partir de vivències, etc. Això seria una mica la filosofia de l'escola. A cicle superior es més difícil aconseguir això. Les matèries estan més parcialitzades.” (Marta)

Però potser, el que el professorat emfatitza més com a elements diferenciadors del centre són el desenvolupament i institucionalització d'algunes estratègies pedagògiques. Aquestes estratègies metodològiques són remarcades positivament pel professorat en totes les entrevistes. El professorat en destaca principalment dues: les activitats de “racons”, fins a 6è d'EGB, i les activitats de tallers. Per l'interès que suposa des d'un punt de vista de projecció de valors educatius, ens referirem aquí a com el professorat s'expressa sobre el treball de racons.

Els “racons” són considerats com una metodologia de treball que “facilita la sociabilitat, l'autonomia dels alumnes i els aprenentatges”². Els racons són diferents espais d'aprenentatge. Permeten a la mestra fer el seguiment en grups reduïts de l'alumnat. Alhora, segons el centre, permeten dedicar els esforços de la mestra suport a aquells nens i nenes amb més dificultats de tipus intel·lectual, lingüístic i motriu. Els racons van des de “racons d'oficis”, a preescolar i cicle inicial, fins a racons de llenguatge, matemàtiques, etc, als cursos més avançats. Cada cicle programa setmanalment les activitats de racons, i cada grup petit passa aproximadament durant una hora cada dia per un dels racons d'aprenentatge. Tot i que en el discurs teòric l'agrupament de l'alumnat hauria de ser lliure, a la pràctica les mestres intervenen en la formació de grups.

² Documentació interna del centre.

“L’agrupació hauria de ser teòricament lliure i pactada a nivell de grup. El que passa és que nosaltres fem diferents aplicacions. Hem passat de què decidissin espontàniament a formar nosaltres els grups específicament. Hem volgut cobrir l’aspecte del rendiment. És a dir, és molt difícil treballar amb molts nivells. Sempre hi ha rèmores i el grup s’endarrereix. Sempre costa. Els grups fan treballs diferents, el grup que tira més intents estirar-lo més, etc. Això és una decisió a nivell d’escola. Racons es fa fins a 6è. És el segon any d’aquesta experiència. A nivell d’altres cicles també es fan altres grups. Intentem variar-los i, sobretot, que la canalla no se n’adoni.” (Marta)

Curiosament, una escola amb un discurs educatiu progressista, en el qual les vivències quotidianes dels nois i noies s’integren en la vida escolar, amb una importància relativa concedida a la transmissió de continguts, introdueix almenys durant una hora cada dia els grups homogenis com a estratègia pedagògica (tot i que no sempre ha estat així). Quan el professorat és qüestionat sobre si aquesta es considera una pràctica equitativa per a l’alumnat amb més dificultats, el professorat ho afirma posant de relleu els avantatges que això té tant pels propis individus com sobre el seguiment individualitzat.

Miriam: És tan important que el nen o nena que tingui dificultats el puguis ajudar com que el que té possibilitats el tiris endavant. Això és bàsic. De la mateixa manera que pots ajudar algú que no se’n surt, és bàsic que donis possibilitats al que sí pot. A cicle mitjà aquest any ho vàrem començar a fer així i jo estic contenta de com ha anat. Però em fa por que no estiguem reduïnt l’autonomia dels alumnes fent-ho així. L’any passat, per exemple, vam distribuir els alumnes que més dificultat tenien entre diferents grups, més o menys barrejats. Potser no va anar tan bé com aquest any. Però només és una hora al dia, l’hora dels racons. Tot i que jo no veia molt bé al principi fer els grups homogenis, em sembla que ha anat força bé.

XB: No s’observen, llavors, moltes diferències de rendiment entre els alumnes?

Miriam: Sí, però això és inevitable. Jo crec que no n'ha generat més. No és el treball en racons. Jo penso que hi ha gent que té més capacitat i gent que no la té tant.

“L'avantatge que et dona això és treballar d'una forma més personalitzada. És molt més eficient treballar així. Així pots fer activitats més autònomes i més dirigides i fer un seguiment més individualitzat.” (Angels)

El que diu la Miriam demostra com l'escola pot canviar d'un any per l'altre els criteris sobre una decisió pedagògica tan important com l'agrupament d'alumnes, i com el professorat tampoc té molt clars els arguments que la justifiquen. En qualsevol cas, els criteris legitimadors són criteris que posen per davant les característiques individuals de l'alumne (el seu procés de maduració personal, el desenvolupament de les seves capacitats intel·lectuals, motrius, la seva autonomia, etc.) a la pertinença a un grup social específic. El principi d'uniformització cultural, assenyalat al capítol 2, es fa palès en l'organització dels racons, per a la qual el professorat utilitza un únic criteri de classificació. El dèficit cultural es projecta així sobre l'alumnat més endarrerit.

Finalment, els criteris de seguiment individual també es remarquen en el moment de respondre als criteris que orienten l'avaluació escolar. La importància del seguiment de cada alumne, del seu progrés en el procés de maduració intel·lectual i de la seva actitud davant l'aprenentatge destaquen com a objectius de l'avaluació. La directora subratlla uns criteris d'avaluació flexibles, els quals competeixen amb les exigències de l'Administració educativa.

Roser: L'avaluació, en principi, no és numèrica. Nosaltres fèiem abans informes oberts, sense nota. Llavors deies, aquest nen ha treballat fins aquí, i es valora l'actitud i l'aptitud. El que passa és que després has d'omplir un llibre d'escolaritat que no respon en absolut a això. Llavors a aquest nen li has de posar si promociona o no, si ha tret un excel·lent o un suficient. Llavors alguns nens no tenen els mínims però com que han demostrat bona

actitud llavors se'ls aprova. Aquest nen va a BUP. No, aquest nen no pot anar a BUP, potser si espera un parell d'anys més. Però et diuen, és que té el graduat escolar. Sí el té, però no té els coneixements que li exigiran després. A nivell d'escola tenim en compte això. 'Lo' ideal seria que la gent acabés amb la mateixa graduació i després veiessis el curriculum, aquest nen què ha fet, ha arribat aquí, ha passat això; però ara per ara necessita un temps per seguir estudiant.

XB: Pel que entenc l'avaluació és molt individualitzada.

Roser: Sí, importa més des d'on sortia que no pas que puguis dir: 'ha assolit això'. A més no es fan exàmens finals. És avaluació continuada.

Les referències són constants en favor d'un model d'avaluació que no és rígid, que considera tots els aspectes de l'individu i no només el seu rendiment intel·lectual. Els controls puntuals a través dels exàmens són substituïts per una concepció d'avaluació continuada, centrada en el progrés particular de cada nen o nena. Des de fa alguns cursos, el centre ha desenvolupat un model d'avaluació en el qual es recullen diferents ítems de la vida escolar de l'alumne/a. L'existència d'una frontera entre els primers anys de l'escolarització i el cicle superior es produeix també en el tema de l'avaluació. En efecte, el tipus d'indicadors utilitzats varia en funció de l'edat, existint una més gran atenció als aspectes de socialització i de formació de la personalitat en els nivells de preescolar i cicle inicial i mitjà, i un èmfasi més gran en els aspectes específicament intel·lectuals pel que fa al cicle superior.

En definitiva, l'ethos de l'escola, caracteritzat principalment a través del discurs educatiu del professorat, posa de relleu alguns dels elements culturals que s'acosten a un sistema cultural d'escola mixta. La individualització de l'ensenyament, la interpretació en termes exclusivament psicològics de l'aprenentatge, esdevé la forma dominant d'entendre l'educació. La pràctica educativa quotidiana, confirma una ideologia educativa basada en un conjunt de qualitats individuals que no només es centren en l'intel·lecte de l'individu, sinó també en el seu desenvolupament personal. Ara bé,

el concepte de desenvolupament personal, entès com aquella educació no referida a la transmissió d'habilitats i coneixements (ordre *instrumental*) sino a la sociabilitat i moralitat de l'individu (ordre *expressiu*), correspon a un model de socialització específic, el qual té límits tant en la seva extensió com en la seva qualitat. En la seva extensió aquest model troba el seu límit aproximadament al final del cicle mitjà. L'estructura del currículum, l'avaluació i la pròpia pràctica pedagògica es modifiquen al cicle superior. Podem dir que l'escola passa a utilitzar un codi educatiu agregat mentre que abans utilitzava un codi integrat³. L'ordre instrumental passa a ser, en el cicle superior, l'ordre estructurant de la vida escolar, i el que esdevé la principal font d'implicació positiva o negativa de l'alumne al centre.

Els límits qualitatius cal trobar-los en la significació implícita que pel professorat té el propi concepte de desenvolupament de la persona. Aquest és un concepte el qual, com en molts altres centres, forma part del discurs educatiu dominant de l'escola, i és gairebé sempre present en el Projecte Educatiu de Centre. No obstant, com alguns estudis han posat de relleu, el model de socialització adequat, des d'aquest punt de vista, és un model fonamentat en valors de gènere masculí, en el qual la seguretat, el risc, i l'autonomia personal en són els principals valors. Aquest model de socialització pot incorporar, i de fet així ho fa, uns determinats valors tradicionalment femenins a nivell de discurs (afectivitat, sensibilitat, atenció als altres, etc.), però hi ha poca atenció real per part de l'escola a la seva valorització i a la seva prioritització en la transmissió cultural. El que efectivament compta com a "alumne ideal" és la capacitat de desenvolupament intel·lectual i l'autonomia de decisió i de resolució de problemes. La dimensió afectiva i de sociabilitat pot considerar-se central a nivell de discurs, però és marginal en el nivell de les pràctiques (Askew & Ross 1988; Walden & Walkerdine 1982).

³ La diferència entre ambdós tipus de codis és assenyalada per Bernstein (1985a & 1985b)). Els codis agregats presenten una classificació i enmarcament forts del coneixement educatiu, és a dir, una clara delimitació entre continguts i poca autonomia de l'alumne en la interacció pedagògica, mentre que els codis integrats tenen una classificació i enmarcament dèbils: delimitació borrosa entre continguts (interdisciplinarietat) i més llibertat en la interacció.

No obstant, per tal de caracteritzar el sistema cultural d'escola mixta a l'escola Els Tilers, cal fer referència a la importància específica que té la variable gènere en el discurs del professorat. La constatació de l'omissió del gènere com a qüestió rellevant en l'organització de la pràctica educativa, i la forma en què el professorat entén la coeducació, són els ingredients que completen l'eficàcia del funcionament del principi d'hegemonia de gènere. Això és el que confirma la importància de la producció cultural en el procés de reproducció social: la creació i construcció de significats compartits pel col·lectiu consolida l'estabilitat d'un sistema cultural d'escola mixta, el qual dona lloc a una lògica d'orientació de la pràctica educativa. Només l'existència d'una comprensió homogènia col·lectiva garanteix l'estabilitat del sistema cultural.

4.1.2. El gènere en el discurs del professorat de l'escola i la legitimitat del procés d'intervenció.

El sistema cultural d'escola mixta es caracteritza a partir de l'omissió del gènere com a variable rellevant en l'organització de les pràctiques educatives. El discurs educatiu general del professorat, caracteritzat en l'apartat anterior, ha destacat la inexistència de la variable gènere (i de cap altre identificador de grup social), com a qüestió important en l'organització curricular, pedagògica o en l'avaluació escolar. Aquest apartat completa l'anterior, posant de relleu algunes de les respostes del professorat relatives a les diferències entre nois i noies, tant pel que fa a comportaments a l'aula, com a estils d'aprenentatge, percepció d'interessos diferents, etc. L'exposició de les opinions del professorat serà breu, pel fet de ser quasi idèntiques a les obtingudes en els estudis sobre les actituds d'aquest col·lectiu⁴, i perquè les perspectives del professorat respecte a l'educació de nois i noies aniran apareixent al llarg del procés de canvi (les quals, per la seva espontaneïtat, esdevindran sociològicament més significatives per a entendre la ideologia del professorat). Tanmateix, el que esdevé més rellevant

⁴ Veure apartat 2.1

com a pas previ a la intervenció i anàlisi d'un procés de canvi, és com el professorat caracteritza inicialment el problema de la coeducació (si és que reconeix el problema com a tal) així com les expectatives i legitimitat respecte al procés d'intervenció⁵.

Igualtat i diferència

Com en d'altres recerques a les quals m'he referit anteriorment (Stanworth 1987; Clark 1990; Subirats i Brullet 1988), el professorat fa compatible en el seu discurs la contradicció entre el reconeixement de les diferències de socialització i comportament de l'alumnat i el principi d'atendre a tots els individus igual. En qualsevol cas, és capaç d'identificar diferències en els interessos i comportaments d'uns i altres, les quals ja hem vist com no són en cap cas rellevants per a l'organització de l'activitat educativa.

"En el meu grup-classe els nens es fan notar molt més que les nenes. Els motius que tenen els nens, són uns, i els de les nenes molt diferents quan plantegen una assemblea. Els jocs de pati, en el cas dels nens, tenen un impacte molt gran a la classe, i els hem d'aclarir, etc. En canvi en les nenes és molt menys. En els nens la contínua batalla pel futbol; les nenes et plantegen que una no li està amiga i no l'ha deixat jugar. Surten molt més els temes dels nens que els de les nenes." (Miriam)

"Si, 'bueno', per exemple a l'hora de pati els nens els veus tots jugant a futbol i les nenes parlant a la barana. Els nens són més immadurs, es barallen per coses que les nenes no es barallen." (Mercè)

"En el joc veus moltes diferències. Els nens juguen a guerra, a barallar-se. Les nenes fan un joc més tranquil, estan assegudes, una cosa més tranquil·la. Els nens tenen més seguretat, s'aixequen més a la classe, etc." (Clara)

⁵ Cal tenir en compte que les opinions recollides corresponen a una etapa prèvia a l'etapa de sensibilització però en un moment en el qual el centre ja ha assumit integrar-se en el projecte presentat per l'ICE de la UAB. Això, lògicament, explica la no aparició d'opinions molt contràries, tant respecte a l'existència de sexisme a l'escola com pel que fa al compromís d'integrar-se com a centre en un projecte de coeducació (només un mestre va negar-se en tot moment a participar en el projecte)

Una anàlisi de l'adjectivació del professorat per a nois i noies ens donaria resultats semblants als obtinguts en l'estudi de Clarricoates (1980a, veure apartat 2.1.). No obstant, pel professorat, la frontera entre els factors naturals i socials que expliquen les conductes de cada grup sexual és una frontera ambigua. Els estereotips de gènere continguts en l'adjectivació de cada grup sexual mai van acompanyats de referències que indiquin com aquests estereotips de personalitat i comportament són conseqüència d'un procés de construcció social dels gèneres. Quan es tracta de diferències en els rols sexuals desenvolupats per cada grup, aquestes sí són reconegudes com una conseqüència d'un procés de socialització familiar diferent per a nois i per a noies, el qual és també reconegut com a desigual, en la mesura en que limita, per a les noies, les seves oportunitats educatives futures.

“Això és 'lo' de sempre. Que si és una qüestió genètica o social. Home en general els nens, sí, són més actius, més agressius, creen més conflictes. A nivell de sensibilitat sembla que les nenes en tinguin més...” (Lourdes)

“Tota la pressió social segueix existint, es segueix notant, i allò típic que les nenes són més tranquil·les normalment, són menys conflictives, són més pulides, tenen assolides un conjunt d'obligacions, els treballs són més nets, segueix passant.” (Roser)

“És que ja vénen molt marcats per les famílies. Aquí hi ha noies que tenen germans petits i que els seus pares els hi fan cuidar, s'han de carregar amb tota la història. Va haver-hi un temps en que per això les noies perdien dies de classe, però ara això ja s'ha acabat.” (Sònia)

“Abans et venien els pares dels nens quan estaven a 8è i s'interessaven moltíssim. Si podrien fer BUP, etc. Els pares de les nenes no... també hi havia excepcions, naturalment. Si aprobava bé, si no, 'bueno' doncs no passava res, pobreta...” (Teresa)

En aquest context, l'escola considera que s'ha de potenciar la igualtat, i que hi ha una tasca a fer sobre les famílies:

“Ja fa anys que a l'escola es tracta de potenciar per igual a un nen que a una nena, i hem incidit també a nivell familiar, i hi ha coses que han canviat. Ara cap nena es queda sense un dia d'escola per haver de cuidar el seu germà petit. Els pares demostren també més interès per les notes de les filles.” (Roser)

“Ara la cosa ha canviat perquè és més normal que les mares treballin, i un nen que pare i mare treballin és molt diferent que un nen que la seva mare faci l'estereotip familiar. El pare es qui porta el sou i qui decideix. A més a nivell econòmic hi ha gent que es guanya molt bé la vida, però a nivell cultural... Jo penso que això anirà canviant, però canviarà en la mesura que canviïn el comportament familiar i l'estructura familiar, no per altra cosa, eh...” (Roser)

No obstant, el professorat creu, sense considerar en cap moment que el seu discurs sigui contradictori, que tracta tots els individus igual, com a principi democràtic fonamental. Pot arribar a reconèixer, en algun cas, efectes no desitjats i inconscients de la seva pràctica, però no es planteja canvis possibles a introduir en la seva activitat educativa quotidiana. En tot cas, el professorat, el que arriba a fer (en casos excepcionals), és exercir autocontrol sobre la igualtat.

“Jo procuro tractar-los igual, però penso que hi ha una actitud, allò que diuen el currículum ocult, que ho vas transmetent sense voler. Encara, que a nivell de llenguatge, a nivell de la teva actitud davant de situacions, a nivell de que fomentis que juguin al mateix, no saps mai si no fas diferències.” (Clara)

“Jo no penso que faci diferències. A més, a la meua classe els nens i les nenes són un grup molt homogeni. Juguen molt junts.” (Angels)

No és una qüestió de nens i nenes

En els capítols anteriors hem subratllat com una de les característiques fonamentals de la definició i reproducció de les relacions de gènere consisteix en la seva invisibilitat material immediata. També hem emfatitzat com aquesta invisibilitat material contribueix a la no consciència d'opressió (lògica de reproducció no conscient de pràctiques educatives sexistes) per part del professorat i, per tant, a convertir-lo en agent clau de reproducció social i cultural. La no consciència del professorat com a agent de reproducció es posa de relleu, com acabem de veure, a través d'un discurs educatiu que es legitima tant en la igualtat en el tractament de tot l'alumnat com en els propis límits de la pràctica educativa sobre la formació i reproducció de comportaments de cada gènere, processos que, pel professorat, tenen lloc fonamentalment en espais externs a la institució escolar. És a dir, tot i existir un reconeixement del gènere com a un procés d'adquisició social, el professorat reifica el problema.

El que llavors esdevé sociològicament interessant és qüestionar-se quines formes pren el discurs del professorat quan es planteja diferències, les quals, en el cas de ser acceptades, implicarien un qüestionament, tant de la política de l'escola respecte a la qüestió dels gèneres, com de la pròpia pràctica dels ensenyants a l'aula. El procés de reificació (incapacitat de reconèixer els processos de formació d'identitats de gènere com a construccions socials, i, en conseqüència, desimplicació de la pròpia pràctica en aquests processos) es projecta també en aquestes respostes, a través de la interpretació de les diferències com a diferències individuals i no socials. El problema, pel professorat, és d'individus, els quals tenen ritmes d'aprenentatge, capacitats o interessos diferents. Així responen, per exemple a la qüestió de si creuen que nois i noies poden desenvolupar estratègies d'aprenentatge diferents.

“No crec que sigui un problema de nens i nenes. Les nenes, allò que et deia, son més pulides. Si t'entreguen un treball, aparentment estarà més ben fet, no els importa copiar tres fulls en comptes d'un. Però a nivell de substància de treball no té perquè ser millor el de la nena que el del nen. No vol dir que

el del nen sigui millor o siguin més espavilats o tinguin més cap. Són més destralers. A nivell de continguts sempre hi ha un grup de nenes millor. Quan acaben 8è, normalment les nenes són més madures que els nens, però són més responsables. Els nens són més contradictoris...” (Roser)

“Per la meva experiència jo no diria que hi ha formes diferents d’aprenentatge entre nens i nenes. El que importa és l’individu.” (Aina)

“No crec que hi hagi diferències o més facilitat per una cosa o per una altra. Tant et pot demanar un nen com una nena. Hi ha alumnes apàtics, tant en nens com en nenes.” (Miriam)

Les respostes relatives a les diferències per àmbits d’interès respecte a les activitats que es fan a l’aula tenen el mateix to:

“No ho crec, però a vegades veus les nenes més perfeccionistes. Torno a dir que crec que depèn molt d’individus, no et sabria dir.” (Miriam)

“No, si tu els saps enganxar en el tema ‘s’enrollen’, que diuen ells. No és que els interessin més unes coses als nens i unes altres a les nenes. Depèn molt de com els hi donis tu.” (Sònia)

“El que has d’intentar fer és respectar els ritmes d’aprenentatge de cada nen, perquè cadascú té els seus ritmes i la seva capacitat. Jo no crec que sigui una qüestió de nens i nenes.” (Mercè)

Les identitats de gènere, les identitats col·lectives, desapareixen del discurs del professorat quan el seu reconeixement implicaria el qüestionament d’una organització de l’activitat educativa homogènia i uniforme. El reconeixement de la diversitat entre ambdós grups sexuals esdevé significatiu només per a diferenciar actituds i conductes de l’alumnat. La diferència entre contemplació i acció, entre protagonisme i suport en un segon terme, entre competència i cooperació, etc, són oposicions que el professorat identifica com a pròpies de cada grup sexual. Aquestes oposicions, entre d’altres, no són observades pel professorat com a formes culturals diverses, és a

dir, com a formes culturals desenvolupades per grups diferents. La lectura del professorat trasllada el que són formes culturals diferents al nivell d'identitats sexuals diferents. És a dir, la diferenciació entre sexe i gènere existeix en la consciència del professorat quan es tracta de distingir les característiques i funcions biològiques dels individus de l'assignació social dels seus rols sexuals, però aquesta frontera és borrosa en el moment de diferenciar actituds i conductes individuals i col·lectives. Això no significa que el professorat assumeixi explícitament un discurs biologista sobre els comportaments sexuals. Simplement, la seva consciència no necessita resoldre aquest interrogant per a dur a terme la seva pràctica quotidiana.

Canviar les seves actituds i els estereotips sexuals

Finalment, en aquestes circumstàncies, és interessant veure com el professorat interpreta inicialment l'objectiu del projecte de recerca-acció; és a dir, quina és la seva percepció inicial del projecte. La proposta inicial de col·laboració exposa la necessitat d'investigar la presència de sexisme a l'escola, descobrir en quins àmbits es manifesta i experimentar posteriorment estratègies per a combatre'l. De manera breu però concisa, l'exposició inicial destaca tant la subtilitat que caracteritza la discriminació sexista, la seva producció inconscient i la seva invisibilitat, i les conseqüències negatives del sexisme sobre la construcció d'identitats masculines i femenines. En base a exemples clarificadors, s'intenta oferir al professorat la definició sociològica de l'objecte d'anàlisi i d'intervenció sociològica del projecte. En aquesta presentació inicial no s'expliquen amb concreció els mitjans que s'utilitzaran al llarg del procés (només es donen algunes indicacions sobre les pautes d'observació del sexisme), i tampoc es fan explícites les estratègies de canvi que s'experimentaran durant la segona fase del projecte⁶.

El recull d'algunes respostes inicials al projecte ens aporta més elements culturals i ideològics de l'escola Els Tilers i alhora ens

⁶ Tal i com s'ha exposat al capítol 3, les experimentacions de canvi no són encara explícites, sinó que es construiran durant la fase de recerca-acció.

proporciona els elements que donen legitimitat al projecte d'intervenció.

En primer lloc, és significativa la inexistència de posicions explícitament contràries al projecte. Més que el contingut ideològic del projecte, el professorat sembla molt més preocupat per l'excés de feina que suposa un projecte d'aquestes característiques. No perquè no estigui disposat a treballar en el projecte de forma desinteressada, sinó perquè es tracta d'una escola amb implicació en diversos projectes que exigeixen disposar de temps fora de l'horari escolar regular. Tot i que hi ha algunes referències al voluntarisme del qual el professorat es queixa de que sempre caracteritza la seva tasca, no correspon a l'ethos de l'escola, com ha quedat clar en el discurs de la directora, exigir compensacions econòmiques o, més en general, contrapartides en reconeixement de la competència professional de les mestres⁷.

“El projecte és molt interessant però el problema és saber si comptarem amb prou temps. L'escola està molt 'liada', tenim el projecte de ciències 6-12, el d'ordinadors, etc. Són moltes coses, i quasi no tenim hores.” (Lourdes)

“Participar en aquest tipus de coses està molt bé, a més aquí a l'escola ja fa temps que és una cosa que es té en compte. Però és que anem molt justos de temps. Un projecte d'aquest tipus hauria de fer-se sempre tenint en compte que s'han d'alliberar hores.” (Teresa)

⁷ En aquest sentit, existeix una diferència significativa entre els centres pilot de primària participants en el projecte i els de secundària. La concepció "professionalista" de la tasca docent, expressada en el sentit de protestes a la manca de reconeixement professional, és un fenomen molt extès als centres de secundària. Això és identificable a partir de les entrevistes semi-estructurades realitzades a tots dos tipus de centres. En el discurs dels mestres de primària, per exemple, les preocupacions dels ensenyants es diversifiquen entre les relatives a les pròpies condicions salarials i de treball i les relatives a la situació de l'escola en general o de l'alumnat. A secundària, tot i les lògiques excepcions, les preocupacions del claustre davant de la participació en un projecte d'aquestes característiques es centren molt més en les compensacions personals i com a col·lectiu professional.

Les dificultats materials, de temps, recursos humans, etc, esdevenen d'entrada obstacles més problemàtics que els mateixos objectius del projecte. Només un mestre demostra desacord amb el projecte, el qual no fa directament explícit, sinó a través de bromes continues i diferents tipus de comentaris. No obstant, les opinions més freqüents són favorables:

“Com a dones aquest projecte ens interessa.” (Sònia)

“Penso que està molt bé que algunes coses que ja hem començat a fer a l'escola en aquest terreny tinguin continuïtat.” (Mercè)

No obstant, la conceptualització inicial que el professorat fa del projecte posa de relleu una comprensió “limitada” del problema. En efecte, pel professorat el sexisme és fonamentalment un problema de desigualtat d'oportunitats. Les noies surten perdent en una societat que els dóna un rol secundari en la vida pública i que les socialitza com a persones depenents dels homes, tant econòmicament com emocionalment. Són factors com la socialització familiar i la influència social global els que més influeixen sobre les oportunitats educatives i laborals de cada grup sexual. En aquest sentit, l'escola creu que pot fer ben poc comparat amb el pes específic d'aquests factors:

“Comparat amb la importància dels pares, podem fer poc. És que ja ho veus que a les nenes ja les deixen sortir menys i les fan quedar a casa per cuidar els seus germans. Després, els anuncis de la tele són una passada, amb els rols super marcats.” (Angels)

“Aquí a vegades ja et pots esforçar en que tot quedi ben repartit entre nens i nenes que després van a casa i l'única que ha d'ajudar la seva mare és la nena, mentre que el nen se'n pot anar a voltar.” (Miriam)

Tot sembla indicar que el professorat interpreta inicialment el projecte com una lluita des de l'escola contra els estereotips de gènere que adquireixen els nois i noies en d'altres institucions de la vida social i contra les situacions de desigualtat que puguin detectar-se. Tot i que el projecte pugui tenir una influència limitada, creu important controlar les situacions on es produeixi desigualtat. Lògicament, només a partir de la posada en marxa de la fase d'anàlisi podrem descobrir fins on el professorat interpreta que pot arribar aquest control de la igualtat, és a dir, en quin sentit interpreta el propi concepte d'igualtat.

“No sé si servirà de molt però almenys a l'escola controlar-ho és important. Sobretot penso que val la pena agafar els cursos més baixos que encara podem fer alguna cosa. Els més grans ja estan molt marcats.” (Eulàlia)

“És molt important les seves actituds, perquè tant els nois com les noies es conformen amb el rol que els hi toca jugar i serà molt difícil canviar això.” (Mercè)

“Jo ja a acció tutorial veig com les opcions van sent diferents. Totes les noies a perruqueria o administratiu i tots el nens a automoció o electrònica. Ho tenen molt clar.” (Teresa)

L'èmfasi posat en les actituds del propi alumnat i en la influència de les famílies confirma un cert nivell de desculpabilització del problema del sexisme. El professorat, d'entrada s'exclou de la generació de desigualtat, com ho demostra l'exposició continuada d'exemples relativament externs a la seva pràctica. Canviar els rols i les actituds de l'alumnat és més significatiu per les mestres que canviar els rols propis.

En qualsevol cas, la idea d'igualtat, esdevé la principal font de legitimació del projecte d'intervenció. L'escola considera important oferir les mateixes oportunitats educatives a uns i altres. Aconseguir la coeducació és doncs controlar que els recursos

educatius siguin oferts equilibradament a cada grup sexual i que a l'escola no es facin diferències entre noies i nois.

La significació de les diferències culturals, dels valors tradicionalment associats al món femení no és, inicialment, quelcom rellevant en la percepció del projecte. És a dir, l'escola no interpreta el projecte de canvi com un intent de revaloritzar explícitament les diferències culturals associades al gènere femení. La reacció positiva del professorat davant de la proposta de col.laboració no es deu en cap cas a una voluntat explícita d'endinsar-se en un projecte que té com a objectiu recuperar valors d'un grup social específic. Es deu a la perfecta incorporació i ajust de molts d'aquests valors en un discurs d'educació humanista, el qual és part del plantejament ideològic dominant del centre.

Això ho demostren les constants referències del professorat a què el projecte en el qual s'implica és un projecte no exclusiu per a les noies, sinó que té també com a objectiu dotar els nois d'uns valors i actituds (sensibilitat, cooperació, solidaritat, cura dels altres, etc.) que cada cop és més difícil que adquireixin en un entorn social que els amotilla a uns comportaments associats a la masculinitat.

“Si jo ja li dic a en Ricard: ‘per què no t’interessa un projecte que beneficia a tots els alumnes per igual?’ ” (Teresa)

“És que els nois a aquesta escola són bastant bèsties. Quan surts al pati ho veus, es barallen molt. I sobretot els agrada competir. N’hi ha alguns que quan perden agafen unes rabietes que deu ni do. Em sembla molt important treballar sobre aquestes actituds.” (Miriam)

“Es que aquí tenim autèntics ‘machitos’. Aquí hi ha nens que cren de petits molt macos i, després, arriben a 8è i es pensen qui sap què.” (Sònia).

Aquesta és doncs la segona font de legitimació del projecte d'intervenció: es tracta d'un projecte que té l'objectiu d'extendre un conjunt de valors que són fonamentals per a la formació d'individus

solidaris, tolerants, respectuosos, etc. Començar un projecte de coeducació és doncs, pel professorat, dit de forma simple, treballar per a la igualtat i per a aconseguir humanitzar una mica més les relacions socials al centre.

Caldrà veure doncs, a partir de l'inici del procés de sensibilització, si el concepte de coeducació segueix tenint la mateixa significació pel professorat al llarg del procés, i quina és l'evolució tant de la consciència discursiva com de la consciència pràctica, així com de la relació entre ambdues (Giddens 1979b). És a dir, en la mesura en que vagin apareixent els mitjans a través dels quals pot anar-se avançant cap a la coeducació (tant a través de la investigació com a través de l'acció), caldrà veure si el professorat modifica el seu discurs sobre el problema (consciència discursiva), així com analitzar quin tipus de disposicions i de resistències es plantegen davant de les propostes de canvis de pràctica (consciència pràctica) i si es produeixen o no contradiccions entre ambdós tipus de consciència. L'avaluació d'aquests processos és el que ens ha de possibilitar conèixer tant la forma cultural dominant del professorat com les vies d'erosió o manteniment de l'estabilitat del sistema cultural d'escola mixta i de formació d'un sistema cultural d'escola coeducativa.

La darrera font de legitimació cal buscar-la en la pròpia metodologia de treball; és a dir, en la pròpia presentació de l'agent extern i del tipus de col·laboració amb els agents interns de la institució. En efecte, la desconfiança del professorat respecte a la distància existent entre el món universitari i el món de l'escola pot ser transformada en la mesura en que es planteja un projecte de col·laboració, en el qual el professorat prendrà part activa del procés de canvi. L'agent extern és d'entrada un col·laborador metodològic. És algú que pot ensenyar a observar, a recollir dades i a interpretar-les. Aquests elements, ja assenyalats a la metodologia, posen de relleu la importància de la percepció interna de l'agent extern. Aporta un coneixement que complementa el coneixement professional dels ensenyants. No imposa ni prescriu, però tampoc és un més del grup.

La percepció d'aquesta figura és fonamental per al bon funcionament del projecte. No és una imposició, com tampoc és algú que col.labora en igualtat de condicions. Es tracta d'un canvi fet des de la base, en col.laboració. No hi ha un reconeixement de l'agent extern directament com a agent de canvi, sinó com a agent col.laborador del canvi.

4.1.3. Conclusions

En principi, la forma en que és interpretada la introducció del projecte no qüestiona l'estabilitat simbòlica del sistema cultural d'escola mixta ni l'ethos de l'escola. Les dues fonts de legitimació ideològica del projecte plantejat al professorat - igualtat educativa i humanisme - ho són en la mesura en que són consonants amb uns valors fonamentals del sistema cultural descrit. Ara bé, les manifestacions del professorat el que demostren és fins a cert punt l'estabilitat cultural discursiva, és a dir, una bona acollida teòrica del projecte. Fins aquí, però, no hi ha canvi cultural, en la mesura en que el col·lectiu d'ensenyants interpreta segons la seva forma cultural dominant. La idea de coeducació és construïda des del sistema cultural d'escola mixta, i en conseqüència existeixen límits a la fixació interpretativa del col·lectiu.

La individualització en la interpretació de les situacions educatives representa la màxima expressió de la forma cultural dominant, la qual connecta directament amb la reproducció de les relacions de gènere. És a dir, les ideologies pràctiques de gènere connecten amb la reproducció en la mesura en què interpreten la realitat educativa en base a un sistema cultural que exclou el gènere com a categoria explicativa de les diferències educatives. El sistema cultural d'escola mixta dona lloc a una lògica d'apropiació i de producció de pràctiques que reproduïx una definició dels gèneres, unes situacions educatives de desigualtat i una jerarquia de valors culturals diferents.

Però la connexió no és mecànica. La connexió incorpora també contradiccions, ja que el professorat no nega les diferències com tampoc nega els efectes desiguals que sobre cada grup sexual tenen els diferents processos de socialització. Si, per una banda, en la forma cultural dominant apareixen processos de fixació interpretativa que limiten l'aparició de noves pràctiques, hi ha també contradiccions discursives i contradiccions entre teoria i pràctica que poden permetre un procés de nova producció cultural.

Les condicions per a la nova producció cultural venen fixades, a un nivell inicial, tant per les legitimacions ideològiques assenyalades (projecte d'igualtat i humanista) com per la legitimació derivada de l'organització metodològica del projecte, la qual té relació directa amb la cultura professional del col·lectiu. El que té interès, per tant, a partir d'aquí, és analitzar a través de quins processos - d'intervenció externa i de transformació interna- la lògica d'apropiació i de producció de pràctiques pot deixar de ser reproductora de determinades situacions educatives i construir progressivament un contrasistema cultural. La fase de sensibilització ens proporcionarà les primeres indicacions del canvi.

En el que resta d'aquest capítol posaré de relleu els canvis més significatius detectats al llarg de la fase de sensibilització. Això serà fet de dues maneres: en primer lloc (apartat 4.2.), a través de la descripció etnogràfica, exemplificada a partir de la verbalització *in situ* dels agents participants en la recerca i de les meves anotacions recollides a partir de l'observació participant al llarg del procés de recerca. Aquesta és sens dubte una informació fonamental per tal d'avaluar l'impacte provocat per la tasca de recerca sobre les percepcions del professorat. Amb aquest objectiu, he mantingut intactes les transcripcions corresponents a les expressions del professorat al llarg d'aquesta fase del treball de camp.

En segon lloc (apartat 4.3.), a partir de l'explotació del primer qüestionari sobre actituds davant del canvi, contestat pel professorat del centre un cop finalitzada la fase de sensibilització i comparat, com ja s'ha exposat, amb els resultats d'un centre control. L'avaluació del qüestionari completa l'anàlisi dels canvis detectats al

llarg de la primera fase de la intervenció, alhora que ens proporciona on es localitzen els principals obstacles al canvi.

4.2. Primer moviment cultural: canvis en el transcurs de la fase de sensibilització

L'objectiu d'aquest apartat és reflectir el moviment cultural del grup de treball que té lloc en el transcurs de la fase de sensibilització; és a dir, arribar a determinar fins a quin punt té lloc una mobilització en les formes de percepció de la realitat educativa i en la lògica d'orientació de pràctiques de les mestres. Hem caracteritzat, en l'apartat anterior, un conjunt d'indicadors relatius a l'ethos de l'escola i, especialment, al tipus de discurs de les mestres sobre l'educació dels gèneres, els quals s'acosten al que hem definit al final del capítol 2 com a sistema cultural d'escola mixta. El tipus de comprensió de la igualtat educativa, la valoració de la implicació de la institució escolar en la desigualtat sexual, les fonts de legitimació del projecte d'intervenció, la reificació gairebé absoluta del problema del sexisme, etc, són alguns exemples d'una lògica d'apropiació i de producció de pràctiques que és resultat i alhora factor de reproducció del sistema cultural dominant d'orientació de les pràctiques. Cal veure fins a quin punt el procés de sensibilització altera l'estabilitat d'aquest sistema cultural.

La situació inicial, descrita a l'apartat 4.1., ha subratllat com la reificació i la corresponent desculpabilització de la problemàtica constitueixen una de les fonts de legitimació del projecte d'intervenció. Quan les mestres reconeixen la presència de desigualtats sexuals, aquestes són interpretades com el producte de l'actuació dels altres agents socials i les altres institucions: la família, els mitjans de comunicació i la societat en general es converteixen en els principals agents de transmissió de rols i estereotips sexistes.

La sensibilització suposa, en aquest sentit, un primer qüestionament de la neutralitat educativa. No culpabilitza directament el professorat de la producció de desigualtat, sinó que el situa com a analista de la projecció de la desigualtat. Les raons teòriques per les quals la metodologia d'inducció es duu a terme d'una manera seqüencial i amb un ordre concret ja han estat exposades (veure apartat 3.2). Ens interessa, en aquest apartat,

detectar alguns elements que ens indiquin l'existència d'un procés de canvi cultural, el qual ha d'anar "movent" el professorat, qüestionant el sistema cultural d'escola mixta. Les reaccions i actituds del professorat al llarg de la fase de sensibilització constitueixen senyals vàlids del tipus d'interrogants que la recerca planteja. Les verbalitzacions de les mestres són exemplificadores del tipus de sistema cultural que dona lloc a una lògica d'apropiació i producció de pràctiques específica. En aquest sentit, esdevé tan rellevant per a l'anàlisi sociològica les interpretacions que el professorat fa de les situacions educatives com les mateixes omissions en aquestes interpretacions. És a dir, les expressions espontànies del professorat, derivades de les discussions entorn de la recerca, constitueixen els primers indicadors del moviment cultural, tant de les seves característiques com dels seus límits.

La forma de presentació dels canvis produïts al llarg de la fase de sensibilització no seguirà un ordre cronològic (per a no fer feixuga l'exposició), sinó que inclourà directament en diferents categories els fenòmens detectats com a més significatius. La investigació concreta duta a terme pel professorat al llarg d'aquesta fase, amb els àmbits específics d'anàlisi i els resultats obtinguts, s'inclou a l'annex núm. 2. D'altra banda, en cada expressió del professorat s'especificarà el context en el qual aquesta té lloc. Per exemple, l'expressió: "això no pot ser, això és una passada" (Teresa, Revista escolar), indica una expressió de la Teresa realitzada després de l'anàlisi del llenguatge i continguts sexistes de la revista escolar.

4.2.1. La satisfacció del professorat amb la recerca

Una de les alteracions del professorat al llarg del procés de recerca fa referència a la satisfacció que el procés d'investigació provoca en el professorat. A mesura que aquest s'endinsa en el procés de descobriment i anàlisi de la seva realitat educativa quotidiana, creix el seu interès per la tasca investigadora. L'aprenentatge de la sistematització d'uns fenòmens que habitualment no són rellevants en l'organització i execució de les

seves pràctiques produeix la motivació necessària al col·lectiu per a continuar amb la tasca de recerca. Durant les sessions de discussió metodològica de les pautes d'observació dels elements sexistes a l'escola, el col·lectiu de mestres s'implica cada cop més en la feina de recollida de la informació. L'interès el demostra a partir de diverses expressions que denoten satisfacció amb un nou paper professional fins llavors no reconegut.

“És que mai havíem fet feina així. Vas tot el dia tan de bòlid que no tens temps de parar en com es comporten uns i altres i en el que pot estar passant davant dels teus nassos. Quan t'hi fixes t'adones de la importància que té.” (Miriam, Observació del pati).

“Això està molt bé perquè et dona una altra visió de l'escola.” (Lourdes, Observació del pati).

Els avantatges s'extenen també cap a les possibilitats que proporciona una nova forma de treball, que emfatitza el paper reflexiu del professorat i la possibilitat de contrastar punts de vista amb membres de l'escola, els quals, degut al tipus d'organització escolar, resten fora de les possibilitats d'intercanvi quotidià.

“El que trobo molt positiu és que treballem intercicles. Fins ara no ho havíem fet. Està donant molt de si perquè pots comparar coses per edats.” (Marta, Observació de violència i afectivitat).

“Trobo que les reunions entre els cicles les hauríem de fer més sovint, no només per coeducació. Trobo que et dona una altra visió de l'escola, sino et quedés molt tancada en el teu cicle.” (Clara, Qüestionari a l'alumnat).

No obstant, l'entusiasme per la recerca portà en el algun cas a situacions sorprenents. Una mestra, per exemple, utilitzant les pautes d'observació dels llibres de text, es queixa de la seva

ineficàcia per a detectar el sexisme, sense qüestionar-se prèviament si el llibre que analitzava era o no discriminador.

Mercè: Aquesta fitxa no serveix de gaire. Vam estar amb la Mireia revisant un dels llibres de lectura i pràcticament no vam poder-les omplir.

X.B.: Les pautes no anaven bé o és que el llibre era poc sexista?

Mercè: Home, no ho sé... ho hauria de tornar a repassar.

Paradoxalment, la fascinació per la sistematització de la informació desvia l'atenció de la mestra de la finalitat per a la qual la fitxa fou construïda. El paper de l'agent extern és llavors fonamental per a retornar el grup a l'objectiu de la recerca: arribar a construir un diagnòstic de situació del sexisme a l'escola i donar a conèixer les característiques de la problemàtica. En nombroses ocasions el meu paper al llarg d'aquesta fase es centrà en assessorar sobre problemes de tipus metodològic i tècnic. En cap cas vaig avançar els resultats coneguts a través d'altres recerques, ja que això restaria l'interès del grup per la indagació. L'agent extern deixa que sigui el propi grup qui descobreixi les formes de manifestació del sexisme.

4.2.2. Accentuació de la percepció de la desigualtat.

Paulo Freire (1990: 94) assenyala com en les societats tancades d'Amèrica Llatina el tipus de consciència que caracteritza els oprimits és la "consciència semiintransitiva". És un estat de consciència incapaç de desxifrar com la relació de dominació s'estableix en la pròpia realitat objectiva. Als homes i les dones, en aquestes circumstàncies, els manca la percepció estructural necessària per a actuar sobre la realitat transformant-la.

El paper del professorat com a investigador de la realitat educativa comporta un procés d'accentuació de la capacitat de percepció de les desigualtats. A través de la recerca, el professorat adquireix una capacitat d'observació i d'identificació de situacions de desigualtat educativa, però especialment de situacions de desigualtats entre grups socials. En aquest sentit, l'observació de les relacions socials entre l'alumnat en les diferents situacions educatives esdevé un factor fonamental en l'accentuació de la capacitat de percepció del professorat de la desigualtat a l'escola.

“No havia pensat mai que el pati estigués tan desigualment repartit. I és que és una passada. Els nois es posen quasi tots d'una manera aplastant el centre del pati. Inclús quan la pilota arriba als racons, on les nenes juguen a gomes, passen de tot i segueixen xutant. És massa. A més, les nenes no protesten ni diuen res.” (Sònia, Observacions al pati).

El tipus de coneixement sociològic, en aquest sentit, comença a esdevenir rellevant pel grup de recerca. El que abans passava desapercebut en la vida institucional quotidiana és ara observat com quelcom problemàtic. En el nostre cas, el sol fet d'identificar un grup social com a unitat d'observació i anàlisi comporta una alteració de l'estructura de rellevàncies quotidianes dels agents de transmissió. Passar d'una unitat d'observació quotidiana rellevant com és l'individu a una unitat nova com és el col·lectiu suposa un impacte en la consciència del grup. Impacte que és completat per l'observació de determinats espais i activitats abans no considerats rellevants des d'un punt de vista educatiu.

La percepció del grup social suposa una alteració en la capacitat de detectar diferències en comportaments, i qüestiona l'estabilitat dels supòsits de naturalitat en els comportaments de nois i de noies. El col·lectiu de mestres és capaç, per exemple, d'identificar la projecció de les relacions de poder en l'ocupació i distribució de l'espai, i d'entendre els condicionaments que expliquen una determinada construcció social de les diferències entre allò que és comportament típicament masculí i el que és comportament femení.

És a dir, el professorat comença a identificar les diferències en els comportaments de cada grup sexual com a diferències de gènere i no de sexe⁸. L'observació de comportaments grupals és el que permet la realització d'aquest "salt" cultural.

"Els nens ocupen molt més espai a nivell de volum. A part de que 'lo' de la pista ja ho sap tothom, sempre els nens... Però fins i tot l'altre dia que es va perdre la pilota jo vaig pensar, aprofitem ara i en comptes de que les nenes juguin a gomes en un raconet vaig dir: va, ocupem una mica la pista. Doncs elles no volien, volien seguir jugant als racons." (Mercè, Observacions al pati).

L'atenció a les situacions de desigualtat s'accentua. L'ús de la perspectiva sociològica del professorat porta fins i tot a la reinterpretació crítica de determinades situacions educatives:

"La qüestió de la utilització de l'espai... no sé si és més l'espai o en tot cas, en funció de si hi ha un noi o una noia, aquell espai agafa una dimensió diferent. Per exemple, la distribució de la classe. Les noies ocupen la part central (s'asseuen en forma de U). Però és evident que la teva atenció es desvia cap als costats. Si possessis els nois davant, a la part central, passaria al revés." (Miriam, Observacions de tallers).

"Vaig entrar a l'aula d'ordinadors a fer observacions del comportament de nois i noies. Esperava trobar-me tots els nois picant i les noies al darrera. Sorprenentment em vaig adonar que eren les noies qui teclejaven, però el que passa és que estaven escrivint el que els hi deien els nois." (Sònia, Observació de classe d'informàtica)

⁸ Això no significa que el professorat faci explícita la diferència de significats entre sexe i gènere, i menys encara que el reconeixement d'aquesta diferència tingui conseqüències sobre la seva pràctica. Es tracta només d'elements que porten al grup de treball a un nou descobriment cultural.

L'exercici d'observar una nova variable com és el grup social, condueix el grup de recerca a tenir la capacitat, com ho demostren aquestes valoracions, d'observar més enllà de l'aparença, de desemmascarar la relació de poder que s'oculta darrera la realitat educativa. La capacitat de detecció de les relacions de poder interpersonals, es demostra també en la detecció respecte a l'acaparació de l'atenció de les mestres i els recursos educatius.

“El dia que no pots sortir al pati perquè plou veus que els nois tenen tendència a córrer, a ocupar espai. Les noies sempre busquen els laterals.” (Sònia, Observacions al pati)

“Jo vaig fer una activitat de laboratori amb microscopi. Vaig posar el microscopi sobre la taula i els primers que s'hi van tirar a sobre van ser els nois. Vaig haver de controlar que les noies també podessin mirar pel microscopi i manipular-lo.” (Teresa, Observacions de tallers)

En la conscienciació a través del paper investigador, el grup de mestres comença a identificar un grup social específic, en aquest cas les noies, com a grup dominat, com a grup amb menys possibilitats d'accés als recursos educatius. Alhora, és capaç de detectar la inexistència de resistències explícites per part de les noies. Això ho demostren les grabacions realitzades amb videu sobre el comportament de nois i noies a l'hora de pati.

“Has vist? És que ni es mouen ni diuen res quan els “aixafen el joc”. És increïble com no es queixen.” (Teresa, Observació i discussió del videu sobre el pati. Unes imatges mostren com un grup de nois interrompeix bruscament un grup de noies jugant a saltar corda).

No obstant, aquesta alteració que es produeix en la capacitat de percepció del professorat no comporta immediatament modificacions pel que fa a les referències que orienten les accions de les mestres. En efecte, l'eficàcia de funcionament de les ideologies pràctiques es demostra aquí en la dificultat de que la

pròpia reinterpretació d'alguns aspectes de la realitat educativa impliqui una reorientació de les pròpies decisions educatives. Això ho veurem en el darrer punt d'aquest apartat i, tanmateix, ens ho confirmarà l'anàlisi del qüestionari sobre les actituds del professorat davant del canvi.

4.2.3. Generació de significacions intersubjectives

En la mesura en que el grup es va endinsant en l'anàlisi de la realitat quotidiana, accedeix progressivament a un nou coneixement i a unes noves significacions col·lectives. Aquest és un dels primers indicadors de la producció cultural del col·lectiu. L'anàlisi i discussió estableix progressivament una complicitat entre els membres del grup de recerca, la qual és un signe tant de la nova significació compartida com de la diferenciació progressiva del grup. El cas més clar de generació de noves significacions intersubjectives s'estableix a través del llenguatge. En poques setmanes el grup estableix un control informal sobre l'ús del doble gènere o d'expressions neutres⁹. En d'altres casos, les correccions sobre el llenguatge oral apareixien automàticament, inclús fora de les reunions de treball. Aquest fragment del diari de recerca ho il·lustra prou bé.

16 de Març de 1992

Després de les observacions dels llibres de text el grup va adquirint més familiaritat amb les tècniques de recollida de la informació. El control del gènere en el llenguatge apareix a cada moment, tot i que cada cop tothom exerceix més control. Han proposat fer una revisió del llenguatge i del contingut de la revista escolar. Es queixen de la imatge habitual d'un científic (home) i de l'ús exclusiu del masculí genèric. També volen tenir en compte qui participa més en la revista i fent què (col·laboració a través de muntatge o d'escrits, etc.)

⁹ En una ocasió, per exemple, el grup em retornà un escrit de planificació d'activitats de recerca amb dues o tres paraules subratllades per no haver incorporat el doble gènere.

La fase de sensibilització a través de la recerca produeix, doncs, una accentuació de la detecció tant de situacions de desigualtats sexuals com d'omissions del problema del gènere en diferents àmbits. En aquest sentit, les aportacions al grup de les experiències viscudes generen progressivament un conjunt de significats i d'interpretacions de la realitat social que actuen com a experiències cohesionadores del grup.

“L'altre dia vàrem estar a una conferència sobre orientació professional dels joves en aquesta zona. Vols creure't que no van treure ni per un moment el problema nois-noies en tota la xerrada!” (Marta i Teresa).

“La Generalitat, a través d'una editorial, ha enviat aquests jocs de llengua a totes les escoles. El joc és preciós però està ple d'imatges sexistes i racistes. És una passada.” (Marta)

Una altra mestra aporta una altra anècdota personal:

“A la meua filla li parlem sempre en doble gènere, i ara quan és a l'escola sempre protesta: ‘i les nenes?’” (Mercè).

Aquests exemples esdevenen tant signes de conscienciació progressiva del col·lectiu com elements de cohesió interna. Aquesta cohesió interna es va constatant a través de la progressiva diferenciació entre el grup de recerca i la resta del claustre. El següent cas ho il·lustra.

8 d'Abril de 1992

Reunió de claustre. Presentem els resultats obtinguts fins ara, és a dir, els de llenguatge, textos i pati. Les mestres del grup parlen poc. Sembla com si s'haguessin inhibit. Explico com han anat les reunions i els principals resultats de la recerca. No es produeix una reacció d'entusiasme molt gran. Les mestres que habitualment participen no es fiquen massa en el tema.

Acaba essent una reunió gairebé informativa, sense que es produïxi quasi discussió.

Una setmana després de la sessió de claustre exposo al grup la meua sorpresa per la seva escassa participació a la reunió. Les mestres exposen dos tipus de raons. D'una banda, el fet que la dinàmica de les reunions de claustre ja acostuma a ser així (bàsicament per les dificultats generades si s'és una mica crític amb certs aspectes de l'escola). En segon lloc, el grup expressa la seva por a la possible resposta de la resta del claustre i els perills de que el projecte que s'està duent a terme es polaritzi i elles en siguin les úniques protagonistes. Pel seu interès, transcriu la conversa completa.

Angels: Aquí a l'escola hi ha gent que se n'ha anat per no encaixar. S'han passat èpoques.

Teresa: La gent arribava a l'escola i donaven per suposat que la gent estava implicada al cent per cent. I això no pot ser.

Marta: Però la gent col.labora en aquest projecte.

X.B.: Què creieu que pot passar més endavant?

Teresa: Penso que hi haurà les dificultats normals de l'escola. Però no massa especials.

Marta: Hi haurà de tot. La gent amb les coses noves s'hi fica. Amb el projecte d'ordinadors s'hi ha ficat a sac.

Teresa: Que no tens una bona impressió del claustre?

X.B.: Si, a mi el que em va cridar l'atenció és el contrast entre el claustre, que va ser molt apagat i les reunions, que són molt dinàmiques.

Angels: Es que això és important. Això ha de ser un projecte d'escola, i no pot passar que el claustre pensi que nosaltres ho acaparem tot.

Marta: És que a part, quan hi ha un tema 'punyetero', quina és la participació de la gent? Més aviat poca... Aquesta dinàmica és de fa bastants anys. Aquí hi ha poca discussió, hi ha aquesta dinàmica al claustre.

Teresa: Però després parles amb la gent, i dóna la seva opinió en privat. Llavors la gent parla.

Marta: Jo crec que això es deu a què a molta gent se l'ha castigat i 'matxacat' als claustres. I això et fa posar en guàrdia.

Teresa: Aquí en favor de la línia d'escola es van sacrificar opcions personals molt fortes. Ha sigut un joc entre individu i escola.

Angels: Jo quan vaig venir aquí em vaig quedar molt parada. A la que intentaves alguna cosa diferent s'interpretava com un trencament d'escola, de la seva línia pedagògica. Això ha influït en la gent. Hi ha hagut por de tornar-se a plantejar les coses, de parlar.

Teresa: Aquí es vol anar tota l'escola a la una. Si volies posar característiques especials pel teu cicle, era rebutjat perquè volia dir trencament de la línia de l'escola.

Marta: Cada any hi ha algun tipus de problema.

Angels: Hi ha d'haver un replantejament i no es fa per por.

Marta: Com 'lo' dels llibres de text.

Angels: És veritat. Hi va haver una època en la que potser sí, el mercat no oferia prou interès, però actualment s'estan fent coses molt bones. I això no vol dir tornar enrera. Les coses canvien, i potser convindria tenir-ne algun.

Teresa: La nostra escola va ser una de les primeres en decidir no utilitzar llibres de text. I va costar molt convèncer els pares.

Angels: I és que aquest projecte és delicat. Per mi és diferent que els altres projectes. De seguida vaig entendre que aquest projecte ens podia proporcionar eines per a canviar coses. És la diferència que veig amb altres feines que hem fet. Es una feina que tenim més, però d'alguna manera és diferent.

Teresa: La seva implicació és molt més global per a tota l'escola.

X.B.: I com creieu que ho viu la resta del claustre?

Teresa: Crec que de moment ho veuen com una cosa més.

Marta: Sí, potser sí.

Teresa: Hem fet tallers, festes, hem fet educació rural, etc. I ara fem educació no sexista.

Marta: Potser la gent ho veu més com unes tècniques que com una filosofia.

Teresa: Nosaltres ho tenim una mica clar, però no del tot, eh?

El diàleg demostra la detecció de la “incomoditat” que pot generar un projecte de coeducació al centre. Les particularitats de l'escola, i de les relacions interpersonals entre el professorat, interactuen amb l'adquisició d'un estat de consciència sobre el tema que porta el grup més implicat a preveure dificultats futures. La conscienciació a través de la recerca situa el grup en una posició que el permet reconèixer la necessitat de revisar determinats plantejaments a l'aula i a la globalitat de l'escola. L'expectativa de canvi possible esdevé llavors un significat intersubjectiu, compartit pel grup més implicat i no per la resta del claustre. Són per tant, els primers símptomes de cohesió i de diferenciació cultural.

4.2.4. Desculpabilització

Les característiques de la metodologia han posat de relleu la necessitat d'observació de la projecció de la desigualtat abans que la producció de la desigualtat, qüestió que s'ha identificat com a condició per a l'adquisició per part del grup de recerca de la percepció estructural de les relacions entre els sexes en la realitat educativa quotidiana. El que no és en cap cas immediat, però, com ja hem assenyalat abans, és el fet que això comporti un procés immediat de culpabilització respecte a la pròpia pràctica. En efecte, el grup augmenta en extensió i intensitat la seva percepció

estructural; és capaç d'identificar l'existència de situacions de discriminació en diferents espais de la vida escolar i de la vida social en general. Alhora, com hem vist, accentua la seva capacitat de desemmascarar críticament relacions de poder entre els sexes darrera d'aparences d'igualtat.

No obstant, no hi ha una extensió immediata de la conscienciació sobre la projecció de la desigualtat cap a la consciència de generació de situacions de desigualtat. El professorat extén fonamentalment la seva capacitat crítica sobre altres institucions de socialització, fonamentalment sobre la família i els mitjans de comunicació. Les crítiques sobre la institució escolar són crítiques que no alteren els fonaments culturals dominants, a partir dels quals el col·lectiu de mestres organitza les seves pràctiques. Les autocrítiques fan fonamentalment referència al llenguatge del centre, qüestió que el professorat controla de manera decidida, tant pel que fa al llenguatge escrit com parlat.

Tot i l'accentuació de la percepció estructural, però, en alguns casos el professorat personalitza la seva tasca professional. Qüestionar les seves decisions i pràctiques és encara un exercici que té conseqüències a nivell afectiu i en l'autopercepció professional. És per això que en situacions esporàdiques el professorat tendeix a desculpabilitzar-se dels possibles efectes de la seva tasca.

Teresa: Penso que un moment o altre haurem d'analitzar l'orientació professional. Aquí és un cas clar, tots els nois van a electricitat i automoció i les noies a llar d'infants. Jo faig acció tutorial a 8è i ho veig cada dia, i és que les famílies i els companys els marquen molt.

X.B.: I tu, creus que la teva actuació els condiona?

Teresa: Jo? No, jo això penso que no ho faig. Jo els hi plantejo totes les opcions.

Però la desculpabilització es manifesta bàsicament a través de l'omissió de qualsevol referència als possibles efectes discriminadors de la pròpia pràctica. És a dir, el grup, en la mesura en que extén i intensifica la seva comprensió del problema, esdevé cada cop més crític amb la institució familiar i amb els agents socials aliens a l'escola. Les anècdotes que el professorat aporta a les reunions augmenten, però no apareixen senyals que indiquin una certa urgència del professorat per revisar les decisions relatives a la pròpia pràctica.

Això esdevé un clar factor de les limitacions que té la tasca de sensibilització com a metodologia de canvi, com a estratègia que impulsi el professorat cap a la producció de noves pràctiques. La sensibilització esdevé un fase fonamental per a la conscienciació, però, com ens ho confirmarà el qüestionari, no comporta una ruptura amb el sistema cultural de referència d'escola mixta. Aquest fragment de diari, amb les meves impressions respecte al transcurs del procés, subratlla aquesta qüestió.

5 de Maig de 1992

Tot i que el grup es mostra cada cop més interessat per la tasca, hi ha encara problemes significatius sobre la comprensió a fons del problema. El grup experimenta molta satisfacció a mesura que recull i analitza les dades. No obstant, les mestres tenen moltes reserves sobre la pròpia pràctica. Es pot detectar certa preocupació per l'expectativa de la fase d'intervenció. És com si evitessin entrar en pol·lèmica sobre els possibles canvis que podrien introduir-se a l'escola. Es troben còmodes amb la recerca, però no davant l'expectativa del canvi. A més, el fet que hi hagi part del claustre que no s'implica tant en el projecte fa preveure possibles situacions conflictives que generen preocupació en el grup.

4.2.5. Problematització

Un altre fenomen que subratlla les limitacions de la fase inicial de recerca de cara a un canvi cultural i a la producció de noves

pràctiques contrahegemòniques, ve expressat a partir dels límits de l'extensió de la problematització del problema del sexisme per part del professorat. En efecte, el grup de recerca planteja unes determinades problemàtiques però passa per damunt altres qüestions significatives. Per una banda, identifica com a problemàtica la utilització de materials sexistes, les opcions professionals per sexe o l'acaparació de material per part dels nois. Aquestes són qüestions en les quals el professorat mostra el seu rebuig i dóna a entendre la seva disposició a emprendre accions correctores de la desigualtat. De fet, algunes accions aïllades són dutes a terme pel professorat per pròpia iniciativa (canvis en la revista escolar, canvis en el llenguatge de comunicació amb la comunitat escolar, o control sobre l'ús de determinats recursos educatius).

Ara bé, aquests canvis esdevenen canvis legítims dins la cultura escolar dominant. La identificació i constatació de diferències entre un discurs d'igualtat i uns materials i situacions de discriminació provoquen la indignació del grup, i en conseqüència, actuacions de correcció quasi immediates. Es tracta d'elements que són ràpidament problematitzats pel professorat. Hi ha d'altres situacions, en canvi, en les quals es constaten situacions de desigualtat que no provoquen una reacció immediata. És a dir, són situacions que si bé són interpretades com a situacions de desigualtat o discriminació, o almenys com a situacions problemàtiques, no són viscudes per les mestres com a contradiccions que cal resoldre.

El sistema cultural de referència demostra així la seva solidesa en la mesura en que fixa els límits de les possibilitats del canvi. Si bé la recerca descobreix alguns dels aspectes de situacions de discriminació, les mestres no sempre osen intervenir. Es tracta, per tant, d'espais de la vida escolar que poden ser passats per alt pel professorat per dues raons. En primer lloc, degut a què són qüestions les quals, tot i la seva detecció, no tenen pauta una resposta institucional clara; la segona raó es centra en el conflicte potencial amb els altres significants que pugui derivar-se de

determinades decisions, bàsicament amb el propi alumnat i amb les famílies.

Un dels exemples més clars en aquest sentit pot identificar-se en la situació següent, corresponent a l'anàlisi de les relacions afectives a l'escola:

16 de Juny de 1992

Apareix un debat interessant quan a partir de les anàlisis de les relacions afectives entre l'alumnat s'arriba als jocs amb connotacions sexuals. Això provoca incomoditat en el grup. Aporten nombrosos exemples de jocs sexuals entre nens i nenes. A les sortides els nens acostumen a ficar-se a les tendes de les nenes. La Marta comenta: "es toquen, però a les nenes ja els agrada". Clara: "Sí, les nenes entren en el joc però els consideren més 'guarros' als nens". La Mercè tanca els comentaris: "Home, jo veig això com a jocs inofensius, com a jocs pel desenvolupament personal. És tot natural". Tot i que el que es detecta és una tendència a minoritzar la importància d'aquestes relacions hi ha certa incomoditat, ja que les respostes en cap cas estan clares. El cas més clar és quan comenten que tres noies van sortir de la tenda enfadades perquè els nois 's'havien passat'. Davant d'aquestes situacions el professorat no intervé, ni sap gairebé com fer-ho. Són situacions en les quals poden detectar-se manifestacions d'agressivitat i desigualtat tant o més clares que en d'altres àmbits de la vida escolar, però en aquest cas el professorat no sap si atribuir determinats comportaments a diferències de sexe o de gènere. La Miriam és explícita respecte a això i al problema de les famílies: 'De fet, volem canviar les coses i no sabem com. Aquest és un tema relliscós, perquè hi ha tota la història de casa i no te la pots saltar. El pes de la família és molt fort. Quan els nens i nenes són petits et vénen els pares i mares a dir-te si a les excursions dormiran separats. Després a l'excursió els deixes dormir com vulguin. Però hi ha coses que no les pots fer perquè suposaria un enfrontament directe amb els pares'.

Pel fet de no existir una norma institucional més o menys compartida, aquestes situacions tipus es queden sense resposta. La incomoditat del professorat és lògica a l'experimentar la contradicció entre un context d'escola amb un plantejament

progressista, en el qual la llibertat individual esdevé un principi fonamental, de no repressió de l'espontaneïtat individual; i el descobriment de situacions conflictives, de manifestacions de desigualtats sexuals en diferents espais de la vida escolar.

Un altre àmbit en el qual es manifesta aquesta contradicció és l'espai del pati de jocs. En aquest cas, el professorat és capaç d'identificar diferències en l'ús i distribució de l'espai i de considerar aquestes diferències com un problema. No obstant, això no produeix una resposta immediata per part del grup de recerca. En efecte, el grup no respon a les expressions de desigualtat observades en l'espai del pati de la mateixa manera que ho fa en d'altres qüestions, com el llenguatge, l'eliminació d'alguns contes, etc. La cultura escolar es projecta en la inèrcia institucional, la qual manté l'espai del pati de jocs com a espai de lliure moviment i espontaneïtat dels individus. Qualsevol alteració d'aquesta situació suposa un xoc cultural pel col·lectiu. En conseqüència, les mestres ometen qualsevol iniciativa pròpia d'intervenció per a controlar les relacions de gènere al pati¹⁰.

Per tant, en la lògica d'apropiació i producció de pràctiques que es deriva del sistema cultural d'escola mixta es posen de relleu les fronteres entre àmbits d'intervenció legítims i no legítims. El que sí comença a experimentar el professorat, en qualsevol cas, són situacions d'incomoditat degut a l'emergència de contradiccions provocada per la recerca. Aquestes es plasmaran en el qüestionari sobre actituds davant del canvi, contestat pel professorat en finalitzar la fase de sensibilització.

4.2.6. Igualtat sense diferència

Les condicions del desenvolupament metodològic han exposat la necessitat de que el professorat treballi abans sobre la detecció de

¹⁰ No exemplifico aquí la qüestió del pati de jocs. El següent capítol descriu amb detall tot el procés de reflexió i acció del professorat en relació amb aquest tema.

la desigualtat social que sobre la identificació de la diferència cultural. Els àmbits d'anàlisi sobre els quals es centra la fase de sensibilització emfatitzen l'observació de la desigualtat i provoquen l'aparició d'indicis de qüestionament de l'estabilitat del sistema cultural dominant. No obstant, ja hem assenyalat com la manera de reproduir-se les relacions de gènere a l'escola fa referència no només a una situació de desigualtat social sinó també de jerarquia cultural, en la mesura en que la institució escolar valora més els comportaments i estereotips associats al gènere masculí que al femení. La discriminació cultural pot manifestar-se en un doble sentit: d'una banda, a través de la infravaloració conscient o inconscient que el professorat fa de formes de comportament de gènere femení, majoritàriament respecte a les noies, però en algun cas també respecte els nois. En segon lloc, a través de la desatenció a formes de conducta i actituds desenvolupades pel grup dominat.

Ambdues formes de manifestació de la desigualtat cultural han estat tractades per la investigació sobre gènere i educació, tot i que no hi ha hagut recerques centrades exclusivament en aquest tema. Discriminacions del primer tipus farien referència a la valoració despectiva respecte a qüestions com la preocupació pel cos i l'estètica personal, la cura i atenció excessiva dels altres, la tendresa, la contemplació, etc. La seva forma de manifestar-se pot venir expressada tant a través de la ridiculització com a través de l'emfatització de mancances de valors de gènere masculí: manca d'autonomia, manca de seguretat, manca de risc i iniciativa, etc. La majoria de discriminacions culturals del segon tipus encara han de ser investigades de forma sistemàtica. Poden anar des de formes específiques i codificades de resolució de conflictes interpersonals, o rituals d'inclusió i exclusió en grups reduïts, fins a especificitats en les formes d'organització dels jocs i en les regles dels mateixos, formes de manifestació de la solidaritat, etc.

Des de la perspectiva d'anàlisi que aquí ens interessa, el que convé qüestionar-se és fins quin punt el paper investigador del professorat té efectes sobre la seva capacitat de percepció d'elements culturals del grup dominat, i quines són les seves interpretacions davant l'aparició d'aquests elements.

Algunes situacions rellevants que es produeixen al llarg de la recerca ens aporten elements d'anàlisi. Per exemple, aquest diàleg entre mestres del grup, després d'analitzar els resultats relatius als qüestionaris sobre la interiorització d'estereotips de l'alumnat.

Marta: He estat mirant els qüestionaris, i el Dani ha contestat que el millor de ser nena és poder tenir fills, és un nen molt dolç...

Teresa: Si, és un nen diferent, és molt maco.

Miriam: Jo a vegades tinc problemes a la classe, perquè els altres es fiquen bastant amb ell, li diuen "marica" i tot això. És que és un nen que no participa dels jocs dels nens; no juga a futbol, etc.

X.B.: I tu intervens en aquests casos?

Miriam: Home, si veig que la cosa s'exagera molt si, perquè a vegades es passen.

Com posa de relleu aquest diàleg, no hi ha una reacció de ridiculització d'en Dani, però en qualsevol cas, la intervenció de la mestra és limitada, en el sentit de que penalitza la crítica, la reprimeix, però no reforça la diferència. La mestra detecta que es troba davant d'una transgressió de gènere, i reacciona controlant la situació, però no la reforça com a positiva; tot i que la transgressió porta a l'individu a una situació objectiva, i reconeguda per les mestres, de discriminació.

Altres tipus de comentaris, relatius a comportaments femenins identificats durant la fase d'observació de l'actitud de nois i noies al pati, demostren un component de ridiculització, ja assenyalat per d'altres recerques:

“És que l'altre dia estaven totes una altra vegada a un racó, com sempre, parlant, més fabes totes plegades!” (Lourdes, Observacions al pati)

“La Marisa i la Jessica, sempre igual, parlant de 'novios', totes ben vestidetes...” (Sònia, Observacions al pati)

El tipus de sensibilització, per tant, no posa el grup davant de la possibilitat immediata de descobrir les diferències culturals; en aquest cas, les diferències de gènere com a diversitat de formes de vida i de relació social. En efecte, el col·lectiu femení passa a ser un col·lectiu en situació de discriminació, però el professorat segueix ignorant l'existència d'elements culturals com a propis de les noies. S'acompleixen, per tant, les dues formes de discriminació cultural: per una banda, a través de les manifestacions despectives respecte als comportaments i actituds més femenines; per una altra, a través de la desatenció a formes específiques de comportament de les noies. Això no suposa, però, que el professorat tingui una concepció de l'educació que desvaloritza explícitament elements relacionats amb la cultura femenina (l'atenció als altres, l'afecte, la sensibilitat) com a valors educatius que cal transmetre, sino que no identifica un grup social concret com a portador fonamental d'aquestes actituds i valors. L'observació de les relacions socials entre els grups sexuals desenvolupa, com hem assenyalat, la percepció estructural i la projecció de les relacions de poder. Aquestes identifications troben, en alguns casos (en funció de la problematització del professorat, la qual és funció de la sedimentació i institucionalització de pràctiques), una resposta clara per part del col·lectiu de mestres, en la mesura en què el professorat constata l'existència de la desigualtat, i per tant reconeix l'existència de pràctiques contradictòries amb un principi educatiu fonamental. En aquest sentit, el professorat interpreta les diferències i relacions observades com a diferències de gènere, és a dir, com a construccions socials que poden i, en alguns casos, han de ser corregides per la institució.

En canvi, la diferència observada en els comportaments de cada grup sexual per separat -el tipus de relacions afectives internes, les

formes d'inclusió i exclusió en cada grup, les regles dels diferents tipus de jocs, etc- no són diferències immediatament reconegudes com a productes de socialitzacions diferents. En efecte, tot i que el professorat pot ser capaç d'identificar-les en algun moment de la fase de sensibilització, no dóna una significació fonamental a aquesta identificació, com a diferència cultural sobre la qual emprendre algun tipus d'acció positiva.

“Les nenes en els jocs de gomes, és increïble, són jocs super payoutats. I si una falla s'autoel.limina sense que les altres li hagin de dir. En canvi els nens en qualsevol joc que fan, si un falla s'han d'el.liminar els uns els altres i sempre protesten.” (Angels, Observacions al pati)

“Totes les nenes feien el mateix joc. Es tractava de fer un petó a tots els nens i nenes que tinguessin els ulls marrons, i els nens tots es deixaven. (Clara, Observacions de l'afectivitat).

La diferència d'actitud del col·lectiu davant de la constatació de situacions de desigualtat i davant de situacions de diferència posen de relleu la importància de les fonts de legitimació fonamentals del sistema cultural dominant. En efecte, la constatació de l'existència de desigualtats posa de manifest l'existència de reaccions del col·lectiu. No així, en canvi, la constatació de diferències, la identificació de les quals no implica una reacció d'intervenció del professorat. El qüestionari sobre actituds del professorat davant del canvi ens confirma aquesta i altres qüestions.

4.3. El qüestionari d'actituds davant del canvi

Com ja hem assenyalat, qualsevol intent de mesurar un procés de canvi a través de l'enquesta és un intent limitat. En la mesura en que aquesta constitueix un conjunt de respostes a una situació determinada, no proporciona els elements necessaris per a una avaluació continuada del canvi. Això és especialment important en aquest estudi, l'objectiu del qual és reflectir les vies de penetració i els obstacles a la consolidació d'un procés de canvi cultural.

No obstant, si les respostes a una situació es plantegen com un complement a l'anàlisi etnogràfica, el qüestionari pot constituir un instrument significatiu per a constatar el moviment cultural col·lectiu; és a dir, l'existència d'alguna alteració del sistema cultural de referència, el qual es projecta en les respostes a una situació. És en aquest marc d'anàlisi que cal entendre la utilitat d'un instrument de mesura com el qüestionari d'actituds de les actituds del professorat davant del canvi de pràctiques. Sense cap voluntat d'explicació holística, i a diferència de les formes de mesura del canvi d'actituds en psicologia social¹¹, el qüestionari és útil per a complementar la tasca etnogràfica, en el sentit de confirmar tendències observades a través de l'observació participant i de les verbalitzacions del professorat.

¹¹ Veure per exemple el clàssic de Fishbein & Ajzen (1975), *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Veure també l'article resum de Shrigley & Koballa (1992), sobre les mesures del canvi d'actituds basades en el model de Hovland (un dels models dominants en la mesura del canvi d'actituds), el qual es fonamenta en l'impacte de diferents variables sobre el canvi d'actituds. Les característiques del missatge, les característiques de l'emissor i del receptors i la forma en què el missatge és transmès, constitueixen les variables fonamentals a controlar. L'objectiu de la psicologia social és llavors contrastar a través del meta-anàlisi quins són els resultats més eficients sobre el canvi de les diferents experiències. És evident que la voluntat d'explicació holística resta credibilitat a una anàlisi que omet les condicions socials i materials, les variables contextuais en les quals transcorre l'experiència quotidiana dels actors.

4.3.1. Característiques del qüestionari

El primer qüestionari sobre actituds davant del canvi del professorat fou contestat el Juny de 1992, tant pel professorat de l'escola pilot com pel professorat d'un centre control de característiques molt semblants. La taula 4.2 demostra el paralelisme entre ambdós centres.

Taula 4.2: Característiques dels centres pilot i control

	<u>Centre pilot</u>	<u>Centre control</u>
Població	Àrea Metropolitana	Idem
Tamany del claustre	26	25
Tipus d'escola	Dues línies	Idem
Alumnat	Classe treballadora	Idem
Llengua	Programes d'immersió català	Idem
Mitjana d'edat del professorat	34,1	39,3
Sindicació	20 %	12 %
Mestres homes	11,5 %	16,6 %
Mitjana experiència	12,2 anys	16,4 anys
Experiència prèvia en escola religiosa	9,5 %	11,1 %

Tal i com pot constatar-se a la taula, hi ha una semblança important entre els diferents indicadors, els quals poden ser considerats com a possible variables independents, explicatives de diferències d'actituds davant la coeducació i, en general, davant del canvi de pràctiques. Això ens permet realitzar el contrast - de tipus orientatiu, donades les limitacions lògiques d'aquest tipus de comparació- entre ambdós centres.

El qüestionari fou construït segons una escala de tipus Likert, amb cinc graus de resposta possible a 62 ítems o proposicions (1

significa “completament d'acord” amb la proposició i 5 “completament en desacord”). Donades les confusions metodològiques observades en la construcció de qüestionaris sobre actituds del professorat davant la coeducació (veure apartat 2.2.2), en la construcció del qüestionari es tingué cura de formular totes les qüestions en forma de proposicions dirigides a la detecció de disposicions al canvi, i no amb l'objectiu de determinar perfils ideològics sobre la interiorització d'estereotips sexistes¹².

Sota aquestes condicions específiques, el qüestionari (veure annex núm. 1) s'organitzà en funció de les següents categories prèvies:

i) Un conjunt de variables control, destinades a estendre la confirmació del paral·lelisme entre centre control i centre pilot en el nivell de les perspectives del professorat, tant respecte a qüestions generals de coeducació (preguntes com Q3: “És absurd plantejar-se canvis a l'escola mentre no canviï la igualtat de sexes a nivell social” o Q7: “El problema del sexisme a l'escola es deu bàsicament a una manca de formació sobre el tema a les Escoles Normals”) com respecte a d'altres qüestions d'ideologia i pràctica educativa (Q8: “Un bon mestre o una bona mestra ha de demostrar tenir molt domini del coneixement que transmet” o Q11: “El fet que les famílies

¹² Aquesta diferència té implicacions sobre les condicions tècniques seguides en la construcció de l'escala. En efecte, en la mesura en que el qüestionari no pretén validar una escala d'actituds sexistes o construir una tipologia sobre perfils ideològics, no es realitzà cap procés d'eliminació de proposicions o de mesura de la validació o seguretat de l'escala. Sierra Bravo (1985) identifica la necessitat de realitzar aquestes proves en la mesura en què l'objectiu de l'escala és esdevenir un instrument òptim d'una actitud en qüestió, replicable. En el nostre cas, la forma de validació d'una escala d'aquest tipus implicaria disposar prèviament de “grups”, l'actitud dels quals fos coneguda i comparable amb els grups dels centres pilot i control. Això, òbviament, és una qüestió impossible de realitzar en aquest estudi, ja que la variable fonamental de discriminació en els resultats són les diferents condicions de resposta sota les quals respon cada grup, segons si es tracta d'un grup participant o no en el procés de recerca-acció. De fet, la pròpia comparació entre els resultats del centre pilot i del centre control constitueix una mesura de la validesa de l'escala. D'altra banda, qualsevol prova dirigida a calcular un índex de seguretat de l'escala significaria poder-la replicar en diferents moments al mateix grup, qüestió que esdevindria contradictòria amb l'objectiu de determinar el nivell de canvi d'actituds del centre pilot. Finalment, cal recordar que l'objectiu del qüestionari és la confirmació de tendències observades a través de mètodes qualitius al llarg de la fase de sensibilització, i no permet entrar en matitzacions de detall.

intentin interferir en la feina que fem perjudica l'educació dels seus fills"). Les preguntes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 35, 37, 52 i 56 del qüestionari, poden ser considerades variables dins d'aquesta categoria. D'altres qüestions incloses en d'altres categories són també vàlides per a constatar el paral·lelisme entre ambdós centres.

ii) Un conjunt de qüestions dirigides a constatar la presència o no d'elements culturals la lògica dels qual s'aproxima a un sistema cultural d'escola separada; és a dir, a un sistema basat en la segregació sexual i legitimat en base a una ideologia de rols sexuals diferenciats. Qüestions dins d'aquesta categoria són les preguntes 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, i 22 del qüestionari.

iii) Un conjunt de qüestions dirigides a constatar l'arrelament de les lògiques d'apropiació i de producció de pràctiques d'un sistema cultural d'escola mixta. D'entre aquestes qüestions cal diferenciar entre aquelles proposicions formulades en forma genèrica, és a dir, qüestions que no concreten els mitjans per a dur a terme l'objectiu que s'explicita en la qüestió (per exemple qüestions com Q21: "L'escola ha de ser una institució que prepari principalment els individus per al món del treball") i qüestions que especifiquen una forma concreta d'acció educativa, la qual, en aquest cas, pot considerar-se que respon a una lògica de producció de pràctiques fonamentada en un sistema cultural d'escola mixta (per exemple, qüestions com Q48: "L'escola hauria de controlar que a les activitats de tallers els nois i noies utilitzessin igual el material"). Les qüestions que s'inclouen dins d'aquesta categoria són les següents: 21, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 43, 48, 49, 51, 53 i 59.

iv) La darrera categoria engloba qüestions la lògica d'orientació de les quals es basa en un hipotètic sistema cultural d'escola coeducativa. En aquest cas, les qüestions plantejades consisteixen en proposicions d'acció educativa que comporten un canvi significatiu de les pràctiques educatives dominants. Es plantegen canvis curriculars, d'estratègia pedagògica i d'organització escolar, l'acord amb els quals pot ser entès com indicador de l'existència d'algun moviment cultural en el professorat, des d'un sistema cultural dominant d'escola mixta, amb un conjunt de legitimacions i valors

determinats, a un sistema cultural diferent, d'escola coeducativa, segons el qual algunes proposicions, rebutjades en d'altres sistemes culturals són ara acceptades com a legítimes. Les qüestions que entren dins d'aquesta categoria són: 26, 27, 28, 29, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 50, 54, 55, 57, 60, 61, i 62.

És evident que les qüestions seleccionades són només alguns indicadors possibles dels sistemes culturals de referència, descrits a l'apartat 2.3. D'altra banda, no totes les qüestions plantejades permeten discriminar perfectament entre els sistemes culturals considerats, i dins de cada categoria hi ha qüestions que difereixen pel que fa a l'abast del canvi proposat¹³. És a dir, la selecció i classificació de les qüestions té una finalitat exploratòria, i, en cap cas, les respostes constitueixen proves definitives de la inclusió o exclusió del diferents grups de mestres en un o altre sistema cultural. A continuació, presento els resultats més significatius del qüestionari. Les taules presenten les diferents puntuacions mitjanes i les desviacions típiques dels ítems del qüestionari per a centre control i centre pilot¹⁴. Alhora, es distingeixen les puntuacions entre les persones del centre que han participat de forma indirecta en la fase de sensibilització (grup present) i el propi grup de recerca

¹³ Per exemple, la qüestió Q48: "L'escola hauria de controlar que a les activitats de tallers els nois i noies utilitzessin igual el material", ha estat inclosa com a indicador de sistema cultural d'escola mixta, en la mesura en que es tracta d'una proposició referida al control de la igualtat de disponibilitat de recursos educatius, i, per tant, a una proposició legítima en l'esmentat sistema cultural. No obstant, és també una proposta de canvi que posa de relleu la rellevància de la variable gènere com a variable significativa per a la pràctica educativa; en aquest sentit, doncs, podria ésser considerat també com un indicador del sistema cultural d'escola coeducativa. D'altra banda, d'entre els indicadors de la categoria corresponent al sistema cultural d'escola coeducativa, hi ha diferències pel que fa a l'abast del canvi proposat; per exemple, entre qüestions com Q29: "Les matemàtiques poden explicar-se de manera diferent a com s'expliquen actualment, de manera que les noies en surtin beneficiades" i Q54: "Caldria modificar els llibres de ciències, incloent les omissions de les dones científiques a la història". Aquestes diferències permetran complementar la informació etnogràfica per a l'exploració de les vies de penetració i nivells d'abast del canvi cultural.

¹⁴ L'índex de respostes al qüestionari fou d'un 70 % en el cas del centre control (18 qüestionaris) i d'un 80 % en el cas dels centre pilot (21 qüestionaris). En el primer cas, però, es tractà de negatives explícites a contestar-lo. En el segon, només hi hagué un mestre que es negà explícitament a respondre'l. Les 4 persones restants que no contestaren fou degut a que no seguiren l'experiència per diferents motius (baixa temporal al llarg del curs o dedicació a temps parcial). La totalitat del grup de treball del curs 1991-92, format per 8 persones, contestà tot el qüestionari.

(grup de treball). Aquesta diferenciació s'efectua com a estratègia de contrast de la hipòtesi relativa a l'adquisició progressiva d'una identitat de "grup implicat amb la coeducació" per part del col·lectiu que participa directament en les reunions. Unes puntuacions significativament diferents entre ambdós subgrups del centre pilot ens pot ajudar a confirmar o desestimar aquesta hipòtesi.

4.3.2. Canvi d'actituds i actituds davant del canvi del professorat

Els resultats seran exposats en base a les diferents categories que componen el qüestionari.

TAULA 4.3. MITJANES I DESVIACIONS TIPIQUES DE LES VARIABLES CONTROL: CENTRE PILOT-CENTRE CONTROL

	<u>C. CONTROL</u>	<u>C. PILOT</u>	<u>GR. PRESENT</u>	<u>GR. TREBALL</u>
Q1: Al llarg dels darrers 15 o 20 anys, s'han produït canvis significatius pel que fa a la igualtat entre els sexes.	1,9 (0,4)	2,2 (0,8)	2,4 (0,9)	2,0 (0,0)
Q2: La institució escolar s'ha adaptat al ritme d'aquests canvis	2,6 (0,9)	(*) 3,1 (1,1)	3,0 (1,1)	3,3 (1,1)
Q3: Es absurd plantejar-se canvis a l'escola mentre no canviï la igualtat de sexes a nivell social	3,6 (1,5)	4,2 (0,9)	4,1 (1,1)	4,1 (0,7)
Q4: Les intervencions que poguem fer a nivell d'educació no sexista tindran un efecte molt petit sobre els nois i noies perquè la influència de les famílies pesa molt.	2,6 (1,3)	3,0 (1,2)	3,0 (1,2)	2,9 (1,6)
Q5: Per a que la nostra tasca fos efectivament coeducativa caldria que persones expertes en el tema ens proporcionessin les eines per a fer-ho.	2,6 (1,1)	1,8 (0,9)	1,5 (0,9)	2,3 (0,8)
Q6: L'única cosa que pot convertir les escoles en realment coeducatives és una acció decidida per part de l'Administració.	3,0 (1,3)	3,1 (1,3)	3,1 (1,3)	3,3 (1,7)

TAULA 4.3. (CONT.)

Q7: El problema del sexisme a l'escola es deu bàsicament a una qüestió de manca de formació sobre el tema a les Escoles Normals.	3,4 (1,1)	3,7 (1,1)	3,7 (1,1)	3,7 (1,3)
Q8: Un bon mestre o una bona mestra ha de demostrar tenir molt domini del coneixement que transmet.	1,9 (0,8)	2,7 (1,2)	2,5 (1,2)	(* 3,0 (1,3)
Q9: A través de la tutoria s'ha d'aconseguir que cada alumne aconsegueixi assolir el seu màxim rendiment.	1,8 (0,8)	2,0 (0,8)	1,7 (0,8)	(* 2,4 (0,8)
Q10: L'objectiu bàsic que s'ha de plantejar el professorat és aconseguir que els nois i noies adquireixin els coneixements fixats per a la seva etapa.	3,0 (1,0)	3,2 (1,2)	3,2 (1,3)	3,3 (1,1)
Q11: El fet que els pares i mares intentin interferir en la feina que fem perjudica l'educació dels seus fills.	3,3 (1,1)	3,8 (1,4)	3,8 (1,6)	3,9 (1,1)
Q12: La decisió de ser mestre/a implica un compromís social important.	2,1 (0,9)	2,0 (0,7)	2,1 (0,9)	2,0 (0,0)
Q35: L'avaluació ha de mesurar més la capacitat d'abstracció que l'acumulació de coneixements.	2,1 (0,8)	2,2 (1,0)	2,3 (1,1)	2,0 (0,8)

TAULA 4.3. (CONT.)

Q37: L'avaluació ha de mesurar més els continguts que les formes de presentació dels treballs.	2,9 (1,1)	3,1 (0,8)	3,0 (0,7)	3,3 (1,0)
Q52: L'escola hauria d'incloure també en el currículum oficial els drets i obligacions dels individus com a ciutadans.	1,7 (0,6)	1,3 (0,5)	1,4 (0,5)	1,3 (0,5)
Q56: En el currículum haurien d'incloure's assignatures que fessin referència a l'educació moral i per a la convivència.	1,9 (0,7)	1,8 (0,9)	2,0 (1,0)	1,4 (0,8)

NOTA:

(*) Mitjana significativament diferent de la mitjana del centre control (contrast de dues cues a partir de la distribució t-Student, amb un nivell del 95%)

1) Variables control

La taula 4.3 posa de manifest l'existència de puntuacions semblants entre ambdós centres. Les qüestions relatives a la significació de la tasca coeducativa per a l'escola no ofereixen diferències significatives. Les úniques qüestions per a les quals el test de la *t-student* dona diferències significatives entre centre pilot i control és en les qüestions 3 i 5. Aquestes diferències, tot i que són relativament petites, són, però, explicables per la implicació del centre pilot en el projecte de recerca-acció. L'homogeneïtat en les respostes a les qüestions 1, 2, 4, 6 i 7 d'altra banda, ens indica una visió de la coeducació com un problema amb un origen i causes externes a la institució escolar. No obstant, en algunes d'aquestes respostes, les desviacions típiques elevades ens demostren l'existència d'una certa dispersió en les respostes, tot i que aquesta dispersió presenta una distribució paral·lela entre ambdós centres.

D'altra banda, les qüestions 8, 9, 10, 12, 52 i 56 poden ser considerades com indicadors vàlids de diferenciació entre una visió extensa i una visió restringida de la professió¹⁵. No obstant, més que permetre'ns diferenciar entre models professionals, aquestes variables responen a l'objectiu d'identificar possibles diferències en les respostes entre ambdós centres, diferències que podrien esdevenir hipotèticament explicatives de diferents actituds davant del canvi entre centre pilot i control. Els resultats demostren un complet paral·lelisme entre ambdós centres en aquelles qüestions la formulació de les quals s'integraria clarament en un model professional extens. Les qüestions 12, 52 i 56 presenten puntuacions mitjanes al voltant de 1 o 2 (demostrant, per tant,

¹⁵ Aquesta diferenciació és assenyalada, per exemple, per Broadfoot & Osborn (1988) per a comparar perfils professionals entre mestres francesos i britànics. Una visió extensa de la professió seria aquella en la qual la tasca educativa es contempla com una tasca més enllà que la purament tècnica, de transmissió de coneixements. Segons aquest model, la tasca docent implica un compromís més enllà del purament contractual; un compromís amb l'educació per a la formació de la persona i el seu desenvolupament personal, i no només i principalment amb l'adquisició de coneixements i habilitats específiques. La visió restringida incorpora en canvi una percepció més professionalista de la tasca docent, la qual es fonamenta en la importància del domini del coneixement que es transmet i de les tècniques pedagògiques i didàctiques.

acord), ahora que les desviacions típiques són sempre inferiors a 1 (la qual cosa indica poca dispersió en les respostes). En les qüestions 8, 9 i 10, d'altra banda, les diferències no són tampoc significatives. La qüestió 10, la qual podria ésser considerada com l'indicador més clar d'un model restringit, és precisament la que presenta puntuacions mitjanes més elevades (al voltant de 3) i menys diferents entre ambdós centres.

Tot i les limitacions d'aquests indicadors per a construir perfils professionals complets d'ambdós col·lectius, el que és més rellevant de la taula 4.3 és la inexistència de grans diferències en els tipus de respostes, les quals, en el cas de produir-se, podrien posar en qüestió la validesa de l'anàlisi de les diferències en les actituds davant del canvi. Altres variables, englobades en d'altres categories, confirmaran les semblances entre ambdós centres.

TAULA 4.4.: VARIABLES CORRESPONENTS AL SISTEMA CULTURAL 1: MITJANES I DESVIACIONS TIPIQUES.: CENTRE PILOT-CENTRE CONTROL

	<u>C. CONTROL</u>	<u>C. PILOT</u>	<u>GR. PRESENT</u>	<u>GR. TREBALL</u>
Q13: L'escola hauria d'incloure una oferta curricular diferent per a nois i per a noies.	4,8 (1,2)	4,5 (1,4)	4,7 (1,3)	4,1 (1,6)
Q14: Nois i noies tenen responsabilitats socials diferents, i en conseqüència han de ser educats de manera diferent.	4,9 (0,5)	5,1 (0,5)	5,1 (0,4)	5,1 (0,7)
Q15: Es preferible que els càrrecs directius de l'escola siguin homes.	4,9 (0,8)	5,3 (0,5)	5,2 (0,4)	5,4 (0,5)
Q16: No és necessari que els nois adquireixin coneixement sobre treball domèstic, però sí les noies.	5,0 (0,5)	5,2 (0,4)	5,1 (0,4)	5,4 (0,5)
Q17: Donades les diferències entre nois i noies, en alguns casos seria preferible que s'organitzessin les classes per separat.	4,9 (0,4)	5,0 (0,9)	5,2 (0,4)	4,7 (1,5)
Q18: L'avaluació ha de tenir en compte les aptituds diferents entre nois i noies en diverses matèries.	4,7 (0,8)	4,8 (1,0)	4,9 (0,9)	4,7 (1,1)

TAULA 4.4. (CONT.)

Q19: L'educació sexual no és un tema que hagi de ser inclòs en el currículum escolar.

Q22: Donats els tipus de jocs que realitzen nens i nenes, en alguns casos fora preferible que sortissin al pati en diferents moments

4,6 (0,7)	5,1 (0,5)	5,1 (0,4)	5,1 (0,7)
5,0 (0,5)	5,2 (0,7)	5,3 (0,6)	5,0 (0,8)

2) El sistema cultural d'escola separada ve exemplificat per les variables incloses a la taula 4.4. Les puntuacions mitjanes confirmen el rebuig unànim en les perspectives del professorat de qualsevol pràctica o organització de l'escola dirigida a confirmar l'existència de diferències pel que fa a l'educació de cada grup sexual. Les mitjanes superiors a 5 són conseqüència, en aquest cas, de la possibilitat de considerar com a "no pertinents" determinades proposicions. Aquestes respostes han estat posteriorment codificades amb un valor de 6, puntuació que expressa el rebuig complet amb la qüestió plantejada i que pot interpretar-se com una nova categoria: "més que completament en desacord".

TAULA 4.5.: VARIABLES CORRESPONENTS AL SISTEMA CULTURAL D'ESCOLA MIXTA: MITJANES I DESVIACIONS TIPIQUES. CENTRE PILOT-CENTRE CONTROL (I).

	<u>C. CONTROL</u>	<u>C. PILOT</u>	<u>GR. PRESENT</u>	<u>GR. TREBALL</u>
Q21: L'escola ha de ser una institució que prepari principalment els individus per al món del treball.	3,1 (1,0)	3,9 (1,1)	3,8 (1,3)	(*) 4,1 (0,7)
Q30: L'escola ha d'ensenyar a nois i noies a controlar les manifestacions de debilitat.	4,4 (1,1)	4,0 (1,5)	3,9 (1,7)	4,3 (1,1)
Q32: Caldria que les noies aprenguessin a defensar-se més, a ser més agressives per a enfrontar-se al món del treball.	3,6 (1,2)	4,0 (1,5)	4,1 (1,6)	3,9 (1,2)
Q33: La pedagogia hauria d'aconseguir que les noies aprenguessin a ser més autònomes i menys dependents.	3,6 (1,9)	2,6 (1,6)	2,5 (1,8)	2,7 (1,4)
Q34: El món del treball és un món dur, i en conseqüència així cal socialitzar a nois i noies.	2,9 (1,1)	3,1 (1,4)	2,9 (1,4)	3,4 (1,5)
Q36: L'escola ha de ser una institució que prepari principalment els individus per a l'educació postobligatòria.	2,9 (1,3)	3,2 (1,3)	3,1 (1,4)	3,4 (0,8)

Q38: L'escola hauria de fer avaluacions no només individuals sino també col.lectives.	2,5 (0,8)	2,1 (0,6)	2,3 (0,7)	(*) 1,9 (0,4)
Q39: Hauríem de potenciar que l'alumnat s'ajudés entre si en els casos en que certes coses no puguin resoldre's individualment.	1,7 (0,6)	1,4 (0,5)	1,4 (0,5)	1,6 (0,5)
Q51: Hauríem d'impulsar els nois a fer jocs més afectius.	3,2 (1,5)	2,4 (1,6)	2,4 (1,7)	2,4 (1,7)
Q53: L'escola hauria d'ocupar almenys la meitat de les hores lectives a ensenyaments relacionats amb la vida quotidiana.	2,7 (1,2)	2,6 (1,5)	3,0 (1,7)	1,7 (0,8)
Q59: A l'escola s'hauria de reforçar qüestions relacionades amb la cura dels altres.	1,9 (0,6)	1,8 (0,6)	1,9 (0,7)	1,6 (0,5)

(*) Mitjana significativament diferent de la mitjana del centre control (contrast de dues cues a partir de la distribució t-Student, amb un nivell del 95%)

3) Un dels interrogants que planteja l'existència d'una lògica de producció de pràctiques basada en un sistema cultural d'escola mixta és el fet de si aquesta lògica té relació amb un plantejament educatiu individualista, amb un model educatiu fonamentat en valors masculins, en el qual la importància del món de la producció i de l'adquisició de coneixements es converteixen en els objectius principals de l'educació. Les qüestions de la taula 4.5, són indicadors interessants d'aquest tipus de valors. Formulades en forma de "principis" educatius, sense explicitar els mitjans a través dels quals els diferents objectius haurien d'ésser assolits, aquestes proposicions permeten descobrir el nivell de visibilitat del sistema cultural latent a aquests principis, principis que són una part dels recursos culturals a través dels quals el professorat desenvolupa una lògica d'apropiació i de producció de pràctiques determinada.

Com pot constatar-se en les respostes de la taula 4.5, hi ha una tendència del professorat a rebutjar aquelles proposicions la conformitat amb les quals assenyalaria la presència d'un enfoc fonamentat en l'individualisme, i a mostrar acord amb aquells indicadors que responen a una perspectiva educativa en la qual la presència de valors de grup i de pràctiques educatives no vinculades exclusivament a la transmissió i adquisició de coneixement són aspectes rellevants de la vida escolar. La primera qüestió es posa de relleu en el rebuig de qüestions com l'autocontrol de les emocions (Q30), la idea d'una escola enfocada al món del treball (Q21), o la necessitat d'una socialització estricta basada en la duresa del món del treball (Q30 i Q34), tot i que la puntuació de la qüestió 34 es situa al voltant de 3 (ni acord ni desacord). La segona tendència és observable en les puntuacions mitjanes properes a 2 en les qüestions relatives a l'avaluació col·lectiva, cooperació, i cura dels altres (Q38, Q39 i Q59), en la importància de la vida quotidiana en l'ensenyament (Q53) i en la disposició a impulsar l'afectivitat en els nois com a valor important (Q51). Per a totes aquestes qüestions, d'altra banda, hi ha un nivell de dispersió molt baix (desviacions típiques inferiors a 1).

La semblança observada en les respostes a aquestes qüestions entre el centre pilot i el centre control confirma el que ja han

assenyalat les altres variables control. Les diferències entre ambdós centres, d'altra banda, no són grans. Cal destacar, en tot cas, una lleugera polarització de les tendències assenyalades en el centre pilot, sense que això suposi una diferència substancial. En tot cas, la dispersió de les respostes pot estar posant de relleu la contradicció entre el reconeixement positiu d'un valor de conducta humana (associat de forma inconscient al gènere masculí), com és l'autonomia individual, i la manca de legitimació d'una intervenció dirigida a un col·lectiu concret (la qual posaria de relleu la rellevància del gènere sobre la pràctica educativa).

En general, per tant, les actituds del professorat no s'ajusten a un model educatiu fonamentat explícita i sòlidament en el valor de canvi de l'educació. El valor d'ús de l'educació és també present en la ideologia professional del col·lectiu docent, tal i com hem posat de relleu al primer apartat d'aquest mateix capítol, en assenyalar les fonts de legitimació del projecte de recerca-acció, malgrat l'existència de fortes contradiccions entre el nivell del discurs i la pràctica educativa quotidiana. Aquestes respostes, per tant, són indicadores d'una possible via de penetració del canvi cultural, de moviment en el sistema cultural de referència del professorat. En la mesura en que existeix una actitud de disposició a la plasmació pràctica de valors humanistes, de principis educatius que van més enllà de les identitats entre educació i preparació per a la producció, o educació i adquisició de coneixement científic, es perfila la possibilitat d'arrelament d'un canvi cultural en un col·lectiu que es troba davant d'unes condicions específiques, i que pot derivar en una nova disposició a la producció de pràctiques alternatives, pròpies d'un contrasistema cultural. L'evolució d'aquesta tendència podrà observar-se al capítol següent.

TAULA 4.6: VARIABLES CORRESPONENTS AL SISTEMA CULTURAL D'ESCOLA MIXTA: MITJANES I DESVIACIONS TIPIQUES: CENTRE PILOT-CENTRE CONTROL (II).

	<u>C. CONTROL</u>	<u>C. PILOT</u>	<u>GR. PRESENT</u>	<u>GR. TREBALL</u>
Q23: Nois i noies haurien de participar conjuntament en les competicions esportives de l'escola.	1,9 (1,2)	1,6 (0,8)	1,5 (0,7)	1,9 (1,1)
Q25: Les preferències per determinades matèries o tallers són un reflex dels interessos individuals de l'alumnat, i en conseqüència els hem de deixar escollir lliurement.	2,5 (0,9)	2,8 (1,6)	2,4 (1,3)	3,3 (1,4)
Q31: Hauríem de controlar el llenguatge del centre, tant parlat com escrit, intentant evitar l'ús del masculí genèric.	2,5 (1,3)	1,3 (0,5)	(*) 1,3 (0,5)	(*) 1,3 (0,5)
Q43: L'escola hauria d'intervenir sobre la lliure pràctica dels jocs, fent que les noies participin més dels jocs masculins.	3,8 (1,6)	4,0 (1,5)	4,1 (1,7)	4,0 (1,2)
Q48: L'escola hauria de controlar que a les activitats de tallers els nois i noies utilitzessin per igual el material.	1,8 (0,6)	2,0 (1,3)	1,9 (1,1)	2,1 (1,8)
Q49: Els mestres i les mestres hauríem de controlar el temps d'atenció que dediquem als nois i a les noies.	4,0 (1,8)	2,8 (1,8)	3,1 (1,8)	(*) 2,3 (1,7)

4) Les proposicions englobades a la taula 4.6. concreten accions que poden interpretar-se com a integrades dins dels límits de legitimitat del sistema cultural d'escola mixta. És evident que, com ja hem assenyalat anteriorment, no totes les proposicions qüestionen de la mateixa manera l'estabilitat del sistema cultural, com tampoc es pot marcar clarament la frontera entre propostes d'acció dins d'un sistema cultural d'escola mixta o d'un sistema cultural d'escola coeducativa. Malgrat tot, les respostes a les diferents qüestions permeten posar de relleu el grau d'arrelament de determinades pràctiques de la institució escolar i, en conseqüència, la presència d'ideologies pràctiques de gènere limitadores del canvi.

Les respostes de la taula 4.6. posen de manifest l'existència d'algunes diferències segons el tipus de qüestió proposada, així com diferències entre centre control i centre pilot. Les proposicions amb un nivell d'acceptació considerable són les relatives a la competició esportiva (Q23), el control del llenguatge¹⁶ (Q31) i a l'ús del material (Q48). Aquesta és una tendència observada en tots dos centres. La qüestió 25, d'altra banda, confirma la importància de l'arrelament d'una ideologia educativa que contempla la llibertat d'elecció dels individus com un principi educatiu fonamental, tot i que aquest principi sembla que és parcialment qüestionat en el grup de treball, tal i com ho demostra una mitjana i una desviació típica més elevades que en el centre control.

La qüestió 43, en canvi és una proposició que no és ben acollida pel professorat¹⁷. La proposició suposa una alteració d'un valor educatiu significatiu -la llibertat d'elecció en el joc i en el lleure en general- el qual es fa palès a nivell de pràctica en una habituació de la no intervenció, en una inèrcia institucional que contempla com a norma implícita la no alteració de les voluntats dels individus en

¹⁶ Cal destacar l'elevat nivell d'acord que presenta el centre pilot en aquesta qüestió, així com l'homogeneïtat de les respostes (0,5 de DT), com a conseqüència del treball dut a terme al llarg de la fase de sensibilització.

¹⁷ La inclusió d'aquesta qüestió en aquesta categoria respon a la hipòtesi segons la qual, la proposta plantejada podria ésser considerada legítima dins del sistema cultural d'escola mixta, en la mesura en que planteja una acció educativa que pot ésser interpretada com un control de la igualtat educativa, a través de la inclusió de tots els individus en els jocs dominants al centre del pati. No ho és, però, en la mesura que altera un valor educatiu fonamental (la llibertat d'elecció).

llurs hores lliures. El refús unànim a aquesta qüestió subratlla els límits de la transgressió de la vida institucional.

La qüestió 49, en canvi, expressa una diferència significativa entre ambdues escoles, diferència que s'accentua en el cas del grup de treball. L'impacte de la fase de sensibilització es reflecteix així en la legitimitat que, per a un determinat col·lectiu, representa el fet de controlar la dedicació a cada grup sexual. Aquesta és sens dubte una proposició que podem situar en el límit d'un sistema cultural d'escola mixta i d'un sistema cultural d'escola coeducativa: en la mesura en que planteja un control de la igualtat educativa és una acció legítima dins del model dominant d'escola, però no ho és en la mesura en que defineix aquest control de la igualtat a través d'una pràctica institucional nova, no contemplada fins llavors, i que subratlla la variable sexe com a variable rellevant per a l'organització de la pràctica educativa.

Les qüestions 43 i 49, doncs, són una primera indicació de l'estructura de disposicions i resistències al canvi, així com de la diferència de permeabilitat de determinats aspectes de la institució escolar.

TAULA 4.7: VARIABLES CORRESPONENTS AL SISTEMA CULTURAL D'ESCOLA COEDUCATIVA: MITJANES I DESVIACIONS TIPIQUES:
CENTRE PILOT-CENTRE CONTROL.

	<u>C. CONTROL</u>	<u>C. PILOT</u>	<u>GR. PRESENT</u>	<u>GR. TREBALL</u>
Q26: L'escola hauria d'intervenir sobre les eleccions curriculars de les noies, impulsant-les més a carreres tècniques.	4,4 (1,0)	3,4 (1,9)	3,7 (1,9)	(*) 2,7 (1,7)
Q27: L'escola hauria d'intervenir modificant el disseny curricular d'algunes assignatures per tal de fer-les més atractives a les noies.	4,7 (1,2)	3,5 (1,6)	3,9 (1,5)	(*) 2,9 (1,7)
Q28: Els coneixements sobre treball domèstic haurien d'incloure's en el currículum escolar oficial.	2,7 (1,0)	2,3 (1,3)	2,6 (1,3)	(*) 1,7 (1,1)
Q29: Les matemàtiques poden explicar-se de manera diferent a com s'expliquen actualment, de manera que les noies en surtin beneficiades.	4,8 (1,3)	4,0 (1,7)	4,4 (1,3)	(*) 3,1 (2,2)
Q40: L'escola hauria d'intervenir sobre la distribució de nens i nenes al pati distribuint l'espai de forma equitativa.	4,7 (1,2)	3,5 (1,8)	(*) 3,6 (1,8)	(*) 3,3 (1,8)
Q41: Per donar importància als jocs de les noies caldria que aquestes poguessin jugar-los al centre del pati.	4,5 (1,3)	4,1 (1,7)	4,2 (1,5)	4,0 (2,1)

Q42: Per tal d'impulsar més les noies cap a estudis tècnics hauríem de plantejar algunes classes per separat, independentment del nivell de l'alumnat.	4,5 (0,9)	4,2 (1,2)	4,3 (1,1)	4,3 (1,7)
Q44: De la mateixa manera que procurem o permetem que les noies puguin jugar a futbol hauríem d'insistir en que els nois juguessin a gomes.	3,4 (1,7)	3,0 (1,9)	3,2 (2,0)	2,7 (1,8)
Q45: Hauríem de procurar donar més el rol de protagonistes a les noies del que ara els hi donem.	3,7 (1,8)	2,5 (1,6)	2,5 (1,6)	2,4 (1,8)
Q47: Hi hauria d'haver més presència femenina en els càrrecs directius dels centres escolars.	3,1 (1,7)	2,7 (1,7)	2,9 (1,8)	2,3 (1,7)
Q50: L'escola hauria d'intervenir més sobre les eleccions curriculars dels nois, trencant amb l'estereotip de desvalorització de les carreres femenines.	3,2 (1,5)	2,1 (1,7)	2,1 (1,7)	2,1 (1,8)
Q54: Caldria modificar els llibres de ciències, incloent les omissions de les dones científiques a la història.	2,6 (1,5)	1,2 (0,4)	(*) 1,1 (0,4)	(*) 1,3 (0,5)
Q55: En el currículum escolar hauria de tenir tanta importància la cuina com les matemàtiques.	3,8 (1,0)	3,5 (1,5)	3,6 (1,4)	3,1 (1,7)