

LA FORMACIO DE LES ASPIRACIONS EDUCATIVES  
Anàlisi dels raonaments sobre l'educació dels grups socials a la  
conurbació de Barcelona

Tesi Doctoral

Xavier Rambla i Marigot  
Departament de Sociologia  
Universitat Autònoma de Barcelona



A totes les persones que han tingut l'amabilitat de concedir-me una estona per parlar de la seva feina i de la seva vida. En particular, a totes les mares que m'han ajudat a entendre una mica el que passa a casa seva.

Agraeixo el consell i la col.laboració de totes les persones que m'han dedicat la seva atenció per conèixer els problemes d'aquesta recerca i orientar-me. En particular, agraeixo l'ajut de Stephen Ball, Basil Bernstein, Xavier Bonal, Miriam David, José Antonio Noguera, Marina Subirats, Amparo Tomé i Geoff Whitty. Agraeixo també el suport d'Anna del Blanco, Arantxa Capdevila, Montserrat Mora i Sílvia Pérez-Muelas en la pesada transcripció de les entrevistes; així com el de Francesc Rambla en la *miraculosa* informatització del mapa municipal. Per últim, agraeixo a Montserrat Mora que m'hagi suggerit una cita d'encapçalament que resumeix la *tesi de la tesi* en poques paraules.

## LA FORMACIO DE LES ASPIRACIONS EDUCATIVES

### INTRODUCCIO

#### I. DELIMITACIO DE L'OBJECTE D'ESTUDI: Per què estudio les aspiracions educatives?

##### 1. Les accions socials educatives.

Un concepte sociològic de l'educació

Dues formes complementàries de reduccionisme conceptual:  
Bernstein i Willis

Els components de les accions socials educatives: les formes d'integració familiar i escolar

Els components de les accions socials educatives: el currículum ocult a casa i a l'escola

Els components de les accions socials educatives: la producció cultural

Els components de les accions socials educatives: els resultats i els efectes de retruc

Síntesi

##### 2. La racionalització de les accions socials educatives.

Dissecar el sentit comú

Què és la consciència discursiva?

Els contextos i la força dels agents

Síntesi

#### II. CONSTRUCCIO DE L'OBJECTE D'ESTUDI: Què són les aspiracions educatives?

##### 3. La integració de les organitzacions escolars.

Les mides d'una eficàcia relliscosa

El voraviu de l'escola

Regles i raonaments: una integració conflictiva

Síntesi

##### 4. La transmissió cultural familiar.

La hipòtesi ambientalista

La hipòtesi racionalista

La hipòtesi interaccionista

La hipòtesi estructuracionista

Quan la frontera 'pesa': l'enquadrament de les mares

Síntesi

5. Les finestres de l'escola: la hipòtesi de l'asimetria i les tècniques per contrastar-la.

L'estructuració de les accions socials educatives

L'eventual contrast entre pedagogies i entre raonaments

Informacions indirectes sobre l'asimetria a Espanya

Les dimensions de l'objecte d'estudi

L'anàlisi de contingut i la crítica etnogràfica

El retorn dels resultats

Síntesi

Apèndix 5.1: Les aspiracions educatives i les despeses escolars de les famílies barcelonines

Apèndix 5.2: Material enviat a les escoles per tal de retornar l'estudi

**III. COMPROVACIO DE L'OBJECTE D'ESTUDI: Totes les aspiracions educatives són un càlcul?**

6. Els replans intermitjos de l'escala social: un mapa sòcio-escolar de la regió metropolitana de Barcelona.

Un mapa de la regió metropolitana de Barcelona

a) El mapa sòcio-econòmic

b) Cartografia de la mobilitat obligada per estudis a la RMB

La perspectiva de l'administració educativa local sobre el tipus d'escoles situades a cada municipi

Síntesi

Apèndix 6.1: Mapes i gràfics

Apèndix 6.2: Correlats de la classificació de municipis segons les seves distribucions de les categories sòcio-econòmiques

Apèndix 6.2: Correlats de la classificació de municipis segons la seva capacitat d'atracció a causa de la mobilitat obligada per estudis

Apèndix 6.3: Elaboració del guió d'entrevista adreçat a membres de l'administració educativa dels ajuntaments seleccionats a partir dels mapes

Apèndix 6.4: Composició social dels municipis d'on provenia l'alumnat de les escoles seleccionades.

7. Portes obertes i entreobertes: el model de Morais.

Les tres pedagogies

Criteris distintius de les dues modalitats de la pedagogia invisible

Recapitulació: els trets de cada modalitat de pedagogia invisible

Síntesi

Apèndix 7.1. Guió de l'entrevista amb directors/es i tutors/es de cicle a les escoles preseleccionades.

8. A banda i banda de les finestres de l'escola: la tipologia de Windisch.

El discurs del professorat

El discurs de les mares

a) Anàlisi de les al·lusions com a categories discretes

b) Anàlisi de les estructures semàntiques

Síntesi: simetria i asimetria

Apèndix 8.1. Guió d'entrevista amb el professorat.

Apèndix 8.2. L'entorn de les entrevistes amb el professorat.

Apèndix 8.3. Index d'exclusivitat de l'anàlisi estructural-semàntica del discurs del professorat

Apèndix 8.4. Guió d'entrevista amb les mares del cicle superior

Apèndix 8.5. Els punts de saturació dels tipus d'entrevistades

Apèndix 8.6. Comparació de les dues classificacions de les entrevistades

Apèndix 8.7a Qüestionari adreçat a les famílies del cicle superior de les escoles Weber i Durkheim

Apèndix 8.7b Camps de la base de dades sobre l'alumnat de l'escola Marx

Apèndix 8.8. Característiques socio-econòmiques de les entrevistades

Apèndix 8.9. Distribucions dels tipus de discurs d'acord amb la posició social de les entrevistades i amb la pedagogia de les escoles

Apèndix 8.10 Al·lusions estructuradores i secundàries dins dels discursos de les entrevistades.

**IV. CONCLUSIO: ELS RAONAMENTS QUOTIDIANS I L'ACCIO SOCIAL.**

L'elaboració del sentit comú i la força dels agents

La història dels raonaments quotidians

**INDEX**



"El 1841 una abolicionista nord-americana escrivia un tractat perquè les dones aprenguessin a administrar una casa. Però anava més enllà: aconsellava com s'havien de construir les cases per tal que la dona s'hi sentís més còmoda i hagués de treballar menys (...)

[...] Seria la primera d'un seguit de dones nord-americanes que escriuriu com havia de ser una casa, i totes, als seus llibres, critiquen els arquitectes. Aquests, diuen, només es preocupen de l'estil, de la façana, però no tenen en compte com s'ha de viure en una casa.

(...) Les dones que començaren a reivindicar cuines còmodes, cambres petites, llits plegables i armaris encastats foren anomenades *enginyeres domèstiques*".

Montserrat Roig, Un pensament de sal, un pessic de pebre



Les escoles s'obren a l'exterior a través de les seves portes i de les seves finestres. Per les seves portes s'estableixen uns costums de tracte amb les famílies, el qual pot ser més directe o més distant. I a través de les seves finestres es creuen mirades que unes vegades veuen el mateix i unes altres no. La causa d'aquesta diversitat és que les portes i les finestres de les escoles -com "les cuines còmodes, les cambres petites, els llits plegables i els armaris encastats" de les cases,- no són simples artefactes arquitectònics, sinó el producte d'una relació social. A una banda de la relació les institucions educatives fan d'arquitectes de la vida tot dibuixant i afaiçonant les persones del futur. A l'altra, unes veritables pedagogues domèstiques conviuen amb aquestes persones del futur i les orienten cada dia. L'estudi que llegiu analitza les vies i les barreres del diàleg entre les institucions educatives i les pedagogues domèstiques.

Aquest focus d'atenció exclou de l'escena altres personatges amb papers rellevants. Ha d'obviar que els infants viuen a cavall entre la casa i l'escola, i que alguns marits han fet oposicions a pedagog domèstic, encara que pocs aconseguen el grau segons els estudis disponibles. És una exclusió necessària per tal com l'anàlisi obliga a delimitar, reconstruir i observar un aspecte específic de la realitat.

A la primera part del text s'explica per què les aspiracions educatives han merescut una recerca, i de què ha calgut aïllar-les en delimitar l'objecte d'estudi. El Capítol Primer explica que les aspiracions educatives formen part de la consciència discursiva que racionalitza les accions socials amb què eduquem

els infants. Per tant, ni els condicionants, ni les pràctiques, ni els efectes de tals accions seran considerats; com a molt, proporcionaran criteris per triar els casos d'estudi. El Capítol Segon assaja una definició de la consciència discursiva, on figura també un concepte de les aspiracions educatives. Justifica que aquestes aspiracions siguin enteses com uns raonaments quotidians mitjançant els quals tothom actua de teòric en la seva vida diària.

La segona part del text procura d'entendre els raonaments quotidians del professorat i de les mares. Per això, el Capítol Tercer busca les forces centrípetes de l'organització escolar en els raonaments quotidians dels equips docents. I el Capítol Quart espera convèncer els lectors que la transmissió cultural familiar ocorre a través de pràctiques socials, com han estudiat Bernstein i Kellerhals, però també de raonaments quotidians. El Capítol Cinquè recull totes les argumentacions anteriors per definir quatre hipòtesis de treball i un projecte de recerca que aporti alguna garantia de la seva validesa.

La tercera part del text és un informe on s'especifiquen els resultats de treball de camp programat. Als Capítols Sisè i Setè l'informe ressegueix les característiques dels casos d'estudi, els quals han de ser alhora comparables i lleugerament distints a fi que els resultats es recolzin sobre una mínima capacitat de generalitzar-los. En la mesura possible les escoles buscades han d'atendre alumnes de les capes mitjanes i de les capes treballadores, i han de practicar dues formes de pedagogia invisible. Ha estat fàcil de trobar famílies mitjanes i famílies treballadores en una escola de pedagogia invisible parcial, però

han calgut dues escoles de pedagogia invisible integral perquè fossin entrevistades mares dels dos orígens socials que enviïn la seva prole a escoles d'aquest tipus.

El Capítol Vuitè mereix un paràgraf a part pel fet que revisa el gruix de l'anàlisi. Allà podeu llegir quins són els trets semàntics del discurs amb què el professorat i les mares enraonen de les aspiracions educatives projectades sobre els infants. I també podeu observar unes rudimentàries distribucions dels tipus de discurs i de característiques socio-econòmiques, obtingudes mitjançant l'artifici d'encaixonar cada tipus de discurs en una categoria que el classifica. Tot plegat mostra la fotografia en blanc-i-negre i en color de la simetria que detecten les entrevistes entre el discurs docent i el de les mares d'origen mitjà, i de l'asimetria que detecten quan les mares són d'origen treballador.

Les Conclusions resumeixen les idees anteriors i els resultats que han produït. A més a més, miren d'estirar alguns arguments abandonats a causa de la necessària delimitació. Així, formulen noves preguntes sobre els agents, un cop analitzades les seves maneres d'enraonar. És per això que s'atreveixen a pensar en els ponts entre aquesta micro-anàlisi i una possible macro-anàlisi sociològica (o historiogràfica) dels raonaments quotidians.

Sitges, gener-maig de 1995



I. DELIMITACIO DE L'OBJECTE D'ESTUDI:

Per què estudio les aspiracions educatives?



## CAPITOL PRIMER

### LES ACCIONS SOCIALS EDUCATIVES

El terme "aspiracions educatives" evoca immediatament la idea del recompte, de saber quanta gent vol arribar a on. I les enquestes demanen les aspiracions educatives de les persones entrevistades tot requerint-los que assenyalin a quin nivell educatiu els agradaria que la seva prole abandonés l'escola. Fa temps que hem de reconèixer com és de fàcil esfondrar aquesta mena de mesures. Què hi hem encabint rera les caselles dels nivells educatius? Tothom aspira de la mateixa manera? Tothom concedeix la mateixa importància a tals aspiracions? No hi ha ningú que no tingui aspiracions educatives per als seus fills o filles? I etcètera etcètera. Però la lògica aristotèlica que les ha inspirades, per esbiaixada i etnocèntrica que sigui, continua mantenint la capacitat de suggerir-nos qüestions sobre el que fem.

D'entrada, el recompte dels encasellaments de molta gent enregistra regularitats comparables. I si ens mirem com es perfilen les aspiracions educatives en diversos indrets, veurem que no segueixen pas pautes calcades (vg. Cap V). A què deuen respondre aquestes variacions geogràfiques? No indiquen que

l'encasellament dels destins acadèmics preferits per a la descendència és alguna cosa més que un producte de l'atzar?

A més a més, donat que sospitem, hem de sospitar que potser és massa agosarat dir-ne educatives d'aquestes aspiracions. Quan ens aturem a comparar el que entenem normalment que és "educatiu", i el que pot tenir d'educatiu voler un fill metge, sembla inevitable que arrufem les celles. Hi ha mestres que acostumen a distingir nítidament entre "instruir", que etimològicament vol dir "equipar", i "educar", que etimològicament vol dir "menar". Aquesta distinció de seguida suggereix que els coneixements que fan d'algú un metge o una metgessa són més instructius que educatius, o que almenys ho són tant com els coneixements que fan d'algú un batxiller o una batxillera que aprova la selectivitat. En la cultura occidental no és estrany aspirar a un títol acadèmic per motius instrumentals, però és ben evident que educar no és una qüestió instrumental.

Tot amb tot, les impureses o les ambigüitats del terme "aspiracions educatives" se m'han fet més estimulants que problemàtiques. El text que llegiu és el resultat d'una anàlisi sociològica que ha presuposat que aquesta confusió entre les preferències materials, per dir-ho d'alguna manera, i els valors no és una simple errada lingüística.

### **Un concepte sociològic de l'educació**

Si adjectivem com a educatives moltes activitats que no ho semblen pas un cop vistes d'a prop, potser serà perquè estem

acostumats a jugar amb el concepte d'educació. Potser serà que l'estirem i l'arronsem segons ens convingui. L'estirem quan és hora de legitimar alguna activitat dubtosa o, com aquí, quan donem per descomptat que tot allò referit a l'escola és educatiu. I el restringim al seu contingut axiològic, en canvi, quan intentem desacreditar alguna activitat escolar o para-escolar que no sembla menar els estudiants cap a on se suposa que cal menar-los.

Essent rigorosos amb els valors que li hem atribuït per convenció, hem d'admetre que en aquest estira-i-afluixa l'etiqueta "sociologia de l'educació" amplia el concepte sense gaire cura. La trauríem de seguida sempre que volguéssim subratllar que alguns fenòmens ben estudiats en aquest terreny, com ara la reproducció social o la resistència en conflictes culturals, no ho són pas d'educatius. Però la tradició de la disciplina ha preferit mantenir-la i fer-la objecte de moltes disquisicions. I sóc del parer que la sociologia no va pas desencaminada en cercar l'educació pertot. Encara que l'estratègia alternativa de restringir el concepte tant podia haver estat fèrtil com estèril (pel sol fet que el supòsit que la realitat desvirtua un valor pot induir a una fèrtil crítica com a una estèril diagnosi terapèutica), l'anàlisi sociològica de l'educació ha demostrat una lucidesa notable en conservar el terme. Efectivament, instruïm i eduquem alhora, i la separació ideal de les dues vessants no és gens versemblant. Fins i tot la relació pedagògica que transmetés els models d'acció més valuosos moralment seria reproductiva a causa de tot un seguit de propietats d'aquesta relació pedagògica. Per tant, la

possibilitat que els o les alumnes reaccionessin contra aquesta relació té tant a veure amb la seva cara educativa com amb la seva cara instructiva. Reduir tot aquest complex a la idea unidimensional que l'escola tan sols ha d'instruir atempta contra els valors democràtics en què s'ha definit l'educació, certament, però és una forma històrica de relació pedagògica, comporta una forma d'educació mal que ho negui i, evidentment, no és pas l'única manera de vulnerar aquells principis.

Ara bé, la sociologia de l'educació ha caigut en un parany per oblidar el sentit d'aquest concepte-valor que s'ha col·locat a l'encapçalament. Durant molt de temps ha jugat el paper de l'advocat del diable tot recordant que les desigualtats, rebutjades pels valors democràtics, reapareixien sempre al bell si de la més democràtica de les escoles. Ja ha hagut d'acceptar la parcialitat d'aquesta versió de les coses, que no feia més que convertir les persones en portadores inconscients de determinacions socials, i condemnava tot programa d'acció que pretengués ser educador. Però potser hauria de pair més aquesta crítica de parcialitat, i assumir més plenament les conseqüències de declarar que estudia l'educació.

Quan algú mena i algú és menat, una relació social s'estableix. Educar, com instruir, és impossible fora d'una relació social. El cas és que educar requereix una relació social més directa, més propera al cara-a-cara mitjançant el qual els valors es transmeten implícitament, que no pas la relació que el fet d'instruir requereix, per tal com les instruccions es poden dictar verbalment o aprendre d'un document l'autor del qual ens sigui desconegut.

La sociologia de l'educació necessita, doncs, admetre que hi ha accions socials educatives. I dit això necessita preguntar-se si aquestes accions socials comparteixen les propietats de totes les altres accions socials, perquè precisament les seves mancances fins ara provenen del supòsit que les accions socials educatives no comparteixen totes les propietats de les accions socials.

Sens dubte hem d'acordar què és una acció social a fi de recolzar o refusar l'afirmació que acabo de fer. Entre totes les definicions que en conec (la funcionalista, la fenomenològica, la marxista, la d'estructura i agència, etc.) he optat per la teoria de l'estructuració d'Anthony Giddens per dues raons. En primer lloc, tot just als anys noranta han aparegut els primers escrits que discuteixen la seva utilitat per a la sociologia de l'educació (Shilling, 1992; Abraham, 1994), i per tant ofereix noves possibilitats. Però sobretot, l'atractiu d'aquest model és que permet entrelligar diverses problemàtiques comunes a l'especialitat -la dels codis lingüístics, la de la producció cultural, la de la diferenciació de l'alumnat, i la de la reproducció de posicions socials- les quals fins ara han fonamentat unes controvèrsies que es tornen espúries amb el model de Giddens a la mà.

Llegint aquest autor arribem al postulat que les accions socials són recursives i reflexives (1993: 25) i que la seva reflexivitat ocorre en diversos nivells de la consciència. Les accions socials estan condicionades mal que els seus condicionaments no siguin percebuts pels agents. Però l'entrellat de les accions socials rau en la seva observació reflexiva

(consciència pràctica), la seva racionalització (consciència discursiva) i la seva motivació (inconscient). A més, les accions socials provoquen efectes imprevistos, els quals repercuteixen sobre els condicionaments (per això diem que són recursives). La gràcia del model de Giddens és la clara distinció dels condicionaments, les intencions pràctiques, les raons discursives, els motius inconscients i els resultats de l'acció. Aquests conceptes permeten que dibuixem un mapa de les teories actuals en sociologia de l'educació i, abans que res, permeten assenyalar que moltes d'aquestes teories redueixen grollerament la noció de les accions socials educatives a una de les seves vessants.

#### **Dues formes complementàries de reduccionisme conceptual: Bernstein i Willis**

És clar que les simplificacions conceptuals no són pas inútils per si mateixes; comparar-les pot ser una manera d'allò més profitosa de preparar un marc teòric per a estudiar les aspiracions educatives. És per això que les teories de Basil Bernstein i de Paul Willis són força interessants per raons contraposades, ja que la centralitat dels discursos dels agents (com serien les aspiracions educatives) en Willis és el plantejament més oposat a la marginació d'aquests discursos individuals en Bernstein. Però la diferència d'afermament suscita dues preguntes crucials. Primera: si les activitats educatives actualitzen regles generades per processos macro-socials, com argumenta Bernstein, ¿per què hi pot haver aspiracions educatives

(és a dir, relectures d'aquestes regles) que s'adaptin a les probabilitats reals (p.ex., dur a la universitat un fill o filla de metge) i altres que no (p.ex., dur-hi un fill o filla de conserge)? I segona: ¿per què és emancipadora la producció cultural dels grups dominats quan descobreix les relacions socials reals?; o millor: és tan realista desconfiar de les credencials acadèmiques per trobar una feina concreta com ho és confiar en les credencials acadèmiques per millorar la posició relativa d'algú, però la primera constatació promou la resistència dels 'col·legues' mentre que la segona promou el reproductor credencialisme educatiu de les famílies obreres.

Basil Bernstein ha estudiat sobretot els condicionaments de la consciència pràctica de les accions socials educatives, és a dir, el control simbòlic <sup>1</sup>. La seva tesi més general sosté que les formes que adopta la cohesió social de les famílies les estimulen a restringir, quan són mecàniques, o a elaborar, quan són orgàniques, el codi lingüístic que fan servir (Bernstein, 1971). Tanmateix, Bernstein ha encetat l'anàlisi dels discursos amb una teoria del dispositiu pedagògic. Pel que fa a la cabuda de la consciència en aquesta teoria, en destaca sobretot el salt a l'anàlisi macroscòpica. L'educació, argumenta, es recolza en codis elaborats els quals regulen el que és pensable. Les regles de distribució d'aquests codis elaborats vehiculen l'encarnació

---

<sup>1</sup> "Podríamos decir que el proyecto consiste en un intento continuado de comprender algo acerca de las reglas, prácticas y agencias que regulan la creación, distribución, reproducción y cambios legítimos de la consciencia, mediante los principios de una comunicación a través de la cual se legitiman y reproducen una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes" (Bernstein, 1993: 117)

del poder en la formació de la consciència dels diversos grups  
2.

En comparar aquesta argumentació i la teoria de l'estructuració, doncs, destaca el seu biaix conceptual cap als condicionaments de les accions. Mentre que la primera formulació de la hipòtesi de Bernstein, i com veurem al cap III, la seva teoria de l'organització escolar, cercaven el vincle entre les condicions impercebudes de l'acció i la consciència pràctica, la darrera formulació es concentra a esbrinar l'estructura d'aquelles condicions. En aquest sentit, és una teoria post-estructuralista perquè dibuixa una enorme boca estructural que amenaça menjar-se l'agència, però evita la deglució estructuralista de l'agència tot concedint-li alguns marges de maniobra a través de tesis com la de la recursivitat o la de la conflictivitat potencial del dispositiu pedagògic. Així, d'una banda, el dispositiu pedagògic s'assembla molt al dispositiu lingüístic, el qual és una de les formes socials més estables, i en canvi, el dispositiu pedagògic permet resultats que en subverteixin les regles (Bernstein, 1993: 185) D'altra banda, mal que el caràcter gramatical del discurs pedagògic no s'adiu amb el seu potencial subversiu, cal admentre -segons Bernstein- que genera tensions entre grups socials que s'han especialitzat en

---

<sup>2</sup> "Afirmamos que las orientaciones elaboradas y, aún más, los códigos elaborados son los medios para pensar lo 'impensable', lo 'imposible', porque los significados a que dan lugar van más allá del espacio, el tiempo y el contexto locales, e incluyen estos últimos en un espacio, tiempo y contexto trascendentales, relacionándolos con ellos (...) Estamos sugiriendo que la relación entre poder, saber y formas de consciencia y práctica se lleva a cabo mediante las reglas distributivas del dispositivo pedagógico, las cuales se encargan de regular las distintas especializaciones de consciencia de diferentes grupos" (Bernstein, 1993: 188).

distintes realitzacions seves. El dispositiu pedagògic crea un terreny de lluita per al control sobre les seves realitzacions (Bernstein, 1993: 210-213).

El dispositiu pedagògic delimita el paradigma dels discursos dels agents, i per tant de les seves aspiracions educatives. No requereix que tothom aspiri al lloc que li correspon, sinó que obre la possibilitat que un hom canviï de posició. Ara bé, ¿no pot tolerar que algun grup pensi l'impensable, com és el cas del rebuig de l'escola entre molts gitanos? És clar que aquest rebuig s'explica pel fet que els gitanos no han rebut les regles del discurs pedagògic oficial, cosa que paguen amb la marginació. Però igualment el seu exemple, com els molts exemples que emergeixen dels contactes interculturals, continuen fent possible de pensar l'impensable a banda del dispositiu pedagògic de la cultura oficial. En la seva pròpia terminologia, Bernstein forneix el paradigma de la reflexivitat però n'obvia la sintaxi. D'aquesta manera no diu res sobre *la força dels agents* per defensar les seves pròpies elaboracions. Aquesta llacuna comporta un problema addicional de la teoria, que no és altra cosa que l'eterna discussió de l'ou i la gallina entre els qui destaquen l'estructura i els qui destaquen l'agència. ¿És certament el dispositiu pedagògic el creador d'un terreny de lluita, o és el dispositiu pedagògic el producte d'una lluita? Des d'aquesta perspectiva el xoc entre l'escola i els gitanos no s'hauria de llegir com una mera posició fora de joc sinó com el resultat de l'exclusió dels pobles nòmades en els processos de formació d'estats territorials.

Paul Willis precisament ha dedicat la seva atenció a

estudiar la força dels agents. Segons el seu estudi més antic, la producció social dels grups dominats descobreix les relacions socials reals, però no aconsegueix generar formes culturals alternatives perquè les seves produccions són neutralitzades, perquè no desenvolupen una versió holista de les desigualtats i perquè d'alguna manera interioritzen un 'ells' que en darrera instància permet traïr el 'nosaltres' (Willis, 1979: 160-165). La força dels agents dominats, doncs, rau en la validesa del seu coneixement col·lectiu; ara, la mateixa realitat acaba bloquejant aquest coneixement vàlid (Willis, 1979: 119).

L'argumentació de Willis indica que el coneixement mobilitza quan és col·lectiu. Els 'col·legues' resisteixen la cultura escolar perquè s'adonen en grup que les qualificacions són inútils; en canvi, les famílies credencialistes no es resisteixen perquè segueixen estratègies individuals, que escapen la creativitat simbòlica dels qui les segueixen, tot i que es recolzin en coneixements tan vàlids com el dels 'col·legues'. Al darrera del credencialisme obrer, doncs, s'hi amaga la feblesa d'un agent.

Willis trenca el supòsit bernsteinià que relega la força dels agents als llimbs del caeteris paribus, però essencialitza l'estructura i mitifica l'agència (Walker, 1986). Fa un veritable joc conceptual entre els impulsos exploratoris i les limitacions de la seva capacitat de coneixement. Com Bernstein, si bé en direcció contrària, aquí Willis incorre en una forma d'essencialisme escolar:

"But there is a deeper problem here, obliquely recognised by Bernstein and Willis -what might be termed 'schooling essentialism'. The functionalist tradition has led to very sweeping talk of the role of schooling, whether in sifting/ sorting, reproduction or whatever, as if there were some educational essence

D'altra banda, Willis teoritza sobre un potencial de transformació progressiva que no troba a l'empíria, de la qual cosa dedueix una unitat dialèctica que més aviat és el fruit d'una trampa conceptual. El resultat reaccionari de les dades contrasta per definició amb el resultat progressiu previst per la teoria (Walker, 1986: 68) La producció cultural dels col·legues és en aquest sentit una mitificació <sup>3</sup>.

Ambdós autors, doncs, senten bases per a l'anàlisi de les aspiracions educatives i alcen els bastiments del pont entre la micro- i la macro-anàlisi. Tanmateix, tots dos desemboquen en argumentacions circulars perquè exageren la importància d'un dels elements de les accions socials educatives. Preocupats més que res pel que resulta d'aquestes accions socials, la reproducció de les desigualtats, intenten buscar l'altre element explicatiu que ha de fer binomi amb aquests resultats. I és així que Bernstein es recolza en el binomi condicionaments-resultats, en el qual les intencions i les raons, o sigui l'agència, són

---

<sup>3</sup> Seria exbiaixat reduir els comentaris sobre Willis a la crítica de Waxler, per molt que sigui encertada. Altres autors han palesat que la resposta de Willis al problema de la força dels agents és molt fèrtil analíticament, entre altres coses pel sol fet que introdueix la reflexivitat a la sociologia de l'educació (Gordon, 1984; Sultana, 1989). Però la seva inspiració gramsciana embolica que fa fort la seva idea de la reflexivitat. D'una banda, és cert que la seva etnografia no és gens reflexiva a causa d'aquesta ruptura entre les tendències observades i les tendències teoritzades (Walker, 1986: 72). I d'una altra, atribueix als estudiants una capacitat d'explorar que manca en les teories de Bernstein, de Bourdieu i de la diferenciació-polarització. Les exploracions no són altra cosa que coneixement, cosa que manca en els habitus de Bourdieu, en les pedagogies familiars de Bernstein i en la polarització intra-escolar de l'escola de Manchester.

secundàries. Aquest enfocament el duu com vèiem al cercle de l'ou i la gallina. Willis, en canvi, s'arrecera en el binomi raons-resultats, on els condicionaments són una ombra entrevista. Per aquest camí descobreix quan uns agents poden ser més o menys forts, però sens dubte no pot descobrir qui és més fort. A desgrat de la consciència i la cohesió dels 'col·legues', la màquina reproductora segueix rutllant, segons ell, perquè la limitació és una propietat de les exploracions. En conseqüència, l'estructura entra per la porta falsa i es col·loca al bell mig de l'argumentació, la qual condemna a un altre cercle viciós entre unes exploracions lúcides i les limitacions que al capdavall han de trobar fatalment.

La teoria de l'estructuració, en fi, té molt a dir a la sociologia de l'educació. Encara que ben bé no afegeixi res que no sabem (Abraham, 1994), actua com un esquema que sensibilitza la recerca sobre els seus punts il·luminats i els seus punts foscos, és a dir, com una mena de mapa conceptual (Turner, 1988; Schilling, 1992). I no cal buscar-hi gaire cosa més del que busquem a un mapa: no cal trepitjar-ne cada illa o continent a veure si el contorn de la costa és prou precís, sinó que cal moure-s'hi amb la brúixola que ens proporciona el problema de recerca que ens plantegem. Evidentment, llençarem el mapa si no ens orienta, però no cal que ens comprometem amb ell com si fos l'únic mapa d'una zona inexplorada que volem visitar. Per fortuna, sempre que ens defraudi, no ho pagarem ofegant-nos en mars desconeguts.

Els mapes ensenyen també les rutes transitades i les rutes

menys sovintejades. El nostre ens indica que la sociologia de l'educació fins ara ha resseguit els viarans pels quals la societat influeix sobre les accions socials educatives, però no s'ha mirat la ruta inversa per la qual les accions socials educatives contribueixen a la constitució de la societat. Les dues rutes coincideixen, qui ho dubta, en molts punts. És perfectament plausible analitzar els condicionaments de les accions socials educatives i posar l'activació d'aquestes accions entre parèntesi, com ho és enfocar les accions quotidianes i preguntar-se quins elements estructurals hi deuen influir (Giddens, 1993: cap. VI). Les pedagogies familiars, la diferenciació-polarització o la producció cultural són indrets reconeixibles en el mapa de Giddens. I dèiem que els resultats coneguts de tot això, que normalment designem com a reproducció social, també surten reflectits. El que ja no resulta tant immediat és el fet que tan sols des de les àrees conegudes s'arribi a la reproducció. Fins i tot és possible que a les terres de la reproducció social únicament s'hi pugui arribar si hom es deixa emportar pel corrent, però mai si hom les busca a consciència. Totes aquestes metàfores només resumeixen els aspectes més rellevants de la revisió conceptual que presento. És un senzill repàs d'argumentacions que m'ha permès trobar el lloc sota el sol de la meva pròpia argumentació, i per tant que ha delimitat el meu objecte d'estudi. Com és natural, amb això no intento pas acceptar o refutar, ni tan sols actualitzar, unes teories de mig abast com les esmentades.

*Ras i curt, he intentat distingir les condicions, la consciència pràctica, la consciència discursiva i els resultats*

*de les accions socials educatives* <sup>4</sup>. Així com les primeres semblen raure en les formes d'integració de la família i de l'escola, la segona sembla reglada segons les pedagogies de Bernstein, i la tercera sembla que abasta distintes formes de racionalització; de la mateixa manera hem d'entendre els darrers, els resultats, com les conseqüències de l'acció, les quals poden o no ser el resultat d'unes intencions.

### **Els components de les accions socials educatives: les formes d'integració familiar i escolar**

Les institucions socials trascendeixen l'instant contextualitzat en què les accions socials existeixen (Giddens, 1993: 26-28) La família existeix a través d'un reguitzell d'accions socials que poden ser converses, discussions, realització de tasques, actes sexuals, jocs, records...; igualment, l'escola existeix a través d'un altre reguitzell

---

<sup>4</sup> Giddens (1993:cap. II) defineix també la motivació de les accions socials. No m'aturo a veure les relacions entre la motivació, que en essència ve a ser la confiança sobre la que es recolza la seguretat ontològica del món donat-per-descomptat, i les accions socials educatives, perquè el concepte de motivació no m'ha servit per destriar cap de les aproximacions més corrents en la sociologia de l'educació. És clar que aquesta manca d'ús no desvalora el concepte, sinó més aviat la sociologia que el menysté. En efecte, sembla raonable pensar que l'educació i la seguretat ontològica, tan estudiada des de la fenomenologia, alguna cosa deuen tenir a veure. Alguns estudis comencen a suggerir que la inclinació de moltes dones per al magisteri potser és el producte d'una motivació femenina més expressiva que la masculina (Giddens, 1993b). I la generalització de diverses tesis força conegudes fa pensar que a la motivació deuen arrelar diverses formes de racionalitat. Però aquestes consideracions meves no poden ser altra cosa que unes notes molt ràpides les quals van adreçades a pensar que l'oblit del concepte és significatiu i no sembla pas un problema del propi concepte, sinó potser de l'especialització del coneixement o de la definició de l'objecte d'estudi (almenys fins ara).

d'accions que no són ben bé de la mateixa mena: entre les accions escolars hi ha converses, discussions, tasques, jocs o records, però algunes accions familiars, com les sexuals, hi són vetades, i d'altres accions socials -com l'avaluació d'exàmens, la distribució d'alumnes per centres o la programació d'un curs- són molt més quadriculades que les accions corrents en la vida familiar. Les institucions, doncs, trascendeixen l'instant perquè les accions socials integren diversos agents, és a dir, d'alguna manera a les institucions les pràctiques dels agents esdevenen totalment o parcialment recíproques (Giddens, 1993: 28)

La integració pot ocórrer en condicions de copresència o d'anonimat. Parlem de copresència quan un hom percep altri i alhora sap que és percebut (Giddens, 1993: 67-68) L'Altre, doncs, és interpretat com una individualitat única (Schütz, 1962: 17; Lockwood, 1962) Aquesta mena d'integració és la que pròpiament s'anomena integració social. S'esdevé gràcies a un seguit de propietats dels encontres quotidians, sobretot la clausura mitjançant el gest, la serialitat de la parla i la confiança ratificada contínuament per les habilitats corporals bàsiques (Giddens, 1993: 72-81) Aquestes propietats es poden coordinar perquè totes es palesen i només poden palesar-se en contextos específics (Giddens, 1993: 83) És aquí on les normes sintàctiques i pragmàtiques permeten que una multiplicitat de converses es converteixi en la conversa única per mitjà de la qual els agents es comuniquen. La clau de bóveda d'aquesta integració social és tanmateix una propietat cristal·litzada de les accions socials, que forma part de l'estructura social i reapareix als encontres com un efecte de retruc: la regionalització. Les rutines manegen

l'espai de tal manera que se'n generen zones, o millor: modulacions d'aquells contextos que són el medi de la coordinació (Giddens, 1993: 118-9)

L'anonimat és una altra cara de les relacions socials, per tal com arrela en les relacions on l'Altre no és una individualitat única sinó un simple comportament tipus. Les accions de l'Altre, doncs, se'ns apareixen com una hipòtesi de la probabilitat d'un comportament quan a penes no el coneixem, o si més no en aquelles vessants en què no acabem de conèixer-lo (Schütz, 1962: 17) En l'anonimat radiquen les propietats sistèmiques de les accions socials, que les reproduïxen en el temps i en l'espai. Totes les accions socials s'inclouen per tant en sistemes socials, però el grau de sistematicitat d'aquests propis sistemes pot variar significativament fins al punt que la integració social en moltes circumstàncies és viable al marge de la copresència (Giddens, 1993: 377) Llavors el pes de la integració és sistèmic perquè rau en les propietats estructurals dels sistemes, que podem resumir en principis els quals alhora classifiquen els tipus de societats (Giddens, 1993: 164-5).

Distingir entre una integració social i una integració sistèmica permet reinterpretar algunes teories principals de la sociologia de l'educació, en particular les que busquen les arrels socials de l'aprenentatge en la continuïtat o la discontinuïtat entre l'escola i la família (Bernstein, 1971; 1977; 1993) Si aquesta hipòtesi, inspirada en la hipòtesi durkheimiana de la correspondència entre les estructures socials i les estructures mentals, és correcta (Bernstein, 1971; 1993), l'aprenentatge es recolza sobre el contrast entre les dues

principals institucions educatives a les societats modernes.

La hipòtesi estructuracionista sobre els condicionaments de les accions socials educatives, en suma, conjectura que l'escola és una institució molt més sistèmica que la família. L'escola és una veritable organització tancada de l'exterior per una particular estructuració de l'espai i del temps, regionalitzada internament i dotada d'una certa autonomia gràcies a aquest trancament dels seus contextos (Giddens, 1993: 135-9) Els comportaments tipus són molt més explícits i rellevants a l'escola que a la família. De fet, ja he avençat que el mateix llenguatge comú trasllueix aquesta diferència en la mesura que enclou uns camps semàntics més específics referits a les activitats escolars.

El que sabem de les organitzacions ens permet argumentar amb més detall que l'escola és tan sistèmica com suposem. Les organitzacions no s'integren pas pel seu mateix caràcter d'organon o instrument, ja que els fins als quals responen de seguida són desplaçats pels mitjans que haurien de perseguir-los d'acord amb el mateix principi (Merton, 1963) Més aviat s'integren a través de les seves característiques culturals, com ara la representació que els membres facin dels rols tipificats (Crozier, 1964), la història particular de cada organització (Morgan, 1986) o bé l'estil de gestió (Morgan, 1986). No pretenc ser exhaustiu en esmentar els fenòmens de la integració de les organitzacions, sinó que tan sols pretenc retenir que aquesta integració és bàsicament cultural o millor dit: que l'anonimat esdevé una forma de reciprocitat perquè s'arpenja en significacions compartides.

I com és la integració sistèmica de les escoles? Doncs tan cultural com la de les empreses o la dels quaters militars. Segons Woods, a les interaccions escolars els agents estan interessats, com en totes les interaccions, a preservar la seva identitat, i justament a través del joc creuat d'estratègies de preservació acaben constituint una suma d'interdependències integradores (Woods, 1979: 252-3) Segons Meyer & Rowan, aquestes interdependències consisteixen a assumir la bona fe de les altres persones implicades i a conjurar la discrepància entre l'articulació flexible (de la tecnologia o de l'autoritat) i l'articulació rígida (de l'horari o l'edat dels alumnes) (Meyer & Rowan, 1983) Aquests dos enfocaments, que s'expliquen la integració escolar sense cap necessitat de les idees que he avençat, indiquen justament l'interès d'aquestes idees per entendre l'organització escolar. La raó és senzilla: les interdependències de Woods i la confiança de Meyer & Rowan arriben a la integració organitzativa perquè presuposen que els agents adquireixen alguna propietat específicament escolar en travessar els llimdars d'una escola, s'aguanten perquè precisament donen per descomptat, com els mateixos agents, que a l'escola la confiança és més rellevant que en altres organitzacions modernes. Per això els mestres de Woods se'n poden enriure dels seus alumnes però el seu riure no provoca massa conflictes oberts (Woods, 1979: 247)

La clau de la integració escolar no esteva en un canvi personal que els agents experimentin miraculosament dins d'aquest sistema d'accions (el qual canvi segons la meva anàlisi sociològica seria un residu a explicar més aviat que no pas un

argument). Al contrari, estrema en una propietat estructural que la mateixa escola ha adquirit històricament. El fet que mestres, alumnes i pares-mares sàpiguen a què atènyer-se quan entren en una escola s'explica perquè allí apliquen unes regles que els diuen quins agents, quins continguts i quins espais són rellevants per a la transmissió de coneixements, i com es relacionen aquests elements (Bernstein, 1971, 1977, 1993; Morais, 1992). Aquestes regles són l'entrellat de l'organització i defineixen distintes modalitats de comportaments tipus anònims són esperables. En conseqüència, no és cap miracle que unes estratègies individuals o unes discrepàncies entre els elements de l'organització a primera vista introdueixin el caos (Bell, 1984) però en darrera instància duguin a l'ordre (Woods, 1979; Meyer & Rowan, 1983) Les regles de transmissió cultural, les pedagogies de Bernstein, expliquen la integració escolar per tal com determinen el que és pensable i com és pensable, i per tant quines són les possibilitats de consens i de conflicte a una escola en un moment donat (Bernstein, 1993) <sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> No vull embolicar la troca encara més i estendre'm sobre els conceptes de Bernstein. Tanmateix, he d'assenyalar que entre els seus propis deixebles no hi ha acord sobre aquesta dimensió integradora de les pedagogies. Per a Morais, com per al mateix Bernstein, les pedagogies determinen el que és pensable i com ha de ser pensat. És això el que vull retenir per a la meua argumentació. Ara bé, Tyler (1991: 164) ha suggerit que les pedagogies de tota manera no passen de ser sintagmàtiques, és a dir, un ordre d'utilització dels recursos pedagògics. Per a ell, el caràcter paradigmàtic, o sigui la capacitat de definir límits, que els altres autors atribueixen a la classificació, rau en els dos tipus de poder de Foucault: el poder disciplinari i el biopoder regulador. L'escola progressista, en aquesta lectura, aplica una pedagogia invisible, però no deixa de disciplinar els cossos. La instrucció de masses més acadèmica, en canvi, aplica pedagogies visibles però regula les poblacions, i no tant els cossos individuals, a través de normes generals. Històricament no és possible detectar una escola de pedagogia invisible on el poder regulador sigui la norma; l'únic exemple d'aquesta

La integració familiar contrasta amb la integració escolar perquè els processos d'integració en copresència hi són molt més rellevants. És clar que s'han formulat teories com la parsoniana que barregen ambdues formes d'integració (Parsons, 1970), però a hores d'ara disposem d'investigacions prou completes per afirmar que la integració social és la clau de la reciprocitat de les relacions familiars. Diversos exemples il·lustren aquesta hipòtesi bo i recordant que l'absència dels cònjuges per definició erosiona el matrimoni o que la terminologia col·loquial de les activitats educatives familiars és molt menys precisa que la de les activitats escolars. Per això mateix es famílies sempre han de tenir en compte els compromisos externs dels seus membres<sup>6</sup>.

Kellerhals (1982) proporciona el gruix de l'argumentació. A parer seu, el matrimoni és un intercanvi entre els esposos que pot respondre a tres criteris: la tradició, la maximització de recursos o bé la negociació dels modes de relació (Kellerhals, 1982: 26) D'alguna manera els esposos exerceixen comportaments tipus, però el que fan sobretot és representar-los de formes molt específiques cara-a-cara. Com a resultat d'aquesta desviació dels

---

possibilitat institucional podria ser el de les xarxes d'aprenentatge d'Illich.

<sup>6</sup> "De façon générale, sauf à vivre en complète autarcie, une famille est condamnée à se rendre dépendante des engagements externes de certains de ses membres, ne serait-ce que parce qu'elle tire ses ressources de leur activité professionnelle. Elle est aussi le lieu où chacun reconstitue ses forces pour affronter le 'vaste monde', soigner ses 'blessures', partager ses déceptions ou ses joies. Même les membres de la famille la plus 'éclatée' se sentent concernés lorsque l'un d'eux s'engage ailleurs dans une expérience qui prend beaucoup de son temps et de son énergie et affecte en retour son moral, son image de soi, sa disponibilité" (Montandon & Perrenoud, 1994: 49)

rols tan contextualitzada, els estils de conjugalitat són força diferents segons les posicions socials dels cònjuges (Kellerhals, 1982: 38) Al costat d'unes parelles mitjanes més associatives, en resum, hi trobem unes parelles treballadores més comunitàries. Les parelles més comunitàries no expressen tant com les associatives el procés històric de replegament de la comunitat que va començar afectant les relacions veïnals i acaba d'arribar al mateix cor de la vida conjugal. Les modificacions fonamentals en aquest procés revelen que ha estat un procés de transformació de les formes d'integració social, ja afecten directament les relacions cara-a-cara: són en primer lloc l'especialització de l'espai domèstic, el desenvolupament del sentiment maternal, i la instal·lació de l'amor passional entre l'amor a Déu i l'amor a les coses (Kellerhals, 1982)

La meua recerca sobre les aspiracions educatives no farà una referència directa a aquests condicionaments de les accions socials educatives. Evidentment, és raonable pensar que les formes d'integració deuen afectar les aspiracions educatives, però haurem d'adoptar la convenció de deixar aquestes formes d'integració fora del nostre objecte d'estudi en delimitar-lo. Ara bé, hem d'anotar ni que sigui breument que la distinció entre les dues formes d'integració resitua moltes generalitzacions empíriques o hipòtesis derivades que enfoquen aquests voltants del meu objecte d'estudi. Per començar, el contrast entre formes d'integració explica que la frontera social entre les mares i l'escola depassi els límits administratius amb què l'ha definida la política educativa conservadora anglesa (David et al., 1993a). Les mares tenen experiències molt diverses de l'educació, que

depenen en bona part del seu origen social (David et al., 1993a: 221); però a banda de les diferències de classe el potencial conflictiu de les relacions escola-família sembla omnipresent (David et al., 1993a: 125) Igualment, aquest contrast fa pensar que els possibles conflictes a l'escola espanyola dels noranta no s'han de buscar tant en un xoc entre les estratègies dels docents i dels pares-mares (Fdez. Enguita, 1992: 135; 1993: 175) com en la discontinuïtat estructural entre les escoles i les famílies. Per últim, la major importància de la copresència a la família també contribueix a explicar que les pràctiques pedagògiques familiars permetin més variació que les pràctiques pedagògiques escolars (Morais, 1992: 513-4) La conclusió general, en fi, apunta que les formes d'integració entre famílies i escoles són discontinúes, que aquesta discontinuïtat deu influir la transmissió de coneixement -com suposa Bernstein i comentarem tot seguit-, i sobretot que aquestes formes d'integració defineixen les possibilitats de conflicte i de consens en un moment donat a dins de cada institució o bé entre les dues institucions.

**Els components de les accions socials educatives: el currículum ocult a casa i a l'escola**

Un cop hem bucejat per sota les accions socials educatives, i hem vist que floten sobre les formes d'integració, hem de preguntar-nos com emergeixen fins a la superfície. Sabem que no estem parlant d'actes momentanis sinó de reguitzells d'actes ancorats en institucions; ara bé, els agents no tenen per què

percebre aquest ancoratge en realitzar aquestes accions. Giddens addueix que la superfície de les accions socials és una contínua observació reflexiva de les intencions (Giddens, 1993: 5) Els agents disposen de la capacitat perquè ocorri quelcom a causa del que ells o elles han optat per fer (Giddens, 1993: 9) Quan afirmem que un hom agent actua, afirmem que els esdeveniments haurien seguit un altre curs si hagués optat per actuar d'una altra manera. És clar que amb això no volem dir que el resultat o la qualitat que tàcitament l'agent volia aconseguir, és a dir, la seva intenció, tingui res a veure necessàriament amb el que efectivament ha aconseguït (Giddens, 1993: 10) D'altra banda, aquest caràcter intencional, immediat, tàcit i contextualitzat de les intencions és el que les fa components de la pràctica (Garfinkel, 1967, 1986; Bourdieu, 1991)

Aquest argument amplia el model del sentit, el qual d'ençà els anys setanta ha fornit la definició epistemològica més completa del currículum ocult que havia redescobert la new sociology of education (dic redescobert perquè Durkheim ja l'havia esmentat si més no en parlar de l'educació moral). El model del sentit afirma que les accions socials són l'actualització de regles articulades segons una estructura profunda, idea en què coincideixen Bernstein (1971), Cicourel (1973, 1982), Bourdieu (1970), Young (1971) o Bowles & Gintis (1975) L'estructura profunda, és clar, no era per a aquests sociòlegs una característica universal innata del cervell humà, com és per als lingüistes formals, sinó una característica de l'estructura social.

Gairebé tots aquests analistes han evolucionat cap a

versions de l'acció social més properes a la que he manllevat de Giddens. La distinció entre camp productiu i camp del control simbòlic en Bernstein (Jenkins, 1989; Bernstein, 1990) o el concepte de la lògica dels camps en Bourdieu (Bourdieu, 1982, 1994), per citar dos exemples, han atribuït als actors una capacitat d'agència sorgida de la posició social que els fa actors i autors alhora. En certa manera, han recollit la crítica que Giddens adreça al post-estructuralisme (Giddens, 1988).

Amb tot, els models operatius a hores d'ara en l'especialitat de la sociologia de l'educació no recullen prou aquesta evolució teòrica. Parlo en particular del model de diferenciació-polarització de l'escola etnogràfica i del model de pedagogies de Morais. Ambdós fan afermament en la pràctica escolar i ambdós busquen les regles invisibles d'aquesta pràctica. Naturalment, no pretenc de cap manera afirmar que classificar-los com a models de la pràctica escolar impliqui que incorporen necessàriament un reduccionisme conceptual erroni. Tan sols vull utilitzar-los per mostrar el que és la consciència pràctica de les accions socials educatives i situar el meu objecte d'estudi respecte a aquest concepte, que se n'escau a fora com el de condicionaments de l'acció.

El model de la diferenciació i la polarització de l'alumnat de la secundària anglesa ha estat concebut i contrastat per l'escola etnogràfica. La idea que la diferenciació entre alumnes, basada en unes regles invisibles que són tanmateix avinents per al professorat, acaba polaritzant les relacions socials entre alumnes ha estat contrastada a una modern secondary school (Hargreaves, 1967), a una grammar school (Lacey, 1971) i a una

comprehensive school (Ball, 1981) Els qui són bons alumnes per al professorat acaben essent amics entre si, i el mateix ocorre entre els qui són etiquetats de mals alumnes. Dins de la mateixa tradició etnogràfica, Martin Hammersley ha intentat reordenar les hipòtesis per preguntar com s'arriba de la diferenciació a la polarització. Suggereix que tres processos poden ocórrer: potser els 'mals alumnes' s'agrupen contra el professorat, potser cerquen valors alternatius en la seva comunitat, o potser assumeixen el rol que se'ls atribueix (Hammersley, 1990: 106).

La relectura del model des de la teoria de l'estructuració esclareix diversos punts. En primer lloc, evidencia que la consciència pràctica actua mitjançant els diversos processos estudiats per les escoles sociològiques inspirades en l'interaccionisme simbòlic (la identitat, les subcultures, l'etiquetatge, etc.) Les aspiracions educatives brollen aquí molt probablement, i el seu estudi complet hauria de pendre les mides de la consciència pràctica escolar. Però el seu caràcter és més acabat i explícit que no pas el de tots aquests processos, perquè expliciten objectius, potser identitats, que sovint són implícites a la pràctica escolar. Aspirar a ser llicenciat/ada o tècnic/a en electrònica sempre és més explícit que no pas ser 'bon' o 'mal' alumne/a. I segonament, la polarització de l'alumnat no és necessàriament una conseqüència de la diferenciació que estableix el professorat. Amb tot, cal recordar que a les tres escoles on la hipòtesi ha estat contrastada hi havia alguna mena de classificació relativament nítida, ja que les escoles 'modern secondary' i 'grammar' pertanyien a un sistema educatiu força segmentat, i al 'comprehensive school'

encara es mantenia alguna mena de classificació de l'alumnat segons la seva excel·lència. Per tant, és raonable preguntar si el model de diferenciació-polarització no analitza un efecte específic de les pedagogies visibles o invisibles parcials que s'apliquen a la secundària d'acord amb la teoria de Bernstein.

La pràctica escolar, en realitat, no és exactament igual a totes les escoles. Certament, aquesta pràctica imposa una vida quotidiana que és una arbitrarietat cultural i que a causa de la seva distància desigual respecte als habitus dels grups socials, genera distintes probabilitats d'èxit i de fracàs escolar (Bourdieu, 1971). Però la violència simbòlica encarnada a l'escola tampoc imposa la mateixa arbitrarietat cultural sempre (encara que potser a l'escola francesa de 1970 les diferències fossin menors que a l'escola britànica de 1970); ans al contrari, a voltes difumina les fronteres entre els agents, els continguts i els espais (Bernstein, 1971, 1977, 1990; Morais, 1992) i a voltes les espesseeix, a voltes es vehicula mitjançant una pedagogia visible i a voltes mitjançant una pedagogia invisible. Fins i tot és de suposar que hi ha modulacions intermitges, com ara una pedagogia invisible parcial (Morais, 1992) que podria ser la del comprehensive school de Ball (1981). No cal dir que les pedagogies afecten la pràctica del conjunt de l'escola com la de cada professor, de tal manera que les estratègies docents més burocràtiques i més personals de Woods (1979) podrien igualment ser interpretades des de les pedagogies bernsteinianes.

Fins aquí tenim doncs que unes regles profundes, sia la inespecificada diferenciació dels etnògrafs sia les pedagogies bernsteinianes, afloren a la pràctica escolar. Donem un pas

enllà. Aquesta tesi no és altra cosa que una derivació del vell model del sentit en què els interactants són actors del guió escrit per l'estructura social. El grau de formalització i de contrastació d'hipòtesis sobre la consciència pràctica assolit fins ara ha estat notable: potser el de consciència pràctica és un dels conceptes sociològics més operatius, tot i les paradoxes lògiques que encarna (Bourdieu, 1991). Aquest estat de la qüestió m'ha permès utilitzar el model de Morais com un criteri de comparació que garantís una mínima capacitat de generalització al meu objecte d'estudi (el qual per tant ben poca cosa té a dir sobre el model).

Què ocorreria si, malgrat tot, miréssim la pràctica escolar des de la teoria de l'estructuració? En primer lloc, hauríem de veure que els conceptes de diferenciació-polarització, violència simbòlica i pedagogia encaren dos agents, i per tant que cal complementar-los amb hipòtesis sobre el grau de cohesió, els recursos, etc. d'aquests agents. En segon lloc, hauríem de preguntar-nos sobre les possibilitats perquè els 'bons' i els 'mals' alumnes esdevinguin agents en diverses pedagogies i en diversos moments històrics. D'antuvi, una suposició derivada podria preguntar si les pedagogies invisibles no disminueixen aquesta capacitat. I en tercer lloc, caldria preguntar si les distintes pedagogies impliquen distintes capacitats d'acció del professorat. I una conclusió ad hoc del present estudi fa pensar que una pedagogia invisible integral certament comporta major intervenció del professorat que no pas una pedagogia invisible parcial.

La pràctica familiar abasta més fenòmens que les pedagogies

o estils educatius familiars. És on s'encarna més directament el principi simbòlic del contracte sexual, és a dir, el principi pel qual els homes esdevenen subjectes de contractes on les dones són objectes (Pateman, 1988; Bourdieu, 1990, 1994). S'hi coneix mínimament el marge d'acció dels agents adults, si més no en aspectes concrets com els arranjaments financers (Pahl, 1991). No hi ha dubte que és on més directament es palesa la divisió sexual del treball. I darrerament s'hi ha constatat la diferència sistemàtica entre la perspectiva femenina i la perspectiva masculina d'una mateixa vida familiar (Pahl, 1991; Jorgenson, 1991) La pràctica familiar és un dels principals objectes d'estudi de la sociologia contemporània.

Valia la pena aturar-se a recordar aquesta preocupació de les anàlisi actuals a fi de subratllar que només tindrè en compte un aspecte molt específic de la pràctica familiar, el de la pedagogia. Com a l'escola, a les famílies uns adults transmeten coneixements a uns infants, i en la relació social establerta defineixen unes fronteres entre transmissors i adquirents (Bernstein, 1971, 1977, 1993; Morais, 1992) Salta a la vista que tanmateix aquestes fronteres són més senzilles que les escolars, ja que entre altres coses ni articulen tanta gent ni tants recursos. La distinta forma d'integració social a sengles àmbits es fa ben palesa. Per això les pràctiques educatives familiars poden recórrer a codis lingüístics restringits -ço és arrapats a un context- i a codis lingüístics elaborats -ço és descontextualitzadors- mentre que l'escola emprà bàsicament uns codis lingüístics elaborats, tant si aplica una pedagogia visible com si aplica una pedagogia invisible (Bernstein, 1993; Morais,

Kellerhals, 1991; Morais, 1992; vg. cap. 4).

La pràctica educativa familiar ha fornit el segon criteri de comparació i de generalització del meu objecte d'estudi (vg. cap. 5) Vista des de la teoria de l'estructuració, permet suggerir que les hipòtesi del contracte sexual i de la discrepància de perspectives entre gèneres indiquen que la capacitat d'acció dels agents familiars és força desigual. L'estudi des d'aquest punt de vista encara és més incipient, i punyent, que el de l'escola, perquè l'evidència que les contradiccions i conflictes intrafamiliars són estructurals encara vulnera les nostres creences legitimadores més que no pas la creença que són estructurals les possibles tensions intraescolars. D'altra banda, revela una mancança que aquest estudi no ha pogut omplir: la dificultat per assumir que els infants poden esdevenir agents socials a escola i a casa, o per assumir que els adolescents siguin agents socials a casa (quan ja és evident que ho són a l'escola) (Montandon & Perrenoud, 1994).

## **Els components de les accions socials educatives: la producció cultural**

La tesi principal de la meva recerca sosté que els agents reelaboren les seves intencions pràctiques mitjançant esquemes interpretatius, i que les aspiracions educatives es formulen justament a través d'aquests esquemes interpretatius. Al capítol segon precisaré les implicacions teòriques d'aquesta tesi, i la seva relació amb teories properes; aquí em limitaré a distingir-la de les conceptualitzacions referides fins ara i a apuntar com pot contribuir a defugir quatre paranys teòrics.

Els agents, si se'ls pregunta, normalment són capaços de donar raons de moltes de les activitats que realitzen. Aquestes raons són veritables interpretacions teòriques del que estan fent (Giddens, 1993: 5) Són interpretacions teòriques perquè comporten el mateix efecte de teorització que les anàlisi científiques: forcen la sincronització d'esdeveniments successius, generen una totalització artificial de la pràctica, neutralitzen diverses funcions, substitueixen els principis de producció pels productes, etc. (Bourdieu, 1991: 145-6) Aquestes raons, doncs, constitueixen l'altra cara de la consciència dels agents, la cara visible i explícita, la cara verbalitzada (Giddens, 1991: 7)

És difícil trobar aquest concepte en la tradició sociològica més recent. De fet, potser les 'exploracions' dels col·legues de Willis (1976, 198) siguin l'única anàlisi empírica de la consciència discursiva que s'esforça per distingir-la com a tal. La idea, com indica la panòpia de cites que he fet servir per exposar-la, no és estranya a la sociologia de Pierre Bourdieu,

però no acaba de ser explícita a la seva obra. D'altra banda, ja he exposat com Willis incorre en un cert reduccionisme en aplicar-la.

Però sóc del parer que la distinció giddensiana entre la consciència pràctica i la consciència discursiva és força útil per comprendre les accions socials educatives, i les accions socials en general. Tenim en compte que la consciència discursiva és el que normalment copsem amb les anàlisi de contingut semàntica i lògico-categorial, i que una gran part de les corroboracions sociològiques es recolzen precisament en la consciència discursiva dels agents. No cal dir que en molts conceptes de llarga prosòpia s'endevina una referència a quelcom proper a la consciència discursiva, en particular en el concepte de coneixement. No obstant això, aquesta referència contínuament s'esllavissa cap a consideracions sobre el coneixement especialitzat i sobre la seva cabuda entre els principis estructuradors de les societats (com ocorre en Bourdieu, 1994).

Sostenir que els agents socials elaboren i utilitzen raons comunes, o que fan ús de teories comunes, les quals molt sovint reinterpreten les seves intencions pràctiques, contribueix a salvar l'argumentació de quatre paranys. El primer és el parany panracionalista, donat que consisteix a suposar que tota la consciència és estratègica. Es recolza sobre el postulat que els agents humans tendeixen a calcular el decurs de les seves accions a partir d'un ordre de prioritats clar. La causalitat social pot reduir el marge de càlcul a la mera eliminació d'alternatives, però la tendència a calcular perdura mal que sigui subvertida d'aquesta manera (Elster, 1983: 2) El primer parany, per tant,

es deriva de les teories de l'elecció racional, i es fa palès en aplicar-les a unes circumstàncies de copresència. A desgrat de la molta recerca sobre el caràcter indefinit de les intencions, aquestes teories creuen possible de parlar d'estratègies familiars per definir les pràctiques familiars (Garrido & Gil, 1993) i per tant les aspiracions educatives familiars (Carabaña a Garrido & Gil, 1993: 40 passim), si hom atribueix objectius a les accions un cop en coneix analíticament el resultat <sup>7</sup> Intenten combatre la seva dificultat per analitzar la consciència pràctica (Giddens, 1982: 535-6) bo i convertint una tautologia en una hipòtesi ad hoc.

El segon és el parany panintencionalista. Si abans el concepte "raons dels agents" es menjava el concepte "intencions dels agents", aquí el concepte "intencions dels agents" es menja el concepte "raons dels agents". Tota línia d'acció objectivament orientada és una estratègia tant si consisteix en un càlcul com si no, i tant si implica consciència com si implica no consciència (Bourdieu, 1994: 106)<sup>8</sup> Amb aquest raonament, hem

---

<sup>7</sup> "Por eso, dada esta irreductibilidad de los actos familiares efectivamente realizados a la intenciones manifestadas por los miembros de las familias, se ha propuesto (por Samuelson) definir tautológicamente los objetivos estratégicos de la acción por lo que se denomina preferencias reveladas por los actos, una vez realizados éstos. Es decir, los objetivos estratégicos se deducen ex post a partir de los resultados efectivos de la acción familiar, tengan o no que ver con sus intenciones previas. Así, el carácter estratégico de la acción familiar depende de las consecuencias futuras de sus actos (tanto de las consecuencias queridas como de las no queridas), con total independencia de sus antecedentes intencionales" (Garrido & Gil, 1993: 19)

<sup>8</sup> "En efecte, les estratègies de què parlem no haurien de ser vistes com a tals en el context d'un projecte explícit i conscient (...) De fet, la paraula està estretament associada a la tradició intel.lectualista i subjectivista que, de Descartes fins a Sartre, ha dominat la filosofia occidental i que coneix avui una nova brotada amb una teoria que, com la de l'acció

resolt evidentment el problema de cercar càlculs pertot, però d'un cop de ploma hem eliminat els raonaments no especialitzats i els subproductes de l'acció (Elster, 1981).

Finalment, la distinció que comentem esquiva els dos paranys de caire monista que tan atabalaren els especialistes en estructura social fa vint anys. Com llavors en l'anàlisi macroscòpica, ara en l'anàlisi microscòpica es detecta una polarització entre les interpretacions conflictivistes i les interpretacions consensualistes. Tot i que no coneixo cap polèmica oberta, és clar que aquests punts de vista existeixen si comparem Ball (1987) i Meyer & Rowan (1983). La micropolítica de l'escola presenta aquesta organització com una llista de microconflictes on és difícil descobrir com es regulen tants microinteressos (Ball, 1987) Altrament, la lògica de la confiança dóna moltes idees sobre la integració escolar, però també presuposa que tots els i les mestres de cada escola van a una, comparteixen els mateixos interessos (Meyer & Rowan, 1983)

Aquests dos paranys es dilueixen si observem que el microconflictivisme parla sobretot de la consciència pràctica i que el microconsensualisme parla sobretot de la consciència discursiva. Ball fa referència als estils de lideratge, als conflictes de gènere, a les divergències entre mestres

---

racional, està feta per satisfer el 'punt d'honor espiritualista' dels intel.lectuals. Ara bé, aquesta no és una raó suficient com per no haver d'utilitzar la paraula, malgrat tot, amb una altra intenció teòrica. Per exemple, per a designar les línies d'acció objectivament orientades que els agents socials construeixen sense parar, en la pràctica i pràcticament, i que es defineixen en la intersecció entre l'habitus i una conjuntura particular del camp, cosa que, a més, buida de sentit la qüestió de la consciència o de la inconsciència de les estratègies, i de la bona fe o del cinisme dels agents, que tant interessa el moralisme petitburgès..." (Bourdieu, 1994: 106)

especialistes, o a les relacions entre les escoles i les LEAs (Ball, 1987) Meyer & Rowan, evidentment, fan referència a un discurs sobre les escoles. És ben possible que els conflictes intraescolars siguin més pràctics que discursius, ja que les visions conflictivistes de la pedagogia no són precisament les dominants, i que el discurs educatiu provoqui un notable efecte consensuador a les escoles. Ara bé, això no implica que els agents no puguin parlar de consens i perseguir interessos conflictius, ni que hi hagi plantejaments potencialment conflictius del consens escolar. En realitat, alguns estudis suggereixen que distintes formes de racionalitat, unes més instrumentals i unes altres més expressives, són presents rera la lògica de la confiança, i que el conflicte entre els seus defensors és ben possible (Gomes, 1993).

#### **Els components de les accions socials educatives: els resultats i els efectes de retruc**

Tot i que els resultats de les accions socials educatives han estat la preocupació central de la sociologia de l'educació durant vint anys i escaig, continuen essent un problema analític. L'esquema que acabo de presentar potser contribueix a esclarir una bona part d'aquest problema per tal com trenca dos supòsits reduccionistes que han menat dues definicions complementàries, i de vegades contradictòries, dels resultats d'aquest tipus d'accions socials. En efecte, si una teoria assumeix que els condicionants de l'acció mantenen un lligam intrínsec amb el seu resultat, o si almenys no entra explícitament a definir aquesta

distinció, fàcilment arriba a la conclusió que aquests resultats reproduïen aquells condicionants. I si una teoria assumeix que el lligam vincula les raons amb els resultats, tampoc no triga gaire a deduir que d'una manera o altra aquests resultats poden alterar aquells condicionants, és a dir poder provocar resistència.

És clar que seria molt fàcil acumular els matisos a les anteriors formulacions a través d'un debat entre les teories de la reproducció i les teories de la resistència. Breument, l'argument que les accions socials educatives reproduïen desigualtats socials assumeix sense gaire complicacions la crítica que la reproducció social és un subproducte de l'acció i ho ha de ser necessàriament (Elster, 1981, 1983). Les intencions dels agents, certament, ho han de ser per força conscients dels condicionants de l'acció (Bourdieu, 1994), sia que els definim com la distància desigual entre els habitus de classe i la cultura escolar (Bourdieu, 1971), sia que els definim com la discontinuïtat entre les formes d'integració i els codis lingüístics familiar i escolar (Bernstein, 1971, 1977, 1993). És clar que una escola democràtica es deslegitimaria en admetre explícitament que és el vehicle d'aquests fenòmens. I d'altra banda, l'argument que les accions socials educatives poden resistir-se a l'hegemonia encara assumeix amb més facilitat que la resistència és un altre subproducte de l'acció, o millor: encara s'expressa amb més claredat quan admet això. En realitat, les limitacions amb què les exploracions dels 'col·legues' ensopagaren (Willis, 1977, 198.) fan pensar que als conflictes escolars emergeix sovint la contestació -l'oposició estudiantil

contra l'autoritat- però molt menys la resistència -l'oposició estudiantil contra els límits de la mateixa institució escolar- (Fernandes, 1988: 174). La resistència és un subproducte perquè es deriva de la cohesió interna i la consciència dels agents, les quals brollen de la confrontació de pràctiques i de les contradiccions engendrades per l'autonomia relativa de l'escola (Fernandes, 1988: 175-6). Els agents es constitueixen tot resistint-se a quelcom, però no es resisteixen per constituir-se ni es constitueixen per resistir-se.

Ara bé, ¿per què els subproductes de l'acció són tan importants per entendre els resultats de les accions socials educatives? Probablement, pel que no són, per l'efecte que ambdues argumentacions anteriors bandegen. Ni que sigui una intuïció grollera, davant aquesta pregunta cal afegir un altre interrogant: ¿quins agents i per què van crear l'escola, una institució que aconsegueix marcar-nos d'esquitllentes i ens posa tan difícil la rebel·lió?

L'escolarització ha estat un llarg procés històric rera el qual han cristal·litzat diversos interessos que molt sovint han estat oposats parcialment. L'escola ha estat una institució uniformadora per mitjà de la qual els estats moderns han intentat nacionalitzar la seva població (Green, 1990); i alhora ha estat una reivindicació de la classe treballadora perquè s'estenguessin els seus drets i la seva participació nacional (Carnoy & Levin, 1985). Aquest origen contradictori li ha conferit aquesta posició privilegiada per a legitimar les societats modernes mitjançant una reproducció oculta de les posicions socials i de les seves pròpies contradiccions.

Ara, el caràcter uniformador de l'escola es converteix en un tercer resultat que genera un poderós efecte de retruc. El poder uniformador de l'escola probablement sorgeix del seu caràcter organitzatiu i de la facilitat amb què ha adoptat històricament les formes disciplinàries de poder. Com a organització, l'escola distribueix encontres en l'espai-temps, genera simultàniament regions institucionals internes, i a través d'elles la seva pròpia contextualització (Giddens, 1993: 135). Dit d'una altra manera, l'escola és el vehicle institucional d'un dispositiu pedagògic que descontextualitza discursos i els converteix en definicions dels límits de la societat (Bernstein, 1993: 185-192). Aquesta capacitat ha estat potenciada històricament pel fet que l'escola ha estat el recipient de la disciplina burocràtica que més facilitat tenia per estendre-la. El poder disciplinari, que consisteix en una veritable anatomia política per la qual els moviments i les evolucions corporals són minuciosament detallades, fou una invenció o una reinvenió militar del segle XVII, la qual de seguida va passar a algunes ordres religioses, com la de Jean-Baptiste de La Salle, dedicades a ensenyar (Foucault, 1977a) Evidentment, en aquest nou recipient institucional va adquirir un potencial de regionalitzar la societat molt major del que tenia en uns exèrcits que al llarg del segle XVIII s'anaren especialitzant i apartant de la columna vertebral de l'estratificació de les posicions. Els quarters establiren unes fronteres com més va més espesses entre l'interior i l'exterior, però aquest mateix apartament va obligar a reconstituir les posicions socials al seu interior. En canvi, entre els segles divuit i vint les escoles van generar unes

fronteres més poroses, però no menys poderoses, que les col·locaren al bell mig d'aquesta estratificació de les posicions a mesura que els estats les difonien i els moviments socials les demanaven. I no es van convertir pas en una poderosa organització legitimadora a causa del seu fi manifest, educar, sinó a causa de la seva capacitat subterrània d'uniformar mitjançant les seves fronteres internes i externes. Per això podem fer la història de com els estats burocràtics bastiren sistemes escolars (Green, 1990), de com els imperis decapitats ibèrics s'hi resitiren (De Puelles, 1986), de com el moviment obrer ho demanà (Thompson, 1963), de com (molt probablement) la contestació i la resistència són tan antigues com la institució (mal que siguin desconegudes) (King, 1983), i de com (gairebé segur) els infants de les capes populars entraren a l'escola alhora que els moviments populars autodidactes s'esllanguien.

Per consegüent, la regionalització escolar és el principal efecte de retruc de les accions socials educatives. Una de les principals fronteres escolars és la frontera entre l'escola i la família, l'arrel dels condicionants d'aquestes accions. En una altra recerca podríem estendre'ns parlant de la frontera entre el sistema escolar i el mercat laboral. I és també la principal reguladora de la consciència pràctica d'aquestes accions, tant a l'àmbit familiar com a l'àmbit escolar.

Però la regionalització escolar, a més de ser el tercer efecte conegut de les accions socials educatives, és substancialment diferent dels altres dos. La regionalització escolar pot ser i no ser un subproducte de l'acció. No hi ha dubte que ningú no ha planejat que la integració social familiar

contrasti amb la integració sistèmica escolar a les societats contemporànies, però no hi ha dubte que les regions escolars han estat i són l'objecte de lluites polítiques. La resistència, posem per cas, ha estat definida com a tal des del bell moment en què vulnera les fronteres escolars (Fernandes, 1988). I de la mateixa manera, la política educativa postfordista ha estat analitzada com una redefinició de les fronteres entre el sistema escolar i el mercat laboral (Dale, 1989; Stoer, 1990; Fritzell, 1987).

### **Síntesi**

En suma, la teoria de l'estructuració permet definir les accions socials educatives tot superant els reduccionismes que escapcen les teories de la reproducció i de la resistència. Quant a les aspiracions educatives, aquesta teoria revela que potser mantenen relacions amb les formes d'integració escolar i familiar, amb les pedagogies escolar i familiar, o bé amb els resultats de les accions socials educatives (reproducció, resistència o regionalització), però sobretot revela que les aspiracions educatives s'escauen en l'àmbit de la consciència discursiva, la qual reinterpreta la pràctica a partir d'esquemes teòrics comuns. Aquí he explicat que la consciència discursiva racionalitza les accions socials, la qual cosa no ha d'implicar que sempre hagi d'expressar-se mitjançant càlculs. Al proper capítol exposaré el meu parer sobre el que cal entendre per racionalització de les accions socials educatives, i no com aquí el meu parer sobre el que no són.



## CAPITOL SEGON

### LA RACIONALITZACIO DE LES ACCIONS SOCIALS EDUCATIVES

Els recomptes de les aspiracions educatives d'una població enquestada pressuposen que les persones interrogades coneixen els graons del sistema educatiu on envien la seva prole, i que tenen una opinió formada sobre la conveniència que els seus fills/es arribin a un d'aquests graons. Pressuposen, doncs, que aquestes persones apliquen a l'escola uns esquemes interpretatius bastant generals que no sorgeixen necessàriament de la seva experiència escolar passada ni de l'experiència escolar present dels seus fills/es estudiants.

I la cadena de pressuposicions continua: els recomptes prefiguren els ordres temàtics, encaixonen respostes, anorreen el dret a rèplica... Doncs bé, la racionalització de les accions socials és precisament un d'aquests acords tàcits que encarnen els qüestionaris i els subsegüents recomptes de respostes.

Per afirmar que la gent projecta aspiracions educatives sobre la seva prole hem d'assumir que d'alguna manera es munta els seus propis esquemes per explicar-se la realitat. Coneix l'escala de nivells escolars, almenys intueix la jerarquia de nivells, i sap alguna cosa del seu sentit. Aquesta activitat d'explicar-se el que passa, o millor: d'aturar-se i pensar explicacions del que passa, és el que Giddens anomena consciència discursiva. És ni més ni menys que raonar, reinterpretar la pràctica pròpia i

aliena a partir de teories ordinàries, quotidianes (Giddens, 1993). I ja hem avançat que aquesta activitat ens distancia de la nostra pràctica, caracteritzada per la seva immediatesa, alhora que l'altera, ja que subverteix les característiques de la pràctica a la que fa referència (serialitat, contextualitat, caràcter processual, etc.) No és altra cosa que generar coneixements comuns bo i llençant sobre el mar de la vida quotidiana unes xarxes d'esquemes preconcebuts que són tan difusos i polisèmics com ella, però comporten quelcom similar a l'activitat teòrica especialitzada en la mesura que prenen la postura de l'observador.

Les anàlisi de la racionalització quotidiana oscil·len dins d'una dicotomia de conceptes molt coneguda per la filosofia occidental. O bé entenen que la racionalització quotidiana és un procés objectiu com qualsevol altre procés psicològic, o com els més mesurables dels processos psicològics coneguts, o bé entenen la racionalització quotidiana com el producte de l'activitat subjectiva. En aquest capítol compararé diverses versions d'aquestes anàlisi a fi de pendre la decisió de quina incorporo al meu objecte d'estudi, explicaré les raons per les quals en prefereixo una, i miraré de prevenir-me contra una possible mala interpretació que m'inquieta.

### **Dissecar el sentit comú**

Una anàlisi de les explicacions ordinàries considera que els observadors comuns senzillament atribueixen causes als efectes que observen (Hewstone & Antaki, 1990; Kelley & Michela, 1980).

Aquest postulat tan senzill permet observar variacions significatives en el tipus de causes atribuïdes segons si fan referència a les disposicions personals o a la situació. En la seva formulació més elaborada, la teoria psicociològica de l'atribució ha elaborat el model de la covariació i la configuració (Kelley & Michela, 1980; Hewstone & Antaki, 1990). El model preveu que els observadors comuns fan atribucions d'acord amb la covariació de les causes i els efectes quan poden observar-la en diverses fonts d'informació, però apliquen configuracions causals quan només tenen una font d'informació a l'abast.

Una anàlisi multivariada de variança ha esdevingut la forma matemàtica del model. Tot i que alguns experiments que intenten contrastar-lo han fornit les correlacions esperades, l'evidència no ha passat d'aquí, i no s'ha demostrat experimentalment ni que existeixin les configuracions causals ni que altres formes d'explicació més descriptives o més justificatives no puguin altrerar els lligams entre efectes observats i causes atribuïdes. De fet, als models de contrastació les covariacions observades eren el producte d'una covariació incorporada al disseny de l'experiment (Hewstone & Antaki, 1990). Els problemes empírics, tanmateix, no desacrediten la utilització del model com una mesura vàlida de l'atribució causal.

Fent servir aquesta mesura i altres similars ha estat possible esbrinar que alguns biaixos sistemàtics reforcen l'autoimatge, que la rellevància de les observacions o les regles comunes d'inferència potser influencien l'atribució, que algunes atribucions poden ser automàtiques i gairebé preconscients, que

la manera de presentar el jo a voltes duu a fer atribucions, o que l'explicació dels entrebancs propis per causes internes i estables potser mena a la depressió psicològica (Hewstone & Antaki, 1990).

No obstant la seva utilitat mètrica, no se'ns pot escapar que els postulats de la meua recerca discrepen dels postulats dels models d'atribució causal. Amb aquests models a la mà és plausible afirmar que els factors subjectius de l'observador haurien de merèixer més atenció conceptual, i que els observadors realitzen altres operacions a part de la mera percepció. Ara, el que no se sosté des dels meus postulats és que l'atribució de causes a efectes sigui el mecanisme primordial de les explicacions ordinàries, o que sigui possible esmicolar la consciència en causes i efectes discrets<sup>9</sup>. Com a mesura, el model d'atribució causal compara la proximitat o la llunyania (més aviat la llunyania) d'una circumstància experimental respecte a l'esquema de Kelley. Però com a hipòtesi ens obliga a multiplicar les circumstàncies experimentals ad infinitum per descobrir què deu pensar una mare quan declara la seva expectativa d'enviar una criatura seva a la universitat, donat que aquesta expectativa es deu fonamentar en un seguit d'atribucions experimentades al llarg d'una vida en què les posicions respecte al sistema escolar, i l'experiència d'aquest sistema institucional, s'han modificat substancialment. En

---

<sup>9</sup> Quan l'atribució ha estat estudiada fora del laboratori, les referències a estats generals d'afers han enregistrat la freqüència més alta. En una anàlisi de converses gravades entre persones de nivell educatiu elevat els enunciats que vinculen causes i efectes discrets van assolir una freqüència molt inferior a la d'aquests enunciats generals (Antaki & Naji, 1987).

haver desencadenat infinitud d'especificacions.

És possible enfocar la recerca d'una altra manera a partir d'un postulat que no té per què implicar més gosadia que el postulat de l'atribució causal. Aquest postulat predica que la racionalització de les accions socials és una construcció selectiva, interpretativa i de sentit comú la qual assumeix que els punts de vista donen per descomptat el mateix tipus de món d'objectes circumscrits (Schütz, 1962: 12). Són constructes de sentit comú tan immediats com la pràctica mateixa, però permeten una reflexivitat ordinària, un retorn del discurs cap a la pràctica que li fa de referent.

De fet, és ben corrent que algun interlocutor faci servir una part d'una conversa per tal de descriure aquesta conversa, és a dir, per formular-la (Garfinkel, 1986: 170). Molt sovint els interlocutors emeten formulacions a fi de resoldre confusions pròpies del caràcter contextual de les converses (Garfinkel, 1986: 174), i és aquesta formulació contextualitzada la que permet informar dels trets racionals de les activitats de la conversa. La formulació és l'activitat lingüística que permet elaborar els informes (accounts) sobre els que es basa l'etnometodologia.

"In short, doing formulating for conversation itself exhibits for conversationalists an orientation to [the fact that our conversational activities are accountably rational]. Doing formulating is not the definitive means whereby the fact is itself done or established. The question of what one who is doing formulation is doing -which is a members' question- is not solved by members by consulting what the formulation proposes, but by engaging in practices that make up the essentially contexted character of the action of formulating. Even the briefest consideration of doing formulating in conversation returns us -naive speaker or social scientist- to the phenomenon in conversation of doing [the fact that our conversational activities are accountably rational]" (Garfinkel, 1986: 176)

Tot i la semblança general, el concepte de Schütz i el de Garfinkel presenten una diferència important pel que fa a la meva recerca. Quan Schütz defineix l'efecte de teorització, reconeix que els models científics es recolzen sobre homunculi més que

sobre persones amb biografia (Schütz, 1962: 41), però no afirma res similar pel que fa als constructes del sentit comú. Certament, la diferència entre ambdós és abismal, però no hem de bandejar que els constructes del sentit comú també trenquen el caràcter processual de la mera pràctica mitjançant la seva construcció interpretativa i selectiva. És precisament aquest matís el que incorpora el concepte de Garfinkel en comparar les formulacions amb les mateixes activitats de conversa, i assenyalar l'interès de les formulacions per informar sobre aquelles activitats. D'aquesta manera, la mateixa activitat d'anomenar a voltes col·lapsa l'activitat anomenada<sup>10</sup>. Així doncs, el marc teòric de Garfinkel estira el de Schütz a fi de fer espai al concepte de pràctica. Segons Schütz (1962: 6), la ciència social elabora constructes de segon ordre perquè tenen per objecte els constructes de sentit comú o de primer ordre; i segons Garfinkel, els mateixos constructes de sentit comú, els informes (accounts), són constructes de segon ordre per tal com ells mateixos engabien una pràctica que és per definició fluïda, i en conseqüència, els constructes científics són constructes de tercer ordre.

Segurament aquest reguitzell d'observadors observats cundiria més en un conte de Pere Calders o de Borges que en una

---

<sup>10</sup> "There are innumerable activities in doing which multitudes of names are available for naming them as conversational phenomena; people know the names, they can mention the names, summarize with the names, and so on, and yet in the course of the activities the names are no much used. Indeed, a commonplace but little understood phenomenon consists of cases where in doing [saying in so many words what one is doing] the activity is recognizedly incongruous, or boring, or furnishes evidence of incompetence, or devious motivation, and so forth" (Garfinkel, 1986: 174).

disquisició teòrica. Però com el constructe de tercer ordre que intento elaborar no em permet aquesta llicència per divertir-me saltant d'ordre en ordre, hauré de fer un esforç de clarificació manipulant una metàfora molt més grollera del que seria una veritable versió artística: mentre que Schütz, a parer meu, ens explica que analitzar la realitat social no és únicament fotografiar formes i colors sinó activitats significatives, i obtenir-ne una empremta a costa de desvirtuar-les, Garfinkel ens explica que analitzar la realitat social és fotografiar fotògrafs. La sociologia interpretativa, en fi, intenta analitzar les explicacions ordinàries que són el meu objecte de recerca, però recorda contínuament i sense cap misericòrdia que aquesta anàlisi, per molt empàtica que sigui, disseca el sentit comú. I el sentit comú, com la papallona del col·leccionista, existeix tot volant; no pas en una vitrina pinsat per una agulla.

Tanmateix, he d'excusar-me davant la meva consciència de dissecador i donar un pas més en l'argumentació. La fenomenologia i l'etnometodologia de les explicacions quotidianes han rebut una crítica que ataca els seus mateixos escrúpols davant l'efecte de teorització, perquè des de la filosofia del llenguatge alguns autors les han titllades de positivistes. Addueixen dues raons. Una, que Schütz i Garfinkel s'esmercen a entrar en la subjectivitat aliena quan potser n'hi ha prou a conèixer les regles emprades per produir sentit i coneixement (Flader & Trotha, 1989: 18; Achard & Wald, 1992; Flader & Trotha, 1992). Dues, que la seva teoria elimina el referent de la noció de sentit per tal com converteix els processos de significació, o sigui la indexicalitat i la reflexivitat, en 'coses' (Flader &

Trotha, 1992: 21-2). Tornant a la metàfora del paràgraf anterior, aquesta crítica ve a dir que la sociologia interpretativa de les explicacions quotidianes cosifica l'habilitat particular del fotògraf, mentre que l'anàlisi més incisiva hauria de centrar-se en l'art de fotografiar.

La rèplica de seguida recorda que l'anàlisi de les propietats externes de l'acció per davant de les seves propietats internes (l'anàlisi de l'art de fotografiar abans que l'habilitat del fotògraf) negligeix una dimensió cabdal del mateix concepte d'acció: l'activitat cognitiva, la qual és el cor de la comprensió del comportament d'altri (Conein, 1990: 92). I afegeix que l'interaccionisme no és pas egològic, sinó que arrenca amb la intersubjectivitat, és a dir, que l'acció social és interpretable perquè és interactiva, fa referència a altri (Conein, 1990: 88-9).

En altres paraules, a la sociologia de les explicacions comunes l'interaccionisme i l'estructuralisme xoquen com en molts temes de la sociologia contemporània. Però el dilema no és tan crític com la polèmica suggereix a primera vista. Si bé és cert que l'anàlisi del procés de significació, com tota anàlisi, cosifica aquest procés, ja que engabia el sentit comú, ¿per què ha de ser més positivista analitzar el procés de significació que analitzar les regles de significació?. L'única manera de respondre aquesta pregunta és afirmar que les regles de significació són el veritable entrellat de les accions socials, i que per tant les precedeixen. I l'única manera de respondre així és oblidar que les pròpies regles de significació són el producte d'un procés històric que les ha afaiçonades. Comptat i

debatut, tenint en compte la dimensió històrica que vol recuperar l'estructuracionisme de Giddens, l'anàlisi estructuralista i l'anàlisi interaccionista són més complementàries que oposades, i totes dues pequen d'objectivar la significació (si és que objectivar l'objecte d'estudi és pecat, cosa dubtosa). Tant podem analitzar l'habilitat del fotògraf com l'art de la fotografia, perquè aquest art és el producte de l'exercici passat de moltes habilitats particulars i subjectives.

### **Què és la consciència discursiva?**

El que necessitem, doncs, és una teoria estructuracionista de les explicacions ordinàries o comunes. Una de les pretensions del capítol que llegiu és precisament defensar que la teoria de les estructures sòcio-cognitives d'Uli Windisch, de la Universitat de Ginebra, se sosté sobre postulats prou similars als de la teoria de l'estructuració d'Anthony Giddens perquè les considerem complementàries. De fet, aquesta darrera teoria ve a ser un esquema sensibilitzador destinat a estimular i orientar altres teories (Turner, 1988), per la qual cosa no és gaire difícil mirar d'acoplar-n'hi.

En essència, les dues teories són pròximes perquè comparteixen la tesi que els subjectes constitueixen la societat mitjançant les seves accions i alhora la societat afaiçona els subjectes. Tant se val si en diem "dualitat de l'estructura"<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> "According to the notion of the duality of structure, the structural properties of social systems are both medium and outcome of the practices they recursively organize" (Giddens, 1993: 25)

o "principi del subjecte actor social"<sup>12</sup>, en ambdues ocasions la idea de l'estructuració és la mateixa. El fet que Windisch ni tan sols citi Giddens, quan les primeres edicions de sengles llibres són respectivament 1985 i 1984, potser s'explica perquè han coincidit cadascú pel seu compte, o simplement, perquè la idea de l'estructuració és un acord bastant estès.

De l'esquema de Giddens estant, la teoria de Windisch és una teoria de la consciència discursiva. Els raonaments quotidians amb què Windisch intitula el seu llibre són les raons de les accions socials segons Giddens. Els conceptes, amb tot, han adquirit matisos diferents en cada cas. Les estructures sociocognitives de Windisch sorgeixen d'una traducció sociològica de la psicologia evolutiva de Piaget i de l'antropologia del pensament primitiu, les quals segons l'autor menen a una noció sociolingüística.

"A socio-cognitive structure is not something changeable, either, else we would not call it a structure. It is both structured and flexible. The behaviour and practices which develop in situations of passion or social tension (as in politics and its typical confrontations) cannot be reduced to a system of stable, lasting dispositions, or a habitus. Social and political practices of this sort necessarily include an element of instability, uncertainty and unpredictability, as well as being influenced by affectivity (affective logic) and symbolic and mythic elements. By incorporating these other elements (which the notion of habitus does not do) the concept of sociocognitive structure becomes flexible and complex enough to enable us to account for both the constancy and the variability of the social cognitive and linguistic practices through which ordinary people deal with the changes and chances of everyday life.

(...) Social thought, which is a sociocognitive structure, is to ideology what deep structure is to surface structure" (Windisch, 1992: 16)

Per tant, col·locar les idees de Windisch després d'una discussió del corrent fenomenològic vol dir arrencar-les de la seva pròpia tradició i empeltar-les en una altra. Aquest exercici

---

<sup>12</sup> "Any discussion of ideas or conceptions of the subject must begin with a definition of the 'individual', the actual person who speaks or thinks or acts in any other way. He is both a subject who acts -an actor subject- and a member of a social group, determined and socialized by the group he belongs to. This dual perspective needs to be emphasized: at the same time as acting on society, the actor subject is himself being 'acted' by it. Hence the term 'social actor subject' " (Windisch, 1992: 21)

comporta dues conseqüències que a parer meu el justifiquen sobradament. En primer lloc, assenyala que les estructures sòcio-cognitives no són diferents dels habitus de Bourdieu d'acord amb el criteri que el mateix Windisch assenyala, ans al contrari, que tots dos conceptes fan referència a les mateixes combinacions de persistència i canvi, per una banda, i de racionalitat i afectivitat, per una altra (Bourdieu, 1994: 109). I en segon lloc, recorda que el concepte de Windisch proporciona una eina més precisa per analitzar el sentit comú que no pas els conceptes d'arrel fenomenològica. Fent-lo servir podem estalviar-nos les vacil·lacions que comportaria l'ús dels "constructes de sentit comú" de Schütz i de les "formulacions" de Garfinkel, els quals designen per als autors una reflexivitat comuna tan arrapada a la pràctica que a penes se'n distingeix. De les "estructures sòcio-cognitives" de Windisch podem afirmar que són una forma comuna de coneixement (Windisch, 1992: 3) i que són específicament distintes de la pràctica per tal com la provoquen un veritable efecte de teorització en aplicar esquemes relativament abstractes a la vida quotidiana (cosa que és un afegitó als arguments de Windisch). Donat que he introduït aquestes modificacions, parlaré de "perspectives dels agents" més que d'estructures sòcio-cognitives. I donat que són la verbalització de les pràctiques sota esquemes teòrics, consideraré que els "raonaments" de Windisch són les "raons" de la consciència discursiva de Giddens.

Les estructures sòcio-cognitives de Windisch abasten tres constructes socials: la categorització, la causalitat comuna i la concepció del temps. He enfocat la meua recerca per analitzar

la categorització i la causalitat comuna implícites en les aspiracions educatives, en particular per veure si aquestes dimensions varien entre famílies de diferent origen social que envien la seva prole a escoles distintes. Tot i que les aspiracions educatives contenen una projecció temporal per si mateixes, he considerat que la meua hipòtesi podia ser formulada i contrastada a partir només de les altres dues dimensions. El motiu és que la projecció cap endavant de les aspiracions educatives enllaça directament amb la biografia de les persones entrevistades, la qual cosa m'hauria obligat a utilitzar el mètode biogràfic, a incloure les trajectòries de classe dins del meu marc teòric, i a considerar la perspectiva dels agents en diversos contextos. El disseny de la recerca, en fi, s'hauria complicat i enriquit força, però la pregunta inicial de saber si totes les aspiracions educatives eren raonades d'una mateixa manera no requeria pas aquesta mena de disseny. Per això he considerat que el meu disseny seria més parsimoniós i operatiu si abastava tan sols la categorització i la causalitat comuna, malgrat que deixés fora un seguit de conceptes relacionats amb aquests.

La psicologia social defineix la categorització com el punt culminant del procés per mitjà del qual s'afaiçonen les identitats socials. Aquest procés engega amb la comparació interindividual, que pot generar unes categories classificatòries més o menys tenyides de valor afectiu (identificació). Quan els subjectes experimentals evoquen aquesta mena de categories per classificar-se, es considera que la comparació ha esdevingut intergrupala. La formació de les identitats socials, doncs,

entrelliga la comparació, la identificació i la categorització (Tajfel, 1981).

Windisch duu aquesta teoria més enllà. Afirmar que les categories poden ser compactes, connectives o difuminades. Quan són compactes, els subjectes tendeixen a assimilar el pensament d'altri als seus propis esquemes. És el que s'anomena sòcio-centrisme (Windisch, 1992: 34-35) i consisteix a desvaloritzar completament l'exogrup o, com a mínim, marcar estratègicament les diferències per distanciar-se'n i afirmar un sistema de valors (Windisch, 1992: 60-1). Quan les categories són connectives, el subjecte pretén entendre l'altre i d'aquesta manera reforça la seva autonomia i realitza una elaboració conceptual. És el fenomen de descentrament (Windisch, 1992: 37, 60-1). Per últim, quan les categories són difuminades, el descentrament esdevé anòmic i el discurs els tenyeix d'incertesa i dubtes (Windisch, 1992: 60-1). Llavors el subjecte tendeix a autoanul·lar-se, a retirar-se de l'acció i a suspendre els judicis sobre la realitat (Windisch, 1992: 70).

Pel que fa a la causalitat social, Windisch esberla la imatge de causes i efectes atomitzats que dibuixava la teoria de l'atribució. Assenyala que existeixen paradigmes incommensurables del coneixement comú, i que d'aquest caràcter d'incommensurables deriva un potencial de conflicte (Windisch, 1992: 5 passim). Aquesta aplicació de conceptes de la filosofia kuhniana de la ciència al coneixement comú confirma la intenció de l'autor d'ampliar cap a aquest terreny l'àmbit de la sociologia del coneixement. És el que li permet insinuar que la seva teoria obre les portes a una sòcio-lingüística del coneixement. En

particular, Windisch assenyala tres paradigmes del coneixement i del raonament comuns: el paradigma materialista explica la realitat social considerant factors materials (o sia supraindividuals) i no materials (o sia individuals) (Windisch, 1992: 106); el paradigma de la desviació subratlla sobretot el caràcter voluntari dels comportaments d'altri, i els barreja amb judicis morals (Windisch, 1992: 98 passim); i el paradigma de la indeterminació dissol l'altre sota referències impersonals i presenta uns actors socials completament subjugats a unes forces socials que semblen tan inexorables com les forces naturals (Windisch, 1992: 115).

Els conceptes de Windisch defineixen per tant les formes dels raonaments quotidians. Les menes de centrament i els paradigmes són els elements d'aquestes formes per tal com s'agrupen segons la seva coherència interna. D'aquesta manera es defineixen tres tipus binomials de raonaments: el tipus que aplega les categories compactes i el paradigma de la desviació, el tipus que aplega les categories connectives i el paradigma materialista, i el tipus que aplega les categories difuminades i el paradigma indeterminista (Windisch, 1992: 139). Com que les modificacions incorporades als conceptes de Windisch ja m'impedien de fer-los servir amb el seu mateix nom, i com que aquests tipus de raonaments o perspectives dels agents havien descartat la percepció del temps amb què Windisch relaciona els seus tipus d'estructures sòcio-cognitives, he preferit també canviar el nom de cadascun dels meus tipus. És clar que, naturalment, en batejar-los a una altra església també els he adherit nous matisos que encara subratllen més el fet que els he

emmarcats en una tradició distinta.

Per això he anomenat perspectiva personificadora a la dels agents que combinen unes categories compactes i el paradigma de la desviació, he anomenat perspectiva calculadora a la dels agents que combinen unes categories connectives i el paradigma materialista, i per acabar he anomenat perspectiva reificadora a la dels agents que combinen unes categories difuminades i el paradigma indeterminista. La meua terminologia pretén en primer lloc destacar la importància de la capacitat d'acció en la consciència discursiva, per tant no indica directament les figures del pensament associades (la personificació, el càlcul i la reificació) sinó els processos de personificar, calcular i reificar. Les menes de perspectiva que he distingit impliquen que els agents s'individualitzen de manera distinta quan les fan servir. Evidentment, no impliquen que hi hagi graus distints d'individualització perquè tothom faci servir una i només una perspectiva, ni que les perspectives hagin de ser la causa de les diferències entre graus d'individualització. L'únic que impliquen és que un agent, en un context donat i en un moment donat, s'individualitza molt si recorre a una perspectiva calculadora per explicar-se què ocorre, relega la seva individualització davant del grup de pertinença si recorre a una perspectiva personificadora, i l'anihila davant les determinacions socials si opta per la perspectiva reificadora.

D'altra banda, les menes de perspectiva definides recorden que existeixen distintes racionalitats, però no coincideixen cadascuna amb un tipus de racionalitat. Prenent la classificació en racionalitat tècnica, pràctica i expressiva, podríem afirmar

que aquestes racionalitats constitueixen més aviat el contingut de les perspectives. De tota manera, amb aquest comentari no espero pas definir un vincle entre racionalitats i perspectives, sinó més aviat prevenir-me de la identificació massa immediata de les unes amb les altres.

La hipòtesi de l'estudi que llegiu ha tingut en compte aquest caràcter formal de les perspectives dels agents; s'ha preguntat com enuncien les explicacions que constitueixen les seves aspiracions educatives, un cop el terme d'"aspiracions educatives" ha sofert totes les objectivacions necessàries per evidenciar les pressuposicions que el seu origen quantitatiu li havia llegat. La pregunta en particular ha estat si les perspectives de les mares de distintes escoles barcelonines i les del professorat eren simètriques o asimètriques. La terminologia emprada recorda el caràcter formal, d'aquí el ressò geomètric, de la comparació. Recorda que simplement em pregunto si totes les perspectives sobre el futur de les criatures s'escauen en el mateix tipus segons Windisch. Per això em pregunto, en un aspecte concret, el de la tria d'escoles, si certament tothom calcula. Des del camp de les ciències socials, doncs, es pot llegir la meua pregunta com un intent de buscar la validesa del supòsit primer de l'individualisme metodològic. Si la llegíssi des de l'òrbita cultural anglosaxona, podríeu també afegir que és una anàlisi del discurs neoconservador sobre l'elecció familiar, el "parental choice" que ocupa prestatges i prestatges de les llibreries de Londres, en matèria de política educativa. Amb tot, aquestes dues interpretacions no eren els objectius originals de la recerca, que ni havia pensat a fer servir l'individualisme

metodològic ni havia partit de cap comparació internacional<sup>13</sup>.

Malgrat que la meua recerca tampoc no era en principi la contrastació d'una hipòtesi derivada d'un marc teòric general, he de reconèixer que és ben possible relacionar-la amb hipòtesis d'aquest tipus que he anat trobant mentre la feia. Em limitaré a comentar-les breument, i apuntar les diferències entre elles, però no puc estar-me'n de comentar que aquesta convergència fa pensar en l'interès d'endegar debats entre grans teories a partir d'aquest acord relatiu amb intenció de precisar l'abast de les discrepàncies vinculades.

Potser Giddens sigui l'autor menys precís a l'hora de conjecturar que la distribució social de les perspectives dels agents no és homogènia. En realitat, de les seves pàgines únicament es deriva la idea que la reïficació certament és un discurs i no una propietat estructural.

"The 'reified mode' should be considered a form or style of discourse, in which the properties of social systems are regarded as having the same fixity as that presumed in laws of nature" (Giddens, 1993: 180)

Elster s'apropa una mica més a la hipòtesi en insinuar que potser la capacitat de generalització està repartida desigualment. És clar que parla d'un contínuum en la capacitat de generalització, no pas de paradigmes incommensurables, i és clar que admet una certa incertesa en sostenir la hipòtesi:

"The important feature of the ideologies discussed here is that they embody an understanding of the whole according to the logic of the part (...)

It might be the case, that is, that not only social position, but also the tendency to generalise from local to global causality, vary with social class. This factor, if operative, would presumably be related to class origin rather than to current class situation. I have no ideas whatsoever as to the existence of such class-related differences in cognitive processing capacity, but they present a logical possibility that should not be ignored by the theory of ideologies" (Elster, 1983: 145-8)

---

<sup>13</sup> Més endavant veurem la relació entre el meu treball i l'individualisme metodològic d'Elster (1983) (vg. capítol 4), i la possible comparació amb estudis de S. Ball sobre el cas britànic (vg. capítol 9).

Per últim, Bourdieu pràcticament ve a conjeturar que els dominats deuen fer servir perspectives reificadores. Ja he explicat les seves diferències amb el meu marc teòric, que en realitat no m'ho posen pas difícil per dir que són complementaris. Trobar aquesta hipòtesi en boca de Bourdieu corrobora la meua impressió que no apunta gaire lluny de l'anàlisi de les explicacions ordinàries, encara que no hagi estat explícit amb el concepte.

"Però això no és tot. Cal sociologitzar l'anàlisi fenomenològica de la doxa com a submissió indiscutida al món quotidià. No només per establir que no pot ser universalment vàlida per a tot subjecte que percep i actua, sinó també per descobrir que quan aquesta anàlisi es realitza en certes posicions socials, especialment entre els dominats, presenta la forma més radical d'acceptació del món tal com és, la forma més absoluta de conformisme. No hi ha adhesió a l'ordre establert més completa i total que aquesta relació infrapolítica d'evidència dòxica, que porta a trobar naturals unes condicions d'existència que serien revoltants per a qualsevol individu que, havent estat socialitzat en altres condicions, no les podia entendre a través de categories de percepció eixides d'aquest món" (Bourdieu, 1994: 54).

En suma, hi ha prou arguments perquè avanci que la hipòtesi d'aquest estudi espera esbrinar si certament les perspectives des de les quals els agents de les capes mitjanes enuncien les seves aspiracions educatives, tant el professorat com les mares d'aquest origen, i les perspectives amb què els agents -les mares- de les capes treballadores enuncien les seves aspiracions educatives, no són asimètriques per tal com les primeres són de caire calculador i les segones són de caire reificador.

### **Els contextos i la força dels agents**

Ara, l'asimetria entre les aspiracions educatives que són raonaments calculadors i les aspiracions educatives que són raonaments reificadors, si s'esdevé com esperem, serà el producte específic dels conflictes cristal·litzats en un context. La

recerca ha demostrat que aquesta precaució era necessària per molt que la delimitació de l'anàlisi no hagi hagut d'abordar directament l'anàlisi de conflictes.

És molt difícil definir categòricament el que entenem per context, ja que aquesta noció fa referència a tot allò significatiu per entendre un missatge. Per això l'etnografia de la parla es proclamava defensora de l'anomenat Speaking Model, amb la qual cosa només volia dir que els components dels contextos eren un fotimer de fenòmens resumits per les inicials del terme *speaking*: situation, participants, ends, acts, key, instrumentalities, norms, games (Duranti, 1988; Duranti, Goodwin, 1992). L'etnometodologia ha preferit un altre terme per fer referència als contextos, el terme *indexicalitat* (Adler & Adler, 1987; Giddens, 1993; Cicourel, 1982; Garfinkel, 1986), amb el qual esmenta el caràcter relatiu de tot context: és un conjunt de fenòmens cap a on un acte significatiu apunta donat que són imprescindibles per interpretar aquest acte.

En conseqüència, l'asimetria que he enfocat com a objecte d'estudi s'estableix en un sol context, l'escola dels fills/es, del qual parlen totes les entrevistades. És en aquest context, i només aquí, on pretenc detectar formes distintes de raonaments quotidians que potser mantinguin relacions amb l'origen social de les entrevistades i amb el tipus de pedagogia de les escoles on assiteixen els seus fills/es. Evidentement, això no vol dir que tothom faci servir la mateixa mena de raonaments en tots els contextos, ni que ningú no raoni bo i entrelligant diversos contextos. L'opció per un disseny monocontextual de la recerca, que he fet operatiu mitjançant unes entrevistes semienfocades,

era necessària en atenció al principi de parsimònia, és a dir, al principi d'optar per l'explicació més senzilla. Resta oberta la pregunta sobre el caràcter multicontextual de l'asimetria.

He de recordar la delimitació de l'objecte d'estudi a fi de refusar per endavant una possible interpretació terapèutica de les meves conclusions. El fet que moltes mares d'origen modest responguin les meves preguntes amb raonaments reificadors, i el fet que moltes mares d'origen mitjà responguin recurrent a raonaments calculadors, de cap manera no comporten que els raonaments reificadors siguin el producte d'un dèficit cultural. En primer lloc, els raonaments reificadors detectats a l'estudi atribueixen causes a unes posicions socials que no són les que intenten explicar els raonaments calculadors detectats. I en principi, encara que a hores d'ara sabem que l'estructura social apreta però no ofega, no és estrany que per a les dones d'origen modest els apreti substancialment més que per a les dones d'origen mitjà. En segon lloc, en una recerca monocontextual els conflictes només apareixen si són conflictes manifestos en el context estudiat. Això no implica, per tant, que en aquest context no hi hagi hagut conflictes manifestos passats que hagin cristal·litzat en les estructures actuals que sigui, que no hi hagi conflictes latents o implícits actuals, i que en un moment donat no se'n puguin obrir de conflictes en aital context (Lukes, 1974).

Altrament, si la hipòtesi fos contrastada en un sol context, seria raonable complicar el disseny i reinterpretar dues teories conflictivistes de l'educació, que no són altres que les teories de Basil Bernstein i de Paul Willis. De contextos en parlen tots

dos, Bernstein explícitament en definir la recontextualització, i Willis implícitament en parlar de la reubicació creativa de significats. I per tant no és massa aventurat suposar que el dispositiu pedagògic i la producció cultural es recolzen sobre les habilitats humanes de jugar amb contextos. Una llicència lingüística em permetria afirmar que si el dispositiu pedagògic de Bernstein opera, opera recontextualitzant, de la mateixa manera que si la producció cultural de Willis opera, opera transcontextualitzant.

El dispositiu pedagògic és un dispositiu de regles que regulen quins potencials significatius esdevenen discursos pedagògics <sup>14</sup>. És, doncs, un principi recontextualitzador que s'apropia d'altres discursos:

"El discurso pedagógico crea sujetos imaginarios. Tenemos que agudizar nuestro concepto de este principio que construye el discurso pedagógico. Es un principio recontextualizador que se apropia de, recoloca, reenfoca y relaciona selectivamente otros discursos para construir su propio orden y sus propios ordenamientos. En este sentido, el discurso pedagógico no puede identificarse con ninguno de los discursos que recontextualiza" (Bernstein, 1993: 189)

La tipologia de Windisch completa la idea que el dispositiu pedagògic pugui cooptar discursos. En efecte, del mateix plantejament bernsteinià es dedueix que la recontextualització pedagògica d'un discurs serà fàcil si un agent social hi té interès. Així van arribar les propostes de la New Education Fellowship als ministeris d'educació durant els anys trenta i quaranta (Jenkins, 1989). Igualment, cal suposar que alguns

---

<sup>14</sup> "De modo semejante, propondré un dispositivo pedagógico. Este dispositivo tiene reglas internas que regulan la comunicación pedagógica que él mismo hace posible. Esa comunicación opera de forma selectiva sobre el potencial significativo. Entendemos por potencial significativo simplemente el discurso potencial susceptible de recibir forma pedagógica en el momento" (Bernstein, 1993: 185)

discursos, abans que el dispositiu pedagògic els cooptés, han hagut de relaxar el seu vincle amb l'acció col·lectiva dels agents que els havien impulsat. El principi polític de la igualtat d'oportunitats va ser importat als nous països democràtics dels anys setanta, però a ells com als països centrals havia estat un component dels moviments autodidactes arrelats en l'obrerisme dinovè. Podríem preguntar-nos, per tant, si no va ser recontextualitzat com a discurs pedagògic precisament quan l'escola de masses va burocratitzar la reivindicació i de retruc va afeblir el moviment que l'havia generada, cosa que ens ajudaria a entendre per què el pèndol polític s'ha mogut cap a una altra banda al bell moment en què aquell principi es donava per descomptat. Sigui com sigui, la tipologia de Windisch suggereix que no és el mateix recontextualitzar un discurs expressat en raonaments personificadors, que un discurs expressat en raonaments calculadors, o que un discurs expressat en raonaments reificadors. La força dels agents productors del discurs palesa graus i qualitats distintes en cadascun d'aquests casos. El corollari s'imposa: d'una manera o altra, els conflictes entre agents amb força desigual influeixen en la recontextualització pedagògica.

A parer de Paul Willis, les mercaderies culturals estimulen la reubicació local de significats universals (Willis, 1990: 22; 1993: 180), amb la qual cosa fan possibles que les eventuais discrepàncies comunicatives esdevinguin discrepàncies creatives:

"The fundamental point is that the 'relations of production' (who pays and/or controls whom for doing what for whom) of art do not enforce and obedient reflection in their 'relations of consumption' (who understands what made available how in which places and relationships). It is wholly limiting to assume the effects (in Audience) must mirror intentions (in Artist) (...) But informal cultural production shows us that mismatches between what is intended and what is taken are not only commonplace and inevitable, they are also important sources of creativity for informal symbolic work and symbolic creativity" (Willis, 1990: 140)

La força dels agents és la seva capacitat col·lectiva de reubicar significats, o millor: de transcontextualitzar-los. El grup era la unitat discreta de la producció cultural obrera arrelada en la cultura del taller i l'exaltació de la virilitat (Willis, 1979: 123). La mercantilització de la cultura ha relegat les comunitats orgàniques, que primer es comunicaven amb si mateixes i després cap enfora. Ara emergeixen unes proto-comunitats d'origen més contingent, si bé tan relacionat amb les posicions socials com ho eren les comunitats orgàniques. La metàfora d'un ventall de cues en què els individus de distintes posicions socials esperen, en comptes dels cercles de conversa anteriors, serveix per il·lustrar (més que concretar) aquesta intuïció teòrica. Esperar a unes i no a unes altres cues no és pas casual; i a més, d'una cua també pot emergir una acció col·lectiva (Willis, 1990: 141-2). L'extensió de les mercaderies culturals exercita aquesta capacitat de transcontextualitzar dels consumidors, fins al punt que diversos fenòmens recents, com ara el descentrament del treball (Willis, 1993: 200) o bé la politització de l'ecologia o del gènere (Willis, 1990: 145), anuncien un canvi cultural democratitzador.

En suma, és raonable interpretar que l'asimetria deu ser el reflex de conflictes manifestos passats o conflictes latents presents que aquest objecte d'estudi no enfoca. Tanmateix, si multipliquem els contextos en què fem operativa la tipologia de Windisch, o si estenem la dimensió històrica en què apliquem aquesta tipologia, problemement apareixerà un joc conflictiu de

recontextualitzacions oficials i de transcontextualitzacions populars. Aquestes suposicions teòriques suggereixen que l'asimetria de la meua hipòtesi difícilment és el producte d'un suposat dèficit cultural de les entrevistades d'origen social modest.

### **Síntesi**

Els raonaments quotidians són perspectives amb les quals els agents revisen reflexivament la seva pràctica. Tot i que no siguin un coneixement especialitzat, generen també l'efecte teòric que abstrau la pràctica de les seves condicions reals.

És molt possible que els raonaments quotidians variïn segons la posició social dels agents. Preguntaré almenys si això no ocorre en un context. Però sobretot, cal sospitar que la diferència de raonaments potser s'explica més per la desigualtat de les forces que pels recursos culturals dels agents.

II. CONSTRUCCIO DE L'OBJECTE D'ESTUDI:  
Què són les aspiracions educatives?



CAPITOL TERCER:  
LA INTEGRACIO DE LES ORGANITZACIONS ESCOLARS

Les aspiracions educatives parlen d'una mena d'accions socials i per tant d'un tramat de relacions socials. Les mares, els pares, les i els alumnes, i els i les mestres actuen en aquest escenari, i de vegades s'aturen a explicar-se fenòmens relacionats amb el seu paper. És el que els obliguem a fer quan els asseiem a una taula, els adrecem preguntes i els col·loquem una gravadora a la vora per enregistrar el que diran.

La sociologia de les organitzacions i la sociologia de l'educació han desenvolupat diverses idees sobre el tramat específic de relacions socials a què fan referència les persones en parlar d'aspiracions educatives pròpies o alienes. Perquè aquestes persones posen cara a cara dues institucions socials ben distintes, la família i l'escola, en indicar on volen o creuen que pot arribar un o una estudiant.

Les sociologies de l'escola i la de la família són dos terrenys vastíssims, que s'estenen des de l'àmbit molt sistèmic de l'organització fins a l'àmbit molt fluïd de la socialització. La pràctica de la recerca i la docència ha esquinçat les dues parts d'aquest terreny i n'ha dividit àmbits que de vegades se separen per fronteres nítides i altres per veritables pantans conceptuals. A més, aquesta separació ha ocultat que un agent social clau, les mares de les distintes famílies, viu aixecant ponts allà on l'anàlisi troba pantans i passant de contraban per allà on les fronteres socials ens han enlluernat de tan sòlides com són.

Probablement una relectura analítica d'aquest acarament

quotidià de l'escola amb la família servirà per precisar què són les aspiracions educatives. Són, ja ho sabem, raons referides a pràctiques, i no són ni condicions impercebudes de l'acció ni resultats d'aquesta; ara, a quines pràctiques fan referència?

A més a més, baixar de la gran teoria a les teories mitjanes no ha servit només per esclarir els conceptes d'aquella, sinó també per reordenar alguns arguments d'aquestes. Sense ser pas exhaustiu, doncs, repassaré les idees de la sociologia de l'organització escolar i de la transmissió cultural que més suggerències han aportat en negatiu i en positiu al meu objecte d'estudi. Més que una revisió sistemàtica de les teories sobre ambdues problemàtiques, la qual seria esclaridora però desbordaria els interessos d'una recerca puntual, esbossaré l'esquema dels principals programes de recerca. Intentaré ni més ni menys endreçar les estratègies de recerca que m'han assenyalat camins, i per tant justificaré per què he preferit unes direccions i no unes altres.

La meua digressió sobre la integració de les organitzacions escolars, doncs, és molt diferent del que podria ser un capítol d'un recull teòric sobre el tema. A diferència de Tyler, 1991, aquest apartat no pondera la coherència conceptual i la validesa empírica de totes les teories disponibles; aquí només discutirem quines eines he pres i com ha calgut esmolar-les, tenint en compte que ni les he pogudes trobar en una sola caixa ni he pogut trobar una sola manera d'ordenar cada caixa.

La literatura recent sobre l'organització de les escoles sorprèn els lectors una mica familiaritzats amb la literatura

sobre les organitzacions en general. Els termes flexibilitat, descentralització, cultura organitzativa o diversificació, i tot el reguitzell que fem servir per descriure el que també anomenem post-fordisme, són constants pertot, però pel que fa a les escoles van de bracet amb una preocupació explícita perquè els "comptes" siguin clars per a tothom, o millor dit: perquè sobretot es corresponguin amb el reforçament de l'autoritat i del control. Els títols dels discursos semblen relativament antitètics, i dic relativament perquè no asseguraria que l'autoritat no acabi entrant al discurs post-fordista per la porta del darrera. Malgrat que la diversitat escolar és tan actual com la diversificació de mercats, és molt més actual la "necessitat" d'encaminar la primera que no pas la segona. Per explicar-nos-ho de segur que hauríem de pensar que els camps d'activitat a què ens referim en parlar d'organitzacions i en parlar d'organització escolar no segueixen els mateixos motllos. En un podem esperar que la flexibilitat proporcionarà tants beneficis com la reviscuda mà invisible ens faci pensar, però en l'altre hem de saber -sembla- que les institucions sabran normalitzar aquesta flexibilitat dinamitzadora.

Tres programes de recerca aporten contribucions al coneixement i la modulació de la nova flexibilitat escolar. Sorgeixen de línies de treball traçades segons com prenen alguns conceptes i mètodes generals. El programa economètric precisament intenta esclarir els comptes de les escoles tot esbrinant què en fa unes més eficaces que unes altres. El programa etnogràfic busca les claus de la caixa negra dins de la qual la interacció de mestres i alumnes a les aules explica bona part del succeeix.

I el programa estructuracionista beu de les fonts de l'interaccionisme simbòlic, com l'etnogràfic, però també de Bernstein, Bourdieu i Kellerhals per tal d'esbrinar les regles, els recursos, les intencions i les raons de la vida escolar <sup>1</sup>.

### **Les mides d'una eficàcia relliscosa**

El programa economètric consisteix en essència a trobar els correlats de l'eficàcia escolar. L'argumentació és contundent: l'escola és un instrument al servei de l'educació col·lectiva i cal saber quina serà la seva millor forma institucional perquè l'educació col·lectiva sigui òptima. El que importa sobretot és la relació entre el procés de decissió i els resultats organitzatius escolars.

---

<sup>1</sup> Aquesta classificació és tan convencional i tan partidista com qualsevol altra. He volgut defugir l'estat de la qüestió minuciosament perquè m'hauria esgarriat l'argument. Però he perdut, és clar, els avantatges de neutralitat que aquesta presentació proporciona. Sóc del parer que aquest problema es resol més satisfactòriament si una nota explícita quins possibles arguments excloem a consciència, en comptes d'ofegar els textos en una allau de referències i resums que protegeixi de la crítica.

En particular, crec que dues línies de treball trencarien molt profitosament la meua classificació tricotòmica:

a) El programa economètric no ha de medir tan sols l'eficàcia per força; ben bé pot dedicar-se també a pendre les mides de l'equitat escolar, amb la qual cosa hauria de recórrer tant als comptes institucionals com a la caixa negra, que sempre és més sociològica.

b) El programa etnogràfic no és pas l'antítesi del programa estructuracionista, malgrat les discussions entre Bernstein i els etnògrafs. De fet el programa estructuracionista és una extensió del programa etnogràfic que vol incorporar-hi un concepte dinàmic de l'estructura social i una major varietat de mètodes. En aquest sentit hi ha procediments etnogràfics que serien d'allò més útils per al programa estructuracionista, com una monografia que intenti recollir el passat d'una escola o una comparança entre escoles que abasteixen distints sectors socials.

Aquest programa es recolza sobre una epistemologia positivista i atomista. Considera que l'escola és una unitat productora l'eficàcia de la qual es determina comparant el producte d'una unitat amb el de les altres. Les dades sobre l'organització escolar o el seu producte són "data", vénen donades com a informacions exògenes a l'anàlisi. Les escoles són unitats amidades per puntuacions individuals que les fan comparables malgrat les seves diferències. I l'anàlisi tan sols ha d'esbrinar quines són les correlacions més fiables entre les variables que sistematitzen aquestes puntuacions individuals.

L'aplicació de l'esquema, tanmateix, no ha aconseguit la mateixa nitidesa geomètrica de la formulació. La primera versió històrica del programa economètric es va entrebrancar perquè entenia que una escola era un sistema. L'escola era una col·lectivitat orientada a uns fins específics i estructurada en segments paral·lels a causa de la suavitat de la seva tecnologia. El problema va aparèixer en estudiar com s'articulava aquesta estructura col·legiada (Tyler, 1991: 46).

La primera resposta teòrica estirava la idea de la suavitat tecnològica. El pluralisme de valors, el caràcter preestipulat de les pagues, la intermitència de les decisions que assignen els recursos escolars, i la naturalesa intuïtiva de la docència, adduïa, alleugen la rigidesa estructural de l'organització escolar (Lortie, 1969: 6-9). Era un subtil mecanisme de selecció el que refinava aquesta cruesa burocràtica:

"The system of self-selection based on familiarity, selection within training institutions and schools, supplemented by the tenure testing point, produce sufficient homogeneity to reduce strains which would otherwise be placed on the control system of schools" (Lortie, 1969: 10-11)

Ara, l'evidència ha erosionat paulatinament la hipòtesi que aquests factors flexibilitzaven l'estructura de l'organització escolar. D'entrada, la selecció generava una aquiescència tan sòlida perquè ocupava semiprofessionals, que sempre són menys resistents a l'homogeneïtat que els professionals. El fet que aquests semiprofessionals fossin (i siguin) dones enfortia diverses tendències burocratitzadores, que alteraven l'estructura col·legiada: la solidaritat entre col·legues s'afeblia a causa de la rotació (per maternitat), l'obediència es generalitzava com a comportament esperat, etc. (Simpson & Simpson, 1969: 245). I a més, la pressió de les capes mitjanes sobre l'escola provocava una racionalització burocràtica defensiva, mentre que l'estructura col·legiada era més clara on la clientela era d'origen modest i menys exigent (Hollister, 1979: 228). Com que la norma burocràtica apareixia allí on no cabria esperar-la si certament la integració fos tan subtil com suposava la hipòtesi, i tanmateix els fins i mitjans de l'escola segueixen essent massa borrosos perquè s'hi apliquin els models sistèmics corrents, la teoria dels sistemes escolars ha arribat a la conclusió que l'escola és una organització anàrquica la mesura de la qual haurà d'esperar que les matemàtiques perfilin la teoria del caos (Bell, 1980, 1984) És clar que, no obstant el poliment dels models, aquesta solució desplaça el problema original del caràcter instrumental de l'organització (els productes del sistema) al problema derivat de quina n'és la naturalesa (quin deu ser ser el sistema).

La segona versió del programa economètric recull la mateixa preocupació pels processos administratius de decissió (Davies,

1981: 60-61), l'estudi dels quals proposa com una alternativa a l'etnografia de la reproducció. La seva novetat és un nou concepte d'eficàcia, clarament economicista i normatiu, que no s'espanta pas per parlar de patologia, i evita les ambigüitats de la teoria de sistemes. Si bé la desigualtat causada pel curriculum ocult és inherent a l'escola -afirma el seu primer postulat-, l'assignació burocràtica dels recursos educatius afegeix una altra força desigualadora que hauria de ser compensada mitjançant una assignació de caire mercantil.

"The teaching force is a massive body, though historically highly divided and quietistic. Professional organisations are notoriously defensive of established rights and practices. One can only conclude that this stems from the fact that although teachers may provide a vital social service, they do so largely in the dark, prisoners of weak and mysterious technologies. Parents and pupils (students) also have a case for being regarded as both owners and clients of the people processing. In the non fee-paying sector, their access must be rationed by administrative rule. As Clegg and Dunkerley point out, this non-market orientation of the system can provide pressures upon rationality. Their management, as a particularly pathological feature of allocation on non-market principles, adds powerfully to the contradiction inherent in education as normality producer, ergo deviance creator" (Davies, 1981: 51).

La recerca consisteix, ara ja sense circumloquis, a trobar els factors que destrien les escoles eficaces de les ineficaces. En general, l'argumentació ha continuat amb el corol.lari que el comportament mercantil de les famílies maximitza el rendiment acadèmic de l'alumnat. Si hom pot triar l'escola que vulgui, els sistema es dinamitza. Els múltiples estudis sobre l'efecte beneficiós de la implicació familiar en l'aprenentatge de la lectoescriptura (Davies, 1987; Epstein, 1987; Moles, 1987) han estat exageradament generalitzats per afirmar que la implicació familiar, i per tant l'elecció calculada de l'escola, incrementen l'eficàcia acadèmica d'un centre.

Però els resultats empírics tampoc no han avalat aquesta contundència teòrica. Tot i que la participació afecta més directament els resultats que no pas la classe social, el mercat escolar instaurat al sistema educatiu britànic no ha estimulat

pas aquesta participació (David, 1993b: 142). D'altra banda, només les classes mitjanes semblen triar escola segons els resultats acadèmics, mentre que les classes baixes prefereixen l'escola propera tant si hi ha mercat com si no (David, 1993b: 127). És l'ethos dels centres el que acaba decidint l'elecció (David, 1993b: 125) i pesa decissivament sobre l'eficàcia (Casal et al: 1994). Tot això, en suma, fa pensar que el mercat educatiu no garanteix ni de lluny que el prestigi dels centres no desvirtuï els càlculs familiars i castigui en darrera instància les escoles destinades a les capes modestes (Edwards & Whitty, 1992: 113).

Cap de les dues aproximacions, en suma, ha aconseguit fer operativa una explicació de l'activitat escolar que la redueixi a una racionalitat instrumental. Ni el model sistèmic ni el model mercantil no ofereixen prou mostres de validesa perquè l'econometria de l'organització escolar sigui acceptable en aquestes formes. La conclusió més general, i més immediata si tenim en compte com és de fàcil pensar en fins i mitjans quan conceptualitzem l'organització escolar, és que les dades sobre activitats discretes no copsen els fins de l'escola.

### **El voraviu de l'escola**

L'econometria escolar marxa el tret perquè contempla les escoles com qui contempla vestits en una desfilada. És l'aparença externa de la galeria institucional de centres educatius, i no les activitats quotidianes que renten o embruten façanes, i broden o esguerren vestits, el que amiden els econòmetres. Però

a l'escola, com a tot vestit, se li pot trobar el voraviu.

L'epistemologia fenomenològica justament té aquesta pretensió. A partir de la idea que els fenòmens socials són fenòmens de significació, ha volgut desvetllar que el seu caràcter de 'coses' és merament convencional. Aquesta epistemologia ha trobat una eina inapreciable en el mètode etnogràfic, ja que la seva validesa per interpretar les diferències interculturals l'ha convertit en el desemascarador de les obvietats il·lusòries de la narcissista cultura occidental. L'estratègia investigadora fenomenològica de posar la realitat quotidiana entre parèntesis i l'estratègia etnogràfica de mirar la nostra cultura com si fóssim estrangers han esdevingut les dues cares de la mateixa moneda.

El mètode etnogràfic ataca primerament el pressupòsit que sigui possible pendre les escoles com a unitats i tot seguit el pressupòsit que aquestes unitats siguin educadores. Ras i curt, el mètode etnogràfic busca els factors del rendiment acadèmic en els propietats diferenciadores de les pràctiques escolars:

" If the rates of college-going students, underachievers, 'academic problems', etc. are to be viewed sociologically as characteristics of the high school as a complex organisation, then the explanation of such rates must be sought in the patterned activities of that organisation and not in the behaviour of students per se. The theoretical significance of student behaviour for variations in the rates is dependent upon how the personal of the high school interpret, type, and process that behaviour (Cicourel & Kitsuse, 1963: 9)

És clar que el mètode etnogràfic també s'ha emparellat amb altres definicions epistemològiques de l'escola, però llavors ha obligat a matisar-les força. És el cas de l'etnografia estructuralista a què molts autors s'adscriuen més (Ball, 1987) o menys (Sharp & Green, 1975; Carnoy & Levin, 1985) retòricament. Només poden argumentar que una etnografia fa operatiu un macro-factor, com és el conflicte organitzatiu en Ball (1987) o bé la

reproducció cultural en Sharp & Green (1975), si el redueixen als micro-comportaments observables en la vida quotidiana. Ara bé, d'aquesta manera han de sobreentendre que uns fenòmens invisibles que la recerca no copsa s'amaguen rera els fenòmens visibles que certament copsa<sup>2</sup>. I és el cas de les etnografies positivistes de Hargreaves (1967), Lacey (1970) o Nash (1973), les quals han d'alternar la noció del fenomen-cosa amb la noció del fenomen-significat. Així, Hargreaves (1967) combina l'observació, el qüestionari i la sociometria a fi de perfilar els correlats sociològics de la posició institucional dels alumnes en un 'stream'<sup>3</sup>. D'aquesta manera les subcultures acadèmica i reactiva (Hargreaves, 1967: 162-3) de l'alumnat eren assimilades a una correlació més. Lacey (1970: 187-192) presenta l'exemple més reeixit de tal alternança en utilitzar la seva interpretació etnogràfica per completar la seva interpretació historiogràfica del declivi del percentatge d'estudiants obrers en un 'grammar school' després de 1944: el fet documentat que s'abolissin els

---

<sup>2</sup> És la mateixa crítica de Flader & Trotha (1989, 1992) contra l'etnometodologia, i de Walker (1986) contra Willis. Amb tot, l'etnometodologia i Willis disposen de millor rèplica que els etnògrafs aquí esmentats. L'etnometodologia estudia pròpiament el procés de significació (Conein, 1992; vg. cap.2), i no únicament les activitats observables com l'escola de Chicago clàssica (Adler & Adler, 1987). Cicourel, qui cavalca entre l'etnometodologia i l'escola de Chicago, ha encunyat la seva pròpia rèplica en distingir el caràcter pràctic dels rols i el caràcter estructurat dels status (Cicourel, 1983). Per la seva banda, Willis (1979) potser és l'autor que més profit ha tret d'aquesta limitació de l'etnografia, perquè justament busca els rastres d'allò invisible en allò visible; potser ho faci amb més empenta que encert (Walker, 1986; vg. cap. 1), però la seva pregunta sobre els límits de les exploracions dels col·legues no deixa de ser suggerent per això.

<sup>3</sup> Un 'stream' era un dels quatre grups homogenis d'habilitat segons el C.I. en què les escoles secundàries britàniques classificaren el seu alumnat entre la reforma escolar de 1944 i la reforma escolar dels anys setanta

arranjaments per adaptar els exàmens al seu cicle de vida, i el fet observat que la competència desmoralitza els segons en aquesta escola elitista, serveixen per explicar la tendència quantitativa de la dada. No cal dir que l'anàlisi de les configuracions atributives de Nash (1973) és una mostra del desenvolupament del model atomista de causa-efecte elaborat per Kelley & Michela (1980) cap a una lectura de l'atribució com un fenomen de significació (vg. cap.2). Fins i tot és possible que la susdita alternança pertorbi la intenció d'aixoplugar el model de diferenciació-polarització sota la teoria dels mecanismes socials. Hammersley (1990: 106) vol buscar en les identitats reactives, la substitució de cultures alternatives o l'etiquetatge uns mecanismes discrets que potser no són tals sinó concrecions d'un 'mecanisme' més difús i més bàsic, com és la mateixa significació.

L'interès de l'etnografia escolar estrema en les seves troballes de recerca. La primera apunta que les xarxes d'amistat entre alumnes es corresponen a les etiquetes que el professorat projecta sobre l'alumnat. En un capítol anomenat precisament "polarització i diferenciació", Lacey va formular aquesta troballa en la forma d'un model analític:

"By differentiation I mean the separation and ranking of students according to a multiple set of criteria which makes up the normative, academically orientated, value system of the grammar school. Polarisation here is being defined as being largely carried out by teachers in the course of their normal duties.

Polarisation, on the other hand, takes place within the student body, partly as a result of differentiation, but influenced by external factors and with an autonomy of its own. It is a process of sub-culture formation in which the school-dominated, normative culture is opposed by an alternative culture which I refer to as the 'anti-group culture'" (Lacey, 1970: 57-58).

És aclaparadora la quantitat d'informació empírica que avala aquesta hipòtesi. Hargreaves (1967) va descobrir a una 'modern secondary school' masculina (una escola secundària d'oficis) que

el prestigi del 'stream' dels alumnes es corresponia amb la seva aquiescència (1967: 67), que els alumnes triaven amics dins del seu mateix 'stream' (1967: 82), que els professors transmetien al comportament dels alumnes dels etiquetes amb què l'avaluaven (1967: 105-6), que els alumnes practicaven comportaments reactius -com petits robatoris o dur el cabell llarg- mentre eren a escola però els abandonaven en acabar els estudis als quinze-setze anys (1967: cap. 6), i que el major prestigi del 'stream' també lligava amb millors hàbits d'estudi (1967: 158). Lacey (1970) va aplicar la hipòtesi a una 'grammar school' (una escola secundària acadèmica) i va explicar com els alumnes de classe treballadora es guanyaven mala reputació per la seva conducta reticent a classe (1970: 93), com alguns criteris intangibles però força classistes podien corregir cap amunt les notes dels alumnes mediocres (1970: 181-2), i com la mala reputació dels alumnes perjudicava la seva motivació per a les tasques escolars (1970: 177). Nash (1973), Woods (1979) i Ball (1981) buscaren el "cas negatiu", la circumstància més probablement adversa a la hipòtesi, que reclamen alguns metodòlegs de l'etnografia (Bogdan & Taylor, 1986). Naturalment, el fet que el "streaming" fos abolit a començament dels setanta va fornir un reguitzell d'ocasions per dissenyar recerques d'aquesta mena, que havien de posar la clau de bóveda al model. Nash (1973) va combinar l'observació en dos moments (l'escola primària i, anys després, la secundària dels mateixos alumnes) i un disseny pseudoexperimental (induir les categories classificatòries a partir d'agrupaments lliures de l'alumnat de cada classe demanats als professors). El resultat va ser que els alumnes

interioritzaven llurs posicions diferenciades pel professorat fins i tot en grups-classe heterogenis (unstreamed) (1973: 119). Woods va introduir una especificació dinàmica a la hipòtesi: la seva recerca detallava que als tres primers anys de secundària la majoria de l'alumnat compartia una actitud aquiescent i oportunista, però que les subcultures el polaritzaven als dos anys següents, si bé encara s'esdevenien alguns ajustaments secundaris cap a la subcultura pro-escolar (Woods, 1979: 82 passim). Ball (1981) va completar aquesta fase del programa de recerca en esclarir com els grups heterogenis obligaven el professorat a construir la diferenciació in situ (1981: 272) i assuaujaven la polarització de l'alumnat (1981: 265-6), el qual tanmateix se seguia polaritzant a través de l'elecció oberta d'assignatures (1981: 278).

La segona troballa indica que la innovació organitzativa es dissemina pel sistema educatiu si encaixa en els constructes professionals dels mestres:

"From the present study it is clear that the teacher's response to a proposed innovation and later his implementation of it, if it is accepted, are heavily dependent upon his commitment to professional and organizational norm reference-groups, particularly his subject-department and subject sub-culture community, and upon the limitations of perceived constraints upon his practice, in terms both of collectively-held definitions of good practice, and of the demands upon him as a 'producer'" (Ball, 1981: 287)

Segons Ball, els grups heterogenis (mixed-ability system) van quallar a l'escola estudiada perquè la classificació més difusa va oferir al professorat un avantatge a curt termini -va reduir comparativament les conductes rebels- i no perquè provoqués un canvi de mètodes didàctics (1981: 236-7). Segons Woods, tant els uns com els altres interactants construïen les seves estratègies davant la diferenciació i la polarització a fi de preservar la seva identitat amenaçada per la relació social

educativa (1979: 247-8).

El voraviu de l'escola, doncs, desafia directament la idea que l'organització escolar s'integri, ja que més aviat fa pensar que l'escola és un sistema de forces centrífugues. Evidentment, aquest corol.lari aixeca la sospita que l'etnografia només ha il.luminat una vessant de l'escola que per força no és l'única. Tanmateix, només podem admentre aquesta sospita si desmuntem els arguments d'alguns etnògrafs per explicar-se com es deu integrar l'escola.

La trajectòria ulterior de l'obra de Ball li ho posa difícil d'explicar que l'escola pugui acabar integrant-se. De fet, la seva tesi de la micropolítica escolar encara dibuixa una escola més centrífuga que no pas la seva monografia de 1981, donat que estén a l'escola el concepte de l'organització és un sistema polític en petit, el qual etnògrafs com Selznick o Crozier encunyaren a partir d'altres menes d'organització. Les cultures d'especialitat, la confrontació entre professors d'assignatura i professors de vigilància i orientació, els tipus de gestió, la intervenció familiar, o bé les diferències d'ètnia o gènere esquincen literalment la comunitat escolar si atenem les conclusions, capítol per capítol, de Ball, 1987<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Aquest cúmulo de forces centrífugues és un postulat per a Ball:

"The boundaries of control are continually being redrawn and they are drawn differently in different schools. These boundaries are often the outcome of struggle between headteachers and their staff, heads of department and their members, pastoral-care specialists and subject specialists. These boundaries also come under pressure from outside intervention. The changing pattern of control is not the product of abstract organizational systems; rather, it emerges from the confrontations and interactions between individuals and groups in the organization" (Ball, 1987: 10)

Malgrat tot, l'autor ha insinuat dues hipòtesis sobre la integració organitzativa de l'escola. Primera: tot i la notable secularització dels "comprehensive schools" que unificaren la secundària bipartita anglesa cap als anys setanta, hi persistiren diversos ritus de consens (Ball, 1981: 19). Segona: la gestió escolar dels vuitanta és una tecnologia moral que normalitza el professorat per mitjà d'una entrevista d'avaluació (Ball, 1990: 161-2). No obstant aquesta possible periodificació de les formes d'integrar l'escola anglesa, resta oberta la qüestió de si certament els ritus conjuraven per si sols les tensions engendrades per la pràctica. El fet que les pràctiques desvirtuïn les pautes institucionals, com ara les pretensions igualitaristes que justificaren la "comprehensivisation", suggereix que continua essent dubtós que els ritus per si mateixos generin forces centrípetes prou consistents per contrarestar les forces centrífugues de la pràctica escolar.

La referida idea que mestres i alumnes pugnen a les pràctiques escolars per preservar llur identitat amenaçada evidencia que Woods encara és més radicalment micro-conflictivista que Ball. Ara, el seu argument gira sobre si mateix per explicar que malgrat les escissions estructurals -"the divided school" és el títol del seu llibre- l'escola pervisqui com una entitat. La clau és que la preservació personal depèn de la preservació del sistema:

"Individuals also contribute to the institution's functions and further legitimacy in accordance with their own personal investment in the institution. A very important part of oneself is left for extra-institutional reflection. And the degree of one's own institutionalisation might be measured by the degree of one's commitment (...) Institutional order and integration then might be seen as a product of the sum of the dependencies of the people who contribute to it. Thus preservation of the self is linked with preservation of the system, and the self, if reconstituted accordingly, divided into various components. This 'componentiality' is a feature of life in the modern industrial state, as is the separation of work from private life, the dominant position of the 'expert' and anonymous social relations" (Woods, 1979: 252-3)

Amb tot, aquesta solució tampoc no és convincent. Atenent l'índex del llibre, la majoria dels 'explicanda' de la recerca són fenòmens arrelats en el sentit pràctic escolar: les pautes d'elecció d'assignatures (cap.2), la carrera moral de l'alumnat (cap.3), la pedagogia oculta de supervivència que molts professors acaben fent servir (cap. 7), o el fet que la sala de professors sigui una rera-escena on el professorat es descarrega tot enriant-se'n del alumnes (cap. 9). En canvi, ha de ser una suposada estratègia (el distanciament del rol, és a dir, la implicació amb l'organització) el que proporcioni el principi d'explicació. El caràcter calculat d'una estratègia, i per tant la descontextualització momentània que comporta, la distancia per força d'aquestes pràctiques (vg. cap.1), el caire contextualitzat de les quals el mateix Woods subratlla (1979: 242). Només un dels 'explicanda', el professionalisme dels informes escrits, encaixa dins del supòsit que el distanciament del rol sigui estratègic, però és molt difícil admetre que els altres ho siguin (Elster, 1981, 1983). En conseqüència, l'argumentació de Woods es desplaça cap a una dimensió de la consciència (la discursiva) distinta d'aquella en què es palesen els fenòmens a explicar (la pràctica). I encara més, seguint el concepte de Giddens (1984), el postulat de la preservació personal desplaça l'argumentació inclús més lluny de la consciència, ja que apunta vers la motivació i el manteniment de la identitat, on el conscient i l'inconscient es barregen.

En suma, el programa etnogràfic de recerca trepitja un ferm molt més segur que el programa econòmetric, mal que ensopegui en abordar el problema de la integració escolar. La seva pròpia

fertilitat investigadora, però, comporta l'avantatge de permetre-li que ell mateix prefiguri les claus d'una solució plausible. Tot i així, han calgut massa modificacions conceptuals per afaïçonar aquestes claus com perquè les incloem dins del mateix marc teòric. Sóc del parer que és el programa estructuracionista de recerca el que pot resoldre el problema del ciment de l'escola (si em permeteu aquesta metàfora clàssica en la teoria social).

### **Regles i raonaments: una integració conflictiva**

El programa estructuracionista suposa que la integració organitzativa de l'escola és sistèmica, de la qual cosa dedueix que el mateix concepte ha de ser revisat per convertir-lo en un objecte d'estudi. Quan prenem una escola o un llistat d'escoles, convertim els contorns de l'organització escolar en els límits de la nostra pròpia recerca; és necessari subratllar que aquesta coincidència és el fruit d'una delimitació operativa de l'objecte d'estudi a fi de conceptualitzar amb prou riquesa les activitats escolars. Aquesta coincidència justifica una contraposició força artificial de les teories de la transmissió cultural i les teories de l'organització. L'anàlisi de les escoles o bé ha de bandejar la transmissió cultural, com proposa Davies (1981), o bé ha de ser el punt d'Arquímedes sobre el que s'aguanti la reproducció social. Per aquest camí els dilemes es multipliquen ja que o bé assumim sense més que a les escoles tothom va a una o bé assumim amb la mateixa gratuïtat que tothom s'hi baralla amb tothom.

Amb tot, aquesta solució tampoc no és convincent. Atenent l'índex del llibre, la majoria dels 'explicanda' de la recerca són fenòmens arrelats en el sentit pràctic escolar: les pautes d'elecció d'assignatures (cap.2), la carrera moral de l'alumnat (cap.3), la pedagogia oculta de supervivència que molts professors acaben fent servir (cap. 7), o el fet que la sala de professors sigui una rera-escena on el professorat es descarrega tot enrient-se'n del alumnes (cap. 9). En canvi, ha de ser una suposada estratègia (el distanciament del rol, és a dir, la implicació amb l'organització) el que proporcioni el principi d'explicació. El caràcter calculat d'una estratègia, i per tant la descontextualització momentània que comporta, la distància per força d'aquestes pràctiques (vg. cap.1), el caire contextualitzat de les quals el mateix Woods subratlla (1979: 242). Només un dels 'explicanda', el professionalisme dels informes escrits, encaixa dins del supòsit que el distanciament del rol sigui estratègic, però és molt difícil admetre que els altres ho siguin (Elster, 1981, 1983). En conseqüència, l'argumentació de Woods es desplaça cap a una dimensió de la consciència (la discursiva) distinta d'aquella en què es palesen els fenòmens a explicar (la pràctica). I encara més, seguint el concepte de Giddens (1984), el postulat de la preservació personal desplaça l'argumentació inclús més lluny de la consciència, ja que apunta vers la motivació i el manteniment de la identitat, on el conscient i l'inconscient es barregen.

En suma, el programa etnogràfic de recerca trepitja un ferm molt més segur que el programa econòmetric, mal que ensopegui en abordar el problema de la integració escolar. La seva pròpia

fertilitat investigadora, però, comporta l'avantatge de permetre-li que ell mateix prefiguri les claus d'una solució plausible. Tot i així, han calgut massa modificacions conceptuals per afaïçonar aquestes claus com perquè les incloem dins del mateix marc teòric. Sóc del parer que és el programa estructuracionista de recerca el que pot resoldre el problema del ciment de l'escola (si em permeteu aquesta metàfora clàssica en la teoria social).

### **Regles i raonaments: una integració conflictiva**

El programa estructuracionista suposa que la integració organitzativa de l'escola és sistèmica, de la qual cosa dedueix que el mateix concepte ha de ser revisat per convertir-lo en un objecte d'estudi. Quan prenem una escola o un llistat d'escoles, convertim els contorns de l'organització escolar en els límits de la nostra pròpia recerca; és necessari subratllar que aquesta coincidència és el fruit d'una delimitació operativa de l'objecte d'estudi a fi de conceptualitzar amb prou riquesa les activitats escolars. Aquesta coincidència justifica una contraposició força artificial de les teories de la transmissió cultural i les teories de l'organització. L'anàlisi de les escoles o bé ha de bandejar la transmissió cultural, com proposa Davies (1981), o bé ha de ser el punt d'Arquímedes sobre el que s'aganti la reproducció social. Per aquest camí els dilemes es multipliquen ja que o bé assumim sense més que a les escoles tothom va a una o bé assumim amb la mateixa gratuïtat que tothom s'hi baralla amb tothom.

Els límits de la recerca que llegiu depassen els contorns de l'organització escolar, els quals tanmateix en són un punt principal. Intenten depassar-los bo i definint-los metafòricament com unes finestres a banda i banda de les quals un agent 'interior', per dir-ho d'alguna manera, el professorat, se'n mira un altre de 'exterior', les mares. Per tant, defujo la imatge d'una escola travessada per mil interessos que creuen les armes a cada racó.

Quant a la integració escolar, el postulat decisiu de la teoria de l'estructuració és el de la integració sistèmica de l'organització escolar. Ras i curt: l'organització escolar transmet coneixements i alhora estatja conflictes perquè és una concreció del dispositiu pedagògic que regula anònimament els continguts, els espais i els agents de les accions socials educatives.

L'organització escolar concreta les regles avaluadores del dispositiu pedagògic, de les quals sorgeixen els codis i les modalitats pedagògiques (Bernstein, 1993: 192)<sup>5</sup>. La mostra més clara d'aquest caràcter sistèmic és el fet que les modalitats pedagògiques puguin aparèixer en altres menes d'organització com és la militar (Rambla, 1994). L'organització militar espanyola en bona part s'adreça a ressocialitzar els soldats a dins d'una institució total on han d'aprendre a fer la guerra. I aquest

---

<sup>5</sup> La cadena conceptual amb què Bernstein (1993) lliga la producció i la transmissió del coneixement és, doncs, un argument sobre els lligams entre els condicionants impercebuts de l'acció i la consciència pràctica en termes de Giddens (1993). Les propietats sistèmiques se suavitzen a mesura que evolucionem des de les regles distributives a les regles de recontextualització, i d'aquestes a les regles d'avaluació. Justament les regles són per a Giddens un component més de l'estructura social (Giddens, 1993; Shilling, 1992).

aprenentatge és menat per una pedagogia que podríem anomenar ultravisible. Però el paper d'aquesta modalitat pedagògica en el marc de l'organització militar és molt diferent del paper de les pedagogies a l'escola. Les operacions recontextualitzadores de la pedagogia militar es limiten a transmetre 'essències' patriòtiques allunyades volgudament dels canvis d'orientació en altres contextos, i sobretot, els contorns de l'organització aparten el soldat de la seva posició social en comptes de preparar-lo per retornar-l'hi (Rambla, 1994). Tanmateix, la carrera moral estudiada per Woods (1979), les subcultures dels membres de l'organització escolar (Hargreaves, 1967; Lacey, 1970; Ball, 1981), el poder simbòlic del professor als encontres amb la família (Woods, 1979), etc. reflecteixen propietats tan estructurals com les pedagogies i com elles són observables en altres menes d'organització ja sia institucions totals ja sia hospitals. No sembla massa aventurat, en suma, afirmar que les pràctiques escolars observades pels etnògrafs actualitzen regles presents a l'estructura social (fins i tot algun etnògraf ho accepta -Cicourel, 1983).

L'organització escolar regula anònimament aquestes pràctiques escolars. Com tota representació de rols, si volem entendre-la així, la pràctica escolar permet un distanciament del rol (Woods, 1979) o fins i tot un ventall d'estils en exercir-lo (Ball, 1987), però les expectatives associades als rols estan molt marcades amb independència de qui el representi. Fer de mestre, fer d'alumne, de pare o mare, o de director és seguir un comportament força tipificat del qual les regles de la pedagogia estableixen com aïllarà o connectarà categories (classificació)

i com regularà la comunicació entre transmissor i adquirent (emmarcament) (Bernstein, 1993: 46-50).

Aquestes regles de la pràctica escolar s'articulen en pedagogies que estableixen l'aïllament i la comunicació entre continguts, agents i espais (Morais, 1992). Per consegüent, els processos de diferenciació i polarització, els conflictes entre agents escolars, el poder simbòlic del professorat, la carrera moral de l'alumnat, les mateixes subcultures escolars, i tot un seguit de conceptes del programa etnogràfic poden ser reinterpretats pel programa estructuracionista. Si bé les recerques de Hargreaves (1967) i Lacey (1970) se centraren en modalitats visibles de la pedagogia, les de Ball (1981) i Woods (1979) se centraren en modalitats de caire més invisible. Per això Ball (1981) va trobar que la diferenciació magisterial havia de ser més elaborada en una "comprehensive school" que a qualsevol centre del sistema bipartit, i que les amistats dels estudiants no es polaritzaven en un grau tan acusat. D'altra banda, val a dir que la pedagogia familiar contrasta amb l'anonimat escolar per tal com únicament regula l'aïllament i la comunicació entre agents, ja que els seus components es limiten a les finalitats, els mètodes pedagògics, l'estructura de rols i els modes de coordinació (Kellerhals & Montandon, 1991: 37). Segons la tipologia de Kellerhals & Montandon (1991), la suggerència de Bernstein (1993) sobre els espais de la casa segurament és encertada, però de tota manera no és altra cosa que un element més dels mètodes pedagògics, entre els quals no té la mateixa transcendència que la sala de professors a Woods (1979), o les aules homogènies i heterogènies a Ball (1981). La

interacció cara-a-cara, el compromís personal, és la característica que distingeix la integració familiar com una integració social molt menys sistèmica que la integració escolar.

El programa estructuracionista també explica per què l'eficàcia escolar és relliscosa, i per què les monografies etnogràfiques dibuixen unes pràctiques escolars més centrífugues que centrípetes. Ningú no acaba de trobar els correlats de l'eficàcia escolar perquè els resultats de l'escola no són una propietat d'unitats discretes que transmeten quanta de coneixement acadèmic, sinó que són el producte de les continuïtats i discontinuïtats entre les pedagogies escolars i familiars (Bersntein, 1971, 1977, 1993; Morais, 1992). El joc és força complex perquè els graus de visibilitat poden ser múltiples. Si en distingim tres (una P1 invisible, una P2 intermitja i una P3 visible) i dos nivells de competències cognitives (un de simple que fa referència a la capacitat de reconèixer contextos, i un de complex que fa referència a la capacitat de produir significats adequats per a un context determinat), un primer resultat empíric és el següent:

"Relativamente às competências cognitivas simples, práticas de classificações menos fortes e com mais fracos enquadramentos (P2) parecem ser mais favoráveis para as classes sociais mais altas de raça branca e para os rapazes, enquanto práticas pedagógicas de classificações e enquadramentos relativamente mais fortes parecem ser mais eficazes para os alunos de raça negra, de classes sociais baixas e de sexo feminino. As competências cognitivas de nível elevado são melhor desenvolvidas com práticas de classificações e enquadramentos relativamente mais fracos para as crianças de raça negra -classe social mais baixa (P2); a classe social mais elevada parece ser indiferente à prática, embora possa ter uma preferência pela P2 e as outras classes sociais preferem a P3. Embora não havendo uma diferença significativa, as raparigas parecem ter uma preferência pela P1 e os rapazes pela P3. É interessante notar que, também neste caso, as raparigas, relativamente aos rapazes, parecem requerer um contexto no qual disponham de maior poder e controle" (Morais, 1992: 587)

L'estructuracionisme també suggereix que tant el consens escolar que pressuposen els econòmetres com la conflictivitat que descobreixen els etnògraf són vessants unilaterals de l'organització escolar. Com tota mena d'organitzacions, les

escoles no són ni monolits ni olles de grills, ni una suma aritmètica d'acords i desacords, ni una successió periòdica d'una circumstància o l'altra. I no ho són perquè no són pas uns compartiments estancs on els conflictes i els consensos neixen i moren segons un cicle propi. Les activitats escolars, com les familiars, són accions socials educatives, per la qual cosa compaginen una consciència pràctica i una consciència discursiva de l'organització. Des d'aquest punt de vista, les regles bernsteinianes són les condicions impercebudes d'unes accions que a les escoles es palesen com a pràctiques intencionals, reflexives, contextuals i recurrents, certament, però també com a raons discursives i teòriques (Giddens, 1993). La hipòstasi que defineix les organitzacions com a unitats discretes, sia unitats d'un recompte o d'una monografia, fàcilment duu a la confusió entre les dues vessants de la consciència; per tant, fa molt difícil d'entendre conflictes i consensos en què unes posicions comporten més o menys poder o uns agents estan més o menys cohesionats segons una realitat extraorganitzativa.

De tot això es dedueix, com és obvi, que la integració escolar s'ha d'entendre al marc de l'estructura social (Shilling, 1992). Ara, si no volem dissipar el programa estructuracionista dins d'un núvol de relacions de tot amb tot, cal traduir-lo en instruments concrets d'anàlisi que en simplifiquin alguns matisos però n'il·luminin alguns altres. A parer meu, un d'aquests instruments pot ser una tipologia teòrica d'escoles d'acord amb la seva modulació pedagògica i el tipus de raonaments del professorat.

A) Aquesta tipologia és una simplificació conscient. En

primer lloc, no s'esforça a distingir les regles pedagògiques de la seva actualització. D'aquesta manera és fàcil de blasmar-li que continuï encarnant la confusió crucial del debat entre els bernsteinians i els etnògrafs. Com els codis lingüístics (Hymes, 1972; Adlam, 1977), l'etnografia interpreta que les pedagogies són marques contextuals observables (Ball, 1981: 20; King, 1983, 1989: 46), i els bernsteinians interpreten que són regles que cal cercar experimentalment (Bernstein, 1993; Morais, 1992). La polèmica sobre si la teoria de la diferenciació i polarització és incompleta sembla ridícula des del programa etnogràfic (Abraham, 1994) llevat de quan busca el mecanisme específic i desconegut que vincula aquestes marques discretes i observables (Hammersley, 1990). Ara bé, mal que la distinció entre regles i marques sigui important, és evident que sorgeix de l'aplicació de mètodes diferents, i que només uns dissenys de recerca tan complexos que combinessin els experiments i les observacions podrien esbrinar quina lectura és més vàlida, o si les dues són complementàries. I veritablement la relativa llunyania entre aquesta polèmica i l'anàlisi del coneixement comú no aconsella de convertir-la en el centre del meu objecte d'estudi.

En segon lloc, aquesta tipologia redueix l'agència<sup>6</sup> als raonaments quotidians dels agents. El biaix idealista d'aquest criteri és notable, ja que desvincula la capacitat d'acció de les

---

<sup>6</sup> "Agency" vol dir en anglès tant "capacitat d'acció" com "instància administrativa". El concepte sociològic fa referència a la primera accepció. Donat que no m'atreveixo a assegurar que la lexicografia catalana reculli l'accepció, o almenys que la seva raresa sorprèn el lector, he volgut esclarir-ho.

posicions socials i de l'experiència viscuda<sup>7</sup>. Tanmateix, la delinqüescència dels agents socials sempre ha estat de mal classificar en categories aristotèliques, per la qual cosa alguns especialistes en l'estudi dels "grans" agents, com les classes socials o les nacions, han proposat d'estudiar-ne els efectes pertinents. Aquesta argumentació és també problemàtica perquè els agents col·lectius poden difuminar-se i llurs efectes pertinents perviure, de manera que el salt dels uns als altres no és pas evident. El problema encara s'aguditza quan parlem d'agents "petits" com són un equip de mestres, un grup d'iguals, etc. Les dues tipologies de raonaments quotidians que faré servir forneixen prou suport per ordenar diversos resultats empírics i per avançar hipòtesis, encara que siguin tipologies d'efectes pertinents que s'aventuren a definir categories exclusives (lògica aristotèlica) i a encabir-hi estructures significatives (lògica de la significació).

A hores d'ara la recerca ha determinat tres tipus de modulació pedagògica, els quals tanmateix els podrien multiplicar fàcilment. Cada tipus respon a una concepció abstracta de l'aprenentatge, i per tant a una estratègia didàctica: la pedagogia visible entén que aprendre és rebre orientacions, la pedagogia invisible integral entén que aprendre és descobrir, i la pedagogia invisible parcial entén que aprendre és descobrir a partir d'unes orientacions (Morais, 1992: 25 passim). La

---

<sup>7</sup> A partir de Wright (1992) aquesta crítica seria ben plausible.

pedagogia visible és la que separa més nítidament els agents, els espais i els continguts (Morais, 1992). El seu caràcter uniforme a Bernstein (1977) ha requerit matisos significatius per explicar la política educativa thatcheriana (Bernstein, 1990). La pedagogia visible coneguda mitjançant les etnografies angleses (Hargreaves, 1967; Lacey, 1970) és una reminiscència de la disciplina victoriana que separava els alumnes en centres i en grups d'habilitat a partir de la doctrina de la normalitat estadística del C.I. Aquesta pedagogia va rebre una crítica sistemàtica al llarg dels anys seixanta, fins que va ser substituïda pels "comprehensive schools" i el "mixed-ability system" que estudia Ball (1981). Aquesta tendència es detecta també en les reformes francesa i alemanya dels setantes (Weiler, 1989) com en la desegregació endegada per Kennedy als EUA. Tanmateix, la importància simbòlica del canvi als països anglosaxons sembla major que als països continentals, on la reforma va ser més parcial i va ser combinada amb una revalidació dels itineraris de formació professional. El thatcherisme, en canvi, ha dut una pedagogia visible de mercat que permet una comptabilitat escolar més contundent (Bernstein, 1993). Als Estats Units la recerca ha detectat la primera pedagogia visible acadèmica a les escoles secundàries amb alumnat d'origen mitjà, i la pedagogia visible de mercat a les escoles secundàries amb alumnat d'origen modest (Sadovnik, 1991). Algunes monografies també suggereixen que existeix una pedagogia visible catòlica en la qual el joc entre l'esfera ritual i la subcultura estudiantil és força rellevant (McLaren, 1986; Gil, 1991), la qual cosa recolza la idea que aquest joc potser sigui una

discontinuitat perjudicial per als qui s'han educat en una pedagogia visible familiar.

És un miratge el postulat progressista segons el qual la pedagogia invisible integral és emancipadora per se. De la mateixa manera que la gestió acadèmica és una tecnologia moral (Ball, 1990), la pedagogia invisible també normalitza l'alumnat. Normalitzar, en el sentit de Foucault (1977a i b), vol dir tant mecanitzar els moviments corporals com regular les comportaments de masses. I no sembla estrany afirmar que la pedagogia invisible normalitza la individualització en detriment dels alumnes de classe treballadora que aprenen un habitus més conformista a casa. Tot això és pura elucubració teòrica sobre el puericentrisme, certament; el que no ho és pas és la hipòtesi contrastada que la pedagogia invisible integral no afavoreix l'aperentatge de qui prové de famílies modestes (Morais, 1992).

La pedagogia invisible parcial és un tipus més estès que la modulació integral. Molt probablement és el que han estudiat Sharp & Green (1975), Woods (1979) i Ball (1981). En coneixem els beneficis cognitius quan és aplicada conscientment a dins d'un disseny experimental (Morais, 1992), però ignorem l'abast d'aquest efecte quan resulta de la inèrcia més que de l'estratègia conjunta d'un equip de mestres. En realitat, Morais (1992) n'amida l'impacte a una aula on la professora és tan conscient que experimenta com ho és la mateixa investigadora. És ben possible que aquesta consciència sigui tan decissiva com les mateixes combinacions que constitueixen fronteres entre continguts, espais i agents (vg. capítol 7). De moment, em contento a especificar que la pedagogia invisible parcial és un

entremig entre els dos pols teòrics el qual deixa veure les fronteres sense remarcar-les. Així, per exemple, ni estableix unes relacions bilaterals entre el mestre i la família (pedagogia invisible) ni talla la comunicació amb procediments reglamentaris (pedagogia visible), sinó que inicia contactes relativament formals per qualsevol problema (Morais, 1992: 34).

B) Els raonaments quotidians del professorat són una mena de substrat de l'organització escolar, són la llavor de l'acord i de la discòrdia. Les escoles funcionen perquè el professorat comparteix la confiança cortesa que les regles escolars se segueixen.

"Interaction in school systems, therefore, is characterised both by the assumption of good faith and the actualities of decoupling. This is the logic of confidence. Parties bring to each other the taken-for-granted, good-faith assumption that the other is, in fact, carrying out his or her defined activity" (Meyer & Rowan, 1983: 20)

Les monografies han aportat algunes informacions parcials sobre el tipus de raonament del professorat: com és d'esperar quan parlem d'una activitat més o menys professionalitzada, el raonament calculador (almenys en la forma de judicar casos segons principis) sembla el més corrent. La diferenciació es converteix un raonament calculador quan mereix una mínima atenció reflexiva.

"Our materials suggest that the counselor's achievement-type classification of students is a product of a subtle fusion of 'rational' and common-sense judgements. Belonging to the 'in-group' may be given greater weight than grade-point average in classifying a student as an 'excellent student', or 'getting into a lot of trouble' may be more important than 'performing up to ability level' in deciding that a student is an 'underachiever'" (Cicourel & Kitsuse, 1963: 71)

Fins i tot a la més visible de les pedagogies estudiades, la de la grammar school, la classificació avaluadora podia ser relativitzada a partir d'un veritable raonament calculador: el

supòsit que alguns factors intangibles descobrien un bon estudiant tot i la materialitat d'una mala nota.

"In most cases streams were allocated straightforwardly on the basis of academic merit. However, a number of border-line cases were allocated on the bases of those 'intangibles' well known to the experienced teacher but not picked up by mere examinations, and which forecast true educational promise" (Lacey, 1970: 181-2)

Aquest mateix raonament va ser formalitzat als anys trenta com el 'paradigma psicomètric', que recorria a principis psicològics per elaborar argumentacions sobre les pràctiques professionals a classe:

"The teachers of juniors broadly accept what Esland calls the 'psychometric paradigm'; that children's capacity to learn is relatively fixed and broadly estimable. Davies pointed out, in one of the first sociological considerations of the subject, it is the image of intelligence as a substance that children have different amounts of. This construct of intelligence is institutionalised throughout most of British education. It was officially endorsed for what was to become primary education, by the Hadow Report (1931), drawing upon the work of educational psychologists, including Cyril Burst. The eleven-plus examination and a divided system of secondary education were predicated upon the construct" (King, 1989: 15)

Ara, possiblement sigui exagerat afirmar que tots els professors realitzen raonaments calculadors. Teòricament, imaginar que fan servir raonaments reificadors, prenyats de dubtes i d'incerteses, sobre la seva classe no sembla gaire plausible; però encara té una certa consistència la idea que alguns professors, en comptes de calcular la diferenciació, l'essencialitzin. Algunes etnografies recullen raonaments que consideren els bons estudiants com a normals i els mals estudiants com a patològics (Gil, 1991), cosa que és congruent amb l'estratègia didàctica de supervivència detectada per Woods (1979). Sigui com sigui, el predomini dels raonaments calculadors autoafirma el professorat en ressaltar-ne la professionalització. Aquestes evidències parcials suggereixen que la clau de bóveda de la integració escolar és el discurs calculador del professorat. Les pràctiques escolars produeixen ordre per se,

certament, però els raonaments calculadors proporcionen l'eina que ajusta la peça fluixa al bell cor de la pedagogia: el bloqueig de la relació a causa de l'abandó o de la cultura antiescolar. Un professor o professora que assumeixi els principis que racionalitzen la selecció esdevinguda contínuament a les seves aules s'explica sense massa problema que una part de l'alumnat no reïxi en l'adquisició de coneixement. D'altra banda, aquesta capacitat d'evocar principis abstractes és precisament una de les característiques que defineixen la integració sistèmica (Giddens, 1993).

Per acabar, encara que no la faré servir directament, val la pena recordar que ha estat elaborada una altra tipologia dels raonaments magisterials. L'anterior és una aplicació de la tipologia de raonaments quotidians de Windisch (1992), la qual és una tipologia de les 'formes' dels raonaments. La present és una tipologia segons els tipus de racionalitat que poden fer servir els i les mestres d'una escola; és una tipologia del 'contingut' dels raonaments. Grosso modo, aquesta tipologia indica que la cultura organitzativa per se enclou dues racionalitats, tals com són un 'organon' instrumental i una 'cultura' hermenèutica (Gomes, 1993: 194). Al primer pol s'escauen la metàfora industrial i la metàfora mediàtica de l'escola, i al segon s'escauen la metàfora cívica i la metàfora domèstica (Gomes, 1993: 196-9). Aquesta congruència dicotòmica de les metàfores amb que els mestres es representen l'organització escolar no deixa de ser ambígua, fins al punt que les aproximacions creuades també són possibles (Gomes, 1993: 145-9). El que ens interessa d'aquesta aproximació és que precisament

assenyala una possible font de conflictivitat que articula el reguitzell de micro-conflictes enunciat a Ball (1987). La pregunta és oberta, ben cert, però no és impertinent preguntar-se si el xoc de racionalitats, en el benentès que xoquen uns constructes de sentit comú molt sovint arrapats a interessos, no articula les batalles entre subcultures d'especialitat o els estils de lideratge dels 'headteachers'. Si em permeteu l'atreuiment, no sembla exagerar especular que les subcultures humanístiques poden ser més cívico-domèstiques i que les subcultures científico-naturals poden ser més industrials-mediàtiques; i una dicotomia paral·lela es podria establir entre els estils 'interpersonal' i 'adversarial' de lideratge, d'una banda, i els estils 'managerial' i 'authoritarian', d'una altra.

En conclusió, tot i les simplificacions d'aquest corol·lari, sembla raonable afirmar que la integració escolar és conflictiva perquè el consens arrelat en les pràctiques reglades i, sobretot, en els raonaments quotidians calculadors que són a l'abast de tot/a professional de l'ensenyament, a voltes és vulnerat per les dues racionalitats que conviuen en aquests raonaments quotidians.

### **Síntesi**

El concepte d'eficàcia escolar és massa groller, i el de currículum ocult és massa unilateral, perquè orientin un programa de recerca prometedora sobre l'organització escolar. En canvi, la distinció entre pedagogies (o formes del currículum ocult) i raonaments escolars ajuda a esclarir els problemes. Gràcies a

ella és possible preguntar si els raonaments del professorat no són bàsicament calculadors.



## CAPITOL QUART

### LA TRANSMISSIO CULTURAL FAMILIAR

El mateix parany conceptual que ha aïllat les organitzacions escolars del seu entorn ha afectat l'estudi dels fenòmens lligats amb la institució familiar. De fet, a mesura que els sistemes escolars s'han constituït, la modernitat ha extret de la família algunes activitats socialitzadores molt significatives. La teoria social que assumeix aquesta separació com una obvietat naturalitza el resultat d'un procés històric.

Paradoxalment, bona part de les reflexions sobre l'escola sempre han acceptat que alguna cosa rellevant s'aprenia a casa bé que l'aprenentatge escolar fos imprescindible. Si rellegim els textos sobre les reformes escolars, les monografies del capítol anterior o els famosos informes sobre la desigualtat educativa dels anys seixanta, veurem de seguida com és de corrent l'opinió que, comptat i debatut, la família marca una diferència. Ara bé, una altra mirada, més escèptica si voleu, ens obliga a pensar que la història d'aquest convenciment és la història de la normalització de les mares i de la desposseïció cultural de les classes populars.

Dic que és la història de la normalització de les mares per tal de recordar una coincidència cronològica força notable. Just quan allà pel 1900 la "utilitat domèstica" es va convertir en un principi de l'educació femenina, la qual en aquell temps era una qüestió a part de l'educació strictu senso (Steedman, 1988; David, 1980), els sistemes escolars europeus estaven integrant

institucions diferents dins d'una mateixa "carrera institucional" i alhora definien les escoles on havia d'anar cada classe social i cada sexe (Ringer et al., 1986; Green, 1990). I dic que és la història d'una desposseïció cultural a fi d'assenyalar que moltes argumentacions de llavors (els higienistes, Pestalozzi, etc.), i moltes de més properes (l'informe Coleman, la tesi del dèficit, etc.) objectiven les famílies que no són pròpiament de classe mitjana a partir del pressupòsit que cal ensenyar-los a ensenyar.

No puc detenir-me a explicar la construcció, o la invenció, històrica de la maternitat, que s'escau fora però a prop del meu objecte d'estudi. El comentari almenys reforça les meves precaucions contra la interpretació terapèutica de les meves hipòtesis. Però m'ha calgut recordar la seva historicitat en ordenar i revisar les teories disponibles sobre la transmissió cultural familiar.

Les explicacions de la transmissió cultural familiar acostumen a buscar-hi les arrels últimes de les desigualtats educatives, per la qual cosa sovint es recolzen en estudis extensius que aspiren a una considerable validesa externa. D'acord amb aquesta similitud he aconseguit agrupar-les en quatre hipòtesis les quals formen una gradació on la validesa interna dels conceptes i la desposseïció cultural pressuposada varien en sentit invers. Així, dissertaré sobre una hipòtesi ambientalista, que ni tan sols esmenta un procés específic de transmissió, i despulla les famílies de tota capacitat d'acció; sobre una hipòtesi racionalista, la qual exagera el paper del càlcul en la transmissió, i bandeja les accions familiars que no siguin instrumentals; sobre una hipòtesi interaccionista, que

forneix una anàlisi detallada de la transmissió pràctica, però obvia la reflexivitat comuna de les famílies; i sobre una hipòtesi dualista, la qual completa l'explicació interaccionista amb el concepte de raonaments quotidians familiars, i procura cercar un diàleg empàtic amb les famílies. Acabaré fent memòria dels estudis que destaquen la importància de les activitats de les mares en la transmissió cultural.

### **La hipòtesi ambientalista**

La hipòtesi ambientalista afirma que l'èxit escolar és més fàcil quan les pràctiques familiars absorbeixen l'autoconfiança individualista dels 'ambients' on sigui palesa, i més difícil quan en canvi absorbeixen valors que propicien la conformitat.

La primera formulació d'aquesta hipòtesi buscava l'àmbient en l'audiència de les revistes especialitzades en maternitat, les quals cap als anys trenta havien abandonat els principis victorians en favor d'una nova disciplina puericèntrica. Un estat de la qüestió trobava als anys seixanta que les famílies de classe mitjana eren més receptives als consells experts (Brofenbrenner, 1961: 411) i que començaven a ser més permissives (Brofenbrenner, 1961: 415). Intuïa també que el mateix canvi s'entreveia en les pràctiques de les famílies treballadores, ja que els índex de dispersió es reduïen de deu anys ençà (Brofenbrenner, 1961: 419-420). En realitat, concloïa, les famílies modestes sempre havien reproduït els estils educatius de les famílies mitjanes, si bé amb menys traça. Per això els estudis mostraven una classe treballadora més victoriana

que la classe mitjana, i per això s'entreveia que els treballadors havien equiparat llurs aspiracions amb les de la classe mitjana però encara les perseguien amb procediments inadequats als anys cinquanta (Brofenbrenner, 1961: 423).

L'argumentació senyera de la hipòtesi ambientalista és la de Melvin Kohn. Feia afirmament en el context laboral:

"Men of higher class position, who have the opportunity to be self-directed in their work, want to be self-directed off the job, too, and come to think self-direction possible. Men of lower class-position, who do not have the opportunity for self-direction in work, come to regard it a matter of necessity to conform to authority, both on and off the job" (Kohn, 1977: 190).

Emprant mostres de la població masculina als EUA i a Itàlia, Kohn va desenvolupar un sistema d'indicadors dels valors de classe, els quals bàsicament distingien les pràctiques educatives familiars centrades en els processos interns de l'infant de les pràctiques educatives familiars centrades en els processos externs (Kohn, 1977: 197). El seu model analític més detallat era una anàlisi canònica en què la posició socio-professional i l'educació exercien sengles efectes sobre l'autodirecció al treball; en un segon pas, aquesta preferència per autodirigir-se exercia efectes sobre els valors familiars, el valors per a un mateix, els judicis sobre el treball, l'orientació més o menys conservadora envers el canvi, i l'autoconcepció (Kohn, 1979: xxii). La hipòtesi, a més, recolzava dues derivacions. La primera sostenia que l'esquizofrenia era una orientació conformista exagerada, cosa que explicava la seva sobrerrepresentació als barris populars observada per l'escola de Chicago (Kohn, 1979: 200). La segona sostenia que les diferències de classe quant als valors contribuïen a perpetuar la desigualtat (Kohn, 1979: 200).

Gecas (1979) va corroborar el mateix model de Kohn amb una

especificació. La seva idea era que la connexió causal que enllaçava els valors associats a les posicions socials i les pràctiques educatives familiars era prou explicativa per se, però que també era rellevant una altra cadena que passava pels codis lingüístics de Bernstein. Eren dues línies causals paral·leles, de manera que la hipòtesi de Kohn es podia formular esmentant o bé obviant els codis lingüístics.

Per últim, una mostra de diverses cultures palesa que els valors ambientals són la clau de les tècniques de control familiar. La conformitat és molt valorada a les cultures on els rols adults són molt supervisats; altrament, l'autoconfiança mereix la valoració de les cultures on tal supervisió és lleu. El principi necessari per a la representació dels rols adults, doncs, esdevé el principi del control familiar (Ellis & Petersen, 1992). El biaix classista de les societats occidentals en aquest sentit és un cas concret d'aquesta pauta intercultural (Ellis & Petersen, 1992).

Que els valors pràctics familiars varien segons la posició social sembla força plausible a partir de les diverses anàlisi estadístiques que avalen al hipòtesi ambientalista. La validesa externa està garantida -i encara més si tenim en compte que el nexa entre posició social i valors familiars és congruent amb altres recerques extensives que donen suport a les altres hipòtesis-. Ara bé, aquesta argumentació no informa del procés pel qual aquest nexa s'estableix en la vida quotidiana, en la pràctica immediata i contextualitzada a la qual hom pot accedir amb mètodes qualitatius.

La hipòtesi suggereix que les famílies absorbeixen els

valors de l'entorn. La primera versió -que l'entorn significatiu són les comunicacions expertes- és la menys convincent de totes, donat que pressuposa la desacreditada teoria de l'agulla hipodèrmica, és a dir, pressuposa que l'audiència reacciona automàticament als estímuls provinents de la comunicació institucionalitzada. Les versions de Kohn i Ellis-Petersen, per la seva banda, suggereixen que una mena d'òsmosi social ocorre entre els entorns i les famílies. Tanmateix, la noció d'òsmosi social aquí no és altra cosa que una analogia que deixa la validesa interna dels models en una condició absolutament precària.

Aquesta òsmosi social que apareix elíptica en l'argumentació desposseeix absolutament les mares de les seves capacitats culturals. De fet, és perfectament congruent amb la noció de dèficit cultural. Tothom és un mer receptor del seu ambient, però les classes baixes són menys hàbils a copsar els valors en boga. Per això o bé encalquen les modes mesocràtiques (Brofenbrenner, 1961) o bé segueixen esquemes massa rígids que contenen una certa propensió patològica (Kohn, 1977).

Amb la hipòtesi ambientalista a la mà, malgrat tot, la intervenció escolar tècnica sobre les famílies és refrendada. Probablement, l'estímul de la implicació familiar (parental involvement) és el cas més clar. Recorre a les conegudes correlacions entre la participació dels pares a l'aprenentatge i l'èxit acadèmic a fi de dissenyar programes específics que induguin les famílies a implicar-se. En particular, Epstein (1987) assenyala quatre graus d'implicació familiar (cobrir necessitats físiques, mantenir una comunicació amb l'escola,

participar en activitats escolars, i col.laborar a les activitats d'aprenentatge realitzades a casa). El consell tècnic és aconseguir que les famílies pugin l'escala. Tornarem més tard sobre les conseqüències d'aquesta intervenció per a les mares (David, 1993a i b; Walkerdine, 1989; Manicom, 1984; Gaskell & McLaren, 1987). De moment, m'aturaré només a destacar el seu caràcter unidireccional, de l'escola a casa, que confia com la hipòtesi ambientalista en la receptivitat familiar a les pràctiques ambientals més correctes en termes didàctics: segons aquest plantejament, l'escola ha d'empènyer unes famílies que han de ser receptives.

### **La hipòtesi racionalista**

La continuació dels estudis és el blanc de la hipòtesi racionalista. En general, aquest argument explica les desigualtats acadèmiques de l'estratificació social perquè, en diferents cruïlles escolars, el càlcul de costos-beneficis duu els estrats mitjans a seguir i els estrats populars a abandonar.

Per a Boudon (1983) la utilitat de continuar és una funció dels costos, dels beneficis i dels riscos de travessar un tram escolar addicional. Una posició social baixa amplifica la percepció dels costos i dels riscos alhora que dilueix el benefici, però les variables prenen valors opòsats en una posició social elevada (beneficis perceptibles amb costos i riscos menystinguts). L'èxit acadèmic actua com a quart factor quan dues persones es comparen des de la mateixa posició social, ja que subratlla encara més la vàlua dels beneficis.

Una crítica directa contra el model de Boudon prové d'un autor bastant citat en aquest escrit. En el marc de la polèmica sobre l'individualisme metodològic dels primers vuitanta, Giddens va introduir l'objecció que el supòsit del càlcul universal era incapaç d'afrontar l'anàlisi de la pràctica quotidiana. La intencionalitat i la immediatesa d'aquesta forma de consciència, o la seva durada si ho diem en una paraula, no s'adiuen amb la imatge d'un actor que s'atura a ponderar alternatives ben definides (Giddens, 1982: 535).

Ara, l'individualisme metodològic ha encunyat dues rèpliques, que batejaré com a tesi institucionalista i com a tesi cognitivista.

La tesi institucionalista subsumeix la pràctica sota la noció de lògica situacional, és a dir, el conjunt de circumstàncies d'una decissió. I addueix que l'estructura social explica aquesta lògica situacional. El mateix Boudon ha desenvolupat l'epistemologia del seu model en distingir entre sistemes funcionals (carcasses de rols interrelacionats) i sistemes d'interdependència (crystal.litzacions d'efectes emergents de l'acció individual capaces de condicionar futures accions) (Boudon, 1979: 159). La inversió educativa, addueix, ocorre dins d'un sistema d'interdependència on la inversió elevada promet beneficis obligant a córrer riscos, i la inversió minvada renuncia a beneficis a canvi de la seguretat (Boudon, 1979: 240 passim).

Una tesi institucionalista més sofisticada és la de Carabaña (1993). Esforçant-se a sintetitzar encaçala els apartats de l'article amb les clàusules que constitueixen la seva tesi:

"Las familias quieren lo mejor para sus hijos. Cada una procura colocarlos en la mejor posición estructural posible, poniendo en juego los recursos de que dispone bajo la limitación de normas estructurales en los mercados" (Carabaña, 1993: 41-45)

La situació de les decisions no és un producte de la mera concorrença d'inversors, sinó que d'alguna manera és regulada per normes. Aquest matís permet conceptualitzar les manifestacions de poder que no són necessàriament el resultat de les accions d'inversió. D'una banda, el supòsit de les normes de mercat introdueix el filtre de sistema productiu, que pauta les inversions defensives i les cues credencialistes (Thurow, 1975). D'una altra, introdueix el concepte de clausura social basada en les titulacions, i en conseqüència les hipòtesi que les titulacions són més o menys costoses segons el poder per a influir sobre el sistema productiu, i que les polítiques per combatre l'atur dels titulats són una veritable gestió de les clausures socials (Cobalti, 1986: 601-2).

Tot amb tot, les tesis institucionalistes fan fallida per dos punts. Primerament, la idea dels mercats educatius grinyola tant com la idea de la interdependència autogenerada. Almenys en l'educació superior, el mercat pateix una falla sistèmica per quatre raons: a) la informació dels agents és incompleta i està esbiaixada segons el seu propi grup social; b) és impossible que es generi un mercat d'educació superior perquè la demanda d'educació superior afronta riscos inassegurables (fracàs acadèmic, obtenció de títols desprestigiats, etc.) que impedeixen calcular beneficis; c) de tota manera, els riscos asseguables són tan elevats que incrementen els costos de l'educació superior per sobre del que pot suportar un inversor privat; i d) la demanda d'educació superior reuneix les característiques de la

demanda-opció, és a dir, aquella demanda de futur incert (anar a la universitat algun dia) i possibilitat de consum irrecuperable (si no hi ha universitats és impensable crear-les ad hoc quan un individu decideix anar-hi), i els mercats no poden comptar la demanda-opció (Calero, 1993: 50-54). És dubtós, doncs, que la concorrencia educativa sigui veritablement de caire mercantil. Segonament, les tesis institucionalistes defugen la noció de pràctica cap amunt, per dir-ho d'alguna manera. Mal que admetin que al costat dels mecanismes de càlcul operen les normes socials com un altre mecanisme (Elster, 1991), segueixen diluint la noció de pràctica dins d'aquesta imatge de la situació estructurada. Si la situació de les decisions es redueix als condicionants estructurals, la crítica de Giddens continua vigent, perquè la pràctica justament es caracteritza per característiques distintes de les propietats estructurades de les normes de mercat.

En contrast, la tesi cognitivista defuig la crítica de Giddens cap avall, per tal com buceja en els mecanismes mentals interns. Més que la dicotomia càlcul-norma, és la dicotomia racionalitat-irracionalitat la que presideix aquesta línia d'argumentació. Entén que la racionalitat individual enclou creences racionals (fonamentades en l'evidència) i desigs fonamentats en l'autonomia, però coexisteix amb una racionalitat social que persegueix desigs autònoms o almenys exclou els desigs heterònoms (Elster, 1983: 12). Aquest pressupòsit és la base d'un estudi sobre la subversió de la racionalitat, les fonts de la qual són evidentment l'alteració de les preferències autònomes o de les creences vàlides. Entre molts, la principal distorsió

de preferències és el rebuig dels fins inassolibles (Elster, 1983: 109-111). La fable de La Fontaine sobre la guineu que es convencé que era amarg el gotim d'una vinya massa alta per a ella proporciona una il·lustració literària d'aquest mecanisme de les preferències adaptatives. Elster (1983) s'esforça per especificar altres mecanismes paral·lels a l'adaptació de preferències, un dels quals s'escau ben a prop de les nocions que he manllevat de Giddens. És un intent de bastir un pont entre la racionalitat i la pràctica:

"Sour grapes is a mechanism for dissonance reduction that operates on the preferences by which options are graded. An alternative mechanism works on the cognitive elements, shaping the perception rather than the evaluation of the situation. In some cases adaptive preferences and adaptive perception (i.e. rationalisation) can hardly be distinguished from each other (...) But in many cases the phenomena are clearly distinct (...) If I do not get the promotion I have coveted, I may ease the tension by saying that 'my superiors fear my ability' (misperception of the situation) or 'the top job is not worth having anyway (misformation of preferences). Or again I may change my life-style so as to benefit from the leisure permitted by the less prestigious position (character planning)" (Elster, 1983: 123)

Tanmateix, la tesi cognitivista rellisca cap a sota de la noció de pràctica. En esmentar algú qui raona una circumstància descontextualitzada, una possible frustració professional, l'exemple d'Elster apel·la més a la introspecció dels lectors que a l'anàlisi de dades. I aquest problema no és un senzill defecte d'exposició sinó una conseqüència dels postulats epistemològics que sosté. Per a Elster, l'individualisme metodològic forneix les explicacions més parsimonioses perquè la ment és una entitat presocial dotada d'un impuls vers el plaer, o contra el disgust que la dissonància cognitiva (la frustració de l'exemple) genera (Elster, 1983: 109). Donat que la recerca només accedeix indirectament als processos mentals a través dels seus efectes, la consciència (pràctica i discursiva) resta fora de l'objecte d'estudi sempre que no sigui un d'aquests efectes. Les aspiracions educatives poden ser estudiades com a efectes de

càlculs o com a efectes de percepcions adaptatives, i aquests mecanismes poden ser atribuïts a posicions socials distintes, però sempre cal admetre que el càlcul o les percepcions adaptatives s'han produït per un mecanisme mental endogen, ocult en la interacció quotidiana.

La hipòtesi racionalista aconsegueix més validesa interna que la hipòtesi ambientalista per tal com troba en el càlcul un procés de transmissió cultural. No obstant això, aquest guany ens obliga a dissoldre el concepte de pràctica ja sia a dins de l'estructura social ja sia a dins d'una activitat mental endogena i presocial; i d'altra banda, demana que renunciem a mètodes de recerca que accedeixin directament a la consciència pràctica o a la consciència discursiva. Sóc del parer que cal esquivar el parany panracionalista perquè, en forçar-nos a una reducció epistemològica dubtosa (tota l'activitat mental és racional o una subversió de la racionalitat) i a una excusa metodològica gratuïta (la consciència no pot ser analitzada directament), desvia l'atenció del coneixement comú que pretenc estudiar. A desgrat de les acrobàcies d'Elster, que són fèrtils en altres sentits, l'individualisme metodològic escanyaria un objecte d'estudi sobre les aspiracions educatives.

De tota manera, el seu avenç relatiu en la línia de la validesa interna habilita la hipòtesi racionalista perquè justifiqui unes tècniques d'intervenció més bilaterals que les tècniques ambientalistes. Els axiomes elsterians sobre la racionalitat i els seus teoremes sobre la seva distribució social són congruents amb els programes d'elecció escolar que fan afermament en el prerequisit de difondre tan com sigui possible

les condicions perquè el càlcul sigui racional. Levin (1990) revisa programes nordamericans que procuren compensar els biaixos de l'elecció familiar (parental choice) a base de garantir que les possibilitats de transport i la informació són repartides segons una pauta homogènia. La vessant expressiva de la transmissió cultural familiar és exclosa taxativament, ben cert, però la possibilitat de separar així l'elecció escolar de la visió economètrica ha de ser tinguda en compte. A més, un programa adreçat a una població suposadament calculadora, mal que exageri, sempre desposseix les destinatàries molt menys que no pas un programa adreçat a una població suposadament passiva.

### **La hipòtesi interaccionista**

La hipòtesi interaccionista explica les desigualtats acadèmiques a partir de les similituds discontinües entre les regles dels estils educatius escolars i familiars. Els estrats mitjans fan servir estils educatius més semblants als escolars que no pas els estrats populars, la qual cosa explica que la distribució del fracàs acadèmic perjudiqui aquests últims. És un argument que comparteixen tres escoles de recerca -la de Bourdieu, la de Bernstein i la de Kellerhals-, de les quals en comentaré les dues darreres. De fet, tant Bourdieu (1970), com Bernstein (1971), com Kellerhals (1991) podrien signar l'anterior resum, però després Bourdieu no ha estudiat directament els estils educatius familiars. Fins i tot podríem suggerir que Kellerhals (1984, 1991) és una aplicació de la sociologia de

Bourdieu a l'anàlisi de la família. Sigui com sigui, si em disculpeu pel reguitzell de cites, comentaré esquemàticament les hipòtesis i els resultats de l'escola de Londres (Aggleton & Whitty, 1986; Adlam, 1977; Bernstein, 1971, 1977, 1993; Brandis & Henderson, 1970; Cook-Gumperz, 1973; Morais, 1992; Sadovnik, 1991) i de l'escola de Ginebra (Coenen et al., 1991; Kellerhals et al., 1982; Kellerhals & Montandon, 1991; Montandon & Perrenoud, 1994). Malgrat les temptacions de filar tan prim que tots els matisos de cada idea siguin esmentats, hauré d'abstenir-me de detallar ambdós arguments. Això ens obligaria a seguir Bernstein pels camps de la sociolingüística, l'organització escolar, la història de l'educació, i la política educativa, a més de la transmissió cultural familiar; i a seguir Kellerhals quan analitza la privacitat, els estils educatius, l'escola i les xarxes de suport. Breument, comentaré la noció de pràctica educativa familiar en cada versió i els resultats de la seva anàlisi empírica.

Dic que recorreré a dues versions i no pas a dues teories perquè se'm fa difícil assumir que veritablement ambdues escoles defensin teories o programes de recerca distints. En realitat, comparteixen a bastament l'anomenat model del sentit, és a dir, el postulat que les pràctiques socials actualitzen regles de comportament profundes. El fet que no existeixi una escola etnogràfica de la família occidental -que de pas revela la rellevància dels trets d'una societat per a entendre la recerca que se'n fa- ha evitat que la polèmica sobre l'organització escolar s'estengui a la transmissió cultural familiar. Però si els etnògrafs se'ns haguessin ficat a casa, paper i llapis en mà,

com han fet a l'escola, la llista dels conceptes inspirats en l'observació reapareixeria. En certa manera ja ho fa: pensem en els conceptes de l'etnografia de la parla (context, acte de parla, esdeveniment de parla, rutina comunicativa, etc.) que es queden ben bé a les portes de la vida familiar. Evidentment, posats a polemitzar, podríem reproduir arguments anàlegs als dels caps. 3 i 5 sobre la distinció entre els condicionants imperceptibles que generen les regles i la seva actualització. Ambdues escoles interaccionistes estan d'acord que els condicionants de les regles de vida familiar són les formes de cohesió que cada família adopta (Bernstein, 1977; Kellerhals, 1982). La diferència entre elles rau en la tradició teòrica de suport, ja que Bernstein s'inspira en Durkheim per distingir unes formes orgàniques i unes formes mecàniques, i Kellerhals s'inspira en Tönnies per distingir unes formes associatives i unes formes comunitàries. Deixo de banda la discussió sobre si la diferència és o no rellevant.

Les pràctiques educatives familiars són pedagogies per a l'escola de Londres. Encara que no han estat estudiades amb la mateixa versió dels conceptes aplicada a l'escola (Morais, 1992 les esmenta però no les analitza), diverses recerques han distingit entre un control familiar més imperatiu, un control familiar més posicional i un control familiar més personal (Cook-Gumperz, 1973). El tret característic del control imperatiu era la constricció directa ("fes això"), mentre que el control posicional feia ús de característiques generalitzades ("amb deu anys no hauries de fer això") i el del control personal era la manipulació d'atributs particulars de la persona controlada ("una

persona sensata com tu no hauria de fer això") (Brandis & Henderson, 1970; Cook-Gumperz, 1973: 50-51). El contrast d'aquesta tipologia amb la tipologia de codis lingüístics va evidenciar que la distribució de tipus de control era tan estratificada com la dels codis lingüístics, de manera que el control personal i el codi elaborat coincidien entre els estrats elevats, el control posicional barrejava ambdós codis lingüístics entre els estrats intermitjos, i el control imperatiu coincidia amb el codi restringit entre els estrats de posició inferior (Cook-Gumperz, 1973: 207-210). Aggleton & Whitty (1985) observaren el control personal, el codi elaborat, i la feble classificació d'espais en famílies mitjanes amb els progenitors ocupats en agències de control simbòlic; veieren com aquestes pràctiques inculcaven maneres de fer que permetien transmetre la posició social als fills inclús al marge del sistema escolar.

Les pràctiques educatives familiars són estils educatius per a l'escola de Ginebra. Dues finalitats pedagògiques (acomodació i autoregulació), dues tècniques (controladora i relacional), dues estructures de rols familiars (diferenciada i indiferenciada) i tres tipus de coordinació (obertura feble, mitjana i forta) defineixen tres estils educatius: contractualista (autoregulat, relacional, indiferenciat i molt obert), maternalista (acomodat, controlador, diferenciat i mitjanament obert) i estatutari (acomodat, controlador, diferenciat i tancat) (Kellerhals & Montandon, 1991: 206). La seva distribució és tan estratificada com la dels tipus de control de Cook-Gumperz (1973), amb el contractualisme al capdamunt i l'estil estatutari al capdavall. A més, el nexa que

Kellerhals et al. (1982) van trobar entre l'estrat social i la cohesió familiar, reapareix al model dels estils educatius; en conseqüència, s'estableix un nexa entre el tipus de cohesió familiar i l'estil educatiu, el qual col·loca el contractualisme i les famílies associatives a una banda, i els estils estatutaris i les famílies comunitàries a una altra banda (Kellerhals & Montandon, 1991: 223-226).

No obstant l'evidència aclaparadora, mentre llegiu aquest resum observareu que la polèmica està servida. Així com un interaccionisme radical eliminaria indègudament les marques que observen els etnògrafs, un mateix interaccionisme radical exclouria el raonament de la transmissió cultural. Sabem que la transmissió intergeneracional d'estils pràctics s'explica sense el concurs de la reflexivitat dels agents, però això no implica que aquesta reflexivitat no pugui ocórrer. Les famílies mitjanes no generaran criatures més autoconfiades perquè calculin una estratègia, ni les famílies treballadores generaran criatures més conformistes perquè en calculin una altra, d'acord, però de cap manera podem suposar que ningú no s'atura mai a pensar-se el que fa. El poder explicatiu de la hipòtesi interaccionista és contundent, però el caràcter blanc-i-negre de la seva contrastació estadística suscita l'interès d'analitzar els residus, o sia les ruptures de la regla. És paradoxal que Kellerhals & Montandon (1991b: 197) blasmin a Bernstein i les altres hipòtesis que els qüestionaris familiars estan carregats d'efectes placebo, quan ells mateixos fan una enquesta; sigui com sigui, aquesta objecció encara referma més la idea que és possible donar un pas enllà.

D'altra banda, Bourdieu (1994) i Bernstein (1993) han reaccionat contra els qui subratllen el determinisme de la hipòtesi interaccionista, la qual obre un lloc a l'acció individual gràcies al caràcter estocàstic dels models i a l'argument que l'actualització no ha de ser mecànica. La teoria de la resistència ha refusat aquesta rèplica perquè sembla convertir la reproducció en una condemna tant si l'actor varia una mica el paper com si no. El problema de fons, al qual Bourdieu (1994) i Bernstein (1993) no donen solució, és el bandejament de la consciència discursiva. La capacitat d'acció o agència es dilueix si l'actualització de regles ha d'explicar-ho tot, perquè per autònoma que sigui aquesta actualització mai no sembla adquirir la reflexivitat que converteix l'actor en autor (Giddens, 1986 feia aquesta objecció al postestructuralisme filosòfic). Les teories de Bernstein, Bourdieu i Kellerhals manquen d'un concepte de coneixement o de reflexivitat comuna amb el qual podrien copsar les exploracions dels agents (Willis, 1975) i la pròpia anàlisi de l'agència.

La hipòtesi interaccionista, doncs, llueix una certa validesa interna mal que un xic escapçada. Defineix i corrobora hipòtesis sobre el procés de transmissió cultural familiar, però a primera vista pressuposa que ningú no raona sobre aquest procés. Si bé el raonament quotidià normalment no deu ser crucial per a la transmissió, eliminar-lo és tan exagerat com era reduir-lo a un càlcul. Ara, la hipòtesi interaccionista no presenta tants problemes com la hipòtesi racionalista per incorporar aquesta noció de la reflexivitat vehiculada pels raonaments quotidians.

No és estrany que la hipòtesi interaccionista emmarqui tècniques d'intervenció que encara limiten més la desposseïció cultural de les mares. Morais (1992, 1994) ha explorat els efectes cognitius de les pedagogies bo i controlant la composició social de les aules per tal d'esbrinar quina deu ser més eficaç. La seva conclusió que la més eficaç per a un alumnat modest és una pedagogia invisible parcial, mentre que els alumnes d'estrat privilegiat reïxen amb totes les pedagogies, mostra les maneres com un centre podria adaptar-se exitosament al seu entorn. A més, l'aplicació del seu model a la transmissió cultural familiar permetria detallar totes les activitats pedagògiques maternals, que sovint resten ocultes per als observadors comuns, per a l'escola i per a la recerca. Amb tot, mentre manqui de conceptes per entendre la visió de les mares, continuarà contenint una certa amenaça tecnocràtica. Els mateixos bernsteinians refusen que la política educativa hagi de disseminar cruament la pedagogia invisible entre les famílies treballadores, i refusarien també un programa més amable que perseguís disseminar la pedagogia invisible parcial. Només l'anàlisi i el compromís d'animar la reflexivitat comuna poden conjurar aquesta amenaça.

### **La hipòtesi estucturacionista**

La hipòtesi estructuracionista assumeix el cor de la hipòtesi interaccionista i l'incorpora a la teoria d'Anthony Giddens. En essència, aquesta hipòtesi conjectura que, en comparar la transmissió cultural familiar i l'organització escolar, els raonaments quotidians poden ser simètrics o

asimètrics, així com les pràctiques educatives poden ser contínues o discontinúes.

Si recordem la sociologia de les explicacions ordinàries exposada al capítol segon, una revisió dels treballs de les escoles de Londres i de Ginebra de seguida suggereix que potser el control personal i el contractualisme es corresponen amb uns raonaments de tipus calculador, mentre que el control imperatiu i els estils estatutaris potser es corresponen amb uns raonaments que oscil·len entre la reïficació i la personificació. Ara bé, aquesta hipòtesi, expressada així, és tan refusable com totes les assimilacions mecàniques dels conceptes de Windisch i Bernstein. Les pràctiques de transmissió cultural es caracteritzen per la seva immediatesa, contextualització i fluïdesa; els raonaments, al contrari, es caracteritzen per un "efecte teòric" (Bourdieu, 1994) el qual sincronitza artificiosament la realitat, per molt que sigui un efecte de la parla comuna i no necessàriament de la parla especialitzada. És ben possible que el treball d'elaboració conceptual encarnat en els codis de Bernstein -concretament: el treball de resoldre situacions a banda del context (Bernstein, 1993: 103)- es realitzi tant en la consciència pràctica com en la consciència discursiva. No obstant això, cal pendre dues precaucions abans d'estendre l'argument d'un concepte a l'altre: 1) entre les dues vessants de la consciència poden obrir-se contradiccions quant als continguts (seria el cas de predicar i no practicar) i també quant a les formes (seria el cas d'un discurs reificador especialitzat, que per tant recorreria a un codi elaborat); 2) l'activitat de verbalitzar s'inscriu en tradicions semàntiques afaiçonades per grups socials amb

capacitats d'acció i relacions de poder desiguals.

Sóc del parer que és raonable preguntar si els discursos calculadors no són més corrents entre els estrats mitjans que no pas els discursos reificadors, i a l'inrevés preguntar si els discursos reificadors no són més corrents entre els estrats modestos que no pas els discursos calculadors. Sóc del parer, en canvi, que la distribució social del discurs personificador deu ser més confusa, perquè tots els interessos socials espesseeixen d'una manera o altra alguna categoria de classificació. Per últim, vull prevenir-me d'avaluar aquesta hipòtesi amb dades que no tinguin en compte els contextos nacionals dels estudis, ja que les capacitats d'acció i les relacions poden ser diferents en diferents estats.

Per això, de moment tan sols recolzaré la hipòtesi de l'asimetria amb dades que principalment provenen de les mateixes monografies etnogràfiques on he pogut detectar l'orientació calculadora dels discursos magisterials. Només m'atreviré a apartar-me'n puntualment a fi de recordar que la majoria d'enquestes anglosaxones sobre l'elecció familiar (parental choice) revelen que són les famílies situades a les posicions superiors les que veritablement tenen interès a triar centre. L'indicador de la preferència de l'escola local palesa que les famílies en aquesta posició la prefereixen amb una freqüència ostensiblement menor que les famílies modestes (Bastow, 1991).

Cicourel & Kitsuse (1963: 130-131) analitzen els raonaments familiars de gairell quan comproven que la insistència familiar perquè els fills problemàtics vagin malgrat tot al 'college' pot reforçar l'etiqueta pejorativa que els consellers els han penjat.

Indirectament aquesta troballa és un indicatiu de l'asimetria. Woods (1979: 238) potser aporta la referència més clara en enregistrar que els pares d'origen mitjà mostren raonaments més complexos i propers als raonaments escolars<sup>8</sup>. Ball (1987: 256) recull que alguns estudis han detectat que a voltes els pares d'origen elevat s'agrupen a fi de controlar estretament la tasca del professorat, cosa que fan a base de cultivar les autoimatges professionals dels docents que els convenen. En conseqüència, segons els resultats empírics els raonaments familiars són més heterogenis que els raonaments escolars, i els raonaments familiars difereixen al llarg de l'estratificació social. Atesos aquests resultats, la hipòtesi de l'asimetria es pot convertir en el centre del meu objecte d'estudi: ¿existeix una simetria de raonaments calculadors entre el professorat i les famílies mitjanes, i en canvi una asimetria entre el professorat i les famílies modestes, les quals s'inclinen pels raonaments reificadors? La hipòtesi no és una inducció directa de les dades referides. Com notareu, pregunta si la insistència estigmatitzadora observada per Cicourel & Kitsuse (1963), la disparitat de raonaments observada per Woods (1979), i la força dels privilegiats observada per Ball (1987) no són manifestacions del mateix contrast entre formes de raonament.

Tampoc no xoca frontalment amb les altres hipòtesis. D'entrada precisa les vagues nocions de 'valors' i 'ambient' que

---

<sup>8</sup> "Middle-class parents show more complex reasoning by 'school' criteria in advising their children and are more persuaded by school factors; working-class parents are less instrumentally oriented, appear to have some suspicions of school and teachers, and are more persuaded by personal factors" (Woods, 1979: 238).

contenia la hipòtesi ambientalista. Més que de valors, hauríem de parlar de pràctiques i raonaments els quals ocorren en diversos 'ambients' i ben bé poden traslladar-se dels uns als altres. Tot amb tot, traslladar no vol dir que uns emetin i uns rebin. La reïficació potser és menys elaborada que el càlcul, però això no implica que sigui rebuda. És més plausible pensar que és una perspectiva de la realitat social afaiçonada per col·lectius que l'han de patir més que menar, o que han perdut la sensació d'influir-hi mínimament. A més a més, la hipòtesi estructuracionista tradueix les hipòtesis interaccionista i racionalista a un altre marc teòric. No cal repetir els comentaris sobre la primera. Pel que fa a la hipòtesi racionalista, aquest marc teòric admet que les aspiracions educatives més ambiciosos molt probablement són el fruit d'un càlcul, però dubta que les més fatalistes no siguin més que un altre càlcul amb uns supòsits més pessimistes. La diferència entre ambdues, argumenta, és incommesurable per tal com s'han d'entendre dins de formes distintes de raonament. Això ens estalvia la necessitat d'eliminar el concepte "pràctica" de la teoria.

La hipòtesi estructuracionista també reenfoca els mètodes d'intervenció sobre la família. En la mesura que pretén assolir una major validesa interna bo i analitzant directament com raonen les famílies, espera acumular els efectes bilaterals que contenen les hipòtesis racionalista i interaccionista. Els mètodes d'intervenció congruents amb la hipòtesi estructuracionista podrien inscriure's en l'àmbit del que s'anomena recerca-acció. Aquest mètode no pretén només garantir

unes condicions equitatives d'elecció o un reconeixement de les diferències, sinó potenciar la capacitat d'acció de les persones implicades a l'estudi. D'alguna manera entra en el joc dialèctic de subjectivar les persones estudiades a partir de llur pròpia objectivació. En els termes de la teoria de l'estructuració, la recerca-acció intenta realitzar aquest joc a còpia de comparances reflexives entre les raons i les intencions, entre la consciència discursiva i la consciència pràctica, dels agents.

La lectura estructuracionista de la recerca-acció ha de participar en el debat entre l'orientació fenomenològica i l'orientació crítica d'aquest mètode. Evidentment, es distancia de l'aproximació per la qual la validesa només pot ser determinada des de la situació concreta (Elliot, 1990: 25-26). Però tampoc no admet directament que la capacitat de transformació hagi de ser el criteri de validesa (Gabarrón & Hdez. Landa, 1994: 70), ja que no hi ha cap raó per suprimir les dimensions interna i externa de la validesa. Més aviat cal parlar de validesa interna (adequació de l'objecte d'estudi al seu referent), validesa externa (capacitat de generalització) i validesa pragmàtica (capacitat de transformació) en el benentès que les tres van lligades i tan sols poden ser establertes en termes comparatius.

Per acabar, aquest punt de vista assenyala un problema de la recerca-acció: cal distingir les moltes recerques-acció endegades amb professionals (p.ex., mestres), qui probablement comparteixen el discurs calculador en què hom presenta la recerca oficialment, i les recerques-acció endegades amb no-professionals (p.ex., mares). Aquesta darrera mena ha d'afrontar probablement

una doble discrepància entre perspectives, perquè la formalitat en què les recerques són presentades trenca l'esfera de la vida quotidiana, i perquè, sobretot, moltes i molts destinataris d'una recerca-acció interpretaran l'objecte d'estudi des d'una perspectiva reificadora<sup>9</sup>.

### **Quan la frontera "pesa": l'enquadrament de les mares**

La transmissió cultural familiar s'esdevé a cavall entre la família i l'escola, a partir de les semblances o diferències entre les pràctiques i raonaments realitzats en sengles àmbits. La frontera, o la combinació d'un grau de classificació i d'un grau d'emmarcament, que el model de Morais situava entre el professorat i les famílies, a més de ser una frontera entre dues formes distintes d'integració, incideix especialment sobre les formes de consciència trameses de generació en generació.

Gràficament, cal recordar que algú aguanta el pes d'aquesta frontera, per molt que no hagi estat una frontera aixecada sobre un treball conscient. La frontera entre l'escola i la família "funciona" a les societats modernes perquè les mares s'encarreguen de mitjançar entre les dues institucions, i perquè aquesta mediació és una tasca feixuga que no únicament -però també- consisteix a visitar l'escola quan calgui (Pahl, 1990). Ben al contrari, un conjunt d'activitats educatives domèstiques confereixen el seu "pes" real a la frontera escola-família. A

---

<sup>9</sup> La temptació de suggerir que la "doble hermenèutica" de Giddens (1975) ofereix un principi de solució és enorme; ara, la precaució d'entendre que aquesta idea tan general ha de ser concretada ponderant estudis concrets també ha de ser enorme.

hores d'ara és sabut a) que les mares participen molt més activament que els pares en aquestes activitats (Kellerhals & Montandon, 1991: 137), i b) que la relació lingüística de control entre les mares i les criatures és la clau dels processos de transmissió cultural (Cook-Gumperz, 1973).

Les conseqüències són immenses. L'anàlisi de la transmissió cultural familiar hauria de confluir amb l'anàlisi del treball domèstic. Sens dubte les activitats esmentades són prou rellevants perquè siguin considerades en estudiar el treball domèstic; tanmateix, aquesta importància no implica que siguin automàticament treball domèstic strictu sensu, sempre que no estenguem el concepte treball fins a abastar els efectes emergents de les accions. Aquesta qüestió hauria de ser l'objecte de tota una altra recerca.

El caràcter emergent de la transmissió cultural familiar ha ocultat històricament la importància crucial del treball domèstic per a la constitució dels estats moderns. Si bé la concentració dels recursos coercitius i de capital ha estat una de les dimensions definitòries d'aquests estats, els quals han nascut alhora que la mercantilització capitalista (Tilly, 1992), la formació dels individus n'és una altra tan important com la primera (Green, 1990): i la formació domèstica dels individus ha estat precisament el cor d'aquesta segona dimensió (David, 1981; Steedman, 1988). Els estats moderns només han hagut de pensar en la maternitat quan han volgut augmentar o educar la seva població, i així han reconegut d'esquitllentes una noció de maternitat que feia referència a una de les seves pròpies condicions d'existència.

A l'oblit històric s'afegeix la trivialització dels efectes psicosociològics de les relacions família-escola per a les mares. Diverses estudioses feministes han subratllat que la càrrega de les mares els provoca estrès. No és un estrès causat pel mateix contingut de les activitats que anomenem maternitat -argumenten- sinó per les relacions socials que tals activitats comporten (David, 1993a). És una repercussió de la frontera que acabem de descriure, la qual col·loca les mares al bell mig de les polítiques adreçades a obrir l'escola als seus usuaris (David, 1993b). En particular, la diversitat de punts de vista materns xoca amb l'homogeneïtat que l'escolarització comporta (Ribbens, 1993: 75-76; Walkerdine & Lucey, 1989; Gashell et al, 1987) i del xoc les mares en resulten perjudicades per tal com les seves activitats i aptituds educatives els són escapçades<sup>10</sup>.

El "boundary approach" amb què Miriam David ha volgut consolidar l'estudi feminista del "parental involvement" (David, 1993b: 220) se subsumeix sota els principis de l'estructuracionisme. L'anàlisi de les condicions de l'acció explica la creació d'aquestes fronteres, i l'anàlisi de l'asimetria de les formes discursives (i les seves repercussions pragmàtiques) explica l'estrès de les mares. No obstant això, l'intent d'una aproximació específicament feminista ha de ser

---

<sup>10</sup> "We want to insist that middle- and working-class families are not 'equal but different'. They are grossly unequal. The women oppressed by their labours in the middle-class households act out of a set of scientific ideas which tell them that they are right, that this is the proper thing to do. This deeply oppressive truth holds them responsible and full of unspoken guilt. But it also renders them powerful in their morality, and prepares them to be the very members of the caring professions who will come to regulate the working-class mothers, who may come to be seen as frightening, rigid and pathological" (Walkerdine & Lucey, 1989: 8-9).

considerat a part perquè recorda la validesa pragmàtica de les hipòtesis sobre la transmissió cultural familiar. Trobar el procés específic de transició no és únicament una descoberta científica, sinó que proporciona eines de treball imprescindibles perquè la noció de ciutadania sigui revisada des d'una òptica feminista, perquè la influència de la política educativa sobre la maternitat sigui reconeguda i esdevingui un objecte de debat polític (i més encara en països on un sistema educatiu molt "prim" confia sobradament que les mares ja faran), i perquè la relació entre la recerca sociològica i les pràctiques professionals vinculades als serveis públics sigui més dialogant.

### **Síntesi**

Les hipòtesis ambientalista, racionalista, interaccionista i estructuracionista sobre la transmissió cultural familiar constitueixen un contínuum al llarg del qual la validesa interna i la validesa pragmàtica de les teories milloren considerablement. La hipòtesi estructuracionista, en particular, suggereix que deu ser corrent trobar raonaments de les mares sobre l'escola que prenguin una forma calculadora, i d'altres que prenguin una forma reificadora. Recorda, a més, que la frontera entre l'escola i la família és un pes que sobretot gravita sobre les mares

**CAPITOL CINQUE**  
**LES FINESTRES DE L'ESCOLA:**  
**LA HIPOTESI DE L'ASIMETRIA I LES TECNIQUES PER CONTRASTAR-LA.**

Al llarg dels anteriors capítols he teixit una veritable xarxa de conceptes o marc teòric que, llençada a un mar que denominem l'empíria, hauria de pescar alguns peixos, dels quals en aquest mar en diem dades o informacions rellevants. Ara, les xarxes i els marcs teòrics s'han de remullar perquè alguna cosa hi quedi a dintre, i a més, si són molt aparatoses o molt abstractes, necessiten vaixells pesquers de molta potència perquè sigui possible parar-les com cal. En el cas d'aquest estudi ha calgut adaptar una mica la xarxa a la modesta potència del pesquer que havia d'arrossegar-la, o millor dit: ha calgut ajustar el marc teòric a les virtuts i a les limitacions de la recerca artesanal. Al capítol cinquè, doncs, proposaré algunes hipòtesis de treball que fan referència només a alguns dels tipus teòrics que més amunt he definit, en veuré el sentit dins del marc més general, n'amidaré una certa validesa provisional a partir de diverses informacions secundàries, i detallaré com l'he feta operativa.

**L'estructuració de les accions socials educatives**

Encapçalo el capítol amb una metàfora arquitectònica, les "finestres de l'escola", a fi de recordar els postulats que he defensat pàgines enrera. L'anàlisi de les aspiracions educatives parteix en aquest estudi de la perspectiva microsociològica; en

particular, s'interessa per les pràctiques dels agents socials. Els agents socials no són ni més ni menys que persones que fan accions referides a altres persones i, en el cas de l'educació, persones que amb les seves accions inculquen coneixements i valors a unes altres persones. Si prenem aquesta perspectiva, en certa manera convertim l'àmbit de tals accions en una cosa semblant a un edifici, és a dir, posem entre parèntesis molts fenòmens que sorgeixen d'allò que anomenem l'estructura social. Aquestes persones han estat les mares i els/les mestres de tres escoles barcelonines, i han estat entrevistades a dos llocs, a casa i a l'escola, els quals les seves accions quotidianes posen l'un davant de l'altre. Tot i que la casa i l'escola, o la transmissió cultural familiar i l'organització escolar, restin petrificades per força de les limitacions operatives del treball de camp, el fet que mares i mestres apropin ambdós edificis recorda que els hem petrificat per convenció, per la necessitat lògica de delimitar qualsevol objecte d'estudi. He utilitzat les finestres i les portes per intitolar els següents capítols amb intenció de recordar contínuament aquesta delimitació necessària però convencional.

No podem perdre de vista el que obvien aquestes ulleres microsociològiques; de fet, les principals crítiques contra la meua perspectiva podrien recordar-li precisament això que obvia. He repassat algunes d'aquestes possibles crítiques, i he destacat com no obvien només les estructures sinó també la varietat de circumstàncies que no podem observar des d'uns discursos referits a un context tan específic com el de l'educació. Aquestes possibles crítiques addueixen que el caràcter monocontextual de

la recerca present bandeja els jocs intercontextuals que Willis anomena producció cultural o les articulacions multicontextuals que Bersntein anomena dispositiu pedagògic. Les recullo i accepto sense gaire problema perquè, a parer meu, no erosionen la força de l'argument, sinó que suggereixen la possibilitat d'imaginar altres recerques on la producció cultural i el dispositiu pedagògic siguin analitzades tot emprant els conceptes de Windisch.

Però les metàfores són suggerents i a la vegada simplistes, recordem-ho. Els àmbits des d'on mares i mestres es miren no acaben de ser ben bé uns mers edificis inanimats. En aquests àmbits vibra una vida social que fa que actuar de mare o de mestre/-a no sigui pas actuar al mateix escenari. L'escola és una organització, i com a tal ha d'aconseguir que les pràctiques dels membres siguin tan recíproques quan tots aquests membres són presents com quan no hi són pas. Les pràctiques escolars s'articulen mitjançant una integració sistèmica. Les classes, els exàmens, els treballs, els esbarjos, les reunions, etc. etc. segueixen un format relativament similar. És ben cert, però, que l'organització escolar és molt més flexible que l'organització d'una cadena de muntatge, per posar un exemple, i que aquest funcionament perviu a l'escola gràcies a uns processos socials que permeten una dosi d'autonomia als mestres i les mestres. La teoria neoinstitucionalista de l'organització escolar ha arribat a la conclusió que aquesta articulació ocorre a través de la lògica de la confiança, la qual indueix a presuposar la professionalitat de tothom sense necessitat de gaires controls visibles. És un discurs, una creença que manté l'ordre en

principi, tant si és vàlida com si no. La idea que una lògica de la confiança articula l'escola és força suggestiva: apunta que l'aprenentatge és secundari en aquesta articulació, porta a la memòria l'"esperit de servei" que Goldthorpe trobava en la identitat col·lectiva de la nova classe mitjana, fa pensar que en escoles molt autoritàries potser la lògica de la vigilància pren el lloc a la lògica de la confiança, i recorda que les pràctiques quotidianes estructuraven i alhora són estructurades. Però el que en vull retenir és una hipòtesi derivada: ¿no hi haurà un raonament calculador al darrera d'aquesta lògica de la confiança? El repeu empíric d'aquesta lògica de la confiança- el mite del professionalisme, el mite de la bona educació, la flexibilitat dels vincles entre l'avaluació, el currículum, la tecnologia i l'autoritat, o per últim, la convivència d'especialistes diversos (Meyer & Rowan, 1983: p.20 passim)- indica que potser la clau estrema en els càlculs amb què les mestres i els mestres enfoquen la seva feina.

Les pràctiques familiars, en canvi, s'articulen mitjançant una integració social. Quan algú explica a quin nivell educatiu li agradaria que arribés la seva prole, fa un raonament que hem de considerar en relació amb un entrellat de pràctiques realitzades al si de la família. Aquestes pràctiques no segueixen formats tan explícits com les pràctiques escolars i requereixen una presència molt més continuada dels agents. Gràficament, podríem dir que les classes, els exàmens, els treballs, els esbarjos, les reunions, etc. etc. varien molt menys si una escola es queda temporalment sense director del que varien els mètodes i els rols educatius familiars, o la seva coordinació, si un

progenitor falta. Les paraules parlen per si soles: les activitats escolars s'encaixonen fàcilment en termes del registre estàndard, però hem de recórrer a registres especialitzats per especificar les activitats familiars. Davant d'això és impossible conjecturar per endavant quin tipus de raonament deu integrar la família.

En suma, els arguments teòrics de què parteixo distingeixen les pràctiques dels agents socials de les seves prèdiques o, com diu Giddens, la consciència pràctica de la consciència discursiva. La primera és l'esfera de les intencions, de les accions reflexives i recursives amb unes finalitats tàcites, no verbalitzades. La segona és l'esfera de les raons verbalitzades, de la reinterpretació d'aquelles intencions a còpia de recol·locar-les en esquemes relativament abstractes. Les aspiracions educatives de les mares i les mestres són discursos o prèdiques enunciades dins d'un mateix context però arrepenjades sobre àmbits ben distints.

La tipologia de les pedagogies escolars d'Ana Maria Morais, com tots els models bernsteinians, cerca l'entrellat de la consciència pràctica escolar. Tres nocions del que és l'aprenentatge, afirma, han cristal·litzat avui en dia: per a una visió *activa* de la pedagogia l'aprenentatge és un descobriment, per a una visió *passiva* és una recepció de coneixements, i per a una visió *intermitja* és un descobriment orientat. Com menys importància concedeixen aquestes visions al descobriment, més s'espesseixen les fronteres entre els agents, els espais i els continguts a la pràctica escolar (Morais, 1992; 1994). Per consegüent, les menes d'organització escolar segons la pedagogia

són tres: la pedagogia visible marca unes fronteres nítides, la pedagogia invisible parcial declara més que practica la difuminació de tals fronteres, i la pedagogia invisible integral endega una intervenció sistemàtica perquè aquesta difuminació sigui veritablement efectiva. Les fronteres proporcionen a més el criteri distintiu dels graus de variació de les pedagogies escolars i familiars, ja que les primeres marquen fronteres entre els agents, els espais i els continguts, diem, però les segones fonamentalment marquen fronteres entre els agents. Kellerhals (1991: cap.1) assenyala que els aspectes relacionals dels estils educatius familiars són suficients per distingir-ne tipus significatius, i utilitza concretament les finalitats de l'educació, l'estructura dels rols dels progenitors, uns mètodes pedagògics ancorats en la relació cara a cara (el control, la relació, la moralització i la motivació), i uns modes de coordinació del mateix caire (l'oposició, la delegació, la mediació i la cooperació).

La tipologia de formes discursives d'Uli Windisch radiografia un dels aspectes més rellevants de la consciència discursiva, la qual defineix com una panòpia de paradigmes de raonament (Windisch, 1992). Un paradigma de raonament és una matriu de relacions conceptuals que articula diverses formes actualitzades pels agents en autoclassificar-se, i diversos patrons actualitzats també pels agents en referir-se a relacions causals entre fenòmens (Windisch, 1992).

Windisch proposa una tipologia que defineix tres paradigmes de raonament, descoberts en un estudi sobre el racisme a Suïssa. Les característiques del paradigma xenòfob són la classificació

sòcio-cèntrica (la degradació de l'Altre) i una visió de la causalitat que subratlla la desviació de les normes de l'endogrup. D'acord amb aquest biaix voluntarista, aquest és el paradigma de la personificació. En canvi, la classificació descentrada (procurar veure o entendre l'Altre) i un patró multifactorial de causalitat produeixen un paradigma tolerant. Donada la seva semblança amb el càlcul de fins i del mitjans, aquest serà el paradigma del càlcul. Finalment, dos trets extrems generen el paradigma de la reïficació: són la classificació anòmica (regida per la incertesa), i una visió de la causalitat social com el producte d'una sèrie de forces ocultes naturalitzades (Windisch, 1992). En altres paraules, la reïficació és el mode de discurs on els fenòmens socials esdevenen coses en comptes de productes humans (Giddens, 1984: p.180) de la mateixa manera que la personificació i el càlcul són altres modes discursius.

L'esquema següent intenta fer operatius aquests paradigmes de raonament:

Trets	Personificació	Càlcul	Reïficació
Definició de l'Altre	essencialització	empatia (reconeixement)	empatia (incertesa)
Distinció entre judicis i explicacions	l'endogrup com a normalitat	dissociació	dissociació
Distinció entre actors i explicacions	amalgama	dissociació	dissociació
Tendència a l'acció	unidimensionalitat	equilibri d'interessos	retirada

Visió de l'acció social	conductes voluntàries produeixen fenòmens socials	factors materials i no materials	situació actual inflexible
Explicació	supersaturació causal	arguments estructurats lliguen diversos fenòmens	efectes d'una causa profunda desconeguda

Hem de detenir-nos un moment en el pla més abstracte d'aquests arguments per tal de justificar les derivacions operatives que n'he fet. He explicat al capítol primer que, a parer meu, les teories de Giddens, Windisch i Bernstein mantenen un parentiu molt estret en aquest pla tan abstracte. Vegem algunes conseqüències de tanta proximitat.

En primer lloc, les pedagogies escolars i familiars de Bernstein poden ser interpretades com a formes de la consciència pràctica de Giddens. Si mallevo la terminologia de Giddens, puc afirmar que en ambdues concepcions els autors esmenten un llaç força estret entre les condicions impercebudes de l'acció -que per a Bernstein són les formes de cohesió familiar- i les intencions de l'acció -que per a Bernstein són actualitzacions tàcites de regles profundes-. Aquesta analogia ens permet argumentar que la discontinuïtat potencial entre les pedagogies escolars i familiars -ara manllevo de Bernstein- s'explica perquè les primeres emanen d'una integració sistèmica i les segones emanen d'una integració social. En realitat, la proposició que els tipus de pedagogia familiar varien entre si més que els tipus de pedagogia escolar (Morais, 1992: cap.14), que sembla una

conseqüència empírica secundària del model de Bernstein, potser té molta més transcendència. Com sempre quan som abstractes, de tot això en surten mil-i-una recerques; jo tan sols en vull retenir un aspecte particular: hi ha raons per conjecturar que els discursos familiars sobre les aspiracions educatives també deuen divergir entre si més que els discursos escolars. Quan els miro des dels conceptes de Windisch, de seguida distingeixo discursos familiars de caire personificador, calculador i reificador -que no són massa diferents dels que ell va trobar al seu estudi sobre el racisme-, i en canvi només distingeixo amb la mateixa facilitat uns discursos escolars de caire calculador o personificador. El supòsit que molta gent s'escolti un discurs escolar personificador resulta bastant dubtós d'acord amb les conclusions del capítol 3.

En segon lloc, Windisch suposa que l'elaboració dels codis lingüístics també afecta els seus paradigmes discursius (Windisch, 1992: 141). Una terminologia lingüística rudimentària diria que Windisch defineix una elaboració semàntica anàloga a l'elaboració pragmàtica de Bernstein. Aquest autor analitza els codis lingüístics segons l'efecte que produeixen en qui rep un missatge (pragmàtica), i Windisch busca una anàlisi similar que enfoqui la forma dels continguts dels missatges (semàntica). Dit així, un corollari plausible pot apuntar que el discurs calculador, el codi lingüístic elaborat i la pedagogia invisible són congruents per tal com suposen o inculquen la mateixa autonomia; en contrast, el discurs reificador, el codi lingüístic restringit i la pedagogia visible poden ser congruents per tal com suposen o inculquen menor grau d'autonomia. Dins de les

pedagogies invisibles, la forma integral sembla més congruent amb el càlcul i l'elaboració lingüística que la forma parcial. El corol·lari, evidentment, no hauria d'implicar ni una preferència a priori per l'autonomia del receptor, ni una correspondència mecànica entre els conceptes congruents. Un segon corol·lari pot sostenir que el discurs calculador és més freqüent en agents que provinguin dels estrats mitjans, com ho és el codi elaborat, i el discurs reificador és més freqüent en agents que provinguin dels estrats baixos. Aquest segon corol·lari ha esdevingut una hipòtesi en el meu disseny de la recerca, però he hagut de simplificar-lo fins al punt de preguntar tant sols si la hipotètica coincidència entre les posicions socials i els tipus de discurs s'esdevé en les condicions en què he recollit les meves dades. Els processos cognitius implicats resten fora del meu objecte d'estudi.

### **L'eventual contrast entre pedagogies i entre discursos**

Si la meva argumentació no va del tot errada, les relacions entre els discursos de les mestres i les mares poden ser de sis tipus, és a dir, el producte aritmètic de les dues formes reconegudes de discurs escolar i les tres formes reconegudes de discurs familiar. Cada tipus, a més, pot ser observat en tres menes d'escola. No hi ha prou raons per suposar que aquestes menes d'escola modifiquin substancialment la relació entre discursos, ja que la teoria no conclou pas que la consciència discursiva calqui la consciència pràctica; ara, n'hi ha prou de raons per suposar que aquesta influència és empíricament

possible, ja que ambdues dimensions són les dues cares del mateix fenomen, la consciència.

Analitzar l'estructuració de les accions socials educatives, per tant, comporta d'entrada comparar cadascuna de les sis relacions entre discursos als tres escenaris escolars possibles, en suma, comporta manejar divuit casos si totes les possibilitats empíriques han de ser considerades. I l'estudi seria metodològicament complet, teòricament ric, però inoperatiu pels seus costos. Potser la coherència teòrica desafia la timidesa del treball de camp, que sempre és limitat, però també pot ser que les dificultats d'observar divuit casos alhora desafiïn la parsimònia de la teoria. ¿Veritablement són imprescindibles els divuit casos per demostrar la validesa del marc teòric?

La revisió de les teories i dels estudis que han abordat la integració de les organitzacions escolars i la transmissió cultural familiar ha revelat que molts treballs estudien la parla, els raonaments o els discursos dels agents que intervenen, però gairebé cap no es qüestiona si aquests raonaments són sempre de la mateixa forma. I encara més, la teoria analítica postula que els raonaments són únicament calculadors, perquè el càlcul és el mecanisme primordial de les accions socials i ha de ser l'explicació més parsimoniosa de tals accions. Aquest enfocament, doncs, suposa però no demostra que tothom calcula.

Si l'estat de la qüestió és aquest, abans que perfilar les relacions entre els discursos de mares i mestres sobre els nivells d'estudi preferibles per a fills i alumnes, és imprescindible saber si certament tots aquests raonaments són càlculs. I per saber si tothom calcula, dos dels divuit casos són

suficients: la circumstància en què mares i mestres comparteixin un discurs calculador, i la circumstància en què les mares prediquin un discurs reificador enfront del discurs calculador de les mestres. D'altra banda, podem comparar aquestes circumstàncies en escoles amb les dues menes de pedagogia invisible distingides, a fi de saber si es repeteixen o no a desgrat de les modulacions pedagògiques. En conseqüència, necessitem quatre tipus de mares:

1. Mares d'alumnes d'una escola amb pedagogia invisible integral les quals vinguin de famílies situades en estrats mitjans o alts.
2. Mares d'alumnes d'una escola amb pedagogia invisible integral les quals vinguin de famílies situades en estrats baixos.
3. Mares d'alumnes d'una escola amb pedagogia invisible parcial les quals vinguin de famílies situades en estrats mitjans o alts.
4. Mares d'alumnes d'una escola amb pedagogia invisible parcial les quals vinguin de famílies situades en estrats baixos.

Aquests tipus han de presuposar que les posicions socials coincideixen amb formes discursives distintes, perquè és més viable agrupar les persones d'acord amb una variable relativament

visible, la pregunta sobre la categoria sòcio-professional, que no pas agrupar-les d'acord amb un factor tan borrós en la vida quotidiana com ara és la forma discursiva. D'altra banda, pressuposen que pocs mestres de l'escola pública pronunciaran un discurs personificador a Catalunya.

En elaborar-los i comparar-los, quatre hipòtesis seran contrastades. Aquestes hipòtesis responen a les següents proposicions:

1. *Les aspiracions educatives s'expressen com a raonaments calculadors i reificadors, per la qual cosa la relació entre els raonaments familiars i escolars sobre les aspiracions educatives pot ser simètrica o asimètrica.*
2. *Els mestres i les mestres que treballen a escoles properes a la pedagogia invisible utilitzen raonaments calculadors per judicar les aspiracions educatives de l'alumnat.*
3. *Les mares provinents dels estrats mitjans o elevats acostumen a expressar les aspiracions educatives de la seva família mitjançant un discurs calculador, mentre que les mares provinents dels estrats baixos fan servir més sovint un discurs reificador.*
4. *Les modulacions de la pedagogia invisible, per molt que la pedagogia invisible integral sigui més congruent amb el càlcul, no alteren significativament la relació entre els raonaments escolars i familiars.*

Aquestes hipòtesis es tradueixen en cinc prediccions quan

són contrastades a partir de la tipologia anterior:

1. En el grup de mestres dels casos considerats predomina el discurs calculador.
2. Entre les famílies d'estrat mitjà o elevat que assisteixen a les escoles de pedagogia invisible parcial predomina el discurs calculador.
3. Entre les famílies d'estrat baix que assisteixen a les escoles de pedagogia invisible parcial predomina el discurs reificador.
4. Entre les famílies d'estrat mitjà o elevat que assisteixen a les escoles de pedagogia invisible integral predomina el discurs calculador.
5. Entre les famílies d'estrat baix que assisteixen a les escoles de pedagogia invisible integral predomina el discurs reificador.

Així com la validesa del marc teòric presentat es confirma si les anteriors prediccions són correctes, el mateix marc teòric proporciona algunes claus perquè entreveiem les seves errades si aquestes prediccions són falsades per l'anàlisi.

En primer lloc, l'anàlisi pot trobar un garbuix de discursos on les formes de Windisch no apareixen enlloc. Llavors caldria concloure que la tipologia de discursos de Windisch no és vàlida per classificar les aspiracions educatives projectades sobre les escoles barcelonines.

En segon lloc, potser el discurs personificador té una major presència de la que li hem atribuït. Llavors senzillament caldria

revisar les informacions secundàries sobre les que hem recolzat les anteriors prediccions i matisar les relacions suposades entre el discurs magisterial i la pedagogia invisible.

En tercer lloc, potser tots els agents entrevistats calculen. A més de revisar les informacions secundàries emprades, que no són pas conclusives en aquest punt, aquest tercer resultat confirmaria l'argumentació de la teoria analítica, i en refermaria la validesa per tal com no es limitaria a suposar la universalitat del càlcul sinó que l'hauria contrastada en condicions desfavorables per a la hipòtesi.

En quart lloc, potser tots els agents entrevistats prediquen un discurs reificador. Algunes informacions secundàries haurien de ser revisades, però la tipologia de Windisch no hauria estat substancialment perjudicada pel resultat. Caldria, això sí, cercar càlculs en altres àmbits d'activitat, per tal d'esbrinar perquè les aspiracions educatives barcelonines no responen a càlculs. En canvi, l'analogia entre aquesta tipologia i el model de Bernstein semblaria d'allò més dubtosa.

En cinquè lloc, el model de Morais proporciona un criteri de control. El marc teòric presentat seria incapaç d'interpretar alguns resultats empírics que esberlessin aquest esquema, com ara que els discursos escolars no corresponguessin a aquests tipus de pedagogia. Les informacions secundàries haurien de ser intensament revisades si les escoles triades responguessin a una tipologia visible. Per últim, seria força interessant que les modulacions de la pedagogia invisible alteressin les relacions discursives hipotètiques; ignoraríem l'explicació d'aquesta anomalia, però hauríem de considerar-la en recerques ulteriors

que combinessin l'observació (tècnica que enregistra la consciència pràctica amb molta més validesa interna que l'entrevista) i l'entrevista.

### **Informacions indirectes sobre l'asimetria a Espanya**

Les finestres de les escoles que apliquen pedagogies invisibles, tot i que tinguin un vidre ben transparent, no sempre transmeten la mateixa imatge a banda i banda. Parlem de simetria quan aquesta imatge coincideix per a les mares i els/les mestres entrevistades, i d'asimetria quan les mares miren amb uns ulls que no són els del professorat. Imaginem que la simetria és corrent entre els estrats mitjans i elevats, i que l'asimetria sovintreja entre els estrats baixos. I no creiem que les diferències d'accent en el caràcter invisible de les pedagogies alterin substancialment aquesta relació. Podem afegir, per últim, que la simetria s'estableix, segons la hipòtesi, perquè mares i mestres realitzen càlculs quan enuncien les aspiracions educatives que projecten sobre la seva prole o el seu alumnat, i que l'asimetria apareix quan el càlcul dels mestres i les mestres s'encara amb el discurs reificador, i per tant aliè al càlcul, de les mares d'origen més humil. Podem espigolar els resultats d'alguns estudis espanyols que avalen parcialment aquestes conjectures: si més no, podem indicar que els sondeigs d'opinió reflecteixen una fisura entre els parers de les famílies i del professorat, que l'actitud del professorat correspon a aquella lògica de la confiança la base calculadora de la qual sembla probable, que el contrast entre la lògica de la confiança

escolar i el comportament atomitzat de les famílies potser referma una estratègia de clausura, i podem afegir que les grans enquestes assenyalen una enorme coincidència de tots els grups socials al voltant de les aspiracions educatives stricto sensu però una notable divergència pel que fa a les despeses en ensenyament.

En algunes enquestes s'ha preguntat a les famílies i als mestres què pensen els uns dels altres, o com veuen les famílies alguns aspectes de les activitats professionals referides a l'educació. Les deficiències dels sondeigs d'opinió, evidentment, no permeten que aquestes informacions siguin definitives, però no els treuen la importància que tot indicati mereix. És sabut que sobre l'opinió, vista com una magnitud additiva i punt, gravita tal varietat de forces que el mateix concepte explota quan l'anàlisi s'afina una mica (Bourdieu, 1973). Per tant, amb molta cautela només podem aventurar-nos a recollir tangencialment com els sondeigs mostraven que les finestres de l'escola tenien el vidre brut cap a 1990-91.

Un sondeig sobre la Reforma educativa realitzat al territori MEC l'any noranta-u enregistrava que l'interès, l'acceptació i l'esperança eren les actituds predominants, però que hi havia un marge de respostes incongruents. Prop del 15% dels entrevistats barrejava l'interès amb el rebuig o bé el desinterès amb l'esperança i l'acceptació (Elejabeitia, 1991). Si aquestes dades reflecteixen un defecte de la mateixa tècnica emprada per recollir-les, un altre factor com ara l'oposició al govern, o senzillament una vessant del discurs reificador, evidentment, no queda clar, però la possibilitat que es deriva del marc teòric

anterior mereix una certa consideració.

Un altre sondeig realitzat a la Comunitat Autònoma de Madrid amidava la participació dels col·lectius escolars a les eleccions per als Consells Escolars de Centre (Sánchez, 1991). La superficialitat de la pregunta es correspon amb l'obvietat de la resposta: que els qui menys participen són els qui no van cada dia als centres, els pares i mares. Com abans, podem preguntar-nos si aquesta mena de qüestionaris no haurien de ser substituïts per escales d'actitud que intentin copsar alguna vessant dels discursos calculadors i reificadors. Resta oberta la qüestió de si els discursos reificadors no tindran potser alguna influència sobre aquest abstencionisme electoral familiar.

L'única escala d'actituds que he trobat no acaba tampoc d'informar directament sobre el que interessa, però corrobora que hi ha una certa fisura entre les escoles i les famílies. La despreocupació familiar per a les eleccions contrasta amb la satisfacció per al treball dels mestres. Potser aquesta incongruència, que no deixa de ser un tant relativa, com la de no haver pensat un discurs sobre la Reforma, podria ser reinterpretada tot atribuint un cert pes als discursos reificadors. Però el que destaca de tot això és que els mestres duguin la contrària a les famílies i no se sentin pas satisfets de la col·laboració amb elles. La taula I mostra dues distribucions distintes per als dos tipus d'agents:

TAULA I: SATISFACCIO D'UNS COL·LECTIUS ESCOLARS PER LA COL·LABORACIO AMB ALTRES. Comunitat Autònoma de Madrid. 1991

	Alumnos "Estoy satis- fecho de la atención que recibo de los profesores para el desarrollo de mi trabajo"	Pares "Estoy satis- fecho de la relación que mantengo con los profesores de mi hijo"	Mestres "En general, estoy satis- fecho de la colaboración correcta con los padres de mis alumnos"
MUCHO	18.7%	42.9%	4.3%
BASTANTE	47.9%	38.4%	42.7%
POCO	28%	15.9%	43.6%
NADA	5.4%	2.8%	9.4%

Font: Corraliza, 1991

Un d'aquests sondeigs mostra també que el professorat ha respost el qüestionari amb una actitud propera a la lògica de confiança. Un 85% de mestres respon que és millor introduir personalment noves tècniques abans que esperar ordres superiors en aquest sentit, i un 90% afirma tenir autonomia per aplicar idees pròpies i marcar els seus ritmes de treball (Sánchez, 1991). Encara que la resposta molt probablement s'explica per un efecte placebo, una de les preguntes mostra que una majoria de professors i professores declara calcular els seus procediments de treball: