

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

TAULA II. ADEQUACIO DELS METODES DIDACTICS A L'EFICACIA. Comunitat Autònoma de Madrid. 1991

	"¿Intenta modificar su método para que resulte más eficaz?"
Nunca	0.0%
Alguna vez	16.0%
Frecuentemente	65.2%
Muy a menudo	17.7%

Font: Sánchez, 1991

Altres sondeigs d'escala geogràfica regional detecten també actituds properes a la lògica de la confiança. A Castella-La Mancha bona part del professorat assenjala motius vocacionals rera la seva elecció de carrera, i subratlla que se sent molt a gust amb els companys/es de la feina (Ortega & Velasco, 1991: 123, 194). A Cantàbria els factors vocacionals, les relacions professionals i les relacions amb l'alumnat són els tres primers factors, que expliquen un 35% de la variança, de la satisfacció professional dels docents (Zubieta, 1992). Són indicis que aquesta lògica existeix si més no en els representacions socials dels respondents, ja que difícilment esdevenen proves si tenim en compte la volatilitat dels recomptes d'opinió i la feblesa explicativa del model de Zubieta (1992), a qui un 65% de la variança se li escapa d'aquests tres factors.

Des d'un altre mètode de treball, una etnografia i una comparació internacional conclouen que el professorat segueix una estratègia d'usurpació contra els pares i contra l'Administració (Fdez. Enguita, 1992, 1993). D'aquesta manera, monopolitzant les competències exclusives, el professorat sembla que persegueix la clausura que, segons Parkin, genera les classes socials en

diversos camps d'activitat. Si als Estats Units la col.laboració amb els pares és més significativa, és perquè el monopoli sembla més llunyà (Fdez. Enguita, 1992). El conjunt del professorat espanyol, que treballa en un sistema educatiu de tradició centralista, té poca capacitat per decidir què farà a cada centre, però molta per decidir com fer-ho (Fdez. Enguita, 1993: 85). Aquella estratègia monopolitzadora i aquesta autonomia efectiva contrasten amb la feblesa de l'altre agent més immediat, els pares/mares, que participen a l'escola escindits entre una minoria sospitosa i una majoria silenciosa (Fdez. Enguita, 1993: 103).

El meu marc teòric permet incorporar aquests resultats per dues vies que no tenen perquè excloure's. En primer lloc, recordem que el model de Morais afirma que les relacions entre la família i l'escola sempre comporten un cert grau de classificació, perquè les fronteres són nítides per molt invisible que sigui la pedagogia d'un centre, i perquè el status de docent, en aquest terreny, de seguida és relativament superior al de pare/mare, si més no sempre és un status amb major suport institucional (Morais, 1992: 34 passim). Ara bé, una pedagogia visible reforça molt més aquesta classificació que les dues modulacions de la pedagogia invisible, i a més, la intensitat de l'emmarcament varia força entre la pedagogia invisible integral (on les relacions entre l'escola i la família són bilaterals), la pedagogia invisible parcial (que abasta unes relacions unilaterals del professorat vers els pares/mares) i la pedagogia visible (que bloqueja la comunicació família-escola a base de reglamentar reunions i fer-les passar pel tutor) (Morais, 1992:

34 passim). Si els resultats de Fdez. Enguita (1993) són tan generals com semblen, el predomini de la pedagogia invisible parcial en podria ser l'explicació. Llavors se'ns dibuixaria la imatge d'un professorat que predica la lògica de la confiança però no la practica pas de cara a les famílies. De tota manera, hi ha prou raons per suposar que la pedagogia invisible integral es fa servir en algunes escoles (Bonald, 1994, 1995) de Catalunya. Si aquesta pedagogia ha quallat com a efecte de l'acció de la CEPEPC i del col·lectiu Rosa Sensat, o si també es pot trobar a altres indrets d'Espanya, és una qüestió oberta per a la recerca.

En segon lloc, els resultats de Fdez. Enguita (1992, 1993) corroboren la possibilitat que els discursos familiars obrers i els escolars siguin asimètrics en moltes escoles. Aquesta possibilitat es correspon amb l'observació que el professionalisme docent no només contrasta amb la feblesa de la contrapart familiar (Fdez. Enguita, 1993: 92-93) sinó que arriba a l'extrem que pretén normalitzar les famílies (Fdez. Enguita, 1993: 97). En aquest cas, seríem davant d'una utilització estratègica dels raonaments calculadors a fi de remarcar la fisura entre la família i l'escola, i se'ns dubte seríem davant d'una subordinació explícita de les mares (David, 1993).

En contrast amb la superficialitat i el valor tangencial dels sondeigs, algunes grans enquestes permeten amidar característiques socials rellevants per avalar, no únicament il·lustrar, la hipòtesi de la distribució desigual dels raonaments. La primera constatació en aquest sentit indica que la immensa majoria dels entrevistats/des que tenien fills a les enquestes urbanes de Madrid i Barcelona realitzades en 1990 volia



que la seva prole arribés a la Universitat (taula III). Aquesta dada requereix dues precisions. Primerament, sens dubte el credencialisme explica grosso modo que les aspiracions educatives es concentrin al capdamunt de la jerarquia de titulacions, però algun altre factor deu pesar perquè aquesta concentració no s'esdevé pas a tot arreu: a Suïssa p.ex. una considerable porció de famílies es contenta bo i transmetent un nivell secundari d'estudis. Segonament, sorprèn una mica aquesta confiança en un país on "la herència social a través de la educació ha sido [en España] mayor que en Estados Unidos o Inglaterra. El sistema escolar ha sido aquí más eficaz en la transmisión de mayores desigualdades" (Carabaña, 1983: 272). És raonable preguntar si la presència del discurs reificador, -al costat de la potenciació política i laboral de la secundària en diferents països, és clar,- no contribueix a explicar una confiança tan exagerada i tan poc fonamentada.

TAULA III. EL NIVELL D'ESTUDIS ESPERAT PER ALS FILLS.

	Barcelona 1990	Madrid 1990	Ginebra 1991
Es contenten amb un nivell inferior a l'universitari	9.6%	10.5%	48%
Esperen que arribin a la Universitat	49.1%	59.4%	49%
Deixaran que facin el que ells vulguin	33.6%	20.8%	-

Nota: El 10.3% de les famílies barcelonines declarava que "no ho he previst".

Font: Enquesta Metropolitana de Barcelona, 1990  
Encuesta de Formas de Vida de Madrid, 1990

Kellerhals & Montandon, 1991, p.69

Segonament, a l'enquesta de Barcelona, on les expectatives no reben un influx de les variables lligades amb l'estratificació social, les despeses mensuals de la llar amb l'escola mantenen una associació significativa amb aquesta mena de variables (vg. Apèndix 5.1). El valor d'aquesta dada és subratllat encara més per l'Enquesta de Pressupostos Familiars de 1990-91, on la despesa educativa per persona i el percentatge de la despesa de les llars destinat a l'ensenyament augmenten notablement quan augmenta el nivell d'estudis del cap de família (v. Taula IV):

TAULA IV. DESPESA DE LES LLARS EN ENSENYAMENT. Espanya 1990-91

Nivell d'estudis del cap de família	Despesa per persona	% de despesa dels entrevistats/des amb aquest nivell d'estudis
Analfabets i Sense Estudis	3217 ptes.	6.8%.
Primaris, EGB i FP-1	9264 ptes.	15.7%.
BUP, COU i FP-2	20712 ptes.	26.2%.
Diplomatura	25077 ptes.	27.2%.
Llicenciatura	48533 ptes.	42.9%.

Font: INE, Encuesta de Presupuestos Familiares, 1990-1

En suma, la hipòtesi de l'asimetria no es deriva únicament d'un marc teòric que forneix els instruments per avaluar-ne una eventual falsació, sinó que també permet reinterpretar algunes dades disponibles sobre les relacions entre les famílies i les escoles a Espanya. L'etnografia suggereix que l'asimetria de discursos obre conflictes punyents a les escoles espanyoles. I mal que tots els sondeigs referits fossin defectuosos, és

possible que les incongruències detectades recullin quelcom proper als discursos reificadors. La incongruència entre la confiança familiar en la universitat i la persistència de la transmissió de desigualtat a través del sistema educatiu encara referma més aquesta lectura de les xifres. I és més, la incongruència entre la confiança i els esforços econòmics localitza aquests hipotètics discursos reificadors en els estrats baixos. Tota l'evidència esmentada és parcial, però la capacitat del marc teòric per donar-li un sentit no deixa de ser engrescadora.

### **Les dimensions de l'objecte d'estudi**

D'entrada, explicar com he intentat contrastar aquesta hipòtesi podria ser tan senzill com obrir la caixa de les eines, explicar quines han estat útils en aquesta tasca, i aclarir fins a quin punt ha calgut esmolar-les. Llavors semblaria aconsellable resumir tota aquesta feixuga informació a un apèndix on constés la llista d'instruments i se n'especificués el grau de validesa. Ara, en obrir la caixa de les eines d'una recerca que ha durat ben bé dos anys, se m'ha fet impossible ordenar les tècniques d'aquesta manera. Tot i que la redacció final distingeixi una part teòrica i una part empírica, el marc teòric i el programa de treball de camp han evolucionat a mesura que s'acumulaven les lectures i alguns resultats provisionals permetien contrastar les primeres idees. Sobretot, el marc teòric va sofrir una variació important a la tardor de 1993 arran de la meua estada a

l'Institute of Education de la Universitat de Londres <sup>1</sup>. I és per això que se m'ha fet impossible presentar una llista uniforme. La tria de casos va ser endegada al llarg de 1993, quan vaig realitzar el mapa de la regió metropolitana de Barcelona que comentaré al capítol sisè, i les entrevistes amb persones encarregades de l'administració educativa en diversos municipis. L'esquema teòric de llavors manté un parentiu explícit i directe amb l'esquema teòric posterior, que va dirigir la selecció final de les escoles objecte de l'estudi i les entrevistes que contrastaven la hipòtesi de l'asimetria, però la diferència entre ambdós esquemes és prou rellevant per justificar algunes decisions clau efectuades en començar aquesta darrera etapa. Així doncs, tot seguit explicaré l'evolució del meu esquema de conceptes i la manera com l'he fet operatiu tant al treball de camp com a l'anàlisi de contingut. Acabaré el capítol amb dos apartats més que desafiaven la idea de l'apèndix llista: d'una banda comentaré una possible crítica etnogràfica, que m'obliga a precisar algunes assumpcions metodològiques; d'una altra banda, introduiré algunes reflexions sobre la manera com he intentat que l'estudi retorni a l'àmbit de les persones entrevistades.

La pregunta inicial va sorgir de la meva col.laboració a

---

<sup>1</sup> En particular, van ser decisives dues entrevistes en què vaig poder comentar amb Basil Bernstein la meva primera comunicació sobre aquesta recerca (Rambla, 1993). Seva és la idea que em calia diferenciar clarament el que jo estudiava de les seves pedagogies. I per això he recorregut a la distinció entre la consciència pràctica (les pedagogies familiars i escolars de Bernstein i Morais) i la consciència discursiva (la perspectiva dels agents que estudio).

l'Enquesta Metropolitana de Barcelona de 1990: ¿per què les aspiracions educatives no es jerarquitzaven sinó que s'acumulaven al nivell universitari? Aquesta dada feia pensar molt, i més encara si tenim en compte que comprometia el model de Boudon sobre l'estratificació social dels costos i dels riscos de continuar els estudis (Boudon, 1973). Podíem matisar, sens dubte, que la pregunta de l'EMB'90 s'havia adreçat al conjunt de la població amb fills en el context d'un qüestionari molt general, per la qual cosa no reproduïa exactament el moment de les decisions al que es referia Boudon. Però a banda del model de Boudon, aquesta homogenitat de les respostes era d'allò més intrigant i suggerent, ja que contenia la promesa, i el repte, que estudiar-la pogués ajudar a treure l'entrellat de l'obscur nexa entre les accions conscients i la reproducció social.

La meva primera mirada, doncs, es va adreçar al context immediat de les aspiracions educatives, com aconsella la metodologia qualitativa (Cicourel, 1982; Bogdan i Taylor, 1986). I la primera constatació va apuntar que l'anàlisi d'aquest context s'hauria d'escaure en algun lloc entre la sociologia de l'educació i la sociologia de la família. En particular, en aquell primer moment vaig pensar que la clau de la qüestió era concebre l'escola com una organització que contínuament i necessària interactuava amb el seu entorn. D'aquí vaig passar a l'objectiu de definir les propietats de les organitzacions (Mintzberg, 1976) i els habitus dels agents que hi participen (Bourdieu, 1988). El model del sentit, -és a dir, la idea que la interacció resulta d'actualitzar regles profundes que constitueixen un repertori comunicatiu i arrelen en l'estructura

social (Cicourel, 1983)-, permetia en aquell moment de fer operatius ambdós conceptes tot considerat que eren fenòmens palesats en la conversa, i per tant analitzables mitjançant la tècnica de l'entrevista.

Una relectura combinada de les teories de la reproducció social i de l'organització escolar va fer-me preguntar si no s'establiria una homologia significativa entre el tipus adhocràtic d'organització (Mintzberg, 1976) i els habitus inspirats en la lògica de la llibertat (Bourdieu, 1988), així com entre el tipus burocràtic d'organització (Mintzberg, 1976) i els habitus inspirats en la lògica de la necessitat (Bourdieu, 1988). Més encara, altres lectures em proporcionaren versions molt més operatives d'aquesta hipotètica homologia, ja que els estils educatius familiars (Kellerhals & De Singly, 1991; Kellerhals & Montandon, 1991) i les pedagogies (Bernstein, 1977) precisaven els termes que calia col·locar a cada banda de la suposada equació. Una darrera aportació imprescindible per completar el meu primer esquema va ser la conclusió dels teòrics neoinstitucionalistes segons els quals l'organització escolar s'integra gràcies a la lògica professional de la confiança que practica el professorat (Meyer & Rowan, 1985). La tipologia dels discursos de Windisch (1992), dos dels tipus de la qual podien correspondre als dos habitus principals de Bourdieu, acabava de confirmar la importància dels raonaments per completar el marc teòric: em calia cercar estils educatius i estils organitzatius, en el benentès que les dues menes d'estil eren la composició d'uns comportaments observables i d'uns discursos verbals (Rambla, 1993).

Com ja he avançat, després de la discussió del meu primer paper (Rambla, 1993) vaig modificar significativament el marc teòric. Fins llavors havia concebut els estils educatius i organitzatius com uns conglomerats de comportaments, actituds, identitats i discursos que s'interrelacionaven; venien a ser quelcom semblant a les pràctiques i els sistemes de pràctiques de Giddens (Giddens, 1984; Cohen, 1989). Però aquest enfocament presuposava massa coses, tal com es va fer palès en comentar-lo amb Basil Bernstein i en operativitzar una recollida de dades que permetessin contrastar la hipòtesi de l'asimetria.

La noció de "estil" presuposava que l'elaboració dels codis lingüístics afectava més dimensions de l'acció social que no tan sols la parla. En particular, definir els estils com ho havia fet comportava assumir que entre els tipus discursius de Windisch n'hi havia de més elaborats i de més restringits. A hores d'ara no puc afirmar que això sigui cert o erroni, en realitat el mateix Windisch ho suggereix (Windisch, 1992: p. 177-8) <sup>2</sup>, però comprovar-ho és certament innecessari per demostrar l'asimetria. A més a més, la noció d'estil assumia una correspondència massa

---

<sup>2</sup> L'argumentació de Windisch és indirecta i més aviat il·lustrativa que categòrica. Relaciona els codis de Bernstein amb les seves 'estructures sòcio-cognitives' quan n'esmenta la tercera dimensió -el temps- i apunta molt de pressa que és als privilegiats als qui correspon la visió més elaborada del temps.

"He [Bernstein] also shows the two codes (elaborated and restricted) are linked to very different perceptions of time: in underprivileged backgrounds (restricted code), the elaboration of long-term future plans is much less common than in privileged backgrounds (...)

Individuals who have a mythic-cyclical representation of time tend, generally speaking, to be older, to come from less privileged social backgrounds, and to be less socially, economically, culturally and politically engaged than those who have a linear (positive, optimistic and confident) representation of the present and the future" (Windisch, 1992: pp. 177-8)

automàtica entre els comportaments i els discursos que els raonen.

Per aquests motius vaig perfilar més el concepte de "estil" a la llum de la terminologia de Giddens. Calia entendre els estils com una acció social, i per tant destriar-ne dues dimensions capitals: la consciència discursiva i la consciència pràctica. Bernstein ha parlat dels codis lingüístics pel que fa a la consciència pràctica, però només tangencialment pel que fa a la consciència discursiva. Però el que resulta més important d'aquesta distinció és que l'asimetria de la meua hipòtesi s'estableix entre dues formes de la consciència discursiva.

Així doncs, el mètode de la recerca ha adoptat finalment una forma concèntrica en què una etapa intensiva és el cercle menor de dues etapes extensives adreçades a esbrinar el mateix. L'anàlisi dels discursos de mares i mestres és una ampliació localitzada del mapa sòcio-escolar i dels clixés dels administradors educatius sobre els tipus d'escoles. La confecció de l'estudi, doncs, ha distingit quatre cercles concèntrics: els dos cercles exteriors són extensius, i els dos cercles interiors són intensius.

L'anàlisi estadística dels mapes sòcio-escolars de la regió metropolitana de Barcelona (vg. capítol 6) constitueix el cercle exterior. Com que aquesta anàlisi fa operatius els conceptes d'estil educatiu i estil organitzatiu, bé que d'una manera grollera, figura a l'apartat on explico com he intentat aplicar els conceptes al treball de camp. A desgrat de la seva imprecisió conceptual, el mapa sòcio-escolar era una mesura de



l'estratificació que proporcionava un primer criteri per garantir la capacitat de generalització dels resultats. Donat que indicava les localitats on la interacció entre categories socio-econòmiques distintes era més probable a una mateixa escola, permetia definir aquestes localitats com la primera mena de casos típics necessaris. Després caldria afinar més per arribar a les escoles, però almenys el mapa socio-escolar estableix un primer criteri d'adequació dels casos, que sempre és preferible a un criteri de mera conveniència (Schofield, 1993: 209).

La descripció dels estils organitzatius que els administradors educatius em van dibuixar constitueix el cercle intermig. És tan extensiva com el cercle exterior, i potser fins i tot és més descriptiva. De fet, aquesta descripció es remet als conceptes però d'una manera ben indirecta. Tant és si la major part de les informacions dels administradors són certes o esbiaixades, ja que únicament importava aprofitar la seva perspectiva de diverses escoles per intuir amb més finura quines podien ser les apropiades. Per tant, aquesta descripció ha proporcionat moltes informacions de matís que tanmateix no aporten gran cosa als conceptes.

El model de Morais (1992), en canvi, m'ha fornint un segon criteri d'adequació dels casos (Schofield, 1993). A partir de les descripcions dels administradors educatius, el tercer cercle concèntric ha consistit a destriar escoles amb pedagogies invisibles integrals d'escoles amb pedagogies invisibles parcials (Morais, 1992). Dues d'elles, una de cada tipus, han estat els casos de l'estudi intensiu final.

La comparació entre les perspectives de mares i mestres,

finalment, és el cercle interior, intesiú i analític de l'estudi. A les dues escoles triades he comparat el que diu el professorat i el que diuen mares de distint origen social. Un qüestionari m'ha permès convertir aquesta variable, l'origen social, en el tercer criteri d'adequació de la tria (Schofield, 1993), que en realitat mesurava l'estratificació com el primer.

Els dos cercles concèntrics més exteriors s'han convertit en el primer capítol de l'Apartat III, dedicat a "La contrastació de l'objecte d'estudi". Allí mateix el tercer cercle ha pres la forma d'un capítol sobre les escoles amb portes obertes i les escoles amb portes entreobertes; i el cercle interior ha esdevingut un altre capítol on analitzo les mirades que es creuen a través de les finestres de l'escola.

Però sobretot, podem sistematitzar els conceptes i les dimensions definitius que han menat el treball de camp. En essència els conceptes rellevants són tres:

1. el d'estratificació, mesurat pel mapa sòcio-escolar i per l'enquesta adreçada a les famílies;
2. el de pedagogia, concretat gràcies al model de Morais;
3. i el de tipus de raonament, concretat gràcies a la tipologia de Windisch, que d'una banda s'inspira en l'articulació de l'organització escolar i d'una altra en la de la transmissió cultural familiar.

L'estratificació i les modalitats pedagògiques actuen com els criteris d'adequació de la tria. Aquests dos conceptes indiquen que els casos d'estudi són casos típics i permeten

endegar la recerca en dos àmbits tot mantenint el seu equilibri entre la validesa externa (garantida pels conceptes) i la validesa interna (que resultaria perjudicada si multipliquéssim els casos d'estudi) (Schofield, 1993: 212).

D'altra banda, vaig operativitzar l'estratificació a partir de les dades del Cens de Població de 1986 i d'una enquesta basada en un extracte de l'Enquesta Metropolitana de Barcelona de 1990 (vg. capítol sisè). Vaig operativitzar les modalitats pedagògiques a partir d'una entrevista dirigida a recollir els discursos del professorat sobre les fronteres que assenyala el model de Morais (1992) (vg. capítol setè). I, finalment, vaig operativitzar les formes de raonament amb entrevistes semi-enfocades que duen la conversa a comparar barris, escoles o maneres de fer deures. En podem dir entrevistes de comparació (vg. capítol vuitè).

El quadre següent intenta esclarir aquest esquema:

TAULA V ESQUEMA DEFINITIU DE LES DIMENSIONS DE L'OBJECTE D'ESTUDI

Discurs que articula una organització escolar	Estratificació	Estratificació	Tipus de pedagogia d'una escola
forma del discurs del professorat	forma del discurs de les mares d'estrat mitjà o elevat	forma del discurs de les mares d'estrat baix	descripció teòrica de la línia pedagògica
discurs calculador	discurs calculador	discurs reificador	pedagogia invisible integral
discurs calculador	discurs calculador	discurs reificador	pedagogia invisible parcial

## L'anàlisi de contingut i la crítica etnogràfica

El marc teòric que dóna sentit a la hipòtesi de l'asimetria ha servit per organitzar la recollida de dades, com acabem de veure, i per planejar-ne l'anàlisi. En aquest cas, ha justificat les dues decisions imprescindibles per a tota anàlisi de contingut, és a dir, ha servit per escollir tant la unitat de registre com el mètode d'anàlisi (Bardin, 1986; Muchielli, 1988; Orti, 1986; Ruiz Olabuénaga, 1989; Vinauta, 1989), i ha proporcionat arguments per replicar contra les possibles, i parcialment justificades, crítiques que aquestes decisions mereixin.

Segons el meu coneixement, existeixen tres grans menes d'anàlisi de contingut. Una anàlisi de contingut pretén esbocinar un text per descobrir entre línies una lògica distinta de la lògica manifesta a través del propi ordre textual. Aquests procediments de dissecció constitueixen el criteri que distingeix l'anàlisi de contingut d'altres tractaments de textos, p.ex. l'hermenèutica o la deconstrucció, els quals a més s'emmarquen dins d'altres metodologies (Muchielli, 1988).

L'anàlisi de contingut més coneguda encaixona informacions dins de categories definides al marge del text (Muchielli, 1988). D'aquesta manera permet comparar textos distints a partir d'una lògica dicotòmica que enregistra la presència o absència de mots, frases o paràgrafs del tipus que sigui. És l'anàlisi lògicocategorial del contingut, desenvolupada per Lazarsfeld fins a convertir-la en l'anàlisi quantitativa del contingut, però força difosa en la seva aplicació semioberta. I és la tècnica que he

utilitzat per analitzar les entrevistes a membres de l'administració educativa municipal. Allà he cercat només què em deien les persones entrevistades sobre les escoles problemàtiques i sobre la política educativa municipal. Aquestes categories, però, són el producte d'una inducció un cop llegides les entrevistes transcrites, ja que aquestes entrevistes havien sorgit d'una fase exploratòria de la recerca sobre la qual el marc teòric no informava pas. També ha estat lògico-categorial l'anàlisi de les entrevistes al voltant de les línies pedagògiques dels centres. Aquí tanmateix les categories provenien directament del marc teòric, en particular del model de Morais.

Però no trobo tantes raons de polèmica en aquestes anàlisis com en la mena d'anàlisi emprada per analitzar les entrevistes comparatives a mares i mestres. Aquí calia fer una elecció trascendental: o bé optava per una anàlisi de l'impacte de les preguntes i de les respostes mitjançant l'anàlisi dels gestos ocorreguts alhora que la conversa (anàlisi etnogràfica); o bé optava, com he fet, per cercar les connexions entre les comparacions i les explicacions (anàlisi estructural-semàntica) (Mucchielli, 1988). En un cas hauria conegut molt bé els actes i esdeveniments de parla convergents sobre el tema de conversa (Hymes, 1972; Cicourel, 1992; Duranti, 1988; Duranti & Goodwin, 1992), o hauria pogut esbrinar si les entrevistades oscil·laven en perfilar el seu rol a la interacció-entrevista (Jogenson, 1991), però hauria mancat de criteris per establir si els discursos eren simètrics o asimètrics en cada escola. He preferit en canvi l'anàlisi semàntica perquè enfocava justament el

referent de la hipòtesi de l'asimetria, o sia la forma de connectar les comparacions i les explicacions. Certament hauria pogut combinar les dues anàlisi, però diversos motius em van decidir a desestimar l'anàlisi etnogràfica: en primer lloc, no informava directament de l'objecte de la hipòtesi; i en segon lloc, comportava un cost de temps i de mitjans -calia la presència d'una altra persona encarregada d'observar o d'una filmadora en cada entrevista-. En suma, perquè amidava el que no calia i perquè costava massa, l'anàlisi etnogràfica de contingut vulnerava l'economia del treball de camp.

Sóc conscient tanmateix que, a desgrat del pragmatisme de la decisió, existeixen dos poderosos arguments per criticar-la. Són però crítiques que poden rebre una rèplica parcial bo i assenyalant les precaucions del meu objecte d'estudi per conjurar els perills que anuncien.

L'entrevista no és pas una tècnica neutra de recollida de dades. No n'hi ha pas cap de tècnica neutra, però cal que siguem amatents dels efectes perversos de la tècnica que utilitzem. L'etnografia de la comunicació de seguida recorda que l'entrevista tematitza la conversa. L'entrevistador planteja uns temes a l'entrevistat a banda de si aquesta persona s'ha aturat mai a pensar-hi. És una convenció necessària si volem comparar diversos discursos. Ara, no podem oblidar que la tematització expressa allò que Bourdieu anomena el poder simbòlic, el fet que una persona imposi una arbitrarietat cultural a una altra en una relació comunicativa (Cicourel, 1982, 1992) Dit d'una altra manera, l'entrevista comporta una constricció a priori del registre verbal de la persona entrevistada (Hymes, 1972: p.xxiv).

La rèplica en aquest cas és senzilla. L'entrevista enfocada sempre tematitza d'una manera menys poderosa que l'entrevista estructurada i tancada. L'entrevista enfocada fixa l'atenció de l'interrogat però li deixa molt de marge perquè recorri als seus propis esquemes quotidians d'interpretació quan respon (Briggs, 1986). En aquest sentit, el fet que les entrevistes de més valor en la contrastació de la hipòtesi de l'asimetria siguin enfocades preserva en bona part el meu treball de camp del descrèdit que podria comportar la inevitable tematització encarnada a les entrevistes.

La segona crítica etnogràfica requereix més atenció. Als anys setanta l'etnografia de la comunicació va adduir contra la perspectiva de Bernstein, i en particular contra les recerques empíriques endegades per la seva Sociological Research Unit, que les característiques del context de les entrevistes i dels experiments, en comptes del bagatge cognitiu que emergís de les formes de cohesió familiar, potser era el factor decisiu per explicar el caràcter elaborat o restringit dels codis lingüístics (Labov, 1969; Hymes, 1972: p.xxi). Pel que fa al meu estudi, seria raonable arguir que la simetria potser es deriva de la coincidència del context de l'entrevista per a les mares d'origen mitjà i per a les mestres, mentre que l'asimetria potser es deriva de la divergència del context de l'entrevista per a les mares d'origen modest i per a les mestres. És una crítica que posa molt difícil la resposta a un estudi que per necessitat de l'objecte ha de concentrar-se en un sol context de l'activitat.

De tota manera és cert que la noció de context -si entenem que un context és el conjunt de circumstàncies que afecten la

interpretació d'un missatge (Duranti & Goodwin, 1992)- és per força molt elàstica. El primer contraargument possible ha de recordar la validesa dels criteris que han intentat preservar el caràcter monocontextual de les entrevistes. Quan he entrevistat les mares de l'escola Gaudí i de l'escola Edumar, els focus, Castelldefels i les seves escoles, han estat els mateixos per a les mares d'origen mitjà i per a les mares d'origen modest. Si entenem els contextos com uns conjunts, aquesta coincidència de focus fa pensar que la intersecció entre els conjunts de circumstàncies rellevants per a les distintes mares deu afectar la majoria dels elements. La coincidència, és clar, no es reproduïx pel que fa a l'escola Benviure. Aquí les mares parlen d'una altra localitat i d'unes altres escoles i, encara més, d'una localitat que no pertany a la perifèria equilibrada sinó a la perifèria obrera, on es concentren les pitjors condicions de vida (vg. el mapa sòcio-escolar al capítol sisè). La dificultat de trobar escoles de pedagogia invisible integral amb una porció notable d'alumnat provinent dels estrats obrers, m'ha dut a triar aquesta escola malgrat la virtual distorsió que pogués significar. A les entrevistes, però, vaig intentar d'introduir dos controls que apropessin els contextos de les entrevistades al Benviure als contextos de les entrevistades a l'Edumar tant com fos possible:

- 1.El caràcter invisible integral de la pedagogia de les dues escoles és inqüestionable; per tant, encara que les entrevistades no parlin ni del mateix edifici ni de les mateixes persones, certament parlen del mateix tipus



d'activitat professional.

2. Les entrevistades van parlar en moltes ocasions de la localitat de Castelldefels, que era coneguda per a algunes d'elles. Si més no, els vaig demanar que situessin Castelldefels dins del marc territorial de què em parlaven.

El valor d'aquestes precaucions i de les distorsions que intenten compensar serà tingut en compte a l'anàlisi.

El meu segon contraargument davant de la crítica referida recorre a la mateixa resposta que el grup de Bernstein va donar a la interpel·lació dels etnògrafs. Aquesta resposta apuntava que l'anàlisi etnogràfica, d'una banda, i els experiments i enquestes de la SRU, d'una altra, feien referència a distintes vessants de la parla. L'anàlisi etnogràfica estudiava els procediments per mitjà dels quals hom marca els contextos d'una conversa; en canvi, la teoria dels codis lingüístics estudiava els procediments per mitjà dels quals hom realitza els contextos en una conversa: si en la primera vessant cal tenir en compte els conjunt de circumstàncies contextualitzadores, en una segona vessant cal tenir en compte l'orientació vers el sentit, i per tant la capacitat de descontextualitzar (Adlam, 1977: 23).

Com sempre les disputes sobre els codis lingüístics no es poden aplicar directament al meu estudi. La tesi d'Adlam pot ser reformulada dient que les dues anàlisis prenen en compte distintes dimensions de la consciència pràctica. L'anàlisi

etnogràfica estudia el reconeixement de marques, i l'anàlisi dels codis estudia la realització de regles. Són dues vessants de l'activitat cognitiva (Morais, 1992: cap.6, 589). A la consciència discursiva, en contrast amb la consciència pràctica, la contextualització ha de ser específicament verbalitzada en donar raons sobre un comportament. Per tant, l'anàlisi etnogràfica que intenta descobrir com els parlants reconeixen les marques tàcites que contextualitzen la conversa és relativament superficial a l'hora d'estudiar les formes de la consciència discursiva. L'anàlisi etnogràfica de contingut de les meves entrevistes hauria d'estudiar els concomitants verbals i no verbals dels canvis de focus. Tot i que no he renunciat pas a anotar-los moltes vegades, no els he treballat metòdicament (entre altres coses, per manca d'observadors sistemàtics a les entrevistes). En canvi, l'anàlisi semàntica del contingut de les meves entrevistes s'ha concentrat en els referents i en els lligams entre ells per veure si eren o no simètrics a totes les entrevistes.

El tercer contraargument recorda que la crítica etnogràfica, en darrera instància, fa referència al caràcter monocontextual de l'estudi, els problemes del qual he comentat al capítol segon. La lingüística i l'etnografia presuposaven la democràcia participativa, a parer dels etnògrafs de la comunicació dels anys setanta (Hymes, 1972: p.xv). Des d'aquest punt de vista, podem estar perfectament d'acord que les distorsions de la comunicació entre les meves entrevistades i jo mateix, així com les eventuais distorsions de la comunicació entre elles i el professorat,

emanen de la constricció que tant l'entrevista sociològica com l'entrevista família-escola imposen sobre els contextos significatius. El que interessa, doncs, en aquest sentit, és saber si l'asimetria s'esdevé en altres contextos i en articulacions multicontextuals.

En suma, no puc acceptar les possibles formulacions extremes de les crítiques etnogràfiques: a les meves entrevistes ni la tematització ni l'eventual dislocació de contextos no alteren substancialment la validesa interna dels meus conceptes. Ara, el fet que l'entrevista tematitzi i el fet que sigui impossible garantir que tothom contextualitzi una pregunta de manera idèntica, evidentment, erosionen aquesta validesa. Comptat i debatut, la conclusió més acurada hauria de sostenir que ni és cert que l'asimetria depengui del context de l'entrevista, ni tampoc hi ha fonaments per suposar que les mares d'estrat mitjà calculin en tots els contextos ni que les mares d'estrat obrer no ho facin mai.

### **El retorn dels resultats**

Si continuem manllevant idees del debat metodològic, podem afirmar que les conclusions de l'anàlisi no tanquen pas un estudi. He preparat un esquema per interrogar unes persones que no eren del tot conscients de les meves intencions, i he dissecat el discurs d'aquestes persones per extraure'n uns resultats dels quals difícilment en tindran coneixença. A més, el que dic d'elles és necessàriament el fruit d'una objectivació, que les

converteix en quelcom extern a mi que no m'afecta més enllà de la informació que em forneix, i d'una esquematització, que redueix la seva subjectivitat a una petita expressió (Schutz, 1962; Berger & Luckman, 1988). Per consegüent, les repercussions d'aquest estudi no són tan sols les idees que pugui inspirar a qui el llegeixi; al contrari, abans que ningú no n'hagi llegit l'informe, una d'aquestes repercussions ha esdevingut per si sola un fenomen social: aquest estudi, com tots, és el producte d'un exercici del poder simbòlic (Bourdieu, 1994; Cicourel, 1992).

Davant d'aquesta evidència, és convenient fer l'esforç de retraduir-lo perquè retorni en la mesura possible als i les informants, o si més no al seu món quotidià. Aquesta conveniència encara és major si recordem que els programes d'implicació familiar a l'escola sovint despullen les mares de llurs recursos de presentació personal i procuren "normalitzar-les" a fi que socialitzin la seva prole com mana el canon escolar (David, 1993a i b ; Manicom, 1984 ; Walkerdine, 1989).

De fet aquesta *dobte hermenèutica* (Giddens, 1976) és implícita a la recerca sociològica. Quan conceptualitzem traduïm significacions quotidianes a un llenguatge especialitzat el qual, bé que en permeti el tractament metòdic, abassega els informants i els arrabassa un efecte dels seus actes. Ara, aquesta primera traducció directament o indirecta, a voltes només per l'esoterisme que transpira, provoca efectes en la vida quotidiana de qui ha proporcionat la informació. La millor manera de influir sobre aquests efectes, doncs, és fer l'esforç de retraduir els resultats quan hem acabat d'analitzar. I és clar que la "neutralitat" de la retraducció és tan aparent com la

"neutralitat" de l'esquema de recerca. Si aquell es recolzava en uns supòsits epistemològics, aquesta es recolza en un objectiu pragmàtic: induir el professorat a pensar sobre l'escola d'una manera sociològica, és a dir, tenint en compte les accions individuals i alhora les constriccions estructurals.

Amb aquesta intenció he procurat que un resum de l'estudi arribés a les escoles a què m'he adreçat per fer preguntes. De fet amb això complia una promesa al professorat i a les entrevistades, ja que sempre els havia dit que a través de l'escola podrien saber com havia anat l'estudi. Si tenim en compte que el meu vincle amb l'escola i el caràcter no lucratiu de l'entrevista em van obrir moltes portes reticents a causa de la visita contínua de venedors a domicili, molts d'ells amb el nom de l'escola a la boca, encara és més clara la necessitat d'un retorn de les dades.

Aquesta promesa, i el fet que ninguna mare no demanés personalment un resum de l'estudi, comença a justificar que les escoles hagin estat les destinatàries principals d'aquest retorn de l'estudi. Però naturalment no acaben de justificar-ho. Ara, en realitat, la decisió de fer-ho així no s'ha basat tan sols en la promesa sinó també en una estratègia pensada. Enviant-ho a les escoles era possible incidir sobre les perspectives del professorat, qui molt sovint esdevé l'agent que marca la pauta de les relacions entre família i escola. D'aquesta manera també era més possible que alguna escola pensés com retornar l'estudi a les famílies a través de la seva pràctica quotidiana, cosa que seria més eficaç que l'estratègia alternativa d'omplir bústies de papers.

D'altra banda, no hi ha dubte que la meua oferta a les escoles s'envoltava, perquè parlava de troballes científiques i perquè duia la legitimació de la Universitat al darrera, d'una aura de "neutralitat". Era l'oferta d'un agent extern legitimat per poders que depassen l'organització d'una escola particular. Tanmateix, aquesta "neutralitat", a la que corresponen tantes cometes com sigui possible, és la mateixa de la que el treball de camp s'havia recobert. I per tant no és altra cosa que un intent de conservar condicionalment les normes negociades a l'àmbit del treball de camp per tal de subvertir-les, si és possible, tot utilitzant els resultats "neutrals" per establir ponts de comunicació entre professionals teòrics i professionals pràctics en el terreny de l'educació.

L'apèndix 5.2 reproduïx el document que vaig enviar a les escoles.

### **Síntesi**

Quatre hipòtesis es deriven del marc teòric proposat, el qual interpreta que les aspiracions educatives són raonaments quotidians. La formulació de les hipòtesis és la següent:

- 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.*

L'objecte d'estudi que intenti contrastar-les haurà d'abastar tres dimensions: l'estratificació social de la conurbació barcelonina, la línia pedagògica de les escoles i el tipus de raonament del professorat i de les mares. Pel que fa a la primera, es concentrarà tant com pugui en els replans intermitjos de l'escala de posicions socials; pel que fa a la segona, es concentrarà en escoles de portes obertes i en escoles de portes entreobertes; i pel que fa a la tercera, analitzarà si els raonaments del professorat i de les mares són simètrics o asimètrics. La segona dimensió ha requerit de cercar una escola de portes obertes la clientela de la qual se situa per sota dels replans intermitjos.

**APENDIX 5.1.: LES ASPIRACIONS EDUCATIVES I LES DESPESES ESCOLARS DE LES FAMÍLIES BARCELONINES**

NIVELL D'ESTUDIS ESPERAT PER ALS FILLS	Categories altes	Categories mitjanes	Categories baixes	Total
No universitari	3.5	4.7	6.6	5.5
El que vulgui	35.4	44.5	47.5	44.5
Universitari	61.4	50.9	45.9	50.1
	100	100	100	100
DESPESES MENSUALS ESCOLARS (ptes.)				
No despeses	27.1	44.1	52.1	45.6
<7.500	11.7	17.7	24.5	20.3
7.500-15.999	15.9	16.7	13.9	15.3
16.000-35.999	21.8	14.6	5.9	11.2
36.000-55.999	12.3	2.5	0.9	3.2
>56.000	7.2	1.5	0.3	1.6
	100	100	100	100

Nota: No s'han inclòs els entrevistats la Categoria Sòcio-Econòmica dels quals no era classificable. Tampoc no s'han afegit els qui no han respost a alguna de les qüestions. Les dades sobre "el nivell d'estudis esperat" corresponen als fills, però els valors corresponents a les filles no variaven gaire.

Font: Enquesta Metropolitana de Barcelona, 1990



## APENDIX 5.2.: MATERIAL ENVIAT A LES ESCOLES PER TAL DE RETORNAR L'ESTUDI

### LA FORMACIO DE LES ASPIRACIONS EDUCATIVES FAMILIARS

Tesi doctoral: Xavier Rambla i Marigot

Resum dels resultats.

L'estudi ha consistit a entrevistar les mares i les mestres de tres escoles, dues de Castelledefels i una de Sant Boi. Per triar les escoles adequades he entrevistat prèviament el professorat amb intenció de poder-ne conèixer la línia pedagògica. Les entrevistes al professorat han comprès també dues escoles de Sant Cugat del Vallès.

La conclusió més general apunta que les persones entrevistades parlen de les aspiracions educatives dels seus/seves fills/es o alumnes com si la teoria mecànica de l'escolarització fos certa. Aquesta teoria presideix la immensa majoria de les perspectives enregistrades, si bé se'n distingeixen dues versions. Una primera versió exagera l'automatisme dels mecanismes socials que influeixen a l'escola, de tal manera que les aspiracions escolars semblen reduir-se a seguir un camí prefixat pel sistema educatiu. És una perspectiva comuna entre moltes mares de classe treballadora. L'altra perspectiva, tot i que reconeix els condicionants extra-individuals que afecten les persones de manera diferent segons la seva posició social, parla de les aspiracions educatives repassant els mitjans dels estudiants per aconseguir un cert fi acadèmic. Com que no fa explícites les relacions possibles entre aquests càlculs i aquells condicionants, aquesta perspectiva implica igualment una explicació mecànica dels abandons acadèmics, que o bé no s'expliquen directament o bé semblen el resultat de factors personals com ara la millor o pitjor convivència familiar.

Repassem breument les dues teories i vegem després les seves implicacions.

Per a la teoria mecànica, la relació entre els títols escolars i les posicions socials s'assembla a la relació entre els vianants i una escala mecànica. Diverses interpretacions d'aquesta teoria ho expliquen de manera diferent. Les que fan més afermament en la mobilitat social consideren que qui estudia puja un esglaó, i que el conjunt d'una societat hi surt guanyant si tothom vol pujar l'esglaó, ja que la qualificació laboral mitjana, i per tant la capacitat econòmica, milloren. En canvi, segons la teoria de la reproducció social, l'escala de posicions és en realitat una escala descendent, la qual de seguida expulsa qui no puja esglaons a contra corrent, i condemna qui fa l'esforç de pujar-los a mantenir sempre la mateixa posició relativa per molt que hagi canviat d'esglaó.

La teoria dramaturgicà proposa que interpretem el vincle entre els títols escolars i les posicions escolars com si veiéssim una obra teatral. La jerarquia de posicions no és un mecanisme automàtic sinó un guió que reparteix papers. Representar el propi paper no implica saber-se'l de memòria sinó saber actuar; ara, com que el canvi de paper és força difícil,

a tothom li costa molt fer el paper d'un altre: al de dalt el paper del de baix, i al de baix el paper del de dalt. Podem vestir els personatges amb un títol escolar o amb un altre, però això sol no canvia les coses. Podem ensenyar-los el conjunt del guió, però això només el canviarà si fan l'enorme esforç de passar a ser directors, cosa que de fet és un canvi d'identitat.

Tant l'una com l'altra, doncs, assenyalen que la igualtat d'oportunitats és un mite. Si miréssim les anàlisi de la política educativa, veuríem com és un mite necessari per mantenir la legitimitat dels estats democràtics. No obstant això, mentre que la teoria mecànica es queda aquí, la teoria dramaturgicà permet anar més enllà. Aquesta teoria obre les portes a una reinterpretació de l'educació des dels valors democràtics d'igualtat, llibertat i fraternitat. Encara que uns o unes siguem estrelles i altres comparses, hem acordat que tots som iguals com a actors. Aquesta igualtat ens ha de permetre decidir com representem el nostre paper, i si en volem aquest o algun altre, per molt que no hàgim escrit el guió, i per molt que ens costarà d'allò més arribar a estrelles si comencem de comparses. Però sobretot, el que ens permeten la igualtat i la llibertat és mirar de comprendre els papers d'altri, i potser fins i tot el sentit d'aquests papers en el guió, per tal que ningú pretengui cremar l'escenari o fer-ne fora algú altre. A més, aquesta fraternitat té un valor afegit per tal com ens obliga a conèixer els altres i ens ensenya a comportar-nos amb més gràcia si, pel que sigui, volem i podem canviar de paper.

Així doncs, quan les mares i el professorat s'expliquen els resultats de l'escola, coincideixen a fer servir la teoria mecànica. És clar les mares de classe treballadora parlen com si a tothom li correspongués un esglaó, mentre que els mestres i les mares de classe mitjana intenten buscar distintes explicacions dels esglaons que veuen. Però això mateix obre una fisura entre les dues perspectives, que encara fa més difícil convertir les escoles en mini-societats democràtiques i, en darrera instància, encara relativitza més la importància de l'escola per a unes aspiracions educatives que intenten trencar l'estructura social aconseguint la fita d'arribar a la universitat.

Aquesta argumentació m'ha fet reordenar la documentació de què dispo de tal manera que em fos possible oferir-vos dues menes de material i suggerir-vos dues menes d'activitat escolar.

## **1. Possibles ofertes de material.**

A.- Informació sobre la imatge de l'escola, el paper en la vida quotidiana de les mares, la tècnica d'entrevista, etc. que pugui servir per planejar amb més entesa les entrevistes família-escola.

B.- Informació sobre els estils educatius familiars i les aspiracions educatives.

## 2. Possibles activitats a realitzar.

A.- Preparar seminaris de professorat per fer l'exercici de posar-se al lloc de les mares que veuen la societat com una força implacable davant de les oportunitats de la seva família. A través de grups de discussió i pluges d'idees amb mestres cal plantejar-se si tots els resultats de l'escolarització (inserció laboral, adquisició de competències lingüístiques i culturals, educació per a la ciutadania, etc.) són inexorables al marge de cada escola particular, i fins a quin punt no poden ser mal·leables. Una primera pregunta, p.ex., seria pensar si la instrucció strictu sensu i l'educació estan lligades a resultats inexorables en el mateix grau.

B.- Autoafirmar aquestes mares tot convencent-les que el que fan o facin pot pal·liar aquesta força inexorable. Pot afavorir la consciència ciutadana dels fills/es, la capacitat d'expressar-se, l'afectivitat... A través de diverses tècniques utilitzades en enquestes molt detallades, podríem fer visibles les activitats pedagògiques maternals, discutir els efectes del seu caire més posicional o paternal, etc. Una possible activitat concreta seria crear tallers familiars (no cal adreçar-los a les mares, evidentment, sinó deixar lliure l'assistència, potser).

En realitat, la segona activitat gairebé implica la primera.

Evidentment, aquestes notes no són més que suggerències. Podeu escriure'm o telefonar-me si voleu realitzar-ne alguna, si penseu que alguna altra seria més convenient, si voleu una explicació general més detallada, etc.



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



CAPÍTOL SISE  
ELS REPLANS INTERMITJOS DE L'ESCALA SOCIAL:  
UN MAPA SOCIO-ESCOLAR DE LA REGIO METROPOLITANA DE BARCELONA

Aquest estudi analitza les aspiracions educatives de les famílies barcelonines a partir del discurs de les mares. És una recerca sobre la consciència discursiva de les famílies expressada en boca de les mares arran d'una entrevista semi-enfocada que els demana d'efectuar comparacions. Per afavorir la capacitat de generalització dels seus resultats s'ha recolzat sobre dos criteris de selecció que garantissin el caràcter típic dels casos triats.

En aquest capítol exposo els detalls del primer d'aquests criteris. He defugit expressament de buscar escoles elitistes i escoles marginals en què les comparacions entre grups socials de seguida s'haurien recolzat sobre realitats força visibles. En canvi, he preferit entrar en tres escoles tan properes com fos possible a la zona intermitja de l'estratificació social. La raó és ben senzilla: en aquestes escoles la probabilitat d'interaccions, i per tant de comparacions referides a persones conegudes, entre membres de distints estrats socials és major. En suma, he adreçat el meu objecte d'estudi a escoles geogràficament situades als replans intermitjos de l'escala social, i he procurat analitzar l'entrecreuament de mirades a través de les finestres d'aquestes escoles. .

Al següent capítol exposaré el segon criteri de selecció, que ha estat el d'entrevistar mares que portessin la seva prole a escoles públiques la modulació pedagògica de les quals fos distinta. Per això l'esquema general del treball de camp, que explicaré en aquest apartat, s'assembla a una composició de

quatre cercles concèntrics: el primer és un càlcul de les mides d'un mapa sòcio-escolar de la conurbació barcelonina, el segon és la descripció de la classificació d'escoles que els administradors educatius tenen in mente, el tercer és la comparació entre les línies pedagògiques de tres escoles situades en municipis caracteritzats pel mapa i descrites pels administradors educatius, i el cercle interior i quart és l'anàlisi dels discursos del professorat d'aquestes escoles i de les mares. Els dos cercles exteriors són el tema del capítol present, el sisè, el cercle intermig és el tema de capítol setè, i el cercle interior és el tema del capítol vuitè del text que llegiu.

#### **Un mapa de la regió metropolitana de Barcelona**

El cercle més exterior de la recerca ha estat una panoràmica general presa en blanc i negre. Tal com reclamava la primera versió del meu marc teòric, vaig cercar mesures estadístiques dels estils educatius familiars i dels estils organitzatius escolars, les quals, tot i ser rudimentàries, distingissin àrees de composició social prou mixta i amb una mínima diversitat escolar, àrees per tant on semblés adequat de fer la foto en color dels estils. El Padró d'Habitants de 1986 <sup>1</sup> me'n fornira

---

<sup>1</sup> He dibuixat els meus mapes metropolitans a partir de les dades del Padró d'Habitants de 1986. La diferència temporal entre aquesta data i els anys de la meua recerca (1993-95) sens dubte és un greu inconvenient. Altrament potser hauria considerat l'aportació d'aquests càlculs a la validesa de la hipòtesi.

Ara bé, ha estat impossible fer servir les dades del Cens de 1991. Les explotacions de les seves preguntes sobre els atributs sòcio-econòmics de la població i sobre la mobilitat per estudis no eren públiques l'any noranta-tres, ni ho són ara



almenys dos correlats: l'estratificació social era una mesura indirecta dels estils educatius, i la mobilitat obligada per motiu d'estudis era una mesura indirecta d'una característica organitzativa de les escoles com és el localisme del reclutament d'alumnes. Els resultats, evidentment, tenen ben bé el valor de contrastar la hipòtesi de l'asimetria, sinó tan sols el d'informar sobre el context de les escoles seleccionades.

a) El mapa sòcio-econòmic.

La bibliografia assenyalava que l'estratificació era un correlat de la distribució social dels habitus i dels estils educatius (Bernstein, 1971, 1975, 1977; Bourdieu, 1988; Cook-Gumperz, 1973; Ellis & Petersen, 1992; Kellerhals, 1991; Kohn, 1977); en conseqüència, semblava plausible de mesurar les distribucions de les categories sòcio-econòmiques als distints municipis.

---

(gener de 1995). Vaig adreçar-me a l'Institut Català d'Estadística amb carta de per tal d'obtenir almenys les dades actualitzades dels districtes estudiats, però malgrat la resposta no vaig obtenir més informació que les piràmides d'edats.

L'Estadística de l'Ensenyament, publicada pel Departament d'Ensenyament, no proporciona dades sobre el fracàs escolar prou desglossades territorialment com perquè pogués basar-hi els mapes.

Els Instituts de Ciències de l'Educació disposen dels llistats de centres escolars de les seves zones, però aquests llistats no contenen gaire cosa més que la titularitat i els cursos oferts a cadascun.

He utilitzat, finalment, el volum publicat per la Corporació Metropolitana de Barcelona l'any 1988, on apareixen les dades sòcio-econòmiques desglossades per municipis i per districtes; el Padró d'Habitants de 1986, editat per l'I.E.C., que completava les dades de la regió I de Catalunya; i el ?????, editat també per l'I.E.C., que informava sobre la mobilitat obligada per motiu d'estudi a Catalunya

Vaig desagregar les variables censals de l'estratificació, una de les quals feia referència a la composició socio-professional dels municipis, i l'altra a la capacitat d'atraure estudiants cap a cada localitat. Per això calia pendre les dades censals en la seva presentació més desagregada possible, la municipal. Com que no va ser possible trobar els valors dels municipis menors de 5000 hab., van ser exclosos de la matriu d'anàlisi -eren doncs una categoria remanent en cadascuna de les tipologies-. Tot plegat em va deixar amb els següents municipis.

1. Castelldefels	31. Montgat
2. Cornellà de Llobregat	32. Pineda de Mar
3. Esparreguera	33. Premià de Dalt
4. Gavà	34. Premià de Mar
5. Martorell	35. Tordera
6. Molins de Rei	36. Vilassar de Dalt
7. Olesa de Montserrat	37. Vilassar de Mar
8. Pallejà	38. Barberà del Vallès
9. El Prat de Llobregat	39. Caldes de Montbui
10. Sant Andreu de la Barca	40. Castellar del Vallès
11. Sant Boi de Llobregat	41. Cerdanyola del Vallès
12. Sant Feliu de Llobregat	42. Montcada i Reixac
13. Sant Joan Despí	43. Ripollet
14. Sant Vicenç dels Horts	44. Rubí
15. Vallirana	45. Sabadell
16. Viladecans	46. Sant Cugat del Vallès
17. Badalona	47. Sant Quirze del Vallès
18. Esplugues de Llobregat	48. Santa Perpètua de la Mogoda
19. L'Hospitalet de Llobregat	49. Terrassa
20. Sant Adrià de Besòs	50. Canovelles
21. Sant Just Desvern	51. Cardedeu
22. Santa Coloma de Gramenet	52. Les Franqueses del Vallès
23. Alella	53. La Garriga
24. Arenys de Mar	54. Granollers
25. Argentona	55. La Llagosta
26. Calella	56. Llinars del Vallès
27. Canet de Mar	57. Mollet del Vallès
28. Malgrat de Mar	58. Montmeló
29. El Masnou	59. Montornès del Vallès
30. Mataró	60. Parets del Vallès
	61. La Roca del Vallès
	62. Sant Celoni

Si afegíem els districtes de Barcelona, a la llista completa figuraven també els següents casos:

63. Ciutat Vella.
64. L'Eixample.
65. Sants- Montjuïc.
66. Les Corts.
67. Sarrià- Sant Gervasi.
68. Gràcia.
69. Horta- Guinardó.
70. Nou Barris.
71. Sant Andreu.
72. Sant Martí.

Aquestes dues llistes van ser adoptades com les unitats de sengles matrius de dades. La llista ampliada va servir per a una matriu d'estructura social, i la llista restringida per a una matriu d'atracció d'estudiants. En cadascuna els casos van ser reagrupats segons una anàlisi de cluster.

La classificació de municipis segons la seva composició social va ser calculada sobre la llista ampliada de municipis i districtes, la qual es va convertir en l'ordre de files de la matriu d'estructura social. Les columnes d'aquesta matriu van ser el resultat de diverses operacions amb les següents variables:

V0	Població municipal
V01	Població activa
V02	Població ocupada de 16 i més anys
V21	Població alfabetada amb primària incompleta
V22	Població amb nivell màxim 2a etapa EGB
V23	Població amb títol superior
V41	Població de professionals i tècnics
V42	Població de personal directiu
V43	Població de serveis administratius
V44	Població de comerciants i venedors
V45	Població d'hostaleria i altres serveis
V46	Població d'agricultors i pescadors
V47	Població de treballadors industrials
V50	Població aturada amb ocupació anterior de 16 i més anys

Una ponderació demogràfica va fornir els indicadors definitius:

V21INS1= V21/ V0 % Població alfabetitzada amb primària incompleta  
V22INS2= V22/ V0 % Població amb nivell màxim 2a etapa EGB  
V23INS3= V23/ V0 % Població amb títol superior  
V41PROF= V41/ V01 % Població de professionals i tècnics  
V42DIR = V42/ V01 % Població ocupada de personal directiu  
V43ADMI= V43/ V01 % Població ocupada de serveis administratius  
V44COME= V44/ V01 % Població ocupada de comerciants i venedors  
V45HOST= V45/ V01 % Població ocupada d'hosteleria i altres serveis  
V46AGRI= V46/ V01 % Població ocupada d'agricultors i pescadors  
V47INDU= V47/ V01 % Població ocupada de treballadors industrials  
V50ATUR= V50/ V01 % Població activa en atur

Donat que els indicadors de categoria professional de la C.N.O. combinen de fet tres criteris (tipus de professió, nivell professional i sector d'activitat) resultaren ambigus. Una taxonomia dels municipis segons la seva estratificació interna era de totes totes molt difícil, ja que era impossible establir un ordre jeràrquic entre aquestes categories (CMB, 1988). Per aquesta raó els vaig utilitzar com a indicadors grollers d'una tipologia més complicada, inspirada en la d'E.O. Wright, que distingia les capes altes (ALT), la nova (NCM) i les velles capes mitjanes (CMTradicional) i les capes treballadores (CT). Per tant, els següents indicadors de síntesi van ser els següents (Wright, 1992):

ALT= V41PROF+V42DIR  
NCM= V43ADMIN  
CMT= V44COME+V45HOST+V46AGRI  
CT= V47INDU

Les categories V44COME, V45HOST i V46AGRI van ser agrupades perquè eren les que contenien majors proporcions de petits propietaris (CMB, 1988).

El procediment d'anàlisi va ser doble, primer vaig realitzar una anàlisi de components principals i després una anàlisi de cluster; d'aquesta manera es palesaven les variables crucials per a l'agrupament i després el cluster era més senzill.

El primer objectiu va ser descobrir els eixos bàsics sobre els quals es projectaven els indicadors definitius (Taula I).

TAULA I. EIXOS D'ESTRATIFICACIO SOCIAL

	EIX 1	EIX 2	EIX 3
V21INS1	-.07795	-.78708	.16989
V22INS2	.27827	.08987	.04663
V23INS3	.88321	.20169	-.21770
V41PROF	.90713	.19659	-.20822
V42DIR	.82672	.17790	-.05380
V43ADMI	.80028	-.13461	-.00584
V44COME	.28648	.44306	.69613
V45HOST	-.16753	-.17930	.81081
V46AGRI	-.16921	.73565	.40737
V47INDU	-.93528	.06369	-.21427
V50ATUR	-.33282	-.77841	.02298

Font de les dades: Padró d'Habitants, 1986. Elaboració pròpia

Aquests eixos es poden interpretar de la següent manera.

EIX 1 és un eix de **polaritat social** per tal com la categoria de professionals és la que més hi contribueix positivament i la categoria de treballadors industrials és la que més hi contribueix negativament.

EIX 2 **oposa la marginació al pes del sector agrari**. La marginació del sistema educatiu (elevat percentatge de població que no ha aconseguit una credencials d'estudis primaris) i del mercat laboral (taxa d'atur) n'afaiçonen la banda negativa, mentre que el percentatge de població agrària n'afaiçona la positiva.

EIX 3 és un eix de **petita propietat**, ja que rep la seva orientació de les tres categories professionals on aquesta relació amb les forces productives és més present (hostalera, comerç i agricultura).

La contribució combinada de tots tres eixos explica el 70%

de la varianza.

TAULA II. VARIANÇA EXPLICADA PELS EIXOS D'ESTRATIFICACIO SOCIAL

Factor	Pct de Var	Pct Acum
1	39,8	39,8
2	18,5	58,3
3	12,2	70,5

Font de les dades: Padró d'Habitants 1986. Elaboració pròpia

Un cop els eixos factorials ens havien descrit l'estructura profunda de les variables d'estructura social, era possible d'agrupar els municipis en funció d'un grapat de variables que fossin representatives d'aitals eixos. Les variables V41PROF i V47INDU eren les que més incidien a configurar l'eix de polaritat; les variables V21INS1, V46AGRI i V50ATUR donaven forma a l'eix de marginació versus agrarització; i la variable V44COME indicava la direcció de l'eix de petita propietat, sobre el qual l'efecte de V46AGRI també era notable.

El gràfic primer (vg. Apèndix 6.1), anomenat dendrograma, esquematitza la pauta d'agrupament dels municipis majors de 5000 habitants de la Regió I de Catalunya d'acord amb les variables triades. S'hi observa que ja es dibuixen cinc grups diferenciats de municipis quan els quadrats de les distàncies entre casos volten el valor 5.

Així doncs, l'agrupament en cinc 'clusters' podia definir el mapa de la regió metropolitana segons l'estructura social. Si definíem aquest agrupament com la variable EST5 i realitzàvem diversos anàlisi de varianza que indiquessin fins a quin punt són distints els cinc grups pel que fa als indicadors de síntesi, obteníem el resultat següent (vg. apèndix 6.1):

1. Els indicadors de presència de les noves capes mitjanes

(V3ADMI), les capes treballadores industrials (V47INDU), l'atur (V50ATUR), i les capes altes (ALT) certament registren valors significativament distints en les diverses àrees.

2. L'indicador de presència de les capes mitjanes tradicionals (CMT) determina unes diferències a freq de la significativitat (Sig= 0.0022).

Vaig comparar les puntuacions de cada grup en els indicadors de síntesi amb les puntuacions del conjunt de la regió metropolitana, incloent Barcelona i els municipis menors de 5000 habitants.

TAULA III: INDICADORS DE SÍNTESI DE LES ÀREES SOCIO-ECONOMIQUES DE LA REGIÓ METROPOLITANA DE BARCELONA. ANY 1986

	ALT	NCM	CMT	CT	ATUR
RMB	0,15	0,11	0,18	0,20	0,15
Perifèria equilibrada	0,18	0,11	0,23	0,30	0,12
Perifèria obrera I	0,09	0,10	0,18	0,42	0,18
Perifèria obrera II	0,08	0,08	0,19	0,48	0,15
Barcelona equilibrada	0,13	0,15	0,17	0,20	0,17
Barcelona benestant	0,33	0,17	0,15	0,09	0,11

Font de les dades: Padró d'Habitants, 1986. Elaboració pròpia

Entre els cinc grups de municipis se'n distingien dos d'equilibrats -per tal com no es distanciaven gaire dels valors regionals-, dos d'obrers -per tal com registraven una notable sobrerrepresentació de les capes treballadores industrials-, i un de benestant -per tal com registra una notable representació de les capes altes-.

Els municipis es distribuïen per grups de la següent manera:

TAULA IV. MUNICIPIS DE LES AREES SOCIO-ECONOMIQUES DE LA REGIO METROPOLITANA DE BARCELONA. ANY 1986

Arees	Municipis
Perifèria equilibrada	Castelldefels, Sant Just, Alella, Arenys, Argentona, Calella, El Masnou, Montgat, Premià de Dalt, Premià de Mar, Vilassar de Dalt, Vilassar de Mar, Sant Cugat, Sant Quirze,
Perifèria obrera I	Cornellà, Gavà, Martorell, Molins de Rei, Sant Boi, Vallirana, Badalona, Esplugues, L'Hospitalet, Sant Adrià, Santa Coloma, Cerdanyola, Montcada, Sabadell, Terrassa,
Perifèria obrera II	Esparreguera, Olesa, Pallejà, El Prat, Sant Andreu de la Barca, Sant Feliu de Ll., Sant Joan Despí, St. Vicenç dels Horts, Viladecans, Canet, Malgrat, Mataró, Pineda, Tordera, Barberà, Castellar, Ripollet, Rubí, Sta. Perpètua, Canovelles, Cardedeu, Les Franqueses, La Garriga, Granollers, La Llagosta, Llinars, Mollet, Montmeló, Montornés, Parets, La Roca, Sant Celoni
Barcelona equilibrada	Ciutat Vella, Sants-Montjuic, Horta-Guinardó, Sant Andreu
Barcelona benestant	L'Eixample, Les Corts, Sarrià-St.Gervasi, Gràcia



La **perifèria equilibrada** abastava catorze municipis on les capes altes i les capes mitjanes tradicionals eren sobrerrepresentades. Encara que amb una presència menor que a les zones obreres, s'hi detectava també una sobrerrepresentació de les capes treballadores industrials. Era doncs la millor zona per començar la recerca dels casos d'estudi.

La **primera perifèria obrera** era un conjunt de quinze municipis on el pes dels treballadors industrials i dels aturats depassava el pes mitjà. Semblava doncs la zona més degradada.

La **segona perifèria obrera** encara estatjava una major població relativa de treballadors industrials, però s'hi repetia la taxa d'atur metropolitana i s'hi registrava un índex de capes mitjanes tradicionals un pèl superior al de la regió.

La **Barcelona equilibrada** era potser la zona més paradoxal. Amb una sobrerrepresentació de noves capes mitjanes i una subrepresentació de les capes treballadores industrials, proporcionava una taxa d'atur superior a la regional. Era una clara mostra que la realitat barcelonina i la perifèrica eren (i són) distintes.

La **Barcelona benestant** apareixia com una zona única en comparació amb les altres. La seva característica principal era l'enorme pes específic de les capes altes, que es corresponia amb una lleugera presència de treballadors industrials i de parats.

Si dibuixem en un gràfic (vg. Apèndix 6.1) les proporcions de capes altes, capes mitjanes tradicionals i capes treballadores industrials, obtenim una visió de conjunt del panorama que esbossaven aquells càlculs numèrics. La proporció CMT a penes no

varia entre les distintes zones, de la qual cosa es deriva la seva lleu significativitat. No obstant això, distingeix la perifèria equilibrada de les altres zones, pel fet que només ella depassa la fita del 0,20. El perfil regional -en què ALT, CMT i CT configuren tres esglaons ascendents- es repeteix en totes les zones llevat de la Barcelona benestant, ja que aquí el pes de les capes altes i l'absència d'obrers converteix els esglaons en descendents. Finalment, mentre que les zones equilibrades són una rèplica del susdit perfil amb mínimes oscil·lacions, les zones obreres el deformen tot alçant el tercer esglaó desproporcionadament.

El resum més clar, en fi, és el propi mapa les mides del qual vam trobar amb aquelles dades (vg. Apèndix 6.1).

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

Encara em va resultar més difícil mesurar les característiques organitzatives de les escoles metropolitanes, ja que no disposava de dades sobre els correlats dels tipus d'organització escolar definits per l'anàlisi sociològica (implicació familiar, orientació significativa de les pedagogies, despesa familiar, presa de decisions, ethos dels centres, etc.) El fet que les xarxes pública i privada abasteixin ambdues un ventall ampli de sectors socials desaconsellava d'utilitzar aquest criteri per molt visible i comptable que fos. A més, la intenció de defugir contrastos molt notables, que haurien recarregat la panòplia de variables de control, també m'allunyava de pendre una escola pública i una escola religiosa.

Per tot això vaig procurar que el mapa metropolità de la mobilitat obligada per motiu d'estudis complementés el mapa sòcio-econòmic. El creuament de tots dos era el que més s'assemblava a un mapa sòcio-escolar donades les circumstàncies. (Cal tenir en compte que les tipologies de l'organització escolar a Catalunya fins ara no han depassat els criteris administratius, com es pot comprovar a Masjuan, 1978; CDES, 1988; i Sánchez i Subirats, 1992).

Com que la pregunta censal que proporcionava aquesta informació demanava d'apuntar qui es movia diàriament d'un municipi a un altre per acudir a centres educatius, era impossible que els districtes de Barcelona fossin unitats en aquest càlcul. Una solució parcial va ser analitzar la mobilitat

intermunicipal excloent el macroefecte distorsionador de Barcelona. En conseqüència, si posava els dos mapes de costat, esbossava de gairell una mena de mapa sòcio-escolar, ja que els resultats sobre l'atracció municipal d'estudiants matisaven els resultats més generals sobre la composició sòcio-econòmica.

La llista restringida de municipis es va convertir en l'ordre de files de la matriu. Quant a les columnes, van ser obtingudes amb les variables d'estructura utilitzades anteriorment tot afegint-hi les següents:

V1	Població de 6 a 22 anys
V31	Viatges d'estudis interns
V32	Entrades per estudis
V33	Sortides per estudis
V34	Viatges interns a peu i per altres mitjans

S'observa que V31 i V34 constitueixen indicadors de la immobilitat de la població estudiantil municipal; en canvi, V32 i V33 n'amiden precisament el contrari, la mobilitat.

Les següents operacions van furnir els indicadors definitius:

V31VIAT=	V31/V1	Relació viatges d'estudis interns/ P6-22
V32ENTR=	V32/V1	Relació entrades per estudis/ P6-22
V33SORT=	V33/V1	Relació sortides per estudis/ P6-22
V34APEU=	V34/V1	Relació viat. int. peu alt./ P6-22
V35SALD=	V32ENTR/V33SOR	Saldo de moviments obligats per estudis
V36MOBT=	V32ENTR*V33SOR	Mobilitat total per estudis

L'indicador de síntesi va ser:

ATR= V35SALD\*V36MOBT

Com al mapa anterior, el procediment d'anàlisi va ser doble, primer vaig realitzar una anàlisi de components principals i després vaig realitzar una anàlisi de cluster.

Els eixos bàsics sobre els quals es projectaren els indicadors definitius d'estructura social i mobilitat obligada per estudis resten definits al quadre inferior.

TAULA V. EIXOS SOCIO-ECONOMICS DE LA MOBILITAT OBLIGADA PER ESTUDIS A LA REGIO METROPOLITANA DE BARCELONA. ANY 1986

	EIX 1	EIX 2	EIX 3	EIX 4	EIX 5
V21INS1	-.21996	.19082	-.35291	.05642	-.57065
V22INS2	-.05332	.13535	.11801	-.00305	.74728
V23INS3	.89577	-.11918	.14930	-.21705	.17252
V41PROP	.90127	.00475	.08642	-.24278	.07443
V42DIR	.73548	-.06904	-.06269	.14998	.44300
V43ADMI	.69643	.12046	.19843	-.20714	-.27034
V44COME	.48823	-.00314	.62477	.40817	-.06448
V45HOST	-.09705	.09081	.11365	.85158	-.05655
V46AGRI	.01340	-.12543	.84896	.12444	.14855
V47INDU	-.87874	.01079	-.21262	-.26488	.03372
V50ATUR	-.26565	.07419	-.69500	.16781	-.28842
V31VIAT	.00923	.94663	-.10247	.07039	.05414
V34APEU	-.18338	.89861	-.18313	.12043	.04385
V35SALDO	.24675	.59290	.15931	-.46617	-.24042
V36MOBTO	.57451	-.33871	.38051	-.39110	-.12300

Font de les dades: Padró d'Habitants, 1986. Elaboració pròpia

Aquests eixos es poden interpretar en els següents termes.

EIX 1 és un eix de **polaritat social i atracció per estudis** a l'ensems. Les categories extremes de la taxonomia de professions li confereixen la seva direcció, positiva la categoria de professionals i negativa la categoria de treballadors industrials.

EIX 2 recull l'efecte d'**immobilitat**. Precisament els indicadors d'aquesta magnitud són els que més contribueixen a definir-ne el sentit positiu.

EIX 3 oposa la **petita propietat a la marginació del mercat laboral**. En certa mesura, recorda EIX 2 i EIX 3 de l'apartat anterior. Ara, les projeccions són més difuses en aquest cas. L'efecte de petita propietat es dilueix entre EIX 3 i EIX 4 en el cas actual, i el fet de posseir un certificat d'estudis primaris (V22INS2) introdueix un cert matís a través de EIX 5.

La interpretació es complica en comparació amb l'anàlisi factorial de l'estructura social, perquè en el cas de la

mobilitat va caldre triar més eixos per obtenir una explicació significativa de la variança. Les contribucions d'aquests eixos es llegeixen al quadre següent:

TAULA VI. VARIANÇA EXPLICADA PELS EIXOS SOCIO-ECONOMICS DE LA MOBILITAT OBLIGADA PER ESTUDIS A LA REGIO METROPOLITANA DE BARCELONA. ANY 1986

Factor	Pct de Var	Pct Acum
1	33,9	33,9
2	15,3	49,2
3	11,8	61,1
4	8,3	69,4
5	7,4	76,8

Font de les dades: Padró d'Habitants, 1986. Elaboració pròpia

Les projeccions de les variables definitives sobre els eixos també van esdevenir el criteri per triar les variables pertinents per a una anàlisi de cluster. V41PROF, V47INDU i V36MOBTO afaïçonaven l'eix de polaritat/ atracció, V34APEU marcava la pauta de l'eix d'immobilitat, V46AGRI i V50ATUR reflectien la contraposició de la petita propietat versus l'atur.

I com abans la pauta d'agrupament també es dibuixa sobre un dendrograma (vg. Apèndix 6.1). Al voltant de la distància de cinc, tot i que un xic més enllà, es van formar quatre grups, els quals van fornir diferències significatives a les anàlisis ulteriors.

La utilitat de l'agrupament quatриpartit és palesa perquè provoca diferències significatives dels valors de cada grup a les magnituds ALT, V43ADMI, V47INDU, V34APEU, i sobretot, ATR. Les anàlisis de variança de l'apèndix 6.2. ho demostren.

Vaig comparar les puntuacions de cada grup pels indicadors de síntesi utilitzats en l'anàlisi d'estructura i en l'anàlisi de mobilitat. El quadre és el següent:

TAULA VI. INDICADORS DE SINTESI DE LES AREES D'ATRACCIÓ SEGONS LA MOBILITAT OBLIGADA PER ESTUDIS A LA REGIÓ METROPOLITANA DE BARCELONA. ANY 1986

	ALT	NCM	CMT	CT	ATR
RMB- Barna	0,10	0,10	0,19	0,43	0,3*
Z. Mín Atr A	0,08	0,08	0,18	0,47	0,12
Z. Atr mitjà	0,13	0,11	0,23	0,35	0,52
Z. Mín Atr B	0,10	0,09	0,20	0,42	0,12
Z. Màx Atr	0,19	0,12	0,18	0,32	1,27

\* RMB-Barna-Poblacions < 5000hab

Font de les dades: Padró d'Habitants, 1986. Elaboració pròpia

La capacitat d'atracció distingeix tres zones de màxima, mínima i mitjana capacitat; ara, altres variables, com ara el pes relatiu de les capes mitjanes tradicionals i les capes treballadores industrials, divideixen la zona de mínima atracció en dues subzones de prou entitat.

Els municipis es distribuïen per les zones de la següent manera:

TAULA VII. MUNICIPIS DE LES AREES D'ATRACCIÓ SEGONS LA MOBILITAT OBLIGADA PER ESTUDIS A LA REGIO METROPOLITANA DE BARCELONA. ANY 1986

Area d'atracció	Municipis
Zona A de mínima atracció	Castelldefels, Cornellà, Esparreguera, Gavà, Olesa, El Prat, Sant Andreu de la Barca, Sant Boi, Sant Feliu, Sant Joan Despi, Sant Vicenç dels Horts, Viladecans, Badalona, Viladecans, Badalona, L'Hospitalet, Santa Coloma, Canet, Malgrat, Mataró, Pineda, Tordera, Caldes, Castellar, Montcada, Ripollet, Rubí, Sabadell, Sta. Perpètua, Terrassa, Canovelles, La Garriga, La Llagosta, Mollet, Montmeló, Montornés, Parets, St.Celoni
Zona d'atracció mitjana	Martorell, Molins, Esplugues, Arenys, Calella, El Masnou, Premià de Mar, Vilassar de Dalt, Vilassar de Mar, Granollers,
Zona B de mínima atracció	Pallejà, Vallirana, Sant Adrià, Argentona, Premià de Dalt, Barberà, Sant Quirze, Cardedeu, Les Franqueses, Llinars del Vallès,
Zona de màxima atracció	Sant Just, Alella, Montgat, Cerdanyola, Sant Cugat, La Roca,

La zona de mínima atracció A englobava trenta-sis municipis on la capa treballadora industrial era l'únic grup sobrerrepresentat. Això la diferenciava de la zona de mínima atracció B, de deu municipis, on la sobrerrepresentació de la capes treballadores industrial era ínfima i les capes mitjanes tradicionals estaven també sobrerrepresentades, mal que mínimament. De les zones de mínima atracció, doncs, la subzona A era molt més obrera que la B.

La zona d'atracció mitjana abastava deu municipis on les capes altes i mitjanes depassaven la mitjana regional. Era una zona mesocràtica la capacitat d'atracció de la qual superava la capacitat de la regió metropolitana menys Barcelona.

La zona de màxima atracció era una zona de sis municipis. La presència relativa de les capes altes i mitjanes noves també



superava la seva presència en el conjunt, però aquí la distància de la proporció de capes altes era molt superior. A més aquesta zona encara hauria registrat un índex de composició social més elevat si no s'hi hagués inclòs un municipi tan heterogeni com Cerdanyola, la capacitat d'atracció del qual es dispara per l'existència d'una universitat dintre dels seus límits. La capacitat atractora d'aquesta zona quadriplicava la mitjana.

Fet i fet, el segon dels mapes de la regió barcelonina acaba de perfilar el quadre que dibuixaven aquells resultats (vg. Apèndix 6.1).

Finalment, la representació gràfica dels indicadors ALT, CT i ATR revela una interessant associació entre l'estructura social dels municipis i la seva capacitat d'atraure estudiants. La pauta del conjunt regional menys Barcelona pren una forma de pòdium desequilibrat. L'elevat valor de l'índex de capes treballadores industrial és flanquejat per dos esglaons inferiors a banda i banda dels quals el que amida la proporció de capes altes és molt menor.

Les zones disloquen aquesta pauta. Allà on l'atracció és mínima l'esglaó intermig, el de l'índex CT, creix en comparació amb l'enronsament dels laterals. En canvi, quan l'atracció és mitjana o elevada, l'esglaó lateral dret, que reflecteix precisament el valor de la capacitat d'atracció, depassa els altres dos, sobretot a la zona d'atracció màxima (vg. Apèndix 6.1).

Existeix, doncs, una connexió significativa entre ambdues variables? Vaig sintetitzar els indicadors d'estructura en un de sol, anomenat OBR, que calculava la ratio de les altres

categories respecte la dels treballadors industrials:

$$\text{OBR} = \frac{\text{ALT} + \text{NCM} + \text{CMT}}{\text{CT}}$$

És a dir, un OBR inferior a 1 indicava que el nombre de treballadors industrials en un municipi era major que el nombre d'ocupats en totes les altres categories considerades. Inversament, un OBR inferior a 1 reflectia una enorme presència de treballadors industrials.

OBR manté una correlació positiva de 0.291 amb ATR (segons el coeficient de Pearson), que es converteix en una R quadrada de 0,08.

Donades les impureses dels indicadors, el caràcter ecològic de les dades, i la migradesa dels índex d'associació, aquesta dada només es pot considerar un índex de la hipòtesi, per això l'he deixada al capítol metodològic en comptes de dur-la als capítols substantius com un índex més de la hipòtesi. Ara, el fet que malgrat aquestes impureses i aquest caràcter ecològic, l'associació existeixi, no deixa de suggerir una il·lustració que recolza -però no confirma, naturalment- aquesta hipòtesi. Amb la idea que els estils educatius contractualistes menen a una major participació dels pares a l'escola i/o a una organització escolar més flexible, la correlació entre composició municipal més alta i considerable capacitat municipal d'atracció per estudis es pot interpretar com una estratègia educativa de promoure els fills

trencant l'estratègia mecànica de dur-los a l'escola del barri. Resta per saber si aquesta mobilitat per estudis realment es correspon amb el contractualisme familiar i l'organització més flexible; en suma, només podem avançar que és probable que la ruptura dels mecanismes automàtics d'assignació escolar es correspongui amb el trasllat a escoles de barris benestants.

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

Donat que l'objectiu era enfocar el bell mig de la piràmide social, i que els municipis petits sempre són més manejables per a un treball de camp qualitatiu que no pas els municipis tan grossos com Barcelona, vaig fer servir els mapes anteriors per tal de seleccionar municipis de la perifèria equilibrada i esbrinar-ne una primera versió de les organitzacions escolars locals, però vaig voler retenir ni que fos provisionalment la imatge de dos districtes barcelonins. El segon pas de l'etapa descriptiva de l'estudi va consistir a entrevistar persones que treballessin a l'administració educativa dels següents ajuntaments:

TAULA VIII. ADMINISTRACIONS EDUCATIVES ENTREVISTADES

Municipi/ districte	Capacitat d'atracció segons la mobilitat obligada per estudis
Arenys de Mar	Mínima
Castelldefels	Mínima
Gràcia (districte de Barcelona)	-
Montgat	Màxima
Premià de Dalt	Mitjana
Sant Cugat del Vallès	Màxima
Sant Martí (districte de Barcelona)	-
Sant Quirze del Vallès	Mitjana

Dins de les zones equilibrades, com indica la Taula VIII, vaig buscar municipis diversos quant a la capacitat d'atraure estudiants. Les entrevistes confirmaren que aquesta mesura, tot i que grollera, informa del caràcter de les escoles locals, ja que als dos municipis amb màxima capacitat d'atracció, Montgat i Castelldefels, les administradores educatives entrevistades van comentar que les escoles privades d'elit hi eren presents i atraïen alumnes d'altres zones.

Les entrevistes intentaven seguir la pauta d'una entrevista estructurada que recullís les característiques amb què Mintzberg (1976) defineix l'organització (vg. Apèndix 6.3) Aquesta estructura tancada, tanmateix, va resultar inadequada, perquè les persones entrevistades es van resistir a donar detalls de totes les qüestions centre per centre. La resistència era probablement producte de la dificultat de condensar la informació que reunien per la via del sentit comú però no necessitaven desagregar, perquè ningú no va refusar de fer un esbós general de la majoria de les escoles de la seva àrea. Ha calgut desestimar l'entrevista realitzada al CPR de Gràcia perquè l'entrevistat va limitar-se a explicar les competències del centre -més tard va explicar fora de gravació que no estava d'acord amb la política de l'Ajuntament al districte i per això no volia entrar en detalls-.

Les entrevistes confirmaren que a les vuit zones era fàcil assenyalar a simple vista uns barris benestants, a voltes opulents, i uns barris més modestos. Aquesta característica, que era imprescindible en entrevistar les mares, com després explicaré, quedava doncs garantida. D'altra banda, i malgrat aquesta semblança en la composició social, les entrevistes van

revelar moltes diferències en el caràcter de les polítiques educatives locals. És possible que la diferència en capacitat d'atracció influeixi en aquest punt, però les informacions disponibles no permeten que admetem aquesta influència sense cap dubte. De tota manera, les virtuals relacions entre els dos aspectes no formen part del meu objecte d'estudi.

A desgrat d'aquestes diferències, les persones entrevistades van coincidir en dos punts:

1. Molts eludiren d'esmentar directament la problemàtica del fracàs escolar.
2. I molts, quan el tema va sortir, consideraren que la "desestructuració familiar" n'era la causa més profunda, si bé les respostes van ser matisades.

Aquestes coincidències van constituir un segon indicatiu lateral en suport de les hipòtesis formulades d'acord amb el primer esquema del marc teòric. Així com la correlació entre els índex d'atracció i de composició social dels municipis havia suggerit que una decisió educativa un xic mecànica -dur les criatures a l'escola més propera i punt- era cosa dels estrats més modestos, les entrevistes revelaven que al discurs oficial arrelava la tendència a explicar el fracàs escolar amb arguments estructurats, tot i que el paradigma de la desviació de Windisch s'endevinés al rerafons d'aquests arguments. Un altre cop el caire secundari d'aquest indicatiu no ha aconsellat que passi als capítols substantius. L'única conclusió raonable ha d'assenyalar que el discurs calculador, si més no l'esforç per entendre l'Altre, s'entreveu rera l'intent d'explicar què els passa als qui rebutgen l'escola o no se'n surten, i el raonament

multifactorial vehicula en darrera instància les explicacions matisades de la suposada relació entre la desestructuració familiar i el fracàs escolar.

Com que les entrevistes es van convertir en entrevistes obertes, va ser precís d'encunyar unes categories d'anàlisi mínimament generalitzables per fer-ne una revisió. Aquestes categories es van concretar en dues:

1. Les referències a les "escoles problemàtiques".
2. Les referències a la política educativa municipal.

1. A gairebé totes les entrevistes van sorgir diagnòstics del funcionament de les escoles locals. L'administradora educativa entrevistada a Sant Cugat va posar l'E.P. La Floresta com a exemple d'escola problemàtica a la localitat. El tipus de població explicava a parer seu aquesta disfunció, ja que aquesta població contrastava amb la d'altres escoles de barris obrers, que són més "normals". Un cop havia completat la descripció administrativa de les escoles locals, va afegir que el professorat no era pas el problema en cap centre santcugantenc, ho era el context.

L'heterogeneïtat del municipi era per a l'entrevistat de Castelldefels el gran problema del sistema escolar local, sobretot el gran problema de transport. Distingia els barris més difícils (Vista Alegre, Castell) i els barris de segona residència, on les famílies són més estructurades. L'escola Edumar, provinent de la CEPEC, provocava problemes de coordinació amb les altres escoles de la localitat.

L'entrevistada a l'EAP de Sant Andreu va classificar les

escoles del districte segons el seu nivell organitzatiu. Refusava d'identificar 'barri pobre' i 'mala organització': la mala organització, que es nota a través de la facilitat o dificultat de comunicació amb el professorat, depèn segons ella de la cultura organitzativa del mateix equip de mestres. En alguns barris, malgrat tot, segueix predominant la idea que el vuitè és un curs terminal.

La regidora de Cultura de l'Ajuntament de Premià de Dalt no va considerar que a la seva localitat hi hagués alguna escola especialment problemàtica; de vegades, però, es produeixen fracassos escolars a les escoles, que solen provenir de patologies familiars.

Més que escoles problemàtiques, a Arenys de Mar hi ha un barri problemàtic, el dels pescadors, que és un barri pobre. Les dues entrevistades no van detallar altres problemes escolars.

A Montgat, en canvi, molts nens són a la Protecció. Els pares, deia l'entrevistada, "passen" de l'escola. Fins i tot una escola local, l'E.P. Mallorquines, havia hagut de tancar el curs abans de l'entrevista (estiu de 1993) a causa dels molts problemes acumulats. L'alumnat, entre el qual predominaven els casos problemàtics, va ser redistribuït per altres centres locals. Sigui com sigui, els nens i nens majors de catorze anys constituïen un problema local. A més el municipi és un conglomerat de barris que coexisteixen com a compartiments estancs. Al costat dels barris que nodrien les Mallorquines, un altre barri d'immigració dels seixanta havia modificat el seu caràcter de ghetto d'ençà que les famílies havien començat a interessar-se pel català arran de la introducció del programa

d'immersió lingüística a l'escola més propera. En un altre indret, a Montgat, continuava l'entrevistada, hi ha un barri de capes mitjanes que treballa fora del municipi. Allí havien aparegut casos de criatures amb problemes psicopedagògics derivats de la poca presència del pare i de la mare, o amb necessitat de beques escolars quan els progenitors s'havien quedat a l'atur.

La problemàtica era variadíssima per a l'entrevistada de Sant Quirze. Ara, grosso modo podia resumir-se si teníem en compte que als barris més pobres és on es concentra el fracàs escolar, cosa que té relació en opinió seva amb problemes familiars.

2. La política educativa local dibuixa moltes diferències entre ajuntaments, com he apuntat més amunt. L'Ajuntament de Sant Cugat, informava l'entrevistada, s'encarregava llavors (estiu de 1993) d'un Pla de Viabilització que detectava i satisfieia les necessitats organitzatives dels centres. Les seves tasques, doncs, depassaven el mínim legal de cobrir la infraestructura dels centres. Muntava exposicions, pagava professors d'esports i de gimnàstica, facilitava els trasllats a la piscina municipal, o subvencionava les biblioteques de les escoles. La immensa majoria dels ajuntaments triats assumia alguna d'aquestes tasques, si més no pagava algun professor/a especialista.

L'Ajuntament de Castelldefels, d'acord amb la versió de l'entrevistat, havia decidit limitar un xic la seva política educativa a fi que el Centre de Recursos se n'encarregués. Tot i així, continuava oferint concursos de subvenció a les AMPA i



les EP, mantenia una aula-taller, un tècnic de dinamització d'AMPA i una Escola Activa.

L'EAP de Sant Andreu, si escoltem l'entrevistada, intenta assessorar tots els centres i dinamitzar tant com pot aquells que tenen una dinàmica menys emprenedora: per això els tècnics i les tècniques de l'EAP s'apropen normalment al professorat de Pre-escolar, que sempre és el més obert.

L'Ajuntament de Premià de Dalt ha muntat una aula-taller local que recull alumnes que no segueixen després dels catorze anys, els fa capes i procura estimular-los mitjançant pràctiques gratuïtes, concertades amb les empreses locals, que si més no garanteixen el contacte d'aquests nens i nenes amb el món laboral que se'ls presenta com a alternativa a l'escola. Promou també aquest Ajuntament un programa d'integració i de catalanització dels immigrants del Tercer Món des de P2.

Les entrevistades d'Arenys de Mar esmentaren llur suport a l'Escola Pública local i a la Reforma. Més aviat el seu discurs es va centrar a explicar com l'encaraven les escoles privades locals, i de la política municipal no van esmentar res més enllà de les subvencions a mestres especialistes de l'E.P.

L'Ajuntament de Montgat havia endegat un programa de control de l'absentisme, que consistia a coordinar les escoles i la Guàrdia Urbana si calia. Mantenia també una aula-taller en una E.P. i havia procurat d'organitzar algun sistema d'aprenentatge amb les empreses locals, però la crisi havia malmès l'intent segons l'entrevistada. Subratllava el poc contacte de la municipalitat amb l'escola concertada local.

L'entrevistada de Sant Quirze es posava a si mateixa com a

exemple de la política educativa municipal. Ella era la psicopedagoga local, càrrec que normalment no existeix als Ajuntaments, i era doncs l'encarregada de detectar els problemes psico-socials que fos. Volia destacar també que les AMPA de Sant Quirze eren particularment actives.

En suma, el marge de maniobra dels ajuntaments pel que fa a la política educativa local és molt variat si el jutgem considerant les respostes d'aquesta fase exploratòria. L'ullada que acabo de donar permet distingir clarament entre els ajuntaments que detallen programes de suport al currículum escolar i els qui no. Els primers són Sant Cugat, Castelldefels, Premià de Dalt, Sant Quirze i Sant Andreu; els segons són Arenys de Mar i Montgat. I encara més, diverses informacions fan pensar que els agents socials que han impulsat aquestes polítiques han estat diferents a cada municipi. El fet que la renovació pedagògica s'hagi difós per totes les escoles santcugatènques i que l'Ajuntament en defensi activament la qualitat davant les moltes escoles privades radicades al municipi, indica el paper d'aquesta escola en l'estratègia d'atraure les noves capes mitjanes. En canvi, en un altre municipi on la 'gentrification' és un fet, Castelldefels, no s'acaben d'apuntalar els ponts entre l'escola provinent de la CEPEC i les altres. Potser el programa psicopedagògic juga un paper similar a Sant Quirze, que també rep molts coll-blancs de Barcelona i de Sabadell, però aquests programes continuen contrastant amb l'interès a muntar un sistema d'aprenentatge adreçat a les capes treballadores a Premià de Dalt, que igualment és un municipi receptor de capes mitjanes.

Aquestes entrevistes, a banda dels resultats ad hoc tot just

comentats, van proporcionar-me criteris molt immediats per triar les escoles objecte de l'estudi. La meva intenció en aquell moment era trobar dues escoles on assistissin alumnes d'origen mitjà i d'origen modest i que entre elles fossin lleugerament distintes. Vaig renunciar per tant a buscar les escoles problemàtiques de què m'havien parlat a les administracions educatives, i vaig pensar en les altres escoles. La major proximitat a la renovació pedagògica representava un bon indicatiu per imaginar a priori que dos centres públics presentaven les diferències que em convenien. És clar que aquesta conjectura era força agosarada, i per tant la millor solució semblava ser trobar municipis amb escoles similars radicades a distints barris o amb escoles distintes l'alumnat de les quals pertanyés als estrats que m'interessaven, i sobretot, on pogués utilitzar més d'una escola si les meves suposicions eren errònies.

Aquestes consideracions em van dur a triar Sant Cugat i Castelldefels. A Sant Cugat totes les escoles públiques s'apropaven de manera similar a la renovació pedagògica, però ensenyaven en barris ben distintes. A banda dels casos "problemàtics" a La Floresta hi havia, en paraules de l'entrevistada, alumnes obrers "normals". I a més, al costat del monestir el barri de Sant Francesc era un barri de capes treballadores amb dues escoles públiques. Els altres barris, ben assistits també d'escoles públiques, eren les zones residencials opulentes que corresponen a la imatge general de Sant Cugat. En conseqüència, aquí semblava fàcil trobar escoles properes a la renovació pedagògica amb alumnat d'origen distint.

A Castelldefels el sistema escolar públic estava (i està)

partit en dues menes de centres: l'escola provinent de la CEPEC i les altres. A més, la manca de places escolars als anys seixanta i setanta, quan la immigració arribava a una localitat com aquesta, periurbana i molt extensa, i tant sols trobava una escola pública situada al centre, va dur a construir tres escoles juntes en un mateix recinte arran del programa de construccions posterior als Pactes de la Moncloa. Per tant, aquestes tres escoles, que abasteixen zones allunyades entre si del municipi, devien ser força diferents de l'escola esmentada abans i de les altres escoles públiques situades plenament a dins de les zones obreres de la localitat.

#### **Els municipis i les escoles triades**

El resultat final d'aquesta etapa descriptiva de l'estudi va ser la tria de quatre centres, dos a cada localitat, a fi d'entrevistar-ne la direcció i començar a esbrinar les característiques de les dues menes d'escola pública que calia esperar. Vaig triar llavors les E.P. Weber (nom figurat) i Durkheim (nom figurat), ambdues situades a Castelldefels.

Més endavant un problema pragmàtic em va obligar a incloure una altra escola. Tot i que l'E.P. Durkheim és una escola pública situada en una zona socialment força barrejada, la seva història l'ha convertida en un centre de capes mitjanes on el nombre de famílies modestes és reduït. Si afegim que aquestes famílies són les més reticents a concedir entrevistes, no és estrany que no n'hi hagués prou entre la mostra de famílies que l'enquesta (vg.

capítol 7) em va fornir. Per això vaig haver de buscar una altra escola de línia pedagògica similar i alumnat obrer. Per informacions secundàries (Bonaf, 1994) vaig tenir accés a l'E.P. Marx de Sant Boi, que precisament reunia aquesta condició. La dificultat de trobar altres escoles amb una pedagogia molt invisible i alumnat obrer entre aquelles de les que havia recollit informacions em va obligar a incloure aquest centre a desgrat dels inconvenients (vg. capítol 5).

Una darrera anàlisi de cluster va corroborar definitivament que la composició social dels centres era distinta de la forma desitjada. A partir de les dades socio-econòmiques destriades per districtes censals, s'observa que les E.P. Marx i Weber s'escauen en districtes obrers mentre que l'E.P. Durkheim s'escau en un districte benestant (vg. apèndix 6.4). La varietat que vaig trobar on esperava una pedagogia invisible parcial (l'E.P. Weber) contrastava amb l'homogenitat de l'escola amb pedagogia invisible integral a Castelldefels (l'E.P. Durkheim), però l'E.P. Marx de Sant Boi em permetia accedir a un alumnat de caire més divers que rebia aquesta modulació pedagògica.

## **Conclusions**

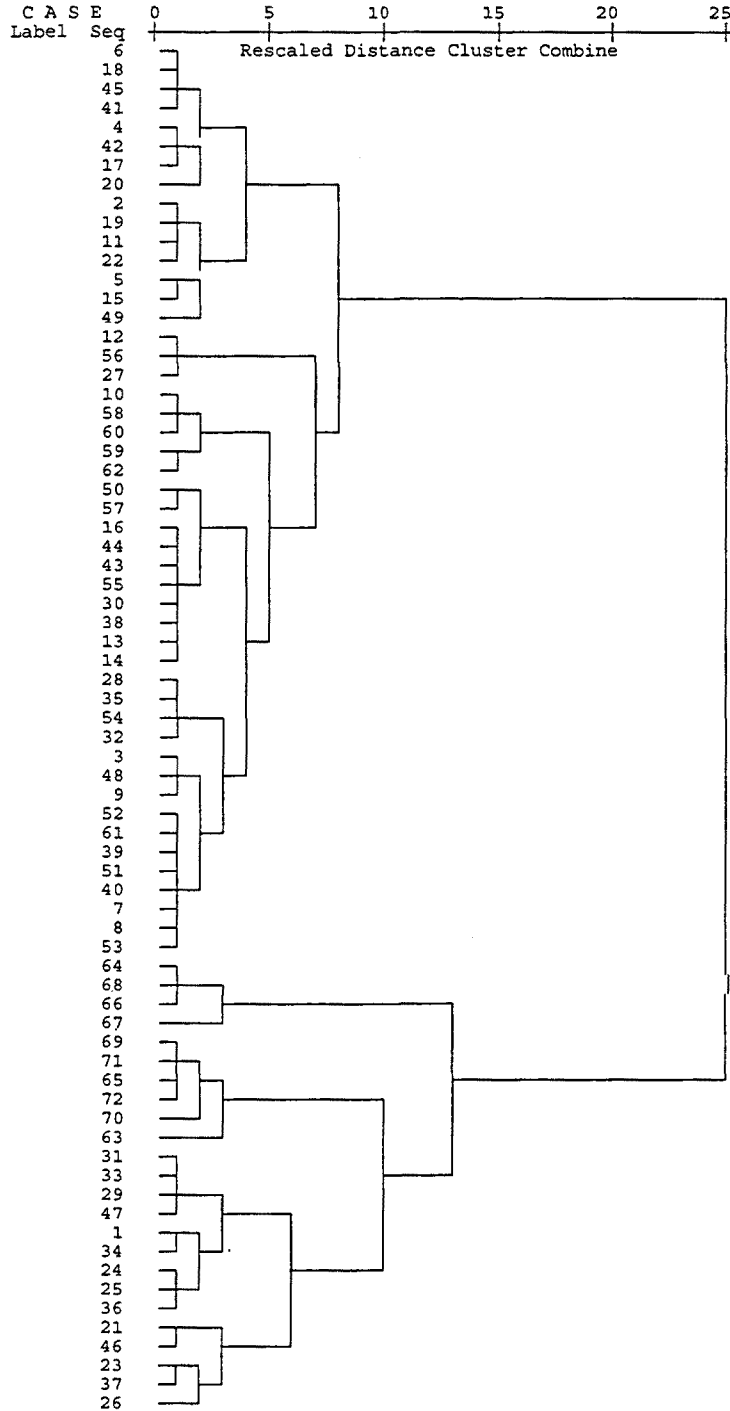
Un mapa socio-escolar de la regió metropolitana de Barcelona m'ha permès detectar els replans intermitjos de l'escala social en aquesta zona. En aquests replans intermitjos, quan ha estat possible, he buscat famílies d'origen social divers i escoles de línia pedagògica també diversa. D'aquestes famílies he triat les mares -és a dir, les principals responsables efectives de les

pedagogies familiars- i d'aquestes escoles he triat els professors i professores que, a banda i banda de la institució, han estat tan amables d'explicar-me com creuaven les seves mirades.

Com que no ha estat possible trobar en aquests replans intermitjos tots els tipus teòrics preestablerts, he hagut de cercar-ne un (l'escola radicalment puericèntrica on assisteixen criatures de les capes treballadores) que s'escau per sota d'aquests replans. Per tant, la meva pretensió de detectar l'asimetria de perspectives en aquestes condicions específiques no ha estat possible. Si els resultats confirmen les conjeitures, podré afirmar que la modalitat pedagògica no altera el discurs més corrent entre les capes treballadores, com reclamava la hipòtesi, però hauré de matisar que això no demostra que l'asimetria ocorri a les escoles radicalment puericèntriques dels municipis intermitjos.

**APENDIX 6.1.: GRAFICS I MAPES**

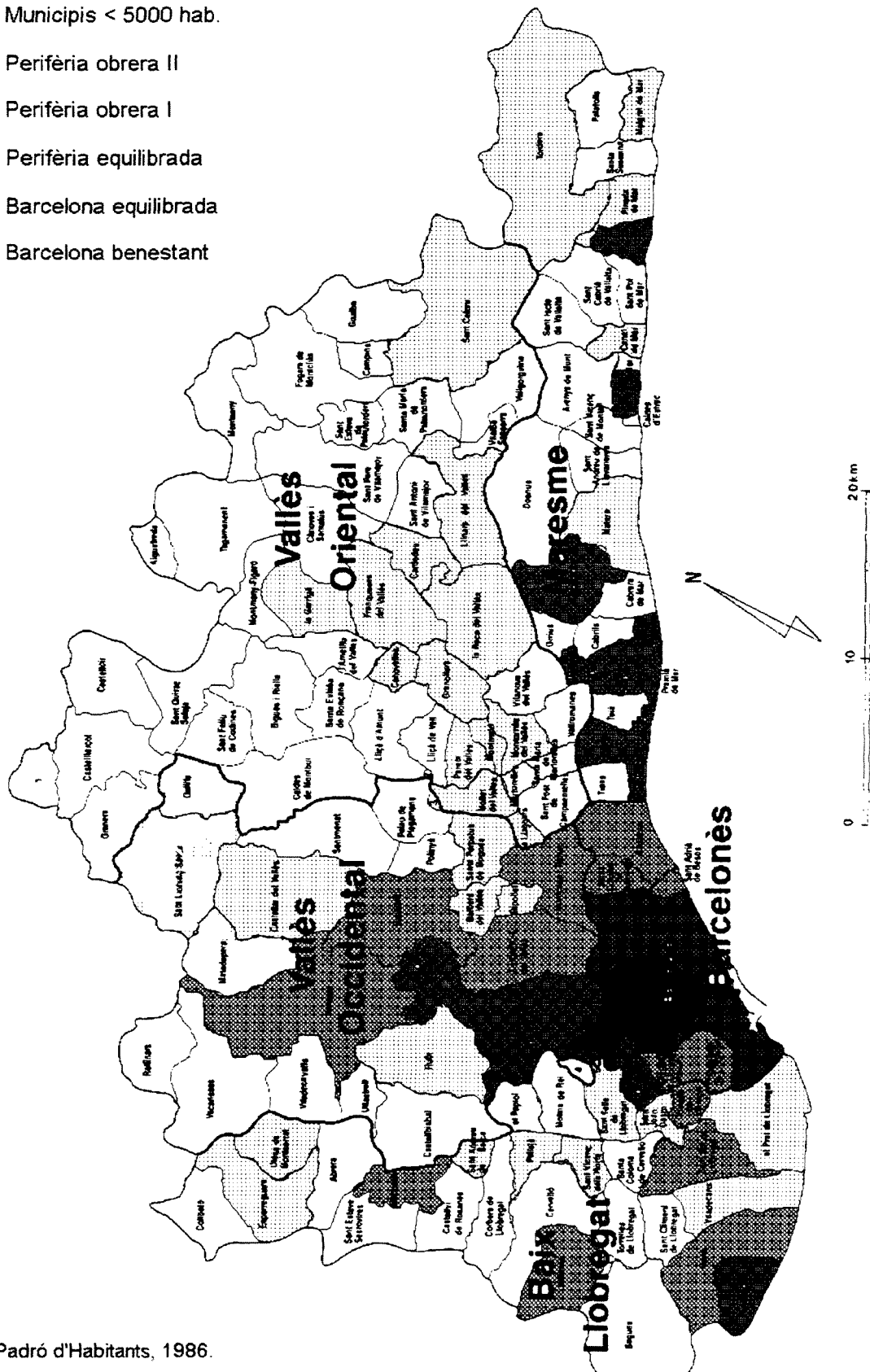
GRAFIC I: DENDROGRAMA DELS MUNICIPIS RMB SEGONS LA SEVA ESTRATIFICACIO



Font de les dades: Padró d'Habitants, 1986. Elaboració pròpia

# Mapa 1 - Zones de la RMB segons la composició social dels municipis

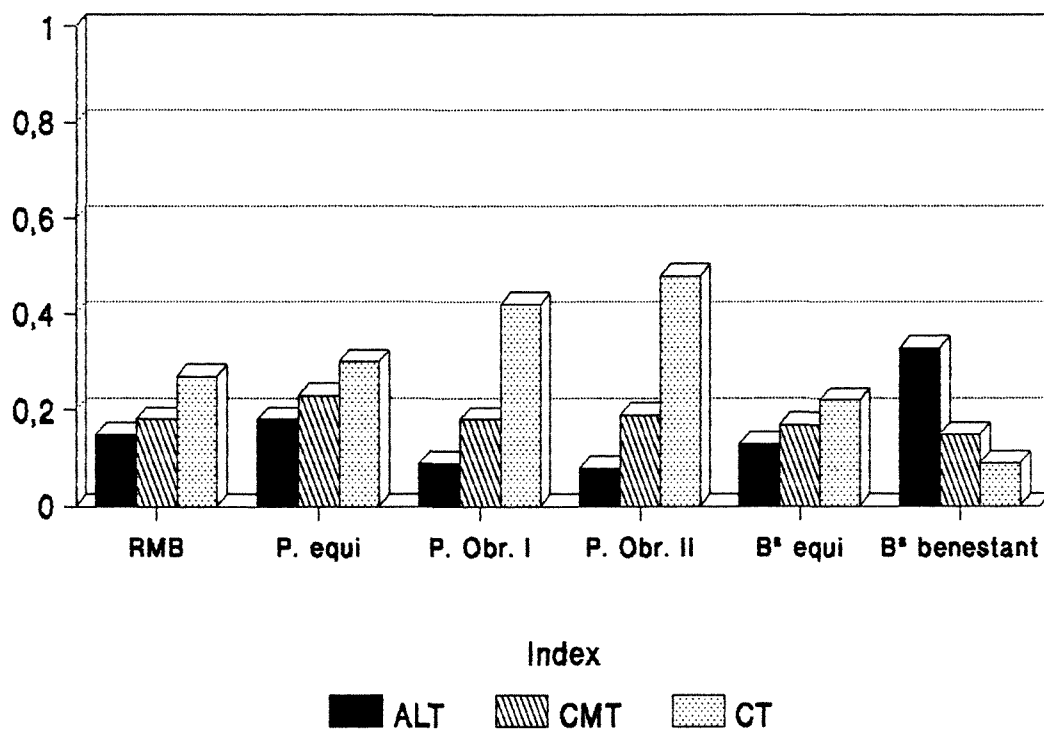
- Municipis < 5000 hab.
- ▨ Perifèria obrera II
- ▩ Perifèria obrera I
- Perifèria equilibrada
- Barcelona equilibrada
- Barcelona benestant



Font: Padró d'Habitants, 1986.

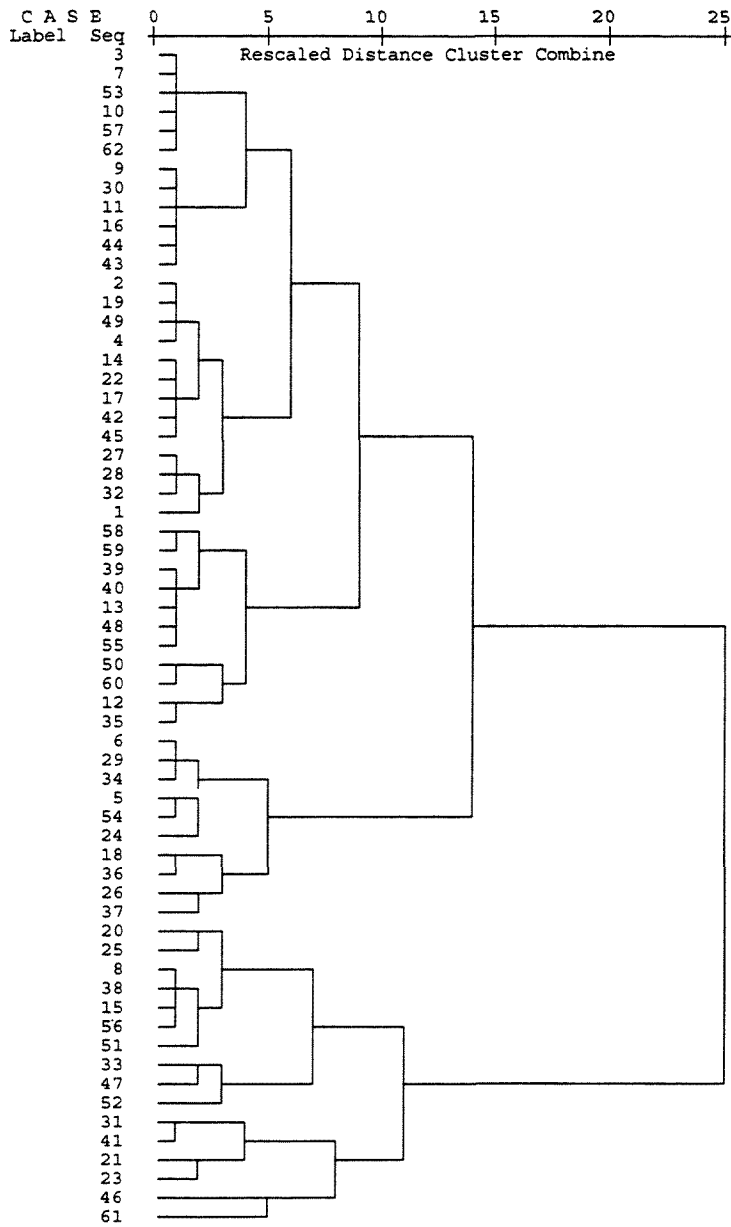


# Grill: Zones de la RMB segons la composició social








Padró d'Habitants, 1986

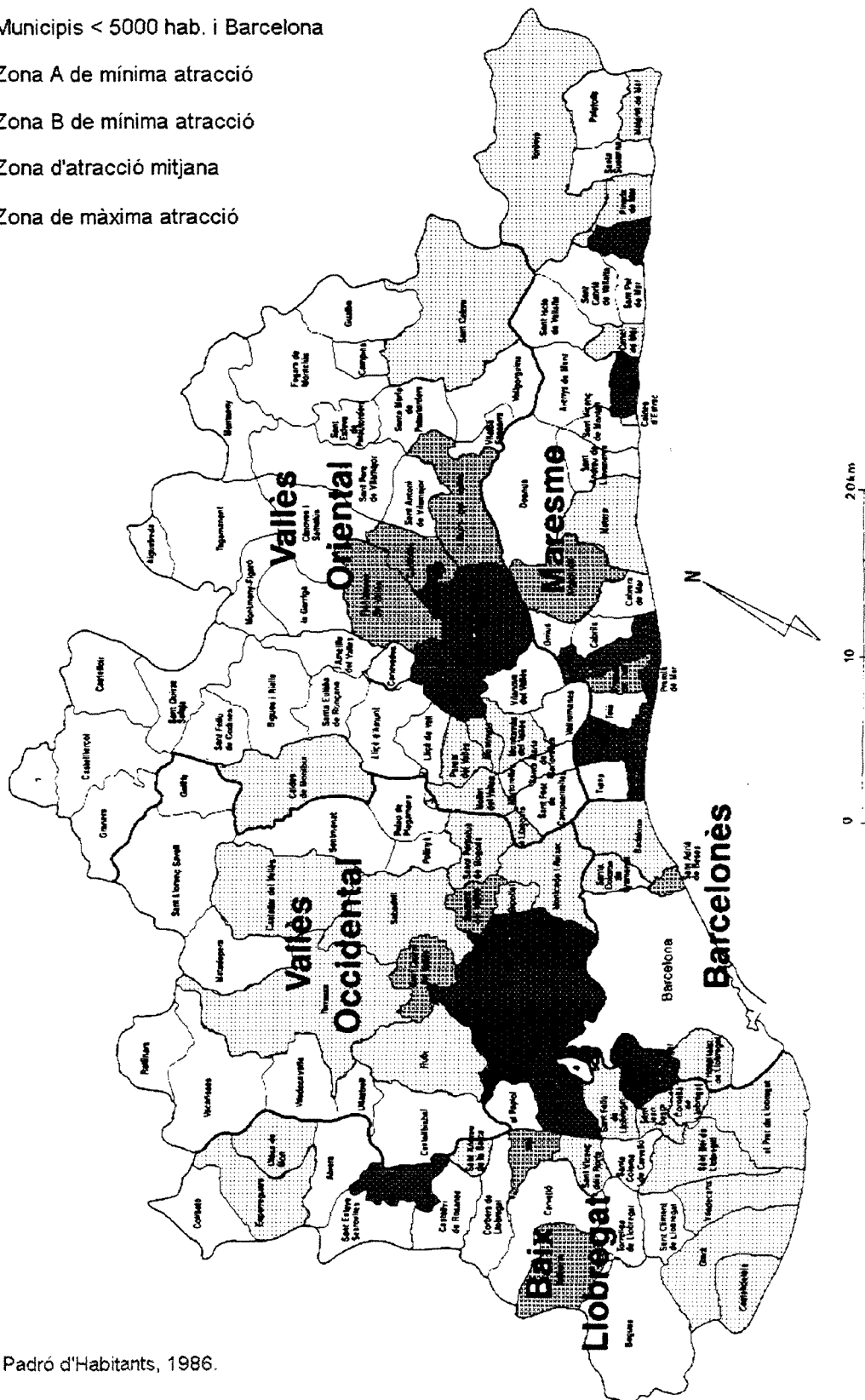
GRAFIC III: DENDROGRAMA DELS EIXOS SOCIO-ECONOMICS DE LA MOBILITAT OBLIGADA PER ESTUDIS. ANY 1986



Font de les dades: Padró d'Habitants, 1986. Elaboració pròpia

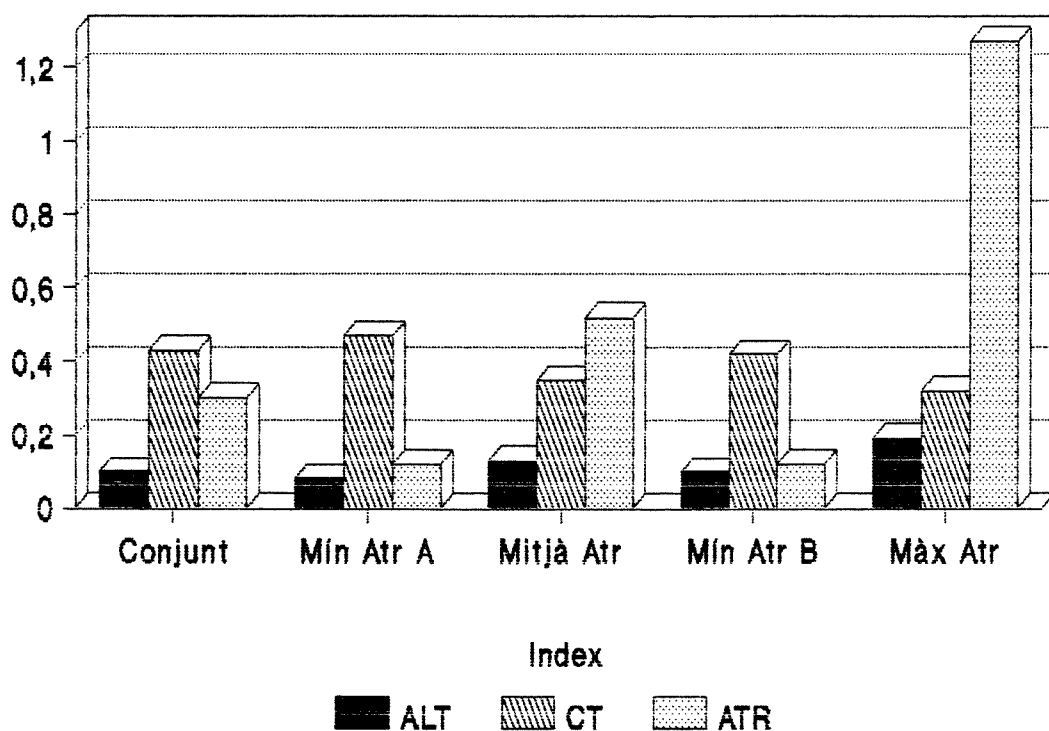
# Mapa 2 - Zones de la RMB segons la seva capacitat d'atracció per estudis

-  Municipis < 5000 hab. i Barcelona
-  Zona A de mínima atracció
-  Zona B de mínima atracció
-  Zona d'atracció mitjana
-  Zona de màxima atracció



Font: Padró d'Habitants, 1986.

# GrIV: Zones de la RMB segons l'atracció per estudis



Padró d'Habitants, 1986

**APENDIX 6.2.: CORRELATS DE LA CLASSIFICACIO DE MUNICIPIS SEGONS LES SEVES DISTRIBUCIONS DE LES CATEGORIES SOCIO-ECONOMIQUES**

Variable	Significativitat de la diferència de mitjanes entre "àrees socio-econòmiques"	Àrees amb mitjana major respecte de la mitjana general
V43ADMIN	Sí	Barcelona equilibrada i Barcelona benestant
V47INDU	Sí	Perifèria obrera I i II
V50ATUR	Sí	Perifèria obrera I i Barcelona equilibrada
ALT	Sí	Perifèria equilibrada i Barcelona benestant
CMT	Sí	Perifèria equilibrada

Summaries of **V43ADMIN**  
By levels of EST5

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			.1022	.0330	72
EST5	1		.1127	.0313	14
EST5	2		.1008	.0168	15
EST5	3		.0816	.0156	33
EST5	4		.1514	.0262	6
EST5	5		.1672	.0267	4

Total Cases = 72

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.0471	4	.0118	26.2314	.0000

Summaries of **V47INDU**  
By levels of EST5

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			.3939	.1211	72
EST5	1		.3088	.0572	14
EST5	2		.4187	.0295	15
EST5	3		.4855	.0456	33
EST5	4		.2255	.0309	6
EST5	5		.0960	.0344	4

Total Cases = 72

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.9124	4	.2281	117.9830	.0000

Summaries of **V50ATUR**  
By levels of EST5

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			.1513	.0377	72
EST5	1		.1236	.0226	14
EST5	2		.1882	.0290	15
EST5	3		.1462	.0331	33
EST5	4		.1778	.0287	6
EST5	5		.1127	.0193	4
Total Cases =					72

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.0422	4	.0106	12.0763	.0000

Summaries of **ALT**  
By levels of EST5

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			.1227	.0764	72
EST5	1		.1850	.0665	14
EST5	2		.0915	.0222	15
EST5	3		.0823	.0262	33
EST5	4		.1359	.0263	6
EST5	5		.3354	.0804	4
Total Cases =					72

Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.3049	4	.0762	46.7523	.0000

Summaries of **CMT**  
By levels of EST5

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			.1949	.0471	72
EST5	1		.2356	.0578	14
EST5	2		.1810	.0226	15
EST5	3		.1916	.0457	33
EST5	4		.1786	.0320	6
EST5	5		.1556	.0097	4
Total Cases =					72

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.0342	4	.0086	4.6624	.0022

**APENDIX 6.3.: CORRELATS DE LA CLASSIFICACIO DE MUNICIPIS SEGONS LA SEVA CAPACITAT D'ATRACCIO A CAUSA DE LA MOBILITAT OBLIGADA PER ESTUDIS**

Variable	Significativitat de la diferència de mitjanes entre "àrees d'atracció segons la mobilitat obligada per estudis"	Àrees amb mitjana major respecte de la mitjana general
ALT	Sí	Zona d'atracció mitjana i Z. de màxima atracció
V43ADMI	Sí	Zona d'atracció mitjana i Z. de màxima atracció
CMT	Sí	Zona d'atracció mitjana
V47INDU	Sí	Zones A i B de mínima atracció
V50ATUR	No	-
V34APEU	Sí	Zona de mínima atracció A i Z. d'atracció mitjana
V35SALDO	Sí	Zona d'atracció mitjana i Z. de màxima atracció A
ATR	Sí	Zona de màxima atracció

Summaries of **ALT**  
By levels of **POL4**      Zones segons atracció

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population					
			.1077	.0566	62
POL4	1	Mínima atracció A	.0855	.0366	36
POL4	2	Atracció mitjana	.1362	.0280	10
POL4	3	Mínima atracció B	.1055	.0405	10
POL4	4	Màxima atracció	.1971	.1028	6
Total Cases =		62			

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.0738	3	.0246	11.7470	.0000

Summaries of **V43ADMI**  
By levels of **POL4**

Zones segons atracció

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			.0933	.0240	62
POL4	1	Mínima atracció A	.0821	.0176	36
POL4	2	Atracció mitjana	.1186	.0187	10
POL4	3	Mínima atracció B	.0920	.0201	10
POL4	4	Màxima atracció	.1200	.0223	6
Total Cases =					62

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.0152	3	.0051	14.6201	.0000

Summaries of **CMT**  
By levels of **POL4**

Zones segons atracció

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			.1990	.0484	62
POL4	1	Mínima atracció A	.1885	.0453	36
POL4	2	Atracció mitjana	.2373	.0652	10
POL4	3	Mínima atracció B	.2065	.0304	10
POL4	4	Màxima atracció	.1855	.0289	6
Total Cases =					62

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.0203	3	.0068	3.1965	.0300

Summaries of **V47INDU**  
By levels of **POL4**

Zones segons atracció

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			.4294	.0840	62
POL4	1	Mínima atracció A	.4700	.0582	36
POL4	2	Atracció mitjana	.3539	.0692	10
POL4	3	Mínima atracció B	.4201	.0623	10
POL4	4	Màxima atracció	.3270	.1033	6
Total Cases =					62

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.1803	3	.0601	13.9438	.0000



Summaries of V50ATUR  
By levels of POL4 Zones segons atracció

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			.1512	.0374	62
POL4	1	Mínima atracció A	.1610	.0368	36
POL4	2	Atracció mitjana	.1334	.0253	10
POL4	3	Mínima atracció B	.1486	.0403	10
POL4	4	Màxima atracció	.1265	.0383	6
Total Cases =		62			

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.0104	3	.0035	2.6774	.0554
Linearity	.0069	1	.0069	5.3011	.0249

Summaries of V34APEU  
By levels of POL4 Zones segons atracció

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			.5871	.1225	62
POL4	1	Mínima atracció A	.6310	.0834	36
POL4	2	Atracció mitjana	.6586	.0497	10
POL4	3	Mínima atracció B	.4046	.1109	10
POL4	4	Màxima atracció	.5084	.0992	6
Total Cases =		62			

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.4906	3	.1635	22.3043	.0000

Summaries of V35SALDO  
By levels of POL4 Zones segons atracció

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			.8410	.8468	62
POL4	1	Mínima atracció A	.6688	.7290	36
POL4	2	Atracció mitjana	1.4195	.7980	10
POL4	3	Mínima atracció B	.2962	.2901	10
POL4	4	Màxima atracció	1.8184	1.0526	6
Total Cases =		62			

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	13.1137	3	4.3712	8.2775	.0001

Summaries of ATR  
 By levels of POL4 Zones segons atracció

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			.3008	.4642	62
POL4	1	Mínima atracció A	.1255	.1491	36
POL4	2	Atracció mitjana	.5204	.3242	10
POL4	3	Mínima atracció B	.1249	.1335	10
POL4	4	Màxima atracció	1.2797	.8499	6

Total Cases = 62

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7.6468	3	2.5489	26.9024	.0000

## APENDIX 6.4.: ELABORACIO DEL GUIO D'ENTREVISTA ADRECAT A MEMBRES DE L'ADMINISTRACIO EDUCATIVA DELS AJUNTAMENTS SELECCIONATS A PARTIR DELS MAPES

### Dimensions del concepte d'organització

1. Construcció d'interessos. Els agents que participen en les distintes parts fonamentals de l'organització encunyen llurs interessos segons llur posició en aquestes parts i l'estructura social global.

Parts fonamentals (Mintzberg, 1976):

- \* Nucli operacions (aules)
- \* Apex (direcció, claustre, APA)
- \* Línia (tutors, caps de secció)
- \* Tecnoestructura (psicòlegs, etc.)
- \* Staff (bar, biblioteca, llibreria, etc.)

En cadascuna participen uns agents amb una identitat, una perspectiva de les relacions socials existents a l'escola i uns interessos que es van definint a mesura que aquests agents s'interelacionen (Thompson, 1962; Willis, 1975; Ball, 1987).

(I) Segons llur connexió d'identitats, perspectives i d'interessos podem trobar agents més o menys cohesionats

### 2. Articulació organitzativa.

L'escola desacopla els certificats que atorga de la realització de les seves tasques tècniques. Per això els seus membres han d'actuar segons una lògica de confiança (Meyer, Rowan, 1983).

Aquesta lògica de confiança distingeix entre dues dimensions:

(II) Escoles prestigiades i escoles desprestigiades. Algunes escoles emeten un discurs vers l'entorn que aconsegueix convèncer-lo de la conveniència dels seus certificats (prestigiades). Algunes altres o no emeten discurs o no aconsegueixen aital convicció (desprestigiades). Aquest discurs prima la funció latent de certificació sobre la funció manifesta d'instrucció (Meyer, Rowan, 1983).

(III) Escoles amb un principi de classificació integrat i escoles amb un principi de classificació agregat (Bernstein, 1971).

### 3. Activitat organitzativa.

(IV) Els fluxos d'informacions, decisions i operacions sobre la realització del currículum poden ser més o menys fluïds (adaptat de Mintzberg, 1976).

(V) El principi de coordinació de taques pot ser l'adaptació mútua, la supervisió, la normalització o, més probablement, un combinat significatiu dels tres (Mintzberg, 1976).

(VI) La interacció a l'aula pot ser més o menys emmarcada (Bernstein, 1971).

### Guió d'entrevista

<Informacions estadístiques, sobre programes endegats, sobre organigrama de l'administració educativa>

- Organigrama de les escoles. Descripció de les parts de l'organització i dels agents que hi participen.

- Quina és la programació dels cursos? Què es prima del currículum?

- Com s'avaluen (i es canvien si cal) els resultats d'aquesta programació ?.

- Com s'elabora aquesta programació?

- Quin paper juga la disciplina dintre les aules?

### Avaluació etnogràfica del guió d'entrevista

Aquest guió preveia entrevistes tancades i molt formals on l'administració educativa es limités a proporcionar dades o si més no unes informacions més generals. Afortunadament, la visió oficial de les escoles no va resultar tan tancada com esperava, amb la qual cosa el plantejament de les entrevistes va canviar de dalt a baix. Les categories d'anàlisi que he comentat (les "escoles problemàtiques" i la "política educativa municipal") palesen aquest canvi.

Lluny de les meves expectatives, l'administració educativa municipal no es limita a informar fins on sap i punt. Al contrari, no té massa reticència a particularitzar la seva visió de les escoles, cosa que va dur-me a demanar simplement que m'expliquessin com eren les escoles del municipi (els punts de l'anterior guió es van reduir a criteris per relançar preguntes). D'altra banda, donat que els ajuntaments molt sovint ultrapassen les seves atribucions legals en matèria d'educació, aquestes opinions i descripcions personals dels centres van ser acompanyades d'informacions detallades sobre la variada gamma de programes escolars municipals.

APENDIX 6.5. COMPOSICIO SOCIAL DELS DISTRICTES D'ON PROVENIA  
L'ALUMNAT DE LES ESCOLES SELECCIONADES.

Les variables més rellevants per a la classificació general de municipis han estat reproduïdes a escala dels districtes censals a fi d'amidar les divergències en la composició social de l'alumnat de les distintes escoles (vg apèndix 6.1.)

Aquestes variables són:

1. El percentatge de professionals i directius.
2. El percentatge de persones sense el nivell d'estudis primaris.
3. El percentatge de comerciants.
4. El percentatge de treballadors industrials.
5. La taxa d'atur.

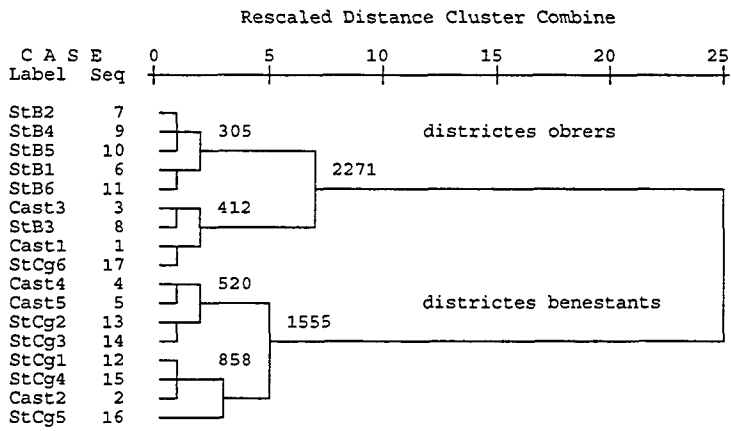
El dendrograma mostra que els districtes de Sant Boi són homogenis pel que fa la seva composició social, que més aviat és de caire obrer. Els districtes de Sant Cugat i de Castelldefels es distribueixen per les dues categories que resulten d'aquesta anàlisi, la de districtes benestants i la de districtes obrers. Aquests districtes són els següents:

A Sant Cugat:

- 1.2. Nucli antic.
3. Valldoreix.
4. La Floresta.
5. Mirasol.
6. Les Planes.

A Castelldefels:

1. Vista Alegre- Castell baix.
2. Centre.
3. Can Roca i la Muntanyeta.
4. Montemar, Poal, Platja-Sitges.
5. Platja- Gavà.



L'E.P. Marx, com tot Sant Boi, s'escau a un districte obrer. L'E.P. Weber també (Castelldefels 3). En contrast, l'E.P. Durkheim s'escau a un districte benestant (Castelldefels 5).

Variable	Significativitat de la diferència de mitjanes entre "tipus de districte"	Tipus de districte amb valor significativament major
PROF	Sí	Benestants
NOPRIM	Sí	Obrers
COME	Sí	Benestants
INDU	Sí	Obrers
ATUR	Sí	Obrers

Summaries of PROF % Població de professionals  
By levels of DISTRICT Tipus de districte

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			15.9647	10.4400	17
DISTRICT	1	Obrer	7.5333	3.4406	9
DISTRICT	2	Benestant	25.4500	6.4325	8
Total Cases =		17			

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1359.5588	1	1359.5588	53.0608	.0000

Summaries of NOPRIM % Població amb primària incompleta  
By levels of DISTRICT Tipus de districte

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			22.5706	8.2492	17
DISTRICT	1	Obrer	28.4444	4.8516	9
DISTRICT	2	Benestant	15.9625	5.8632	8
Total Cases =		17			

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	659.8543	1	659.8543	23.0750	.0002

Summaries of COME % Població de comerciants i venedors  
By levels of DISTRICT Tipus de districte

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			12.4235	3.4387	17
DISTRICT	1	Obrer	10.6222	2.9418	9
DISTRICT	2	Benestant	14.4500	2.8760	8
Total Cases =		17			

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	62.0550	1	62.0550	7.3215	.0163

Summaries of INDU % Població de treballadors industrials  
By levels of DISTRICT Tipus de districte

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			41.3941	17.5741	17
DISTRICT	1	Obrer	55.5444	8.9801	9
DISTRICT	2	Benestant	25.4750	8.1682	8
Total Cases =		17			

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3829.4322	1	3829.4322	51.6478	.0000



Summaries of **ATUR** % Població aturada amb ocupació anterior  
 By levels of **DISTRICT** Tipus de districte

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			15.7529	4.8944	17
DISTRICT	1	Obrer	18.6889	4.1918	9
DISTRICT	2	Benestant	12.4500	3.3351	8

Total Cases = 17

Analysis of Variance

Source	Sum of Squares	D.F.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	164.8535	1	164.8535	11.3209	.0043



CAPTITOL SETE:  
PORTES OBERTES I ENTREOBERTES:  
EL MODEL DE MORAIS

L'anàlisi sociològica qualitativa aprofundeix les particularitats de cada cas per tal com espera reconstruir-ne el sentit, que és una articulació específica d'elements, amb l'ajut de les tècniques de recerca. Tanmateix, ensopega amb moltes traves a l'hora de garantir que allò que val per al seu cas d'estudi val també per a un altre cas. Aquest caràcter més intensiu que extensiu, aquesta facilitat per exhibir validesa interna però dificultat per demostrar validesa externa, aconsella de buscar una mínima comparació en la mesura en què sigui possible. De fet, vull saber si les meves hipòtesis sobre les aspiracions educatives trauen l'entrellat d'una escola, però necessito saber si m'informen igualment d'una altra.

Al capítol anterior he presentat un primer criteri de comparació i generalització: la ubicació intermitja. Aquest criteri cerca similituds i per tant neutralitza diferències. Com que la meva selecció de casos ha apuntat cap a la ubicació intermitja -la probabilitat elevada d'interaccions entre estrats mitjans i baixos-, he defugit els casos en què la marginació o el privilegi introdueixen grans diferències entre escoles. Al capítol que ara llegiu presento un segon criteri de comparació i generalització: la modulació de la línia pedagògica. Entre les escoles públiques que abasteixen els replans intermitjos de l'escala social n'he buscat amb una línia pedagògica diferent. D'aquesta manera espero saber si l'asimetria conjecturada es reproduïx quan el professorat encara la seva tasca de dues

maneres distintes<sup>1</sup>.

El model de Morais (1992) proporciona prou mesures per detallar en què són distintes i en què s'assemblen dues escoles. Treballar amb tipus predefinits d'aquesta manera em permet saber altres coses d'ells -les formes connexes d'avaluació, els resultats sobre l'aprenentatge d'alumnes diferents, etc.-, i alhora esbossar el camp de forces més ampli sobre el que

---

<sup>1</sup> He refusat de cercar escoles privades a causa dels possibles problemes d'accés: les administracions educatives, com l'I.C.E. de la U.A.B. o el Departament de Sociologia de la U.A.B., tracten més fàcilment amb les escoles públiques que no pas amb les escoles privades.

Crec que en una tipologia completa d'escoles privades potser no trobaríem moltes variacions pel que fa al tipus de pedagogia invisible integral que presento en aquest capítol. De fet l'escola analitzada ha estat una escola privada durant molts anys, i el sector de l'escola privada laica ha estat el més puericèntric a Catalunya d'ençà els anys cinquanta. El tipus de pedagogia invisible parcial a simple vista sembla el tipus de pedagogia aplicada a escoles on el discurs oficial s'encavalca amb una notable inèrcia organitzativa -que no és tan sols una inèrcia de les persones, ni molt menys una culpa seva-. Deuen ser les escoles públiques menys influïdes per la renovació pedagògica, ja sia perquè no han mantingut contactes amb Rosa Sensat ja sia perquè no hi ha quallat un equip de mestres joves, i potser algunes escoles privades religioses que barregin la simbologia de l'escola comunitat cristiana i la pedagogia puericèntrica. La pedagogia visible, certament, adquiriria la seva cabuda pròpia a l'estudi si l'escola privada fos abastada. No hi ha dubte que moltes ordres religioses catòliques -l'Opus Dei, la lassal.liana, etc.- han heretat una tradició pedagògica que es manifesta a favor de la pedagogia visible. I no hi ha dubte que moltes escoles privades venen precisament aquesta pedagogia.

Si la selecció de casos hagués enclòs aquestes escoles, o les enclogués en una possible rèplica de la meva hipòtesi, molt probablement caldria detallar també els tipus de pedagogia visible. D'una banda, caldria veure qui practica la pedagogia visible acadèmica i qui practica la pedagogia invisible de mercat (Bernstein, 1990). La classificació segurament s'enforteix quan una escola pretén dur una comptabilitat paramercantil dels seus resultats, però l'emmarcament potser no és tan fort si la classificació és relativament forta a causa d'uns imperatius tan pragmàtics. D'altra banda, cal suggerir que algunes pedagogies religioses potser suavitzen classificacions estratègicament, sobretot aquelles que pretenen ser elitistes com ara la dels jesuïtes, a fi i efecte d'afavorir la formació humanista de l'alumnat que ha de triomfar després.

existeixen els meus casos (Bourdieu, 1994). Així, no únicament he de recordar que n'hi ha d'altres de pedagogies (vg. nota 1) sinó també que la tendència a consolidar pedagogies invisibles que s'observa al sistema educatiu espanyol contrasta amb la reintroducció de pedagogies visibles de mercat en altres sistemes educatius occidentals (Bernstein, 1993). És possible, doncs, que el joc de forces variï en diversos països i que l'asimetria observada no pugui ser generalitzada amb massa alegries (vg. capítol 9).

D'altra banda, les modulacions pedagògiques són formes de la consciència pràctica escolar. Com a tals, doncs, poden existir en contradicció amb les formes de la consciència discursiva escolar, poden ser el resultat de confrontacions entre discursos diferents, o poden amagar conflictes latents (a més de la violència simbòlica pròpia de tota pedagogia -Bourdieu, 1970).

### **Les tres pedagogies**

No hi ha acord entre els especialistes quant a la validesa del model de Bernstein. A banda de la polèmica sobre els codis lingüístics (Labov, 1969; Adlam, 1977; Bernstein, 1993), se n'ha obert una altra sobre el model de les pedagogies.

Una de les primeres crítiques contra les pedagogies prové de l'escola etnogràfica, com Labov. Tot i que en aquesta escola són abundants les tipologies d'estils magisterials (Woods, 1979), molts etnògrafs acostumen a comentar que les observacions del poder simbòlic a l'aula no es corresponen amb el codi integrat que Bernstein (1977) assenyalava com a característica de la

pedagogia puericèntrica (Ball, 1981; Hargreaves, 1967). Tanmateix, aquestes crítiques més aviat provenen de la incomprensió del contrincant, o potser de la mera intenció d'il·lustrar descripcions amb conceptes manllevats puntualment. La rèplica podria aprofitar fàcilment algunes especificacions dels conceptes criticats. Tant el codi integrat com la pedagogia invisible són conceptes adreçats a definir una mena de discursos inventats en instàncies concretes del sistema educatiu i ulteriorment difosos al conjunt (Jenkins, 1989; Bernstein, 1993). En conseqüència, el model de Bernstein no elimina la possibilitat que fins i tot la més puericèntrica de les pedagogies convisqui amb la més palesa de les formes de violència simbòlica en una aula en particular. A més, tampoc no implica que la pedagogia invisible no sigui una forma de violència simbòlica, o millor: l'escola bernsteiniana afirma explícitament que les pedagogies invisibles són formes de control quan ella mateixa compara els conceptes de Bernstein amb els de Foucault (Tyler, 1988) o observa com aquestes pràctiques pedagògiques perjudiquen l'aprofitament de l'alumnat d'origen modest (Morais, 1992). D'altra banda, la formulació inicial del model, inspirada per l'informe Plowden de 1968, incloïa la idea que el codi integrat o la pedagogia invisible eren les pedagogies oficials a educació infantil, però acabaven substituïdes per formes més visibles i acadèmiques a mesura que les criatures passaven a cursos superiors.

Una altra crítica prové dels intents de corroborar, o desacreditar, el model a partir d'una anàlisi correlacional (King, 1976; 1981; 1983; 1989). Aquests resultats mostren que els

indicadors de classificació (forta i feble) no correlacionen amb els indicadors d'emmarcament (fort i feble), i per tant que ambes dimensions són independents. Tyler (1988) ha refutat aquesta crítica a partir d'una anàlisi multivariada de tipus canònic, és a dir, una regressió múltiple amb dues variables dependents, en la qual la classificació i l'emmarcament són les variables dependents. La manca de correlació bivariada, doncs, potser depèn dels indicadors o potser depèn d'efectes espuris. D'altra banda, Sadovnik (1991) ha comprovat als EUA que el nexa estadístic entre l'origen social i les pedagogies escolars preferides és rellevant.

El treball de Morais aporta resultats que s'afegeixen sobre aquestes comprovacions anteriors. En comptes dels dissenys de recerca fonamentats en qüestionaris, Morais (1992) intenta contrastar hipòtesis derivades del model de les pedagogies a partir d'experiments (com ja havia fet el mateix Bernstein, 1977 a fi de reformular la primera definició sintàctica dels codis de Bernstein (1971). Aprofitant el desenvolupament teòric de les dimensions del concepte de pedagogia (vg. capítol 3), pren una escola dels suburbis de Lisboa i segueix l'evolució de cursos als quals una professora de ciències naturals aplica combinacions calculades dels elements de Bernstein. És per tant un experiment circumscribit a l'aula pròpiament dita, que no entra directament sobre la relació entre la família i l'escola, tot i que procura definir-la. Els resultats amiden l'efecte de cinc menes de pedagogia sobre nens i nenes d'origen mitjà o treballador i ètnia lusitana o caboverdiana.

Les tres primeres pedagogies (P1, P2 i P3) s'assemblen força

als tres tipus que he definit jo. Com he proposat al cap. 3, Morais distingeix una mena intermitja de pedagogia, on ni la classificació ni l'emmarcament s'esllavissen cap als pols extrems, i demostra que aquest tipus pedagògic podria ser el més eficaç per a les criatures d'origen modest si combina uns criteris explícits d'avaluació, que eviten el desconcert derivat de la gran individualització de la pedagogia invisible integral, i un emmarcament relativament feble (Morais, 1992, 1994). Ara bé, després de les primeres troballes, Morais ha intentat filar més prim en la recerca de la modulació pedagògica òptima a partir de comparar-ne versions més detallades que anomena P4 i P5 (Morais, 1994). Per tant, les pedagogies intermitges de Morais són diferents de la meua pedagogia invisible parcial per tal com són el fruit d'una estratègia conscient. El seu caràcter calculat permet avaluar-ne els efectes i en deslliga la definició de la dinàmica dels equips de mestres. Després veurem que la meua versió del concepte és molt més laxa i precisament assenyala vincles entre les pedagogies i la dinàmica de l'equip de mestres.

Les P1, P2 i P3 de Morais inclouen una tipologia de relacions entre les famílies i les escoles. Grosso modo, vénen a distingir les relacions bilaterals a P1, les relacions unilaterals amb predomini del professor a P2, i la incomunicació a P3. Els indicadors de cada tipus de relació parlen per si mateixos. Les relacions bilaterals es concreten en contactes formals i acordats, en reunions conduïdes pel professor, en el joc entre el poder d'agenda del professor i l'opinió que els pares fan sentir fàcilment, en l'oferta explícita perquè els pares demanin contactes, en les reunions informals per discutir



mètodes pedagògics, en la rapidesa dels contactes per qualsevol problema, i en la disposició del professorat a rebre els pares quan vulguin. Les relacions unilaterals de la P2 s'observen en el fet que els contactes siguin relativament formals a petició del mestre, que el professor condueixi les reunions i sigui el clar encarregat de l'agenda, que el tutor reglamenti les relacions família-escola a començament de cada curs, que el professor comuniqui reunions per discutir informalment els problemes dels alumnes, que enviï la convocatòria als pares per qualsevol problema, i que estigui disposat a rebre'ls sempre. En canvi, els trets de la P3 marquen molt més les distàncies: els contactes són formals per decisió del professor, el tutor convoca reunions on distribueix informació, només el professor decideix sobre els problemes dels alumnes, el tutor reglamenta les relacions família-escola, a les reunions tutor-professor-pares mai no es baixa dels problemes generals als d'un alumne concret, el professor contacta amb el tutor si hi ha problemes, i els pares també han de passar pel tutor si volen pendre contactes sobre alguna qüestió (Morais, 1992: 30 passim).

Contrastar aquesta tipologia requeriria observacions sistemàtiques de moltes escoles. però les coincidències parcials entre les Pi de Morais (1992) i la meua conceptualització n'avalua relativament la validesa. He adoptat per tant una versió simplificada del model de Morais com a segon criteri de comparació i generalització. En primer lloc, no he buscat efectes de les pedagogies sobre l'aprenentatge. En segon lloc, no he fet operatius els indicadors mitjançant plantilles d'observació sinó mitjançant una entrevista molt estructurada. I en tercer lloc,

he resumit la seva subtil precisió dels indicadors (Morais, 1992, 1994) per una simple contrastació de set criteris que comproven si diverses "fronteres" escolars són més o menys espesses o poroses en diversos centres <sup>2</sup>. Els criteris han estat els següents:

- frontera entre continguts acadèmics i no acadèmics
- frontera entre continguts de diverses disciplines
- frontera entre continguts de diferent nivell d'abstracció
- frontera entre continguts d'igual nivell d'abstracció
- frontera entre l'aula i altres espais de l'escola
- frontera entre els mestres i els pares
- frontera entre el professor i els alumnes

El guió d'entrevista (vg. apèndix 7.1.) engegava amb una pregunta general, la descripció del projecte de centre, a fi d'extraure comentaris dels directors i dels tutors de segon cicle d'EGB sobre aquestes fronteres. Després demanava detalls sobre dues assignatures on era d'esperar que la pedagogia hagués de ser mínimament més visible (matemàtiques) i mínimament més invisible

---

<sup>2</sup> El terme "frontera" abasta tant la classificació com l'emmarcament amb què les pràctiques pedagògiques poden separar els continguts, els agents o els espais escolars. El terme, doncs, obvia la distinció de Bernstein, 1993 i Morais, 1992 entre un suposat caràcter paradigmàtic de la classificació -que esdevé la veu del discurs pedagògic- i un suposat caràcter sintagmàtic de l'emmarcament -que aleshores esdevé el missatge del discurs pedagògic-. He preferit aquesta operació perquè la meua utilització rudimentària del model no em permetia filar més prim, però també perquè m'estalviava d'entrar en polèmica amb la interpretació del concepte a Tyler, 1988. Aquest autor atribueix un caràcter paradigmàtic als tipus de poder (disciplinari i regulador, o bé anatomia política i biologia política, respectivament, de Foucault, 1977 a i b), i un caràcter sintagmàtic a les pedagogies (Tyler, 1988).

(llengua catalana) a l'aula, sobre la distribució interna de les aules, i sobre la utilització dels espais escolars.

Cadascuna de les "fronteres" va generar una categoria en l'anàlisi de contingut. I les al·lusions a cada categoria van ser distribuïdes segons tres graus: declaracions d'un ús fort de la frontera, declaracions d'un ús intermig, i declaracions d'un ús feble. D'aquesta manera va ser possible recollir totes les al·lusions de cada entrevista, on l'entrecreuament era d'esperar -una escola no ha de tenir necessàriament totes les fronteres espesses, ni totes les aplicacions d'una frontera han de ser del mateix caire- en previsió que no fos automàtica l'atribució de cada entrevista a cadascun dels tres tipus teòrics. No obstant els meus escrúpols, va ser relativament senzill trobar una notable congruència entre les al·lusions de cada entrevista, i per tant col·locar cadascuna en la casella corresponent a cadascun dels tipus. De fet, o bé les persones entrevistades concentraven les seves al·lusions al grau "ús feble" de les fronteres, o bé combinaven aquest grau amb l' "ús intermig". Els primers casos van ser classificats com a exemples de la pedagogia invisible integral; i els segons com a exemples de la pedagogia invisible parcial. Finalment, vaig analitzar el material escrit que els centres m'oferiren per autodefinir-se, i vaig trobar una congruència similar.

Les entrevistes i els materials van provenir, en principi, de quatre escoles extreteres de municipis amb ubicació intermitja segons el mapa sòcio-escolar explicat al cap 6. D'acord amb la imatge que en tenien a l'administració educativa municipal, vaig triar una escola santcugatena de barri benestant i una escola

santcugatena de barri treballador, i també una escola de barri benestant i una altra de barri treballador a Castelldefels. L'anàlisi de contingut va revelar que, entre les triades, les escoles de barri treballador feien servir pedagogies invisibles parcials, i les escoles de barri benestant feien servir pedagogies invisibles integrals. A Castelldefels, on l'escola de barri benestant era una antiga escola CEPEPC, aquesta conclusió era l'esperada; a Sant Cugat, on segons l'administradora educativa totes les escoles havien tingut la mateixa influència puericèntrica de l'Escola de Mestres, situada molt temps a la localitat, la conclusió proporcionava més informació ad hoc (ja que no contribuïa pas a contrastar la hipòtesi de l'asimetria). Tanmateix, a causa de la distribució dels barris i les escoles a cada municipi, era més probable trobar criatures de família treballadora a l'escola benestant de Castelldefels que a l'escola benestant de Sant Cugat. Com que les diferències eren tan o més clares allí, i l'origen històric de cada escola no era rellevant per a la meua hipòtesi central, vaig optar per les dues escoles de Castelldefels. Malgrat tot, a l'escola benestant de Castelldefels no vaig trobar prou criatures de classe treballadora. (sotmeses per tant a una pedagogia invisible integral), per la qual cosa vaig haver de cercar una altra escola on fos més probable trobar-les (vg. capítol 5). La mateixa anàlisi de contingut va ser aplicada a aquesta nova escola, la qual va resultar ser un centre que aplicava una pedagogia invisible integral a un alumnat de municipi obrer (vg. capítol 5).

L'anàlisi següent assenyala les diferències entre les dues

menes de pedagogia invisible a partir de les declaracions dels directors/es i caps de cicle superior de les cinc escoles. Val a dir que no hi ha desacords entre les persones entrevistades pel que fa a la filosofia puericèntrica de l'educació. On apareixen les diferències que detallaré tot seguit és en la manera de presentar aquesta filosofia davant de les mateixes preguntes del guió d'entrevista.

### **criteris distintius de dues modalitats de la pedagogia invisible**

La meua anàlisi de contingut, doncs, descriu el discurs de diversos mestres sobre les pràctiques pedagògiques aplicades als seus centres. Tot i que no garanteix ni l'enorme validesa interna dels indicadors experimentals de Morais, ni la contrastació detallada les hipòtesis (ja que al meu objecte d'estudi aquesta classificació és únicament un criteri de control), proporciona una certa validesa externa, com evidencia la seva operativització en cinc centres.

En aquest apartat afegiré i comentaré diversos exemples d'al·lusions referides a cada frontera, per tal de facilitar una primera aproximació als possibles indicadors de les Pi de Morais mesurades en escoles catalanes.

#### 1. Fronteres entre continguts acadèmics i no acadèmics.

La pedagogia invisible parcial assumeix que cal bastir ponts sobre aquesta divisió, com correspon a les idees inspiradores de les pedagogies invisibles. Tanmateix, en la pedagogia invisible

parcial es nota la preocupació perquè els continguts no acadèmics encaixin dins dels esquemes propis dels continguts acadèmics.

Un exemple d'aquest plantejament és l'estratègia de distribuir les transversals per tapar els buits de les assignatures que haurien d'abastar-les, com ara les ciències socials.

"Preg.: Sí, perquè les qüestions aquestes com el sexisme, o el medi ambient... <S.: això són temes que...> o el racisme, tot això com...

S.: Però normalment això el fem treballant a dins de les matèries ja eee concretes, i després fem eee a vegades també lo hem treballat com..., no sé, per exemple, a social aquest curs jo, per exemple, que faig la social sisè, setè i vuitè, doncs hem treballat el racisme, un tema a més a més del programa que tens allò donat, doncs treballes el el racisme com un tema concret i aleshores doncs el prepares, no? (...) Però això no està en cap llibre; l'has de programar tu. I aleshores tot això que comentes tu, temes com poden ser racisme, coeducació, sexisme i tal, doncs l'anem preparant, doncs amb temes que poden sorgir(...) e e doncs aprofitem que hi ha una setmana cultural, d'esports, no?, que diem les Olimpíades que fem cada curs, i per exemple doncs aprofitem per treballar temes d'alimentació, alimentació i esport, o per exemple higiene, eee, fins i tot un any vam treballar tot això del que era el vestit, no?, perquè ja saps tota la dèria que hay per les marques i tal, no? <P.: Hm, hm> Llavors vam aprofitar per veure que marca no volia... vol... és sinònim de qualitat sinó que a vegades doncs insistir de... el que podia reunir per exemple un bon calçat, no?, el que tenia unes bones sabatilles adequades per fer esport no necessàriament volia dir una bona marca, sinó tenir doncs determinades... qüestions, no?, fixar-te en determinades qüestions com podia ser la planta, no?, jo què sé, la forma i tal, i aleshores tot això la vem treballar... Normalment això ho acostumem a fer doncs en el pla anual del centre, que elaborem al començament del curs.

*I aleshores hi fem un planning de... a més a més de totes les assignatures dels temes aquests eee una mica, com aquest que ha sortit de la dona, que això ja estava previst del començament de curs, i que doncs fas la programació d'aquest tema, i se surten una mica doncs dels que són programes establerts en els llibres, no? I cada any doncs toques algun de diferent, aprofites això o l'i l'introduïm nosatres". (E.P. Simmel)*

Un arranament similar consisteix a introduir els temes acadèmics a partir del coneixement comú dels alumnes:

*"És un altre de dels aspectes de la Reforma, no?: a ver els nens què saben d'allò i a partir d'aquí començar, sempre, vui dir, quan comences, què se sap d'això, què coneixeu al carrer, eh? i a casa, vui dir que..." (E.P. Weber)*

De vegades, la pedagogia invisible parcial sembla més una llista de requisits oficials que una pràctica real. Sembla tan obvi que els principis de la Reforma coincideixen automàticament amb el que es fa a les aules que n'hi ha prou a rellegir-nos per encetar una descripció de la línia pedagògica del centre:

*"En aspectos metodológicos, si miramos el carácter general de centro, los els trets d'identitat, las escuelas públicas lo teníamos ya bastante definidos <P.:Hm> No... es diferente una escuela privada, que es lo que llaman el Ideario, entonces ya tienen unos rasgos muy característicos de cada escuela; pero en las escuelas públicas, en todas han de ser todas eemmm e mmm aconfesional, todo... tenemos respeto a todas las ideologías [passa pàgina; mentre parla va llegint el Projecte] eee <P.: hmm> eee <P.: Los, por ejemplo, los..., lo más nuevo, los ejes transversales> Ah, bueno, esto sí, esto lo trabaj..., esto no es ya del proyecto educativo, esto ya... es que, claro,<P.:Bueno, e...> en el Proyecto Curricular de Centro. Todos estos aspectos*

<P.: hm> o sea, en en el proyecto... este sería los aspectos generales del centro, y ya... sí, hay aspectos que sí, por ejemplo educar a los niños en respeto a la... naturaleza, al medio ambiente, la Semana de la Salud, a la salud, esto sí también, se ha de incorporar, pero ya había aspectos que... se trataban un poco pero últimamente son los que se están tratando bastante. <P.: Esto, ¿cómo cómo habéis previsto incorporarlo, a través de nuevos temas o...?> Pues sería como un objetivo de formación gen íntegra del alumno, como un objetivo de formación íntegra. Porque aquí va, son objetivos muy generales, y luego ya se irán especificando en las distintas áreas". (E.P. Weber)

En canvi, per a les pedagogies invisibles integrals enllaçar allò acadèmic i allò no acadèmic és un principi, gairebé una carta d'identitat que fàcilment dirigeix una descripció. Amb més o menys paraules, a dues escoles ho expressen així:

"C.: El tema de la pedagogia activa, eh?, queee d'alguna manera el que implica és ee dur a terme dins de l'horari escolar, no com a activitat extraescolar sinó dins de l'horari escolar, doncs un ventall més ampli del que serien... només les assignatures. Aleshores doncs en aquest sentit tenim molt potenciades dues àrees, que seria per un costat la música, i per un altre tot el tema de l'expressió musical, psicomotricitat i teatre, i per un altre doncs incloure ee tot el... ventall de tallers, eh? En aquest moment tenim dotze tallers funcionant dins de l'horari escolar ee que fem en grups petits, i llavorens són tallers de... de molta mena: tallers de fils, hi ha tallers de música, hi ha tallers d'esports, hi ha tallers de fang, de pretecnologia, eh?, són, de cuina, hi ha tot una sèrie de tallers, i que d'alguna manera... la filosofia... torna a ser la mateixa: oferir un ventall de manera que qualsevol nano que vingui a l'escola, doncs, o en un lloc o en un altre, s'hi pugui trobar a gust (...) Les matemàtiques és una assignatura doncs...



potser molt més quadriculada, eh?, molt més concreta. Està molt més clar el que has de fer e... dins d'una aula quan fas matemàtiques, en canvi el català és molt més dispers, per...què des de la vessant més lingüística, doncs de... ortografia, morfosintaxi, etcètera, fins que et pots embrancar per la literatura, a partir de la literatura pots treballar estils, ara per exemple ens estem ficant amb el comic, i... bueno i després suma-li tot el que..., bueno, per exemple el teatre, aquí a l'escola tenim costum, el teatre està molt lligat amb el que és l'escola. El teatre el pots fer de moltes maneres, eh?, pots resumir doncs... e un llistat i una explicació si tu vols d'autors i obres, o pots liar-te la manta al cap i treballar el teatre com déu mana, i nar a veure obres de teatre, i muntar una obra de teatre. Ee Aleshores això doncs aquesta... aquesta... possibilitat de de volar que et permet el català, les matemàtiques no tant". (E.P. Durkheim)

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

El caràcter axiològic d'aquesta superació de fronteres es tradueix fàcilment en una estratègia pedagògica adreçada a fonamentar els coneixements acadèmics en l'experiència pràctica dels infants. És similar a la preocupació de les pedagogies invisibles parcials, com era el cas del costum de preguntar sempre sobre els coneixements previs, però marca nítidament la diferència entre les dues aproximacions. La pedagogia invisible parcial és parcial perquè només converteix aquesta preocupació en mesures puntuals -una pregunta preliminar, p.ex-; i la

pedagogia invisible integral és integral perquè mobilitza tota l'escola rera aquesta preocupació.

"T.: Dintre de l'escola doncs comporta molts problemes d'organització, no, [tall] mateixa història [inint] hi ha teories, no?, a la pràctica doncs intentem treballar sempre que sigui possible... amb els nanos... allò que es pugui veure a la realitat, intentem [inspira] que a partir d'aquí ells mateixos arribin a conclusions, això significa que, bueno, treballem sempre que podem en grups més petits que el grup classe, treballem per racons, treballar... en què... bueno, en què hi hagi nivells de reforç perquè es puguin fer vàrios nivells d'una mateixa situació; treballem molt en el que en diem també educació integral, no?" (E.P. Durkheim)

## 2. Fronteres entre continguts de diverses disciplines.

Que les assignatures no són compartiments estancs és clar per a totes les persones informants. Tot amb tot, el professorat que practica una pedagogia invisible parcial es resisteix més a donar una imatge global dels mètodes aplicats al centre, ja que -argumenta- desconeix el que fan els altres. La seva versió sovint s'arrecera en descripcions administratives dels objectius de la Reforma, que afecten les fronteres interdisciplinars bo i obligant a introduir especialistes, a realitzar la immersió lingüística, o bé a programar les assignatures en paral·lel.

"S.: Aleshores ja arriba un moment que això doncs ja és bastant doncs es dona a tots els cursos. Abans sí que estava molt marcat: fins a cinquè el mateix profe, i sempre, i a sisè, setè i vuitè especialistes, pero ara a partir..., no sé, de tercer, com a mínim de tercer ja comença a entrar el d'anglès, el de el

de música, el d'educació física, ja no tenen només un professor. Tens ja no només un professor, un altre professor del costat, no?, que fan això de les llengües. En canvi fins a segon sí que se continua una mica el sistema clàssic en aquest sentit, en el sentit que hi ha més un professor en contacte amb els alumnes". (E.P. Simmel)

"P.: ¿Hacéis inmersión lingüística?

D.: Sí, tenemos la obligación. Obligatoriamente ya todos los cursos que empiezan de P3. Nosotros tenemos en inmersión P3 y P4, y el resto hacen todo en catalán, todas las áreas menos matemáticas, o sea que prácticamente... <P.: prácticamente es...> todo, todo <P.: prácticamente es> sí <P.: Lo que ya no es tan fácil es el..., los profesores de refuerzo, etc.> Profesores de refuerzo, tenemos especialista eh, especialista de catalán, que en fin que con el tiempo desaparecerá, todos los profesores ya tienen una formación adecuada para impartir las clases en catalán, entonces la especialista de catalán que es que es de refuerzo para el catalán aquí e, cuando se aplique totalmente la LOGSE desaparece. Lo que están haciendo ahora es reconversión de las plantillas, eso sí, desaparecen especialistas, por ejemplo, el de Sociales ha desaparecido, lo han reconvertido en música, o sea no te incrementan la plantilla en el momento que lo cambian, sino que hacen una reconversión de plantilla". (E.P. Weber)

"G.: Sí, sí, sí, lo dels eixos transversals ee pensa que ara estem començant a fer tot el que és agafar la Reforma i planificar-la de cara a l'escola, escola per escola. Vui dir que... això és un pas que encara no, estem en procés d'elaboració del P.C.C., eh? <P.: Què és el P.C.C.?> El el projecte del currículum, eh? Tot el que són els continguts <P.: Sí, sí, sí>, els objectius, la temporalització, per nivells, eh?, per cicles <P.: No, ja, m'ha xocat que ho diguis per aquest nom que són les sigles, no? [riu]> I aleshores, clar, primer tenim que tenir molt clar el que volem aconseguir amb Primer Cicle, Segon Cicle, Cicle Superior, si és que arriba, perquè cada any van retallant tot lo

que tenen previst. L'any proper tindria que agafar sisè i ja no agafaran sisè, arribarà fins a cinquè <P.: El què?> La Reforma. I aleshores doncs, quan tinguem per cicles, individualitzar per nivells, i llavorens sí que te pots plantejar ja uns eixos transversals. De fet ens han vingut propostes, de de cara al poble, que si la Setmana del Medi Ambient, que si la Setmana de la Salut. Sí que és veritat que ens ha traspalsat una miqueta, perquè, clar, aquest procés d'intentar que... se treballin sobretot totes les àrees, allò també, abans estava... vui dir que no és cap cosa nova, quedava més globalitzat moltes de les coses. Però clar a cicle superior és més difícil, perquè estàs... tu que sempre dones naturals tu dones matemàtiques, i això equivaldria a dedicar una quantitat d'hores increïbles a posant-se d'acord, la llei de la selva, tu, i no les tenim, no les tenim, perquè... l'úniques hores de dotze a una, si no tenim curset, tenim el P.C.C., si no tenim Claustre, si no tenim Consell Escolar. Vui dir tot lo que... és dedicar-se hores i hores i hores, és impossible <P.: Hmm, sí> Per fer el P.C.C. doncs ens tirem aquí... portem tot el curs... i el que ve, i l'any passat [riu] <P.: Pel que es veu cundeix, no? [riu i assenyala el gruix de documentació entregada]> Això també n'hi ha molta feina de la direcció <P.: No, ja> Vui dir que... Això: són hores a casa <P.: Sí, clar, amb l'ordinador escrivint> Eh?, també n'hi han reunions doncs de coordinació, llavons el cap d'estudi tot lo que vulguis, però això són molt moltes hores, això lo dels eixos transversals queda... maquíssim, queda molt maco. Ara, a la pràctica exigeix molt, exigeix molt, i això és potser lo que menys tinc confiança que s'arribi a fer, perquè implica molt, a tot el claustre, llavors això potser que... és més difícil". (E.P. Weber)

Les vacil·lacions són molt menys perceptibles quan els professors i professores de pedagogia invisible integral comenten com s'enfoquen les assignatures al seu centre. Aparentment no els costa tant parlar de la feina d'altri perquè poden recórrer a acords col·lectius que els informen del que deuen fer o del que en conjunt l'equip de mestres ha decidit fer.

"C.: Saps què passa que cadascú estem en grups de treball, jo en concret no estic en cap dels dos, jo estic al de ciències socials, aleshores, és clar, tinc referències de lo que estan fent, perquè ho comentem, però no podria... no ho podria concretar perquè, bé, casi estem al març, el març figura, figura, ja estem passant a ordinador el que cada grup ha... ha fet, o sea, estem treballant, i a al mes d'abril el projecte que tenim és és que passarem una còpia del que cadascú ha fet als altres, tots els mestres, i aleshores farem unes reunions de claustre específiques per tractar cada un d'aquests blocs, per exemple a l'abril doncs el primer que tractarem serà segurament la llengua catalana, i allí concretarem exactament el que han fet i les crítiques o aportacions que puguin fer, etcètera, pero ara no t'ho puc concretar.

(...) A nivell escrit no es fa res en castellà, a nivell escrit en preescolar, lo que escriuen, evidentment no no es tracta encara de fer el procés de lectoescriptura, el poc que escriuen el fan sempre en català, ee castellà escrit no el veuen allà, sí l'oral quan s'expressen. Després el que fem a a primer, a primer es fa la finalitat de primer és el procés de lectoescriptura, bàsicament, eh?, assolir-lo al màxim possible, es fa en català. I en primer el que sí s'introdueix ja, una hora i mitja crec que és a la setmana, de castellà a nivell oral, eh. Després a segon el català continua igual i e s'introdueix el nivell escrit del castellà, és a dir que castellà comença a partir de segon a nivell escrit. La finalitat és que tothom surti amb un nivell oral i escrit adequat de català i de castellà. Ee en tot cas per concretar més és que... nosaltres li donem una importància màxima a la llengua, més que a altres assignatures, aleshores, dins del currículum horari tenim una hora unes hores que es diuen hores de lliure disposició. Hi ha unes hores que marca la Generalitat, que són obligatòries, de matèries, i hi ha unes hores que cada escola pot dedicar-les a les matèries que ella vol. Llavors nosaltres en concret aquestes hores que que podem dedicar al que volem ho fem al català, eh?" (E.P. Tocqueville)

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

#### 4. Fronteres entre continguts d'igual nivell d'abstracció.

En fer comparances de l'articulació de continguts menys circumscrits que les disciplines, reapareix el biaix del puericentrisme parcial cap a les descripcions i el biaix del puericentrisme integral cap als principis.

Per a una pedagogia invisible parcial, coordinar continguts és combinar les porcions d'una assignatura d'acord amb la maduració i l'interès de cada edat. És una regla de treball que l'entrevistada dona per descomptat.

"Jo fins ara el que... he fet doncs és agafar els blocs concrets, com per exemple pues la zoologia, la botànica, la química, i la física, i llavorens ficar aquells que crec que... segons la maduració del nen convé a sisè, a cinquè o a setè o a vuitè col.locar-los en un lloc determinat. Llavorens n'hi han altres que és que es repeteixen rarament a tots els cursos, perquè van [inint]: per exemple una química, fins a vuitè no la toco, puc comentar amb una fotosíntesi en un sisè quina implicació, que què és allò, no?, quin és aquell llenguatge, però fins a vuitè no toco les... Geologia, que entra química, perquè la composició de les pedres..., igual, només ho deixo e al final. Ara bé, en quant a biologia, els animalets i les plantes. Això els hi faig una miqueta... Al nen de sisè li entres millor amb les ciències naturals amb coses que veu, que ha tocat, com són els animalets, les plantes, un estudi i tal del cos humà, i

*després ja a setè e deixo e la lo que és la la electricitat i l'estudi de l'univers que queda com més..." (E.P. Weber)*

La preeminència dels principis esberla alguns pressupòsits entre els professors que treballen amb una pedagogia invisible integral. Les regles de treball han estat discutides si creiem els informants, se'n coneixen alternatives, i la discrepància es palesa molts cops.

*"C.: Nosaltres estem ee, a nivell pràctic, en el sentit que el que fem sobretot és molt tipus d'exercici o d'activitats que el nano vagi aprenent e els continguts principals a partir de la pràctica. Per una banda; per altra banda, a partir dels continguts més propers. Ara les últimes tendències diuen que no, que ha de ser al contrari, que el nano primer ha de fer una idea general i després s'ha de s'ha de mirar això com es concreta a nivells petits. Nosaltres fem el camí <P.: ja> invers, que és diguem és el típic que es va desenvolupar a l'escola Rosa Sensat als anys vuitanta, no?, i és treballar a partir de cíclics concèntrics, des del que està més proper al nen fins al que està més llunyà, de tal manera que a primer evidentment el que es fa és la família, eh, i a partir d'aquí cada any s'agafa una unitat com a com a eix, tenint en compte tot e tot l'ensenyament a partir de la família: prenem el barri, després va la localitat, a quart ens trobem amb la comarca, a cinquè ens trobem amb Catalunya, i a sisè ens trobem amb Espanya, i després setè i vuitè ja és més globalitzador, ee aspectes generals d'Europa... del món, etcètera. És a dir, que seguim aquesta línia de de cíclics concèntrics, que està en revisió, a l'abril, ara per ara encara no tenim una altra". (E.P. Tocqueville)*

Encara més, no se'ls fa estrany que la discrepància hagi dut a la disputa arran de l'enfocament d'una escola.

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

##### 5. Fronteres entre l'aula i altres espais de l'escola.

Les al·lusions als espais escolars indiquen una altra diferència entre centres. La pedagogia invisible parcial esmenta una llista d'espais que esdevé un criteri de gestió econòmica: sabent què hi ha sabem què manca, els dèficit d'equipaments es concreten.

"S.: No, el laboratori el tenim a una classe, aleshores hem de fer... a vegades hem de fer canvis de classe, de marxar a la classe del costat o aprofitar que fan altres el [inint], però utilitzes una classe, el laboratori, perquè no tenim espai, la e la educació física la fem a les pistes municipals, i quan plou no podem fer educació física, perquè no tenim gimnàs. En això som l'única escola que no tenim gimnà d'aquí Sant Cugat, o sea que estem fatal. Ee i després tenim la sala... <P.: Aquí a fora hi ha un taller> el taller, sí, que fa... el taller que fan els tallers i plàstica, que està aquí al davant, que l'has vist, i ja està, petites saletes que no no, la mitat que aquesta per, ja et dic, per educació especial, compartides educació especial, logopeda, allò en diferents hores i i i fins i tot la de música, que altre altres hores no. <P.: Per què el pati, això d'aquí o...> El pati és això d'aquí <P.: clar, és un jardí això, no surten o...>, no, el pati és d'aquí fins allà <P.: no surten,



fora...>, no, fora només hi ha la pista d'educació física <P.: Ah, deu ser això d'aquí a baix> I el parvulari està allà, l'edifici d'allà <P.: Sí, sí, sí>" (E.P. Simmel)

La pedagogia invisible integral efectua un càlcul detallat sobre els avantatges i els desavantatges d'una o una altra configuració espacial de l'escola. A més, deixa entreveure una inquietud per formar el professorat sobre la utilització potencial desaproveitada dels espais intraescolars.

"C.: Bueno, divendres passat parlant amb els mestres: oh és que -això del vídeo ho tinc fresc, perquè és una discussió de divendres passat, no?- és que no tinc temps d'anar a veure els vídeos perquè a l'hora que hi vaig la biblioteca està ocupada. Què té que veure? Si hi ha una biblioteca i hi ha una sala d'audiovisuals [riu] T'has habituat tant a que ja has memoritzat fins i tot les hores de biblioteca que tenen altres cursos, que... veuria un vídeo ara però hi ha biblioteca a tercer; no puc nar-hi, [aspira] i tu mateix has entrat en una dinàmica que... què coi biblioteca, però si tens una aula d'audiovisuals, no? Iii sí, sí, en allà d'espais estàvem molt malament. Ara, estàvem molt bé de patis -aquí també, eh?, vui dir, que aquí potser millor encara- però era..., jo que visc a Barcelona, a vegades veient algunes escoles de Barcelona, veus el pati i dius: pobres criatures, no?, és que el pati és la pista, la pista de ciment amb... dues cistelles de bàsquet, dues porteries i potser una morera, perquè vegin que hi ha arbres al món, no? En canvi, en aquest sentit allà teníem un pati molt maco: amb pins, gran, espaiós (...) I ara aixís que tinguem el gimnàs a punt, que aquest és un altre element que... ens anirà molt bé, no tant com a gimnàs, que també, passa allò que dius: bue, no hem tingut mai gimnàs, però... no és només el gimnàs... sinó que és una mica la sala d'actes de l'escola, eh?, vui dir, ara s'acosta Sant Jordi, i hi ha l'entrega de premis dels Jocs Florals. Bueno, doncs, ja sé que es pot fer a qualsevol lloc, però no és el mateix, si està

en un lloc gran, espaiós, que pots seure, que pots muntar una petita tarima, que pots posar en allà doncs una senyera i quatre rams de flors, no és el mateix això que si has de col·locar-te al menjador, enretirant totes les cadires, que acaben de fregar el menjador i encara hi ha algun fideu per llà terra, bue. [aspira] Li vols donar l'ai a l'acte doncs un caire que després dius: no, no, és que és una escola, ja se sap. Home, sí, ja se sap, però si poguéssim, eh?, i ara el gimnàs l'estem esperant en candeletes. És realment una instal·lació que l'estem esperant perquè... com a sala d'actes de l'escola..., vui dir, intentarem treure-li el màxim profit possible. Perquè una sala d'actes és molt important en una escola, i això a vegades s'oblida, no?, però... el teatre. Cada cop que hem de fer una obra de teatre hem d'anar al poble, a llogar el polisportiu iii, bueno, lo que suposa. Si has de muntar un escenari, te n'has d'anar cap allà amb tota la canalla, ara resulta que la roba que havies comprat és curta, o és llarga. Això no m'acaba d'agradar. [aspira]" (E.P. Durkheim)

## 6. Frontera entre mestres i pares.

Les famílies no han aparegut gaire a les entrevistes, la qual cosa ja és una mostra que alguna fisura entre les famílies i les escoles hi deu haver. Ja hem comentat al capítol 1 que aquesta fisura no depèn únicament de la pedagogia escolar, sinó també de la mateixa constitució de les escoles i de les famílies com a institucions.

Només una escola de pedagogia invisible integral ha esmentat la qüestió de les famílies a les meves entrevistes, i ha estat per afirmar el que en podríem dir "el principi de portes obertes": cal que els pares participin. És clar que aquesta mena de pedagogia pretén obrir tant les portes cap enfora com diverses portes interiors.

"C.: Vull dir... sobre... i també un altre element important és implicar MOLT les famílies en el procés d'aprenentatge, vull dir les reunions de pares, el paper de l'APA, les entrevistes..., vull dir és constant, eh?, sempre hi ha pares per aquí circulant amunt i avall, i els volem, els volem a dins de l'escola [aspira], no només no ens fan por sinó que els volem, eh?" (E.P. Durkheim)

## 7. Frontera entre mestres i alumnes.

Problement aquesta frontera se situa al cor mateix del puericentrisme. I la versió parcial no acaba de confiar-hi plenament: subratlla la preeminència de les característiques físiques de l'edifici per apropar o allunyar mestres i alumnes.

"P.: Doble línea, los dos.

D.: Es más complicado un colegio de doble línea. ee De una línea es muy familiar, conoces a los niños desde pequeños, entonces es diferente, en temas ya de disciplina, de todo. No sé, al conocerlos desde pequeños pienso que no hay tantos problemas ni de disciplina ni de nada.

P.: No, claro, ya, se puede...

D.: Sí, sí <P.: [riu]> los tienes más controlados <P.: [riu]>"  
(E.P. Weber)

O bé concedeix el protagonisme a la massificació en la seva anàlisi de les traves contra el tracte individualitzat per a cada alumne.

"G.: El que hi haurà problemes potser és amb amb la individualització dels nens, perquè clar, tenim classes... de trenta-cinc alumnes, vui que ara hi ha un vuità amb trenta-sis, vui dir que... no t'hi pots estar, eh? Tampoc tenim una... una

quantitat de professorat com per fer grups reduïts i... dedicar-te amb aquests nens. Tenim ja només en el pla lingüístic una quantitat de nens que ens vénen de fora, però molt gran. I... no es poden atendre com cal: aquests nens van aprendre l'idioma com poden a dintre de classe, amb el mínim temps que els hi puguem donar, perquè no tenim ni espais, ni... ni personal com per poder dedicar-se, vull dir que aquest és un dels aspectes que la Reforma e està molt complicada, no?, la individualitat de cada nen i les possibilitats de cada u, però amb aquest plan no es pot fer, jo trobo que no es pot fer". (E.P. Weber)

La pedagogia invisible integral remet de seguida a principis més abstractes. D'aquesta manera la lògica pròpia de cada alumne passa a primer pla. Les traves desapareixen -de vegades, tot s'ha de dir, les condicions materials del centre són millor-, l'exercici acadèmic es concreta amb una predisposició del treball perquè la relació mestre-alumne sigui força empàtica.

"T.: Ens importa molt la lògica del nano, o sigui que... arribar a treballar la lògica, no? Llavors a través de resolució de problemes de tot tipus [inspira] uns e... treballen molt a aquest aspecte, més que no potser fórmules, més que no... que el nano sigui capaç de tenir unes eines per arribar-hi, no? Vull dir que... o sea que... el que passa és que en matemàtiques hi ha molts axiomes, no?, i aquests axiomes s'han d'aprendre, d'alguna manera, i aquests s'aprenen, però per exemple ens passem molt de temps fent càlcul mental ee a través de jocs o treballant en grup. Per exemple, des... de tercer fins a vuitè, sats que... a l'escola els nanos estan escolaritzats de nou a una?, però que de dotze a una hi han un monitor que juntament amb el mestre monta tota una sèrie de... qüestions o de situacions lúdiques que que ajudin a l'aprenentatge; això de lúdiques és entre cometes, perquè de vegades el que pot semblar lúdic per nosaltres per ells no ho és tant [emfasitza], no?" (E.P. Durkheim)

## 8. Frontera entre alumnes.

Els resultats acadèmics segreguen els alumnes al final de l'E.G.B. Per a tots els centres les notes de vuitè són un problema, quan no un trauma. El professorat de primària veu amb bons ulls la perspectiva d'ajornar aquesta classificació d'alumnes fins als setze anys, i afronta amb estoïcisme que les seves solucions continuïn essent veritables pegats fins que la nova E.S.O. s'instauri.

Però aquest problema monopolitza les referències a la frontera entre alumnes quan parlen des de les escoles de pedagogia invisible parcial. Fins i tot, la idea dels grups homogenis, o de les distintes velocitats d'aprenentatge, apareix en alguna entrevista com una realitat que guanya importància en les percepcions avaluadores.

*"P.: Perquè això deu implicar que el contingut varia però dintre d'un marge, no? Suposo que el currículum escolar ha de tenir uns mínims.*

*S.: Sí, ja t'ho estic dient, i a més després es fan grups... de treball... i jo què sé, i a més, home, això no vol dir que el nivell, perquè sigui baix, això que t'explicava, o sigui que intentis adaptar això que el nivell sigui baix o que sigui uniforme. No, el que s'intenta adaptar és segons el alumnes que tens, i aleshores s'intenta que els que són super-espabilats tinguin una resposta de un nivell i un contingut i un tractament super-espabilat i els altres també, que no es quedin endarrerits. No es tracta de fer una... un aprenentatge... o un projecte educatiu en plan uniforme, per tothom igual, em referia a això <P.: No, ja>, sinó es tracta que sigui ric i variat en el sentit i.. adaptat també en el sentit de que el que el pugui... eee puguis apretar i donar el que requereix doncs que el puguis fer*

*i altres doncs igual. Per això et deia que fem grups de treball, i per exemple doncs això pot notar-se, ostres, en llengua per exemple en mates i en el anglès es nota moltíssim i ho acostumem a fer, no? <P.: grups de treball en què?, els més avançats en un grup...> O no, o intentem, depèn, o intentem barrejar, depèn de les activitats, perquè si fas allò de... un grup dels més espabilats i tal doncs els altres són els tontos i... els que són molt llestos, no?" (E.P. Simmel)*

L'actitud, en fi, pot corregir el mer coneixement si el suspens ha de comportar un estigma.

*"D.: Se valora por un lado mucho la actitud del muchacho respecto a la materia, y el interés que muestra. Porque tenemos... por ahora de Graduado hay dos tipos, se podría decir: uno dado al que realmente tiene todos los conocimientos para pasar, hacer un BUP, y el otro Graduado es el de aquellos niños que van a continuar una FP o van a aprender, o no van a seguir estudiando, pero que son niños que han trabajado mucho, pero que no, por su capacidad, no han podido ee a asumir todo esto todos estos contenidos que tenemos en octavo, pero claro nosotros nos lo planteamos que humanamente y moralmente no puedes suspender a estos niños, te hacen siempre unos trabajos, tienen una actitud, lo que pasa que aquí hay que hacer una buena orientación de cara a los padres, desde un principio (...) Ahora, ya te digo que valoramos mucho el esfuerzo personal y el trabajo <P.: No, ya> Y no de decir...: bien, este es capaz de asumir este tipo de contenidos; este otro no. Antes hablábamos de la enseñanza individualizada y de las capacidades; yo pienso que hace años ya que a nivel de EGB se estaba mirando <P.: No, claro>" (E.P. Weber)*

La pedagogia invisible integral relativitza tanmateix el problema mitjançant un altre principi abstracte: l'avaluació del procés d'aprenentatge és més important que la del punt final de

l'aprenentatge.

"R.: Sí, importa més don sortia que no pas que puguis dir: 'ha assolit això'. A més no es fan exàmens finals. És avaluació continuada" (E.P. Marx)

I a més, aplica diversos procediments pedagògics que haurien de difuminar les fronteres entre alumnes, cosa que encara relativitza més l'eventual segregació acadèmica després del vuitè. Malgrat l'estructura formal del sistema escolar, les fronteres entre alumnes són contínuament subvertides a consciència.

"C.: Hi ha tot el tema també relacionat amb l'escola activa de suprimir el llibre de text individual, és a dir, no hi ha llibre de text, cada nano amb el seu llibre de matemàtiques, sinó... que s'ha suprimit per... una biblioteca de classe, on hi ha llibres de text de diverses editorials, de consulta, i després doncs... amb el que individualment es va elaborant cada nano, que són els apunts de classe. Mica en mica doncs el nano es va fent el seu llibre, cada nano doncs s'elabora els apunts al seu estil, això permet doncs de poder treballar de manera diferent amb diferents nanos, tot i que evidentment doncs tots els apunts d'un curs, per dir algo de l'actual cinquè, doncs són del mateix tipus, però sí que són sensiblement diferents al cinquè anterior, i probablement seran diferents al cinquè de l'any vinent". (E.P. Durkheim)

"T.: Per exemple, com una activitat normal el dia de Carnestoltes vam sortir a la rua del poble, perquè els de P4 no es perdessin, que no es perdran no?, perquè ja hi havien prou grans, però cada u cada nano de vuitè se'n cuidava d'un de P4, i no hi havia cap problema, m'entens?" (E.P. Durkheim)

## Recapitulació: els trets de cada modalitat de pedagogia invisible

El recurs als principis pedagògics sembla més corrent quan la pedagogia invisible és integral que quan és parcial. En aquest cas la solució ad hoc és un recurs més emprat. Abans de continuar, vull recordar que aquesta distinció entre pedagogies no ha d'inspirar valoracions que no tinguin en compte diversos matisos. En primer lloc, he treballat amb les declaracions del professorat, no pas amb el seu comportament efectiu. En segon lloc, les opinions recollides als paràgrafs anteriors no poden ser jutjades només pel seu caire pedagògic, ja que a voltes destaquen problemes en l'equipament dels centres. No és necessàriament més pedagògic formar-se en l'ús dels espais escolars que reclamar-ne quan manquen: la mera llista de mancances pot ser una carta negociadora profitosa davant de l'administració. En tercer lloc, Morais (1992: 587) és clara quant a l'efecte de les pedagogies esbossades aquí sobre l'aprenentatge: les pedagogies invisible parcials provoquen un progrés més continu que els invisibles integrals quan són aplicades a estudiants d'origen modest.

En fi, les pedagogies de Morais dibuixen diversos tipus de pedagogies presents a les escoles catalanes. Però a banda de l'interès d'afinar-ne més la mesura i completar la panòpia de tipus, el fet d'analitzar-les en condicions naturals ha suscitat una idea que mereix atenció mal que no passi de ser una hipòtesi ad hoc.

En efecte, quan les pedagogies apareixen en condicions no



experimentals, potser revelen un lligam amb una característica organitzativa de l'escola. Repassem la caracterització anterior i completem-la amb una nota sobre els documents interns de les escoles seleccionades finalment.

Una de les escoles de pedagogia invisible integral remet els principis del seu Projecte de Centre a un document previ de 1980. Aquest primer document s'ha convertit en uns punts bàsics recollits com a molt en un parell de folis que s'entreguen a les famílies o es difonen sense massa dificultat.

Document 1980 aprox.:

"Quin nen volem"

1. Persona
2. Societat
3. Treball

"Aspectes que cal treballar en el nen"

"Mètodes de treball"

1. Conèixer el nen.
2. Conèixer el grup.
3. Actitud del mestre.
  - A. Respecte al nen.
  - B. Respecte al grup.
  - C. Respecte al treball.

Document 1994:

"Objectius generals d'educació primària de l'escola Edumar"  
(catorze punts)

"Capacitats a assolir en finalitzar l'etapa d'educació infantil" (nou punts)

Documents interns de l'E.P. Durkheim. Castelldefels

En una altra escola de la mateixa mena el document de presentació pren una veritable estructura de fins i de mitjans. Al costat dels objectius apareix la llista de programes d'actuació endegats al centre.

- Objectius bàsics del nostre projecte educatiu.

- Informacions generals: espais disponibles, recursos humans...
  - Mijtans dels quals disposem, com a suport pedagògic: biblioteca escolar, laboratori de ciències...
  - Experiències pedagògiques per a assolir els nostres objectius: immersió, activitat de racons...
- Font: Com és el C.P. Marx? C.P. Marx. Sant Boi de Llobregat. Curs 1992-3

En canvi, el P.E.C. d'una escola de pedagogia invisible parcial segueix fidelment un esquema administratiu.

- A- Trets d'identitat
  - 1. De caràcter general.
  - 2. Llengua.
  - 3. Psicopedagògics.
  - 4. En quant als continguts.
  - 5. Metodològics.
  - 5. Avaluació.
  - 6. Gestió.
- B- Organs unipersonals
  - B-1 Director
  - B-2 Cap d'estudis
  - B-3 Secretari-administrador
- C- Organs col·legiats
  - C-1 Consell Escolar
  - C-2 Claustre
- D- Els departaments
  - D-1 Els departaments
  - D-2 L'equip coordinador
  - D-3 Equips de mestres de cicle
  - D-4 Altres càrrecs

Font: Projecte Educatiu de Centre: C.P. Max Weber. Castelldefels.

Aquesta comparació és més aviat un índex, com ho és també la caracterització de les pedagogies que la meua aplicació del model ha produït. Però tots aquests índexs suggereixen que la pedagogia invisible integral ha estat detectada allí on l'equip de mestres constitueix un agent social cohesionat, mentre que la pedagogia invisible parcial ha estat detectada allí on l'equip de mestres no ha adquirit aquesta cohesió. Els ordres temàtics dels documents de presentació, o el contrast entre el recurs als principis i a les solucions ad hoc, podrien ser interpretats des

d'aquesta hipòtesi inductiva basada en indicis -repeteix-. Si la meva argumentació és correcta, doncs, cal completar el model de Morais amb una anàlisi de la dinàmica del grup de mestres, la qual indiqui quan la pedagogia parcial s'adapta a les condicions de l'entorn (i provoca els esmentats beneficis de Morais, 1992) i quan és una col·lecció de procediments poc connexos perquè l'equip de mestres no ha adquirit prou cohesió per discutir principis, aplicar-los i afrontar els conflictes que se'n puguin derivar.

Evidentment, cal una altra anàlisi d'aquesta qüestió. Però sobretot vull subratllar que les lectures terapèutiques massa immediates -aquests mestres ho fan bé i aquells malament- pequen de voluntaristes. L'escola és una organització, i el fet que una organització pugui desplaçar els seus fins no és pas la conseqüència de l'excel·lència professional dels qui hi treballen, sinó del conjunt de relacions social que s'entaulen a dins i a l'entorn de la susdita organització.

### **Síntesi**

Rera les declaracions del professorat sobre la definició de les fronteres escolars a tres centres, s'entreveuen dues variacions de la pedagogia invisible. Per això es distingeixen les escoles-de-portes-obertes i les escoles-de-portes-entreobertes (a més, és clar del que serien les "visibles" escoles-de-portes-tancades). D'altra banda, la interpretació d'un indicatiu fa pensar que la dinàmica del grup docent hauria de ser considerada en analitzar les pedagogies escolars.

APENDIX 7.1. ENTREVISTA AMB DIRECTORS/ES I TUTORS/ES DE LES ESCOLES SELECCIONADES

**Temes:**

i. El projecte de centre (cal fer afermament en la manera de tractar la transversalitat).

ii. La programació de les matemàtiques (la facilitat per pautar els exercicis d'aquesta assignatura i la percepció de la seva dificultat suggereixen que potser sigui la més "visible", Morais 1992)

iii. La programació del català (la influència regulativa d'aquesta assignatura i la importància de la pedagogia activa en la teoria de la immersió lingüística, Artigal 1989, fan pensar que potser és la més "invisible").

iv. Comentaris i dades sobre la distribució interna de les aules. Possibilitat de visitar les de vuitè d'EGB.

v. Comentaris i dades sobre els horaris i les normes de conducta demanades als següents espais escolars: menjador, gimnàs, pati, sala d'actes, altres (laboratoris, museus, sala d'idiomes, sala d'informàtica, etc.)

**Distribució:** Directors/es i tutors/es dels cinc centres-base. Possibilitat d'estendre l'entrevista, però.

**Anàlisi:** Anàlisi de contingut la unitat de registre de la qual seran les al·lusions als següents temes:

frontera entre continguts acadèmics i no acadèmics  
frontera entre continguts de diverses disciplines  
frontera entre continguts de diferent nivell d'abstracció  
frontera entre continguts d'igual nivell d'abstracció  
frontera entre l'aula i altres espais de l'escola  
frontera entre els mestres i els pares  
frontera entre el professor i els alumnes

L'objectiu de l'anàlisi serà distingir les fronteres més visibles de les més invisibles, i per tant les diferents pedagogies escolars.

CAPITOL VUITE  
A BANDA I BANDA DE LES FINESTRES DE L'ESCOLA:  
LA TIPOLOGIA DE WINDISCH

Els capítols anteriors han conjeatrat si les perspectives de les mares i els/les mestres de les escoles barcelonines són simètriques o asimètriques. Entenen per "simètriques" el fet que reflecteixin els trets discursius assenyalats per Windisch (1992) com a característiques que defineixen un discurs personificador, un discurs calculador i un discurs reificador; i entenen per "asimètriques" el fet que cada actor social s'expressi mitjançant una mena distinta de discurs. En particular, la hipòtesi pregunta si les mares d'origen mitjà i el professorat no coincideixen a l'hora de fer servir un discurs calculador, mentre que el discurs de les mares d'origen treballador contrasta amb el del professorat per tal com el primer és reificador i el segon és calculador.

Els capítols anteriors també han detallat de quina manera es poden triar alguns casos d'estudi -és a dir, algunes escoles- on la hipòtesi sigui aplicada a l'empíria. Potser qualsevol escola seria bona perquè alguna informació ens avalés o ens refutés, si més no parcialment, la hipòtesi, però una selecció d'escoles que compleixin certs criteris indica també que els resultats molt probablement deuen valer per a d'altres escoles. Per això els casos d'estudi en què la hipòtesi de l'asimetria serà provada han estat elegits de manera que dos orígens socials i dues modulacions pedagògiques hi fossin presents.

Un mapa sòcio-escolar de la conurbació barcelonina ha proporcionat el primer criteri de tria. Com que l'estratificació social és una veritable escala, una jerarquia de posicions, als

replans intermitjos és on més fàcilment deuen ser observables les interaccions entre veïns propers als replans superiors i veïns propers als replans inferiors. Dues escoles l'alumnat de les quals semblava que s'ubicava en aquests replans intermitjos han estat triades; i molt probablement a les dues sigui possible trobar famílies de procedència distinta, però en una d'elles els estudiants d'origen modest eren tan escassos que no n'hi ha hagut prou per entrevistar-los. Ha calgut buscar una escola similar amb alumnes de família obrera que compensés aquest dèficit, i per tant ha calgut buscar-la als pisos baixos.

A més de l'extracció de l'alumnat, aquestes escoles han respost a una altra exigència: seguien línies pedagògiques diferents. Ja que ni el professorat ni les famílies es relacionen sempre de la mateixa manera, sinó que poden seguir diverses regles del joc, dues escoles amb unes regles del joc lleugerament distintes han de proporcionar-nos dos camps empírics prou diferenciats com perquè ens preguntem si la simetria segueix la mateixa pauta en cadascun. Una d'aquestes escoles seguirà el model de les portes obertes, el qual difumina tant les fronteres internes com les fronteres externes de l'escola, i per tant les fronteres entre pares i mestres. L'altra seguirà el model de les portes entreobertes, el qual atorga un gruix relativament més ample a les fronteres.

Als replans intermitjos on ha començat la recerca de seguida ha aparegut una escola de portes entreobertes amb un alumnat dels dos orígens, modest i mitjà. Era l'E.P. Max Weber (nom fictici) de Castelldefels. Ara bé, a l'escola de portes obertes localitzada en aquests replans intermitjos, l'E.P. Émile Durkheim

(nom fictici) de Castelldefels, ha estat difícil trobar alumnes d'origen modest. Per aquesta raó ha calgut buscar-los a una altra escola de portes obertes que tanmateix fos l'encarregada d'escolaritzar alumnes d'origen modest, i aquesta ha estat l'E.P. Karl Marx de Sant Boi de Llobregat. La tria definitiva, doncs, enclou una localitat de la perifèria equilibrada de Barcelona (Castelldefels) i una altra de la perifèria obrera (Sant Boi).

El professorat i un grup de mares s'han prestat amablement a respondre diverses qüestions, i m'han autoritzat per transcriure i analitzar les seves respostes. Aquestes qüestions han estat pensades per tal d'induir mares i mestres a establir comparacions i avançar explicacions espontànies de les diferències notades.

Aquesta estratègia d'entrevista es derivava d'una relectura dels criteris de Windisch (1992) per a determinar la mena d'un discurs. D'aquests criteris, els quatre primers (la definició de l'altre, la distinció entre judicis i explicacions, la distinció entre actors i explicacions i la tendència a l'acció) fan referència a la comparació entre unes persones i unes altres; i els dos últims (la visió de l'acció social i l'explicació) fan referència a proposicions predicades sobre els agrupaments que són producte d'aital comparació.

A hores d'ara sabem que la comparació és la base del procés psicosocial a través del qual es constitueixen les identitats col·lectives. Les categories socials són el resultat de comparacions entre individus les quals es carreguen de connotacions afectives i acaben convertint-se en un terme de classificació (Tajfel, 1981). Diverses anàlisis de les categories

socials que el professorat projecta sobre l'alumnat, és a dir, diverses anàlisis de la diferenciació escolar, revelen que efectivament els alumnes d'origen social distint reben categories de classificació distintes (Nash, 1973; Brandis & Bernstein, 1974). Ignorem, en canvi, la forma d'aquesta categorització, i tant la forma com el contingut de les categoritzacions que els mateixos alumnes o les seves famílies adrecen a les escoles.

En aquest capítol analitzarem, amb la tipologia de Windisch a la mà, com el professorat categoritza les famílies i com les mares categoritzen les escoles. Veurem també les proposicions que ambdós prediquen sobre els agrupaments que han establert. Windisch (1992) proporcionarà primer un criteri, molt simple, per destriar qui ha donat una resposta calculadora de qui l'hagi donada de caire reificador: el primer deu haver definit unes categories comparatives clares però connectades; altrament, el segon deu haver-les difuminades. D'aquesta primera operació en diré "classificació etnogràfica de les entrevistes", per tal com es basa en les observacions anotades a les actes de les entrevistes.

Les entrevistes han estat entrevistes semienfocades. Els i les informants han fet l'exercici de posar-se davant d'un focus (l'alumnat d'un cicle escolar, o els barris i les escoles d'un municipi) i parlar-ne. Aquest procediment de reproduir en la conversa, ni que sigui un pèl artificiosament, un mapa mental d'aquestes persones és molt útil per assuaubar la tematització que tota entrevista comporta (Briggs, 1986; vg. capítol 5). D'altra banda, ha estat la base d'una altra anàlisi més complexa que la classificació etnogràfica.



Per distingir qui calcula i qui reïfica quan efectua aquestes comparacions cal combinar dues lògiques, ja que es tracta d'emprar categories analítiques discretes per classificar estructures semàntiques. La lògica aristotèlica separa taxativament una mena d'una altra, amb la qual cosa fonamenta la classificació etnogràfica o l'aproximació quantitativa als resultats. Però aquí el contingut d'aquestes menes no són pas objectes discrets, sinó conjunts d'elements que plegats generen un significat. Encara que cada entrevista pugui ser una unitat de registre en una anàlisi de contingut (Aranguren, 1986), aquesta lògica de la significació obliga a buscar-hi subunitats que constitueixin estructures internes de cada entrevista. No hi ha cap raó per afirmar que un discurs calculador no inclogui a voltes una referència reificadora o personificadora, i com veurem, n'hi ha algunes per pensar que certament un discurs reificador sovint incorpora referències de les altres menes.

He anomenat "al.lusions" a les subunitats de registre amb què he esmicolat cada entrevista. Les al.lusions són troços de discurs que parlen del mateix tema, i per tant no es corresponen amb unitats sintàctiques. Tot i que Windisch (1992) fa servir la mateixa solució<sup>3</sup>, i que en altres estudis ha estat possible inclús de convertir-la en la base d'una anàlisi quantitativa (Marín et al.: 1994), no es deslliura d'algunes deficiències. Més

---

<sup>3</sup> "Our use of the term discourse is also designed to show that an analysis of words, or even of sentences, is not adequate. In this sense, discourse analysis is sometimes contrasted with lexicology. The unit of reference needs to be broader, in this case either the paragraph or whole sections of the discourse uttered by representative members of a given group. Thus the quotations from interviews which provide concrete illustration of our analyses are whole paragraphs, sometimes even several paragraphs or whole pages" (Windisch, 1992: 21)

que res, el "canvi de tema" no garanteix una exclusivitat absoluta. A Marín et al. (1994) el problema va ser resolt bo i determinant les al·lusions a través de grups de discussió formats per l'equip d'investigadors. Aquí la impossibilitat operativa de muntar aquests grups no autoritza a tancar aquestes subunitats fins al punt de fer-ne recomptes.

Les al·lusions, per tant, s'han convertit en unitats d'anàlisi on les característiques discursives de Windisch podien ser detectades. Un grup de característiques, ja que normalment una al·lusió en reflecteix més d'una, ha classificat cada al·lusió; i la repetició d'al·lusions de cada tipus ha classificat cada entrevista. Les al·lusions per si mateixes han definit un índex d'exclusivitat de la classificació d'entrevistes.

En suma, l'anàlisi de contingut presentada en aquest capítol és el resultat de dues operacions. En primer lloc, he classificat provisionalment les entrevistes segons les observacions del mateix treball de camp, les quals indicaven qui havia comparat i qui havia difuminat les comparacions. I segonament, una classificació definitiva ha consistit a segmentar les entrevistes en al·lusions, categoritzar les al·lusions, i a establir el perfil d'al·lusions de cada entrevista.

### **El discurs del professorat**

El guió de les entrevistes adreçades al professorat s'ha inspirat en els dos components que defineixen els tipus discursius de Windisch (1992), és a dir, els agrupaments

espontanis d'altri i les explicacions espontànies d'aquests agrupaments. Per això demanava de començar destacant quines característiques eren més rellevants a parer dels/les informants, com havia fet Nash (1973). Quan les característiques esmentades únicament corresponien a la vessant instructiva ("característiques acadèmiques" en deia el guió) o únicament corresponien a la vessant reguladora (les "característiques personals") del dispositiu pedagògic (Bernstein, 1993; Morais, 1992), preveia de relançar la pregunta perquè el buit fos cobert amb comentaris sobre els dos aspectes. Després passava directament a inquirir quins semblaven els factors de l'anterior agrupament, i acabava bo i relançant la mateixa qüestió sota la forma concreta d'un aspecte regulador, la "maduresa" observada (Apèndix 8.1).

Aquest exercici requeria dels mestres una abstracció que els resultava força manejable, ja que de fet forma part de la seva pròpia feina explicar-se qui hi ha a la seva escola. La teorització que els he exigit certament sincronitza i descontextualitza les seves pràctiques quotidianes (Bourdieu, 1994), però no és res massa estrany a la seva activitat de cada dia.

La "classificació etnogràfica" del discurs docent ha estat ben senzilla; ras i curt, el professorat sempre compara. Les mateixes actes de les entrevistes ja recullen força exemples de les comparacions i els intents d'explicar-les. Un mestre de l'E.P. Weber, p.ex., va demostrar un bon coneixement de la cultura gitana en comentar els problemes d'alguns alumnes d'aquesta ètnia. Amb el seu company d'entrevista, a més, va fer

un veritable esforç per explicar les motivacions dels pares per fer el que fan. Diversos mestres de la mateixa escola van expressar la seva preocupació perquè el rendiment del cicle superior oscil·lava notablement d'un any per l'altre. D'això algú en deia el "problema de les collites". En conjunt, venien a combinar explicacions basades amb l'origen social i explicacions basades en les característiques familiars. A l'E.P. Durkheim contaven amb tots els ets i uts el conflicte que anys enrera havia dividit l'escola quan s'hi va discutir si no calia moderar el puericentrisme. Aquestes explicacions estaven plenes de consideracions sobre la postura dels oponents, d'explicacions sobre la presència de tal o qual actitud, etc. El mateix s'observava quan sorgien els conflictes amb les famílies d'alguns alumnes que no assolien el Graduat Escolar. A més, un mestre d'aquesta escola tenia pensada una tesi doctoral per demostrar que la difusió del seu model d'escola cap a altres centres s'entrebanca perquè els directors novells manquen de formació. Sigui com sigui, el professorat de l'E.P. Durkheim s'explicava que el nombre de pre-inscripcions se'ls hagués disparat bo i recorrent a les característiques de les famílies i a les inèrcies d'altres escoles, és a dir, compaginant factors individuals i extraindividuals.

Les característiques formals del discurs calculador són presents a tots els discursos dels mestres. Tant a les entrevistes individuals com als grups de discussió ha estat possible detectar-les en un nombre suficient de mestres de les escoles Weber i Durkheim (Apèndix 8.2 i 8.3).

a) La definició de l'Altre reconeix la diferència fàcilment i s'esforça per entendre l'altre punt de vista. La següent descripció de les famílies de l'E.P. Durkheim, p.ex., distingeix clarament l'origen social de l'alumnat i com varia, detalla casos concrets, matisa la importància dels canvis, i fa una darrera comparació amb altres escoles. El joc de veure les diferències i entendre-les es multiplica al llarg de tres dimensions: l'estratificació social de les famílies, les promocions de l'escola, i els tipus d'escola pública.

" Que si, que econòmicament, doncs jo diria això, classe mitja, mitja alta, per qui, per qui aniria. Com en la majoria dels casos estaria associat un nivell cultural també mig, mig-alt. Vui dir ara, quan estem fent, estem recollint les dades, per la base de dades; et trobes molta gent amb titulació superior (skm), arquitectes, metges, parelles que tots dos són metges, vui dir.., i clar això doncs, a nivell de la, del que es tirar endavant l'escola facilita molt la feina, moltíssim. (skm) A nivell de, de com el deia doncs de, cultural, jo també diria, doncs això, un nivell cultural mig alt, i en quant a la parla majoritàriament són gent catalano-parlant.... Cada vegada aquest percentatge, en si, sí que va minvant, vull dir perquè aquesta escola un dels elements que la definien com escola privada era que era escola catalana, i això vulguis que no, bàsicament a qui atreia eren famílies catalano-parlants (skm). Ara també hi ha molta gent catalano-parlant però.... el tema aquest de la llengua, sí que ha anat variant; és potser el que més hem notat que ha variat, a les classes de parvulari, de primer-segon, el percentatge de castellano-parlants, sobretot hi ha classes puntuals que estem al setanta per cent de castellano-parlants en quant a llengua de relació a la família. Però a nivell, ja et dic, a nivell social-cultural i tal estem en una situació dic entre cometes "d'avantatge" respecte d'altres escoles públiques, i això es nota, es nota, es nota vui dir quan ... quan proposes

*una despesa per anar de convivències, que vulguis que no són despeses fortes, perquè anar cinc dies de convivències amb els nanos estem parlan de quinze mil peles, si tens dos fills ja són trenta, i fins ara no hem tingut encara gent que diguí bueno és que no puc pagar, fins ara tothom doncs va pagant i .. hi ha la morositat habitual i típica sempre en un col·lectiu de tanta gent; però vaja, a nivell econòmic i tal no tenim cap problema"*  
(C.: Al.lusió 1; E.P. Durkheim)

b) La tendència a l'acció dels mestres cerca l'equilibri d'interessos quan xoca amb un conflicte. Sempre és possible de xocar amb les famílies a causa d'algun mètode didàctic. Una resposta consisteix a entendre les crítiques, posar les cartes sobre la taula en la mateixa preinscripció, i procurar que els de dins entenguin una estratègia didàctica com és l'educació dels hàbits.

*"TP.: [inint] altres escoles... <Preg.: Tu portes aquí més temps, no?> Sí. Porto dotze anys aquí, i abans havia estat en una altra escola del mateix estil. I lo de les modes no m'agrada, perquè les modes són passatgeres, no?, són passatgeres i... jo no sé. És que de vegades també, de vegades els pares aquests que vénen aquí nous, els dius: "sapiguen on us heu ficat, perquè... donem feina a casa eh nosaltres, donem deures, i ja vull dir que [canvi de cinta]*

*B.: És una escola que també rep unes crítiques ferotges. Així com es parla bé de l'escola, rep també unes crítiques ferotges <Preg.: hm> Hi ha per una part hi ha una part de població que creu que a l'escola vénen aquí els nens a jugar i t'ho passes de primer fins a vuitè, això, vénen a passar el temps, no? I rep unes crítiques per això*

*TP.: Això és una mica d'abans, no?*

*B.: No, encara, encara avui dia, i a més de fora l'escola no entenen allò que nosaltres ens passem tot el dia. Una vegada estàs a dins ho veuen molt més clar. Et passes tot el dia fent*

[inint], sobretot hàbits i <Preg.: bueno, ja> fent hàbits i això, i bueno, parlem de fora i és que els nens aquests no tenen cap hàbit ni cap cosa. Dóna una ràbia: i què faig jo sis hores al dia durant la meva feina? Tot el dia, més que aprenguin les parts del cos, estàs, el full, s'ha d'escriure, et passes més temps fent això que no lo altre".

(B.TP.: Al.lusió 13; E.P. Durkheim)

c) La visió de l'acció social no únicament combina els factors materials (extraindividuals) i no materials (individuals) que assenyala Windisch (1992). També és possible trobar una visió anàloga quan hom intenta afaiçonar els factors materials mitjançant una estratègia individual, és a dir, fent explícits els mitjans per assolir una finalitat pedagògica.

L'E.P. Durkheim ha eliminat els llibres de text a fi d'inculcar els hàbits de l'auto-organització. Els mitjans per assolir aquest fi (apendre a fer índex dels apunts de classe) es van graduant al llarg del cicle superior. Com he avançat, a vegades un dels trets de Windisch s'entrelliga amb una altre: aquí s'observa aquest efecte quan l'entrevistada fa servir el mateix raonament de fins i mitjans per explicar com s'equilibra aquest interès didàctic i l'interès d'aprovar dels alumnes nouvinguts a cicle superior, qui sovint manquen de les habilitats que desenvolupa l'aprenentatge de l'auto-organització.

"TP.: Si, si, ehmmm el fet que aquí a l'escola no funcionem amb llibres de text, doncs, fa que els nens ja des de petits, alhora de fer els seus albums de treballs.....?...i total, vagin adquirint una certa autonomia, que l'anem graduant a mida que van pujant de curs. Per exemple, a sisè ja es pretén que fagin uns apunts amb índex numerats, índex titulats de cada feina i amb els

*diferents apartats de cada assignatura, cosa que és bastant complicat, sobretot d'algunes assignatures, com és la meua, llengua catalana, on han de col·locar les feines d'ortografia, on les d'expressió escrita o morfologia o bé expressió oral, o bé... el començament els ajudem perquè puguin fer aquesta feina però l'acaben fent ells. Ehm, donem molta importància, el que és això de mètodes de treball i els nens, ja et dic, que arriben, que han fet tota l'escolaritat aquí doncs ho agafen, ho agafen bé. Els nens que ens arriben nous, tenen sempre una mica més de desventatge en aquests sentit, però normalment tenen que acoplar-se a aquest mètode, i els hi és en principi una mica difícil, o sobretot el que és el context, és el que els fa ah, esperonar-se i realment també acaben... acaben bé, si que se'ls ha d'ajudar bastant més, en hores de tutoria o un cop de mà en el que és estudi o el que sigui." (B.TP.: Al·lusió 1. E.P. Durkheim)*

d) La quarta característica dels discursos calculadors és l'ús d'esquemes multifactorials que entrelliguen diversos fenòmens. Tot seguit podeu llegir com uns mestres de l'E.P. Weber s'esmercen a matisar el vincle entre la capacitat econòmica, el nivell cultural i la preocupació per l'ensenyament. Potser a voltes la riquesa, la fluïdesa verbal i la implicació en l'aprenentatge coincideixin, però segons ells les excepcions són d'allò més significatives.

A més a més, aquesta preocupació per assenyalar excepcions torna a combinar dos trets discursius en una mateixa al·lusió. El ventall de casos que expliquen, sobretot el dels sudamericans, evoca una visió de l'acció social on els factors materials (les distribucions de recursos econòmics, culturals i relacionals) perden importància davant dels casos particulars. Així doncs, llegireu aquí sota un exemple de la visió dualista dels raonaments calculadors que no reconeix tant la pròpia estratègia,



com a la cita anterior, sinó les d'altri.

"Ad.: Diguem-ne diguem-ne que el nivell cultural no va no va en relació al nivell econòmic. Per exemple tota la gent que ve de Sudamèrica deu tenir un porcentage enorme, són gent molt culta, no?, tenen uns nivells, una expressió increïble, però clar vénen amb uns... amb això amb una mà al darrera i amb una altra al davant, no tenen... I a més, gent de d'aquí que per exemple s'ha fet la seva autonomia en el treball, que és paleta, que és pintor, que és electricista, ha fet molts diners, però no té estudis, no n'hi ha una relació cultura-economia.

H.: [inint] És diferent, perquè la relació econòmica podríem valorar-la, hm, quan es donen les ajudes econòmiques aquestes aquestes inicials, de parla de material o de beques de menjador, etc., i realment no tenim un índex elevat de de ajudes econòmiques per exemple així dintre del porcentage de l'alumnat, no? I per altra banda, com ho deia Adela, clar, el nivel cultural és diferent. És que no té una relació <Preg.: hm> cultural... Clar ens trobem que a nivel econòmic podríem parlar de de. Generalment jo no sé com està la resta de col·legis, però jo suposo que estem dintre d'una mitjana bona, no?, bé, una mic..., bé els casos correctes que pugui...

Preg.: No, ja, ja. Em referia que dèieu això que hi ha aquesta diversitat, no?, i que has parlat que hi havia molts alumn..., un cert nombre d'alumnes que almenys es notava, sudamericans amb un nivell cultural elevat, etcètera, no?

C.: Els pares <Preg.: Els pares, clar, els nens> Llavorens si parles d'alumnes, clar, ee depèn, no pots parlar deee nivells: aquests tenen un nivell alt, aquests tenen un nivell baix, perquè depèn de les característiques de cada grup, no? Però hi han grups per exemple que hi ha una... hi han: o molt bons <Preg.: Grup vols dir classe> els nens, dintre d'un mateix grup, hi ha nens que tenen un nivell molt bo i que poden seguir més del que estàs fent i hi han nens que tenen un nivell nul. Llavons pot ser ee per característiques del nen, pot ser per característiques de la família, i de vegades el nivell cultural de la família, pares

*sudamericans, ara diem sudamericans perquè n'hi ha força, no?, i sí que hi ha això que crida l'atenció: ee s'expressen amb una fluïdesa i tenen un vocabulari molt ric, però la cultura diguéssim que poden portar ells no hi ha llavors un seguiment dels seus fills, no és general, no és de tots oi però hi han diferències o jo trobo que hi han contrastos d'aquests. Igual amb el pare sembla que té un nivell cultural bo, o la veus i va doncs, vestit molt adequadament, bé, cuidat, i en canvi veus que hi ha una deixa una... ee oblit, una deixades e cap a cap als fills, no hi ha un seguiment de l'escolaritat dels fills. Llavons dintre d'un grup es creen ee moltes diferències <Preg.: Quan vols dir un grup vols dir ee una classe> Un grup de nens, llavons tot això reverteix en el grup de nens i tu com a mestre veus ee uns desnivells molt molt marcats." (Ad.H.C.: Al.lusió 4. E.P. Weber)*

D'acord amb els perfils d'al.lusions sintetitzats a l'apèndix 3, aquesta caracterització cospa la veritable columna vertebral del discurs dels mestres. La majoria d'al.lusions calculadores és aclaparadora a les dues escoles, tot i la diferència en la modulació pedagògica.

Les escasses excepcions mereixen tanmateix una certa atenció. La forma del discurs docent pot evolucionar d'una manera gairebé imperceptible cap a raonaments reificadors o cap a raonaments calculadors.

L'exemple únic d'un raonament reificador del professorat és una mostra de la seva raresa però també de la seva naturalitat. Ni que sigui de gairell, aquest raonament no fa altra cosa que exagerar la constatació que certs condicionants sòcio-econòmics pesen sobre els comportaments de l'alumnat.

*"H.: Diguéssim que si poguéssim nosaltres triar podríem fer uns grups equitatius, sempre, no, pero clar, això no ho podem*

fer, no? <Preg.: no, clar> I i jo no sé si són circumstàncies perquè el grup ambient és bo, la realitat és que és bo perquè està ahí al grup, no no ho fem nosaltres, no?, i a partir d'ahí es pot treballar millor o pitjor. Doncs bé, hi ha com diu hornadas, que diríem així, no?, que que, mira, no, són circumstàncies que han arribat al grup con una majoria de gent amb unes característiques que implica que són un grup dolent en el aspecte, primer, etc. <Ad.: de motivar> de motivació. Circumstàncies? No ho sé. En podríem fer un estudi, és que no, no ho sabríem dir, no? Uns anys és tan rar: escolta, és que també és una casualitat que de trenta-sis persones trenta estan aquí en unes en unes circumstàncies d'aquest tipus. I hi ha anys que per circumstàncies doncs mira s'han ajuntat un grup que són a l'inrevés: són trenta que estan motivats i sis que han entrat en aquest grup... Això fa un canvi de de actitud i un canvi de valoració nostra també; fins i tot el treball no pot ser el mateix i i això és una roda: no pot ser el mateix, l'evolució també es es manté dintre de uns mínims. Però això és el el que es junta. Això és la matriculació com ve. Aquí tenim trenta nens, i aquests aquests trenta nens poden ser d'aquestes característiques com grup i aquestes." (Ad.H.C.: Al.lusió 5; E.P. Weber)

I una exageració anàloga, encara que en sentit oposat, a vegades essencialitza les diferències entre mestres i alumnes, amb la qual cosa sembla blasmar les reticències d'aquests a comportaments familiars incorrectes. Per dir-ho d'una altra manera, així com l'esllavissament reificador del professorat incorre en el sociologisme, aquest esllavissament personificador incorre en el psicologisme.

"Ct: Per exemple a setè. Home a setè i vuitè ja comença a fer il.lusió això que ets gran i pots començar a tenir plans, i a tu què t'agradaria fer, els hi fa, poden plantejar-s'ho. Eh,

no volen pensar-hi, quan acabin vuitè ni això. Lo que és normal. És normal que s'atabalin pensant que l'escola algun dia s'acabarà, i hauran de marxar. Però no només per això. A vegades plantejes coses de discussió a l'assemblea, o ells mateixos, no?, i es queden a un nivell molt superficial. I a la que tires per aprofundir una miqueta: bueno, tu què penses?, diguê'ns què penses, costa i costa molt.

Preg.: Quin tipu de coses?

Ct.: No sé perquè és molt... Retalls de diaris, notícies que poden passar que de vegades les comentes a la classe. Ho veuen com que no és el seu món, o sigui el seu món són els... Un món de nen petit, dels seus quatre que l'envolten, les seves necessitats cobertes i punt. Llavors, costa molt eh realment que surtin d'aquesta situació i que els faci il.lusió que sigui d'una altra manera. Llavors passen per la crisi de setè per exemple, i sí estan reivindicatius i tot el que tu vulguis, però més en la part egoista que en la part aquella que són les edats en què et comences a preocupar per coses que t'envolten, i en tot cas a estar reivindicatiu però no només per tu sinó també per, no sé: fets socials, per... No, no, costa molt, eh? Costa, costa, hi ha de tot, però costa molt.

Preg.: I a banda ja de la part acadèmica, es nota que hi hagi grups dels més madurs i els més immadurs? <Ct.: En diferents graus> Vull dir una mica. És una cosa gradual, no?, però vull dir, no sé.

Ct.: Sí, n'hi ha que ja el pots tractar com un adult i... t'hi entens i t'hi entens. I altres que encara li has d'estar fent... explicant què està bé i què està malament, perquè encara no ens hem enterat, no? I encara necessiten molt que els donis la mà a nivell d'organitzar-se i a nivell de pensar en l'any que ve, a nivell de que són els pares qui s'han preocupat de decidir que va aquí perquè ell ni s'ha preocupat de participar-hi.

T.: Sí, jo ho veig així, eh? I cada vegada més. En els dotze anys que treballo a l'escola en aquest aspecte els nanos de vuitè cada vegada són més infantils. I esperen això: que l'adult raoni per ell -pare o mestre o el que sigui- i ell... <Ct.: a viure> doncs li va bé, i si no fa veure que li va bé.

Ct.: Sí, és ell, és ell que reivindica però en coses que li toquen molt la pell, hmm però molt immediat, eh? Vull dir... <Preg.: Sí, sí, me n'han parlat> Vull unes bambes, per exemple. Una cosa d'aquestes." (Ct.T.P.: Al.lusió 12; E.P. Durkheim)

Malgrat que la hipòtesi de l'asimetria faci referència exclusivament a les característiques formals dels discursos, l'anàlisi de contingut realitzada avala una observació ad hoc -la qual per tant és secundària pel que fa a la validació de la hipòtesi- referida als continguts del discurs del professorat. En efecte, el caràcter homogeni del discurs docent també es reflecteix en els continguts: els hàbits de treball (B.TP.: Al.lusió 1; E.P. Durkheim. C.: Al.lusió 6; E.P. Durkheim. Ad.H.C.: Al.lusió 10; E.P. Weber), la idea que els nens estan sobreprotegits (B.TP.: Al.lusió 4; E.P. Durkheim. C.: Al.lusió 2. E.P. Durkheim. Ad.H.C.: Al.lusió 6; E.P. Weber), o bé la política dels centres davant del Graduat (A.: Al.lusió 5; E.P. Weber. B.TP: Al.lusió 11; E.P. Weber. G.: Al.lusió 6; E.P. Weber) són temes recurrents als dos centres estudiats.

El professorat coincideix sobretot a l'hora d'afirmar que la maduració de les criatures com més va més problemàtica és. De fet, sembla que el "paradigma psicomètric del C.I." (King, 1989), que els etnògrafs detecten una i altra vegada a les escoles angleses, reaparegui a Catalunya com una "psicometria de la maduració". Aquesta opinió pot encaixar en diversos dels trets discursius de Windisch.

Algunes percepcions docents fan servir la psicometria de la maduració per dibuixar una veritable campana de Gauss de les seves classes. Tres grups -els adults, els mitjans i els

despistats- reproduueixen simbòlicament l'esquema d'una distribució estadística. És una forma de reconèixer empàticament les diferències entre l'alumnat, i en particular les diferències de rendiment. La idea que els ritmes de maduració són naturalment diversos, i que els retards són l'efecte d'un munt de factors ajuda a relativitzar aquesta classificació, a detallar-la i a fer l'esforç de posar-se en la pell de l'altre (aquí, de l'alumne o alumna).

"Ct.: No, no, perquè dins la classe també tens diferències de nivell <Preg.: Vull dir, no...> Dins la classe també hi ha diferències de nivells <Preg.: Hm> Llavors hi ha el que per exemple no s'organitza gens, per perquè va associat normalment a que són nanos immadurs, molt immadurs, llavors són immadurs no només per això, però per altres aspectes també, i els hi costa una barbaritat, llavors clar, pues van penjant assignatures i... el els anem arrossegant com podem <T.: N'hi ha algun que ha hagut de repetir> N'hi ha algun que ha repetit curs. Després hi ha els que, un grup mig, no?, allò el que treballant a tot arreu s'ho treu, amb ajut tard o d'hora agafa el sistema de treball, i al final doncs alguns potser a l'últim any fan una pujada allò que diem per fi, per fi li podem donar l'alta, no? I llavors hi ha els que van sols. Perquè això a tot arreu hi són. Els que van sols no... <P.: I llavors hi ha aquesta gent nova, no?, els hi costa també agafar-se al carro> Perquè no estan acostumats, clar. Llavors, allò que vinguin desplaçats per raons més de desplaçament n'hi ha pocs, i de vegades vénen rebotats d'altres escoles, vénen amb uns historials no completats... A tots aquests els hi costa també, no només pel desplaçament, sinó perquè ja portaven una base molt fluixa."(Ct.T.P.: Al.lusió 4: E.P. Durkheim).

Les consideracions sobre els graus de maduració també poden expressar-se a través d'una visió dualista de l'acció social. Un

factor material (l'escola d'una línia) afavoreix el bon comportament de l'alumnat, però un altre factor no material, individual (potser el cansament dels pares davant dels fills menors) pot contrarestar aquest efecte. I quan molts d'aquests fills petits i més consentits han coincidit en una mateixa promoció, el comportament general ha empitjorat notablement.

"A.: Si de comportament sí. Jo penso que el comportament també, ho porta l'escola que és petita. Aleshores l'ambient és completament diferent perquè, jo ara, conec els nens de, de quasi tots els professors. Des de tres anys que entren, els vas veient fins a vuitè. Per tant, com que hi ha aquesta relació, suposo que això sí que, també t'implica a que el comportament sigui bo, perquè et coneixen des de petits, i els vas veient pujar. Si és una escola doble línia, no els coneixes, i la relació és diferent; canvia molt eh!. Perquè aquí coneixes a la majoria dels nens, coneixes a la majoria de les famílies, altres que no. Però això sí que és veritat que nano sé... perquè hi han aquestes diferències, que de vegades coincideixen totes en una mateixa classe. Que diguis: aquesta classe, com las cosechas no? hi ha una cosecha bona un any, i altres que hi ha una sèrie de factors, doncs mira... i de vegades que són germans eh!, i els seus germans han volgut estudiar i tenen un comportament diferent. De vegades coincideix que són els petits de les famílies, els més consentits. A vuitè, aquest any, jo he estat observant, preguntant a un viatge a Mallorca, que la majoria són, petits de família. Han estat aquí els seus germans grans, i el seu comportament ha estat més responsable, diferent, que aquests més consentits. No sé si es que estàs més cansat i dius: Doncs que facin el que vulguin!...ja, ja, és veritat eh!." (A.: Al.lusió 3; E.P. Weber)

Per últim, un esquema multifactorial analitza diverses dimensions de la maduresa observada pel professorat de l'E.P.

Weber al llarg de deu anys. En aquest període comportaments com ara els sexuals han adquirit un to més i més infantil. A parer dels mestres entrevistats, la saturació mediàtica o el retard de l'edat laboral podrien ser factors acumulats d'aquesta perllongació de la immaduresa.

"H.: Total. Ens hem trobat anys per exemple, o èpoques per dir-ho així, no?, no un any, sinó una època de dos tres cicles d'aquest tipus. Clar, has trobat que has tingut un sisè molt bo, el setè també, fins i tot el vuitè. Has trobat unes altres èpoques que dius: home, el setè és fenomenal, i el sisè que arriba ja ens adonem ja ens adonem que la cosa no funciona i que tampoc... Això és un...

Ad.: Suposo que hi deu haver-hi alguns factors a nivell grupal en quant a a la madures <Preg.: maduresa?> madures madures de grup. I això jo crec que influeix un un grup determinat de la classe, que arrossega els demés, que sempre n'hi ha a tots els grups. Jo crec que això és deu influenciar bastant. I d'una altra cosa que sempre hem parlat: que sembla que els grups, a mida que puguen, puguen més immadurs. A vegades ho hem notat. Jo me'n recordo d'aquí fa deu anys, fa nou anys, els vuitès que teníem, <H.: i [inint]>, escolta, ja hi havia nens que tenien relacions sexuals, però a més bé, a més bé. Avui dia a alguns els hi parles de la menstruació ii i se ruborizan o...

H.: Va ser una època que dèiem que subien con més més madures, ii jo penso en l'experiència mmm eh? quee des de fa disset anys que porto aquí en aquest poble, jo no diu cada vegada menys [emfasitza], pero si fem una comparació, no de any en any perquè és una mica, és tan petit el índex, que si fem una comparació com deia Ad. de de, és és brutal. <Ad.: És brutal, eh, és brutal> Jo me'n recordo que fa disset anys al al Cinto Verdager, te'n recordes aquell vuitè que teníem? <Ad.: hm> Clar e és totalment diferent: nens que fins i tot arribaven al col.legi a les nou del matí i ja portaven tres quatre hores d'estar treballant al mercat, o sea és que era una història



*totalment diferent, totalment diferent, i la maduresa dels nens sí que cada vegada és més petita.*" (Ad.H.C.: Al.lusió 6. E.P. Weber)

Sigui com sigui, sens dubte el meu marc teòric només serveix per descriure aquest i altres continguts de les percepcions docents. La psicometria de la maduració a voltes s'expressa en diversos trets calculadors, i no seria massa difícil conjecturar com podria expressar-se en trets reificadors o personificadors; tanmateix, això no explica si aquestes afirmacions veritablement corresponen a un canvi psicològic de l'alumnat o a un canvi en els criteris avaluadors, els quals ara potser destaquen el que abans obviaven.

Finalment, l'anàlisi del discurs del professorat fa pensar que aquest discurs és més institucional que personal. És a dir, fa pensar les formes discursives coincideixen a banda de les modulacions pedagògiques o de les distintes formes de cohesió dels equips docents. Almenys les diferències quant a la coordinació dels equips notades a les E.P. Weber i Durkheim (vg. capítol 7) no troben pas un correlat ni una connexió de sentit en els tipus discursius d'aquests mestres.

En conseqüència, és plausible sostenir que les conclusions de l'anàlisi present validen les hipòtesis segona i quarta del marc teòric. La primera mereix un aval complet perquè certament tot el professorat objecte d'estudi declara valors puericèntrics (vg. capítol 7) i tot el professorat objecte d'estudi empra raonaments calculadors. La segona rep una confirmació parcial, perquè les modulacions pedagògiques certament no alteren aquesta tendència calculadora del professorat objecte d'estudi.

## El discurs de les mares

A diferència del guió adreçat als mestres, el guió que va dirigir les converses amb les mares no feia tant afermament en les dues vessants dels raonaments. Aquí l'estratègia no va consistir a demanar comparacions primer per retornar-hi després tot demanant els factors de comparació, sinó que va consistir simplement a demanar comparacions de dos objectes: els barris i les escoles. Els barris van semblar i van resultar ser unes bones marques dels grups que forma l'estratificació social. A partir d'aquest mateix mapa mental de la localitat el salt cap a les escoles va ser senzill i immediat a totes les entrevistes (Apèndix 8.4).

La "classificació etnogràfica" de les mares es derivava d'aquest guió d'entrevista, per tal com només havia de destriar les qui comparen unes diferències reconegudes entre barris i entre escoles de les qui no comparen i dibuixen un mapa local molt difuminat.

A primera vista, els discursos calculadors encloïen algunes o moltes precisions sobre els barris de Castelldefels. Una mare que fos A.P.I., assistent social o catequista, és clar, assenyalava molts més detalls que una altra que treballés fora de Castelldefels, però la idea de qui vivia a cada zona era present. En canvi, els discursos reificadors encapsulaven les referències a l'altre a dins d'expressions com ara "tots som iguals", "es gente corriente", "Castelldefels es bonito", o bé "seran diferents però quan els coneixes veus que tots són com tu". Aquests tòpics es repetien fins al punt que anul·laven les

descripcions detallades dels barris. Les observacions immediates després de les entrevistes encara distingien més els dos discursos pel que fa a la comparació entre escoles, ja que en general les mares que calculaven disposaven de molta més informació, i per tant, feien moltes més comparacions que no pas les mares que recorrien a un discurs reificador.

No és tan senzilla la descripció etnogràfica de les explicacions de les mares, perquè apareixen entre les comparacions i es diversifiquen molt més que les del professorat. Les actes de les entrevistes, tanmateix, han recollit comparacions entre casos que en sortir de la casa m'havien semblat dubtosos. El discurs de l'entrevistada 2 m'havia fet l'efecte de ser reificador al llarg de la conversa, donat l'entrevistada havia subratllat molt la importància del mercat de la vivenda per explicar on vivia la gent. Ara, una reflexió posterior em va fer recordar que aquest factor no apareixia en el seu discurs com una causa profunda desconeguda sinó com un factor material davant del qual l'entrevistada contava algunes estratègies individuals de persones que coneixia. D'altra banda, ella era una immigrada granadina que s'expressava perfectament en català i havia fet una opció clara perquè l'escola dels seus fills fos catalana. Per si sol aquest raonament no era necessàriament calculador, però els seus matisos demostraven que n'era prou: l'entrevistada distingia unes escoles d'unes altres pel que fa al català, i a més feia l'esforç de posar-se al lloc de les que no eren "catalanes cent per cent" i entendre'n els problemes; d'altra banda, havia triat l'escola Durkheim per la llengua, però també havia afegit molts detalls que evidenciaven

un coneixement molt precís de la pedagogia activa de l'escola; per últim, també expressava un concepte de l'educació (escola activa amb deures però també temps de joc al carrer) el qual feia servir per criticar la molta feina que l'escola encarregava a la seva filla. Altrament, l'entrevistada 15 comentava la seva percepció de l'escola Durkheim i de Castelldefels mitjançant un discurs reificador. Comparava el seu barri amb els barris veïns d'acord amb el nombre d'associacions perquè els seus fills fessin activitats extraescolars. Aquest factor esdevenia una causa profunda que escanyava unes estratègies individuals descrites d'una manera molt genèrica: "tothom fa el que pot". La seva comparació de l'escola Durkheim amb les altres de la localitat es resumia en l'orgull de saber què era una escola activa, cosa que molts coneguts de la senyora 15 han descobert en sentir parlar de la Reforma. Una altra escola de Castelldefels havia intentat de ser com la Durkheim, però no se n'havia sortit perquè una altra causa profunda, la presència de molts marginats, ho havia evitat.

En la majoria de casos la classificació etnogràfica ha coincidit amb la classificació realitzada després de l'anàlisi estructural-semàntica (Apèndix 8.6). De fet, les úniques excepcions (entrev, 10, 14, 24) s'han particularitzat també en els perfils d'al·lusions, per la qual cosa seran comentades més endavant. Només l'entrev. 12 ha palesat una contradicció diametral entre les dues anàlisis.

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

Les mares entrevistades van ser escollides per mètodes diferents però anàlegs a les escoles Weber i Durkheim, d'una banda, i a l'escola Marx, d'una altra. A les dues primeres vaig distribuir un qüestionari amb l'esperança de fer una radiografia ràpida del cicle superior, i més endavant triar les mares d'acord amb tipologies numèriques. Era un qüestionari inspirat en les preguntes que havien amidat la posició social i els hàbits culturals a l'Enquesta Metropolitana de Barcelona de 1990 (Apèndix 8.7a). Com que l'índex de resposta va ser ínfim, les escasses famílies obreres de l'escola Durkheim no van figurar entre les respostes. Per aquesta raó vaig adreçar-me a l'escola Marx. Allí per fortuna l'equip de mestres havia muntat una base de dades sobre la posició social de les famílies (Apèndix 8.7b) la qual podia ser homologada amb les escasses respostes al qüestionari a fi d'incorporar-la a una anàlisi quantitativa rudimentària. Els qüestionaris i la base de dades, doncs, em van proporcionar les vies per accedir a les mares de les escoles.

Vint-i-vuit mares de les escoles Marx, Weber i Durkheim van ser entrevistades entre juny i desembre de mil nou-cents noranta-quatre. Es repartien pels quatre tipus teòrics definits al capítol cinquè a fi de garantir que almenys quatre famílies de cada tipus fossin entrevistades (Apèndix 8.4, 8.5, 8.8). La meitat d'aquestes dones podia ser catalogada com a esposa d'una famílies mitjana segons la categoria sòcio-professional del seu marit, i l'altra meitat podia ser catalogada com a esposa d'una

llar treballadora<sup>4</sup>. D'altra banda, també el cinquanta per cent de les entrevistades destinava la seva activitat al treball domèstic. Quant a les escoles, el quaranta per cent de les mares tenia fills a una escola de pedagogia invisible parcial (l'E.P. Weber de Castelldefels) i un seixanta per cent en tenia a una escola de pedagogia invisible integral (l'E.P. Durkheim de Castelldefels o l'E.P. Marx de Sant Boi).

Aquestes variables han participat en la primera anàlisi dels perfils d'al·lusions gràcies a un artifici conceptual. Per això ha calgut convertir els recomptes d'al·lusions en variables mètriques, malgrat les reserves sobre la delimitació de les al·lusions. La comparació de les mitjanes d'aquests recomptes a cada estrat social i a cada modulació pedagògica (Apèndix 8.9a i 8.9b) dibuixa una primera i precària pauta de la seva distribució. La significativitat estadística indica que les mares d'estrat mitjà han fet servir més al·lusions calculadores que el promig, mentre que les mares d'estrat treballador n'han fet servir més de reificadores. És clar que la validesa interna d'aquestes mesures dels discursos és feble, perquè és difícil

---

<sup>4</sup> Segons Sánchez & Subirats (1992) els estrats mitjans enclouen els empresaris i autònoms amb assalariats, els empresaris i autònoms sense assalariats, els comerciants, els tècnics alts, els professionals liberals i directors-gerents, i per últim els tècnics mitjans i empleats. Els estrats baixos enclouen els contramestres i capatassos, els treballadors en actiu i els treballadors vells. Aquests subgrup són el producte d'una anàlisi de correspondències realitzada amb les dades de l'Enquesta Metropolitana de Barcelona de 1990. Segons aquesta enquesta, la distribució de freqüències barcelonina és la següent:

estrats mitjans	38.53%
estrats treballadors	50.08%
propietaris/ treballadors agraris	2.92%
sense categoria	8.1%

Sánchez & Subirats, 1992

definir un criteri estàndard que decideixi quan el discurs passa d'una al·lusió a una altra.

No obstant això, una altra anàlisi quantitativa permet avançar en el camí de la validesa interna. En classificar les entrevistes segons el seu perfil d'al·lusions, no cal considerar que les al·lusions siguin unitats de recompte. Aquí és suficient prendre-les com a excuses per acumular arguments en favor o en contra d'encabir una entrevista en un tipus. Llavors el tipus de discurs esdevé una variable no mètrica els vincles de la qual amb l'estrat de les entrevistades i la pedagogia de les escoles s'observen en taules de doble entrada (Anàlisi 8.9b). Aquests dos esbossos, imperfectes però més exactes, assenyalen que efectivament les modulacions pedagògiques no alteren els percentatges de les columnes per què es distribueixen el conjunt i els subconjunts de tipus de discurs. En canvi, és remarcable que una considerable quantitat d'entrevistes es concentra al nus estrat mitjà- discurs calculador, i una altra considerable quantitat es concentra al nus estrat baix- discurs reificador. El fet que treballem amb una mostra molt reduïda erosiona el valor d'aquests resultats, ja que les caselles buides o gairebé buides s'estenen per ambdues taules, però el pes relatiu dels caos ubicats en aquests dos nusos fa pensar que l'efecte detectat allí podria ser significatiu.

*En suma, en fragmentar la mostra entrevistada al llarg de les diferències pedagògiques dels centres o de les posicions socials de les mares s'observa que la primera variable no altera les subdistribucions de discursos calculadors i reificadors, i la segona variable aplega famílies mitjanes i discursos*

*calculadors així com famílies treballadores i discursos reificadors. Certament, és tan minso el número de casos que una generalització estadística és massa agosarada -per tal com ignorem si la multiplicació dels casos no dislocaria la pauta-, però aquests efectes numèrics avalen relativament les hipòtesis 3 (el tipus de discurs de les mares varia segons la seva classe social) i 4 (el tipus de discurs de les mares no varia segons la modulació pedagògica de l'escola on duen la seva prole).*

Caldria afegir més entrevistes i més dimensions a l'anàlisi (amidar les pedagogies familiars, p.ex.) si els efectes numèrics haguessin de sentenciar la hipòtesi de l'asimetria. Tanmateix, per molt que les quantitats fossin correctes, el model definitiu tan sols esquematitzaria com es distribueixen les formes de raonament; i autoritzaria a parlar d'asimetria si aquest esquema fos comparat a posteriori amb la distribució dels discursos docents. L'asimetria únicament adquireix el seu valor teòric quan aquesta comparació s'estableix a partir d'una anàlisi qualitativa de les estructures semàntiques d'ambdós discursos, l'escolar i el familiar.

b) Anàlisi de les estructures semàntiques.

El discurs calculador de les mares es caracteritza pels mateixos trets que caracteritzaven el discurs del professorat. I de la mateixa manera els pot acumular en una mateixa al·lusió. Repassarem alguns exemples o combinacions d'aquests trets calculadors bo i mantenint l'esquema de dimensions in mente (reconeixement empàtic de les diferències, tendència a



l'equilibri d'interessos, visió dualista de l'acció social i explicacions multifactorials).

a) L'entrevistada següent combina l'equilibri d'interessos i un reconeixement empàtic de la diferència entre catalanoparlants i castellanoparlants. Ella és una castellanoparlant que desitja una educació catalana per als seus fills. Anys enrera va viure el procés pel qual l'escola Weber decidia incorporar-se al programa d'immersió. Ho conta fent un esforç per entendre la preocupació d'un equip docent castellanoparlant i la indiferència dels pares, també castellanoparlants. Un agent extern a la història, la Generalitat, senta les bases per a l'equilibri d'interessos, ja que converteix la catalanització del centre en una força inexorable. El professorat s'adapta, les famílies es despreocupen i ella, veient-ho des del seu punt de vista i des dels altres, aconsegueix realitzar el seu interès.

*"L.: Sí, sí... ahora ya... se hizo pública luego también y ya también cambió un poco, ¿no? ... que ya también era privada subvencionada pero, al hacerse pública dicen que cambió un poco, pero me gustó.... nos gustaba, vamos... las normas y demás. O sea... yo soy catalana pero... mi madre no, ¿no?... entonces me gustaba, me hubiera gustado que a mi me hubieran enseñado de, desde el principio no... las tradiciones catalanas y el hablar el catalán y la gramática y todo, y como no lo hice pues pensé que mis hijos fueran, que no está de más que lo aprendieran, viviendo en Cataluña como viven. Entonces vi que era... pues que me gustaba que lo hicieran. Pensé que sería una ventaja.*

*Preg.: ¿Y aquí han seguido un poco el proceso de cómo se ha introducido la inmersión?*

*L.: Sí, sí, cuando yo estaba en el Consejo Escolar se hizo la inmersión, la... la inmersión lingüística, muchos profesores*

estaban en contra...

Preg.: ¿En contra?

L.: Sí, muchos profesores han estado en contra. Luego no les ha quedado más remedio que... que atenerse a lo que hay, por que no les ha habido más remedio, pero claro, su forma de pensar... la mayoría de profesores de aquí... no son catalanes. Les pasa como a la mayoría de la gente que vive por aquí, no son nacidos aquí, pues han venido desplazados y... aunque entiendan el catalán les cuesta mucho, mucho, el que les obligen a hablar el catalán o a hacer una enseñanza en catalán. La gente de... que ha venido por aquí a Castelldefels, yo noto que la gente que no es nacida aquí, es muy... le cuesta mucho, a las tradiciones de aquí, quieren... el castellano sobre todo. Sobre todo y ante todo, el catalán como segunda lengua vale, pero como primera lengua no, les cuesta.

Preg.: Y entonces, ¿quiénes estaban a favor?, porque o sea...

L.: Pues a favor estaban algunos... aquí hubo un poco de... de problema, en el colegio... pero claro, si se querían conseguir algunas cosas para el colegio y... pues tenían que ponerse en la inmersión. Además los profesores veían que si no el... no lo hacían conscientemente y ellos poniendo de su parte, igualmente, la Generalitat los obligaría. Esa era la opinión general del profesorado. Entonces pues prefirieron ir reciclándose y hacer que funcionaran las cosas en catalán. La mayoría lo hizo así, pero viéndose un poco obligados ante la situación. Eso la mayoría.

Preg.: No lo decía porque ahora no... no he notado a nadie...

L.: No, luego las... como la gente de aquí es castellana, entonces ellos no tienen ningún problema, no hay ningún padre que le vaya a exigir: "oiga, en la clase háblele a mi hijo en catalán, si esto es una escuela catalana". No se lo exigen, el que ellos tengan los libros en catalán, tengan la enseñanza toda en catalán, pero si el profesor da la clase en castellano, porque los niños la mayoría son castellanos, y lo entienden mejor, no pasa nada; porque a la hora de leer el niño ya se espabila y lo

traduce y lo... y lo hace la mar de bien, no tiene problema ninguno". (Entrev. 3: al.lusió 9)

b) La visió dualista de l'acció social també és una característica del discurs calculador de les mares. Molt sovint les entrevistades esmenten uns factors immaterials que contraresten la materialitat d'una circumstància, com ara un suspens a primer de BUP (Entrev.9: al.lusió 7), la crisi de l'escola (Entrev. 12: al.lusió 7), els canvis locals (entrev. 3: al.lusió 2). El raonament anàleg, el qual explicita els fins i els mitjans d'una decissió, també apareix: aquests fins-i-mitjans esdevenen també el contraefecte d'alguna circumstància molt material, si pensem en les estratègies de l'escola Durkheim per combatre la timidesa d'un alumne (Entrev. 18: al.lusió 8), els costos i beneficis educatius del lloc de residència (Entrev. 19: al.lusions 1 i 2) o els ordres de preferència entre els criteris de la tria escolar (Entrev. 4: al.lusió 4; entrev. 6: al.lusió 4).

Podeu llegir ara un exemple d'aquest tret discursiu. Una entrevistada narra la història dels immigrants a Castelldefels. S'hi nota el seu esforç per constatar l'alteritat i acceptar-la, diria Windisch (1992: 64-5), i alhora la coexistència de factors materials i no materials. Es posa al lloc dels parcel·listes que es feren ells mateixos la casa, encara que desviessin un carrer. Detalla perfectament el que sap d'aquests altres, els habitants de Vista Alegre. I després d'un primer paisatge molt jerarquitzat de Castelldefels, n'acaba dibuixant un altre amb uns canals de mobilitat que esdevenen els ponts entre els dos tipus d'habitants. Aquests canals de mobilitat entren en la narració

gràcies a referències individuals que concreten i humanitzen els factors materials. A més consisteixen en un factor tan immaterial com és l'esforç personal, el qual recorda el paper de l'ètica puritana en aquesta visió de l'acció social.

"Preg.: No, clar, jo ho deia perquè és molt pel traçat que tenen els carrers, és molt... [A.: sí però no..] Sembla com si fos una cosa ja pensada que es, no la muntanya, més aviat la part de baix [A.: Clar, la part de baix, sí] De Vista Alegre, em sembla.

A.: La part de baix que hi ha aquells pisos sí allò és més nova, aquella part no ho sé quan té [Preg.: No, però] Però aquella sí deu ser... Jo jo crec que més dels seixanta aquella és dels anys setanta. Ja és posterior, eh?, bastant posterior, setanta vuitanta, perquè jo recordo per allà el mercat veure pisos i me sembla que jo ja era casada, o sigui que no són tan vells. Jo parlo de Vista Alegre, lo que és el barri de Vista Alegre, que allà si vas amb el cotxe te pots trobar... perquè allà no es va fer cap planificació, i a més m'ho ha explicat el el meu marit, no?, que abans treballava a l'Ajuntament. Allà un tenia un solar, se feia una casa [riu] i després el carrer ja passaria per on... [X.: per on pogués]

Preg.: De tota manera, allà sí que hi ha immigrants també, no?

A.: Lo que passa que els immigrants que van vindre allà, que tampoc te parlo..., de lo que a mi me sembla, eh?, vull dir que tampoc no sóc una entesa, però els immigrants que hi ha a Vista Alegre, suposo que hi ha de de diferent tipu, però poden ser immigrants molt de molt temps enradera, eh? Vull dir que... Si jo tenia..., fa a lo millor trenta-sis anys, jo ja veia gent que passava per allà, quan fa que tirem enradera? Casi quaranta anys. Pues, estem al noranta-quatre, pues igual eren immigrants de l'any cinquanta, i així, no? Vull dir que són gent que va vindre molt... I gent molta gent que a lo millor vivia allà... Jo tenia una amiga, que som molt molt íntimes, i per exemple ella vivia

allà en una caseta molt petiteta, quan va vindre el seu pare del poble, i després quan van poder van anar a viure a una altra una mica més gran i després amb els anys es van comprar un pis per aquí darrera. Vull dir...

Preg.: Quan dius del poble, vols dir d'Andalusia o de...

A.: D'Andalusia. Van vindre d'Andalusia, i vivien en una caseta que, quan t'ho explica, pues ere una cosa... [Preg. : minúscula] minúscula. I allà quan van poder ja una mica més sortir-se'n, llavorens van anar a viure en una altra, que ja era una miqueta, que bueno, que com aquell qui diu tots no... no venien junts, no? I després ja, van comprar un pis. Clar, conforme la persona va treballant, econòmicament se'n va sortint, posa que era uns anys que hi havia feina, pues van estalviar i poc a poc pues van [inint] pues" (Entrev. 20: al.lusió 5)

c) Les explicacions estructurades que associen diversos fenòmens són una altre tret calculador. Al fragment que cito per exemplificar-ho l'entrevistada 7 reconeix empàticament les diferències entre centres fins al punt que es resisteix a admetre indiscriminadament la fama d'una escola. Més aviat el seu parer vol precisar moltes de les influències que poden explicar aquesta fama, sobretot quins actors han de representar el seu paper.

"M.:...i el que he sentit... a lo millor de gent que està molt vinculada a les escoles. Doncs n'hi han... n'hi han que funcionen... n'hi han que diuen que funcionen molt bé, t'ho diuen... els que són dins...i la gent que ho viu, o que ho pateix diu que no tant. I n'hi han ja que, que ja es diu d'entrada doncs que no, des de dins i des de fora. En hi han per exemple que es comenta que tenen, en unes determinades matèries, unes escoles, un gran nivell... unes altres no...

Preg.: Nivell?, què vols dir... notes i...?

M.: Sí, sí, a nivell acadèmic, em refereixo a programes, que d'allà surten molt ben preparats, [inint] en canvi d'altres no...

en fi, les escoles, exceptuant les que siguin ja una cosa... horrorosa!, normalment doncs... s'intenta... no sé què dir-te, Xavier.

Preg.: Ja, ja...

M.: perquè... és que no vui dir-te pel nom... ni res...

Preg.: No, no!... si no et demanava... més que em diguis els noms, et demanava... vull dir, que em diguis... vull dir... ni ha unes horribes, ni ha unes...en què!, vull dir...

M.: En què?... doncs, per exemple, ni ha una, que jo sé de molt bona tinta... que... en el consell escolar no hi ha ni un sol pare de l'escola! S'ha tingut que formar, el consell escolar, amb pares, i amb gent, més o menys interessada d'altres... d'altres indrets!

Preg.: Això per què, perquè els de l'escola passen, els pares de l'escola passen?

M.: Sí, sí, passen molt, perquè, suposo... les coses, fins que no ets a dins no ho saps...

Preg.: No ja ja.

M.: Això és el que, això és el que es diu, que passen molt, que com que funciona tant malament, que ja ni, ni... que passen. Que té un cert renom eh?, l'escola. Que a lo millor et poses a dins i, a lo millor no és això, a lo millor és que són quatre individus, que monopolitzen l'A.P.A., i no volen a dintre a ningú més, per exemple eh?, vull dir... Clar!, és que parlar així, una miqueta és perillós, perquè jo no... això és el que jo he sentit, però no... això es lo que jo he sentit, però sempre hi pot haver altres versions, una de les versions, l'altra no la sé, és aquesta: que no hi ha ningú, perquè passa tothom.

Preg.: Sí, sí, sí...

M.: I amb uns altres doncs eh... funcionen bé. Altres escoles doncs... estic pensant ara en una en concret... també. Altres...

Preg.: Funcionen bé, què vols dir...

M.: Funcionen bé a nivell de tot no?, hi ha un bon consell escolar, que es belluga, un bon director que es belluga, un bon claustre que es belluga i que s'interessa pels nens, pel nivell dels nens que... en fi, un centre que, bueno que es belluga una

*mica no? I, n'hi ha unes altres que, ho sembla, però que el director doncs, per lo vist, segons he sentit també, no... no acaba de rutllar, vull dir, es fa veure, diu que si però... és bastant caòtic el tema... jo és que no sé. Es una miqueta aventurat això. Puc parlar de la que estic jo a dins no?, bueno jo!, que estan les nenes a dins..."*

(Entrev. 6: al.lusió 7)

A banda de les al.lusions pròpiament calculadores, és a dir, les al.lusions que estructuraven el discurs calculador, se n'hi troben de les altres dues menes (per dir-ho d'una altra manera: s'hi troben al.lusions personficadores i reificadores que són aquí al.lusions secundàries). El reduït nombre d'entrevistes on apareixen al.lusions secundàries indica que els discursos calculadors enregistrats són força consistents (Apèndix 8.10). Fins i tot la presència de moltes al.lusions inclassificades potser reafirma aquest caràcter consistent, per tal com suggereix que el discurs calculador fa moltes incursions en terrenys aliens al focus -és a dir, les comparacions i les seves explicacions- sense entrar dins dels altres paradigmes de raonament.

En concret, són sis les mares que enclogueren pinzellades d'altra mena al seu discurs calculador (Apèndix 8.6), de les quals quatre els donaren un caire reificador. Aquestes quatre mares provenien de famílies obreres o bé de famílies en mobilitat ascendent, que tot just acabaven d'entrar a les posicions d'aquest grau. Les seves al.lusions reificadores reflectien determinacions socials com ara la manca de places a secundària (entrev. 3: al.lusió 10), els canvis urbanístics (entrev. 9: al.lusió 1; entrev. 23: al.lusió 1) o bé un fracàs escolar (entrev. 12: al.lusió 8). Mostren que els raonaments reificadors

són adients per esmentar les condicions socials de qui s'ha de mirar la societat des de baix, inclús quan dóna una forma calculadora a aquesta mirada. Dues mares, d'altra banda, expressaren només raonaments personificadors en els seves al·lusions secundàries; en aquest cas pertanyien a famílies de posició i tradició mitjana.

La particularitat del discurs de les mares, i la clau de l'asimetria, esteva en s'hi encarnin les característiques del discurs reificador. La incertesa sobre l'altre, la tendència a la retirada, una causalitat difusa que presenta la situació actual com una situació inflexible, i unes explicacions que pressuposen els efectes d'una causa profunda a voltes desconeguda, aquestes són les vessants dels raonaments reificadors. Les trobem, com les característiques calculadores, en solitari o en combinació.

a) La incertesa sobre l'altre es barreja amb una causalitat difusa en la següent entrevista. L'entrevistada no sap què dir sobre els altres barris de Castelldefels, i arrecera la resposta sota la idea que la gent del seu barri és normal, com tothom. L'explicació d'aquesta normalitat (ser propietari d'una parcel·la) es difumina després quan l'entrevistador la duu a detallar la seva imatge dels altres barris.

*"V.: Si, si, no la gente y además toda la gente es lo que te he dicho, que al ser todos propietarios y llevar todos aquí muchos años.. Pues es gente normal, nadie tiene problemas de de chicos que tengan problemas con las drogas ni nada que yo sepa; porque a veces, pero vaya, las cosas así gordas se ven. Y es un berrio bastante tranquilo, bastante majo, eso quitando los*



dos o tres bares que te digo, es un barrio que si, estoy muy contenta.

Preg.: ¿Y cómo lo compararía usted con otras zonas de Castelldefels?

V.: Pues si lo comparamos con Monte Mar pues entonces queda más (mínimo?) però si lo comparamos con Vista Alegre pues se queda alto. Aunque este Vista Alegre alto también tiene tiene otra salida, tiene, la gente va de otra manera y

P.: Vista Alegre que es..

V.: Vista Alegre es la parte de arriba, o sea, que dentro esta en el mismo de eso, pero, es diferente, un poquito más lustroso este, esta calle, la de abajo y esto, pues...

P.: En qué sentido lo dice esto de que es más lustroso esto que..

V.: Más lustroso que los crios no estan tanto en la calle, que la gente no da tantas voces, que que las mujeres van pues un poquito más arregladas a comprar .. cosas así. (incomprensible) de trabajar, lo normal.

Preg.: Porque la gente de Vista Alegre..

V.: Igual de normal, igual de trabajadores, igual que igual que aquí. Eh no sé, están las puertas abiertas, eh, no sé, las se ven menos que nosotros, en una palabra, o sea, la gente iguala es, trabajadores, gente maja pero.. no sé ... menos lustre .. o menos no sé, menos.

P.: Entonces, que ha dicho, Monte Mar, no ha dicho el otro...

V.: Monte Mar es la parte la parte rica del pueblo, Monte Mar es la parte más rica, es del colegio de (Catrozas?) toda la parte aquella de la montaña, todo aquello, pues es la parte rica, pues claro.

Preg.: Y usted la conoce la almenos de vista ...

V.: Si, si, la conozco de vista y de todo la conozco, claro de todo de vista (riu), no he vivido nunca allí.. la gente que vive allí pues todo es gente rica, o sea, es bastante rica, es gente que va bien de dinero. En este barrio pues somos todos trabajadores, aquí no hay nadie rico y allí pues son todos ricos. La gente que tiene empresas, la gente de Barcelona, es diferente

vamos.

P.: Pero en esto basicamente, es que ha dicho antes que aquí la gente las puertas estan abiertas, la gente grita, allí no sé como...

V.: Más más, sabe que le digo, más pueblo, más pueblo, más más no me sé explicar.

P.: No no, ya ya ya la entiendo, ya la entiendo. Lo que pasa es que .. querría que explicara un poco más lo de Monte Mar.

V.: Lo de Monte Mar!

Preg.: Uhm. Esto es más pueblo y allí es más ciudad?

V.: Bueno, allí no hay tiendas, allí no hay bares. Aquello es la parte rica, digamos. Allí no hay tiendas, allí no hay bares, allí solo son torres y hay muchísimas torres. Lo que pasa es que todo, y ,claro, si no hay bares no hay no hay problemas de ruido, ni hay problemas de jaleo ni nada. La gente se baja a comprar al pueblo, se lo trae de Barcelona o eso." (Entrev. 5: al. 2 i al. 3)

b) La retirada de l'acció presideix el raonament d'aquesta altra entrevistada sobre l'elecció d'itinerari escolar que el seu fill haurà de fer aviat.

"Preg.: No, pero me refiero porque hay dos posibilidades o de Bachillerato o de la Formación Profesional.

B.: No, él más bien será Formació Profesional, eso ya lo estoy remarcando, ¿no? porque otra cosa, me parece a mí, que no... que no va a ser...

Preg.: No se le ve inclinado y aun así dentro de ella hay muchísima más variedad de... Hay mucha variedad aun y así de Formaciones Profesionales, ¿no?, desde hacer administrativo a ser electricista, tampoco es que sea bien lo mismo, pero si no se le ve inclinado ni por...

B.: No, sí, si manitas tiene, a ver, por dónde se inclina, manitas tiene, algo que les guste en este sentido, ¿no?, y que no tenga que estudiar mucho, aunque ya le voy diciendo que para todo hay que estudiar pero que... tendría que ser Formación

Profesional porque una carrera, desde luego, no va a estudiar, eso lo tengo claro.

Preg.: Ya, ¿y sabe qué Formación Profesional hay por aquí, en el pueblo...?

B.: No. La verdad es que no sé, ni dónde... creo que es por María Nau...

Preg.: No lo sé exactamente.

B.: Pero no sé dónde está, dónde estudian lo de Formación Profesional, no sé dónde lo hacen.

Preg.: ¿Y las ramas que hay básicas los...?

B.: No, estoy un poco 'pegada' en este aspecto, me tendré que ir ya informando pero... no sé...

Preg.: No, pero también a veces, no sé, por gente que se puede conocer del trabajo o de amistades, vecinos...

B.: Ya, pero como resulta que en el trabajo casi todos los críos son de la edad del mío pues más o menos, estamos todos igual en... no hay mucha diferencia, más o menos..."

(Entrev. 25: al. 10)

c) I una causa profunda vehicula una explicació comuna de la diversitat escolar en aquesta altra entrevista. "Lo que tens a dintre" d'un centre, sobretot el número d'alumnes marginals, determina les possibilitats de la pedagogia activa segons l'entrevistada. Aquesta causalitat difusa frega també la visió d'una realitat inflexible, i d'altra banda insinua una possibilitat de personificació -implícita- que potser emergiria si l'entrevistada passés a explicar què tenen els marginals que perjudiqui la pedagogia activa.

"G.: Home!, jo, als nanos abans de tenir-los..., al gran..., abans de tenir-lo a l'Edumar el tenia a una altra escola d'aquí del poble i sí, hi ha...bueno, i per coneguts que tenen els nanos, i així, tens referències, potser no directes, però, indirectes sí.

Preg.: No, t'ho preguntava per si la veus diferent o la veus igual o...Tampoc sé si dieu ...van a una escola pública, molta gent a triat com si fos una de privada però bueno... G.: No, és escola pública. Lo que passa és que hi ha molta gent que, inclús del poble, que ni ho saben que és pública, vull dir que...és una cosa molt greu, eh!, que la gent no sapiga que una escola és pública, però bueno...

P.: No, t'ho preguntava en aquest sentit perquè, per exemple, per la gent que sou dintre té unes característiques i pels altres no saben algunes vegades ni que existeix, ni què és, no?. No sé si tu li veus també diferències respecte a altres escoles de...

P.: Sí, inclús, no sé, quan es va montar l'escola aquesta del Margallà, no sé si la coneixes, la que hi darrera del cementiri, van montar le dal Margallò, també van dir que seria un símil de l'escola Edumar, no?, que funcionès més o menys igual, i bueno, per lo que sents així parlar de mares que són profesores, que les coneixes o gent que tenen allà als nens, pues és totalment diferent. I hi ha escoles que tenen un índex de nanos marginats molt elevat, però molt. Llavors, clar, per més que vulguin funcionar com una altra, suposo que cada escola és una història diferent.

Preg.: Sí, sí, clar.

G.: Depèn de lo que tens a dintre i has de...i has de treballar, igual que per un...tens més d'un fill i no a tots dos els pots tractar igual, pues a l'escola suposo que totes...

Preg.: Més que això...és que no la coneixo directament, i és que al Margallò també hi ha nens, hi ha molts nens marginals vols dir?.

G.: Això tinc entès, vull dir, allà hi ha nens estrangers, de tota mena." (Entrev. 15: al. 3)

El discurs reificador és més mal.leable que el discurs calculador. Sis de les deu mares que el fan servir hi afegixen al.lusions secundàries (en contrast amb les sis de catorze en l'altre cas). Són més que res al.lusions personificadores que

essencialitzen el caràcter dels habitants d'un indret (entrev. 5,13,21,25,26). Només utilitzen al·lusions calculadores i reificadores a la vegada les mares que han pronunciat un discurs on no predomina clarament cap dels tipus definits (entrev. 10,14,22). Són dones que han viscut recentment una mobilitat ascendent o una migració des de Sudamèrica. Per tant, les al·lusions calculadores mai no són al·lusions secundàries en un discurs reificador.

Una d'aquestes mares, qui ocupa una posició social de cruïlla entre les dues classes de posició fins i tot articula un discurs personificador. La cita inferior recull com aquesta dona essencialitza el comportament de les monges d'un col·legi religiós i converteix aquest comportament voluntari en la causa d'un fenomen.

*Preg.: De tota manera, [l'escola Durkheim] sí que és molt diferent d'un col·legi de...d'un col·legi religiós..*

*G.: És molt diferent, però m'agrada molt, molt més, eh!.*

*Preg.: Més encara que el...?*

*G.: Sí, sí, sí, les monges són terribles. Son, bueno, jo no vull dir res de les monges però bueno, pobretes les que estan en l'Àfrica cuidant nanos, però les que estan a un col·legi són malvades. Són així, eh!. I l'últim curs el nen ja no volia anar al col·legi, eh!.*

*Preg.: En el d'allà?*

*G.: No volia. I l'altre dia: "mamà, les monges", .digo, jo, mai més, jo mai en faré monja, i l'altre: "jo, cura, això, què és". Vull dir, són una mica dolentes.*

*Preg.: No, no, jo t'ho deia, perquè justament allà tenen l'ensenyament més tradicional, i en canvi aquí, justament son molts anys d'un altre tipus de...*

*G.: No.*

*Preg.: ...D'ensenyament, no?.*

G.: És que van anar al col·legi d'allà, doncs els estudis els hi anaven molt malament, estaven, allà hi havia gent també com et dic aquí, i vam pensar, el seu pare i jo: "a veure que fem amb aquests nois, perquè si no és que es desviaran molt". I vam pensar, pues en un col·legi d'aquests tan estrictes, però bueno, em sembla que va ser pitjor perquè es van posar una mica rebels i contra les monges, i contra tot, i contra els pares, i contra...

Preg.: Ja, ja, ja.

G.: I bueno, la qüestió va ser anem cap a aquí i bueno...

Preg.: A veure aquí que passa, no?...

G.: De totes maneres no estan nimilior ni pitjor, eh!. Vull dir que, tenen unes edats molt dolentes, dotze i catorze són molt dolentes, però bueno...

Preg.: No, ja, jo t'ho deia per...a banda d'estar millor o pitjor, o dels estudis o el que sigui, no?, perquè, més, justament el canvi tant...

G.: ...Brusc.

P.: Brusc i a vuitè potser...

G.: No, no, no, aquest estiu han estat molt feliços, li agrada molt la platja, banyar-se. Estan molt contents, vull dir, no. El canvi, pràcticament, al principi del col·legi, quan vam venir, lis costava, sobretot al noi, perquè aquí estudian només per apunts. La nena té els llibre i li van servir els mateixos que portava, però bueno, vull dir que no...

Preg.: Llibres dius que portava o...

G.: La nena sí. El Pere no, perquè el Pere, el Pere...ell estudiava amb llibre i aquí estudiien per apunts.

Preg.: Sí, ja sé com va.

G.: I doncs a ell se li va fer un món, perquè, és clar, mai, sempre desde parvulari va estudiar sempre per llibres.

Preg.: Clar, això és una de les coses que més deu haver notat, no?.

G.: Molt, l'any passat va fer vuitè i aquest any, també vuitè. M'entens, no?. Doncs, ara ja està, perquè es prepara molt bé per a començar l'Institut.

Preg.: No, ja, ja, ja, bueno, vols dir que l'any passat...

G.: Bueno, va començar i es va trobar quan arribà febrer que...els llibres, aquí no hi ha llibres, on estudio?, on estudio? i no podia estudiar perquè no sabia agafar apunts. No sabia, no estava acostumat.

Preg.: No sabia agafar apunts i tal...

G.: I si un dia els agafava, els agafava malament i ara ja està acostumat i ara està, suposo que, suposo... té interès, eh!. L'altre dia fins l'una estava estudiant el noi, vull dir que...

Preg.: No, clar, que vols dir, que ja...clar, és que el xoc deu haver sigut...

G.: Bueno, per a la nena no ha sigut tant però per a ell sí, ha sigut una mica més fort, perquè, és clar, sense llibres, a on consulto?. Té l'Enciclopèdia i això, però una mica espantat sí que es trobava.

Preg.: Clar, perquè d'alguna manera això si que ho havia sentit que era més, tradicional en el sentit de seguir més una pauta d'unes lliçons d'un llibre i una cosa així.

G.: Bueno, és que jo també estic acostumada, bueno, estava, ja no estudio, no?, però quan estudiava, bueno, la lliçó no sé què, no sé quants, t'ho llegendes, et feies un resum hasta que més o meys t'ho aprenies i bueno, ja està, no?. I bueno, estavem acostumats, si això no ho tens i t'agafen i t'expliquen això, això i això i ha d'agafar-ho i si no saps com agafar-ho de petit, se quedava, el pobre. I no deia res perquè és una mica tímid i arribava a casa i: "mamà, no m'enterat de res". "No t'amuines, ja parlaré". Parlava amb la tutora i que li passa...I bueno, vam solucionar-ho així perquè... No em deia: "mamà, és que jo estic allà, estan dient coses que jo no sé què diuen". I no perquè diguessin català o en anglès o en francès, perquè està estudiant català des de parvulari, des de que tenia quatre any, vull dir...perquè era per ell un món, un món...

Preg.: És que és un altre món, clar...

G.: És un altre món. I ara ja no, ara: "mamà, ara ja no, no t'amoines que tal i que qual". Bueno. Però és que és molt difícil en vuitè canviar-se, al mig del curs, perquè era al febrer, després la Setmana Santa, i va ser tot un món.

Preg.: No, ja, i que és un any molt fotut per...

G.: Se'n va anar a Mallorca, per això, eh!.

Preg.: Bueno...

G.: Això va ser la recompensa.

Preg.: La cara positiva.

G.: Sí, però bueno no va acabar el curs, tenia que repetir però com estaven els companys, i va anar. El deixo anar a Mallorca...

Preg.: Vol dir que havia fet bons companys, que això també és important". (Entrev. 16: al.lusió 5)

D'acord amb els temes en què cada tipus de discurs apareix, no és exagerat afirmar que el discurs calculador es mira la societat des de dalt i el discurs reificador se la mira des de baix. Mirar-se la societat des de dalt implica conferir al propi punt de vista la capacitat d'objectivar els altres, d'explicar-los i comprendre'ls. Per aquesta raó les explicacions calculadores de l'aprenentatge són capaces de combinar els factors personals i materials d'una ensopagada a primer de BUP (entrev. 9: al.lusió 7), d'estimar els avantatges educatius del lloc de residència (entrev. 4: al.lusió 3; entrev. 19: al.lusions 1 i 2), de percebre i compartir les didàctiques escolars per a inculcar hàbits i actituds (entrev. 2: al.lusió 11; entrev. 18: al.lusió 8), d'explicar-li a una nena per què ha d'anar cada dia des de Gavà fins a Castelldefels (entrev. 2: al.lusió 9), o de fer-li veure a un nen que es fa gran per tot (entrev. 19: al.lusió 7). Mirar-se la societat des de baix genera unes explicacions quotidianes de l'aprenentatge que són força distintes: els factors inexorables n'esdevenen protagonistes o amenaces. Llavors aprendre és avançar en una cadena prefixada on les posicions relatives depenen de la rapidesa per copsar uns coneixements que



siguin visibles per a les mares (entrev. 4: al.lusió 5; entrev. 22: al.lusió 6; entrev. 25: al.lusions 6,8,9; entrev. 26: al.lusió 4, 11); i cal aprendre perquè la realitat obliga, per això el missatge familiar ve a ser: "als nanos els dic que si no volen treballar a una fàbrica han d'estudiar" (entrev. 5: al.lusió 8).

### **Síntesi: Simetria i asimetria**

Ras i curt, les conclusions de l'anàlisi de les entrevistes semienfocades són les següents:

\* Els raonaments sobre les aspiracions educatives dels alumnes prenen una forma calculadora en boca del professorat d'una escola que aplica una pedagogia invisible parcial com en boca del professorat d'una escola que aplica una pedagogia invisible integral. La hipòtesi 2 mereix, doncs, una garantia empírica.

\* Una classificació taxativa dels discursos de les mares distribueix equitativament els raonaments calculadors i els raonaments reificadors entre les mares que envien la seva prole a les dues modalitats de la pedagogia invisible. La hipòtesi 4 també aconsegueix un aval.

\* La mateixa classificació taxativa concentra els raonaments calculadors entre les mares d'origen mitjà, i els raonaments reificadors entre les mares d'origen treballador. A més a més, la classificació no encerta a destriar els discursos de les mares d'origen treballador que han experimentat un canvi significatiu de les seves condicions de vida, ja sigui perquè han ascendit en

l'escala social ja sigui perquè han viscut una migració. Així doncs, la hipòtesi 3 rep suport empíric.

\* La comparació dels trets semàntics dels discursos escolars i familiars revela una relació de simetria i una altra d'asimetria. El discurs del professorat i el d'algunes mares (la majoria d'origen mitjà) es correspon amb la forma del discurs calculador: empatia, inclinació a equilibrar interessos, visió dualista de l'acció social, i ús d'esquemes multifactorials. D'altra banda, el discurs del professorat i el d'algunes mares (la majoria d'origen treballador) són asimètrics perquè aquestes mares afaiçonen els seus raonaments a base de trets reificadors: se senten insegures en parlar de diferències, s'inhibeixen de preparar certes decisions, pateixen els efectes de les accions socials d'altri, i s'expliquen les coses mitjançant uns esquemes que es fonamenten en una causa profunda desconeguda.