

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

**Tesi de Doctoral presentada al Departament
de Sociologia de la Universitat Autònoma
de Barcelona**

XAVIER BONAL i SARRO

Maig de 1994

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

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

Index	3
-------	---

INDEX

Introducció	8
--------------------	----------

CAPITOL 1: El tractament del professorat en la sociologia de l'educació i les seves implicacions per a l'anàlisi del canvi educatiu	14
--	-----------

1.1. Visions funcionalistes de l'escola. La inexistència de relació entre els ensenyants i el canvi educatiu.	17
---	----

1.1.1. L'ensenyant com a autoritat pedagògica desprovista d'autonomia.	17
--	----

1.1.2. L'enfocament marxista estructuralista: els mestres com a agents de reproducció.	25
--	----

1.2. El debat sobre la proletarització del professorat i les seves conseqüències sobre el canvi educatiu.	33
---	----

1.3. El professorat com a definidor de realitat: el punt de vista interaccionista.	43
--	----

1.4. Les aportacions de Bernstein: els ensenyants com a agents de control simbòlic:	52
---	----

1.5. La teoria de les resistències: els mestres com a intel·lectuals transformatius.	59
--	----

1.5.1. La incorporació de l'hegemonia en les ideologies pràctiques.	63
---	----

1.5.2. Els criteris d'identificació de les resistències.	65
--	----

1.5.3. De les resistències a la contrahegemonia.	68
--	----

CAPITOL 2: Els sistemes culturals de referència i la producció i reproducció de les relacions de gènere	76
--	-----------

2.1. La recerca sociològica sobre gènere i educació	77
---	----

Index	4
2.1.1. Característiques específiques de les formes de reproducció de les relacions de gènere.	77
2.1.2. Resultats principals de la recerca sobre les formes de transmissió del sexisme a la institució escolar.	84
2.2. Les ideologies pràctiques de gènere com a fonts de resistència al canvi.	97
2.2.1. Els principis educatius dominants en el discurs del professorat com a emmascaradors i legitimadors de les diferències de gènere.	99
2.2.2. Les actituds del professorat davant del canvi.	107
2.3. Sistema cultural dominant i sistema contrahegemònic: els tipus ideals sobre gènere i educació com a sistemes culturals de referència.	115
2.3.1. Posicions liberals i radicals en l'educació dels gèneres.	116
2.3.2. Els sistemes culturals de referència com a tipus ideals de l'educació dels gèneres.	121
Capítol 3: Metodologia d'inducció i disseny de la recerca	140
3.1. Els fonaments teòrics d'una metodologia d'inducció del canvi: recerca-acció crítica i intervenció sociològica.	141
3.1.1. La legitimitat de la intervenció sociològica.	142
3.1.2. Recerca-acció dominant i recerca-acció crítica: el rol de l'agent extern.	149
3.1.3. Bases per a una metodologia d'inducció del canvi.	162
3.2. Característiques de la metodologia d'inducció del canvi.	168
3.2.1. La generació de la situació de recerca.	168
3.2.2. Contingut del mètode d'inducció.	170

Index.	5
3.3. Metodologia d'avaluació.	181
3.4. L'aplicació de la metodologia a un centre pilot.	187
3.4.1. Els Tilers: característiques físiques i socials de l'escola.	187
3.4.2. L'accés al centre.	191
3.4.3. Determinació del punt de partida del centre pilot.	193
3.4.4. Característiques del professorat del centre	196
3.4.5. Aplicació de les fases de sensibilització i de recerca-acció.	198
3.4.6. Metodologia d'avaluació: estratègia i instruments.	200
Capítol 4: El procés de sensibilització	203
4.1. El punt de partida previ a la intervenció	204
4.1.1. Ethos de l'escola i altres elements de la cultura del professorat.	205
4.1.2. El gènere en el discurs del professorat de l'escola Els Tilers i la legitimitat del procés d'intervenció.	221
4.1.3. Conclusions.	233
4.2. Primer moviment cultural: canvis en el transcurs de la fase de sensibilització.	236
4.2.1. La satisfacció del professorat amb la recerca	237
4.2.2. Accentuació de la percepció de la desigualtat	239
4.2.3. Generació de significacions intersubjectives	243
4.2.4. Desculpabilització	247
4.2.5. Problematització	249
4.2.6. Igualtat sense diferència	252

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

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

Introducció

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPITOL 1

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



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

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

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

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

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

Xavier Bonal, El professorat com agent de canvi: una avaluació
Capítol 1 Sociologia a l'ombra d'una experiència de recerca-acció
de l'educació, teòrica, IAB, març 1999.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁵ Veure Elliott (1975).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En definitiva, la tesi sobre la proletarització del treball del professorat pot ser que sigui vàlida per a explicar els canvis recents en la situació de la professió de mestre en els països anglosaxons, tot i que algunes anàlisis històriques recents tendeixen a qüestionar la pròpia tendència del procés de proletarització (Grace 1987), però presenta dues limitacions fonamentals per a constituir un punt de referència pel nostre objecte d'estudi: d'una banda, no pot aplicar-se directament a un altre context històric i social sense una anàlisi de la situació específica dels ensenyants i de les forces socials que defineixen i orienten la seva acció. D'altra banda, i principalment, mentre que la tendència a la proletarització pot explicar transformacions en la dinàmica interna de la professió, i, fins i tot, pot ajudar a interpretar l'orientació de la lluita política i ideològica dels ensenyants, és insuficient per a explicar el canvi en les actituds i en les pràctiques quotidianes de les mestres i els mestres.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹² Traducció del concepte anglès de "coping strategies".

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bernstein resolt adequadament la primera qüestió però no la segona.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.5.2. Els criteris d'identificació de les resistències

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.5.3. De les resistències a la contrahegemonia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

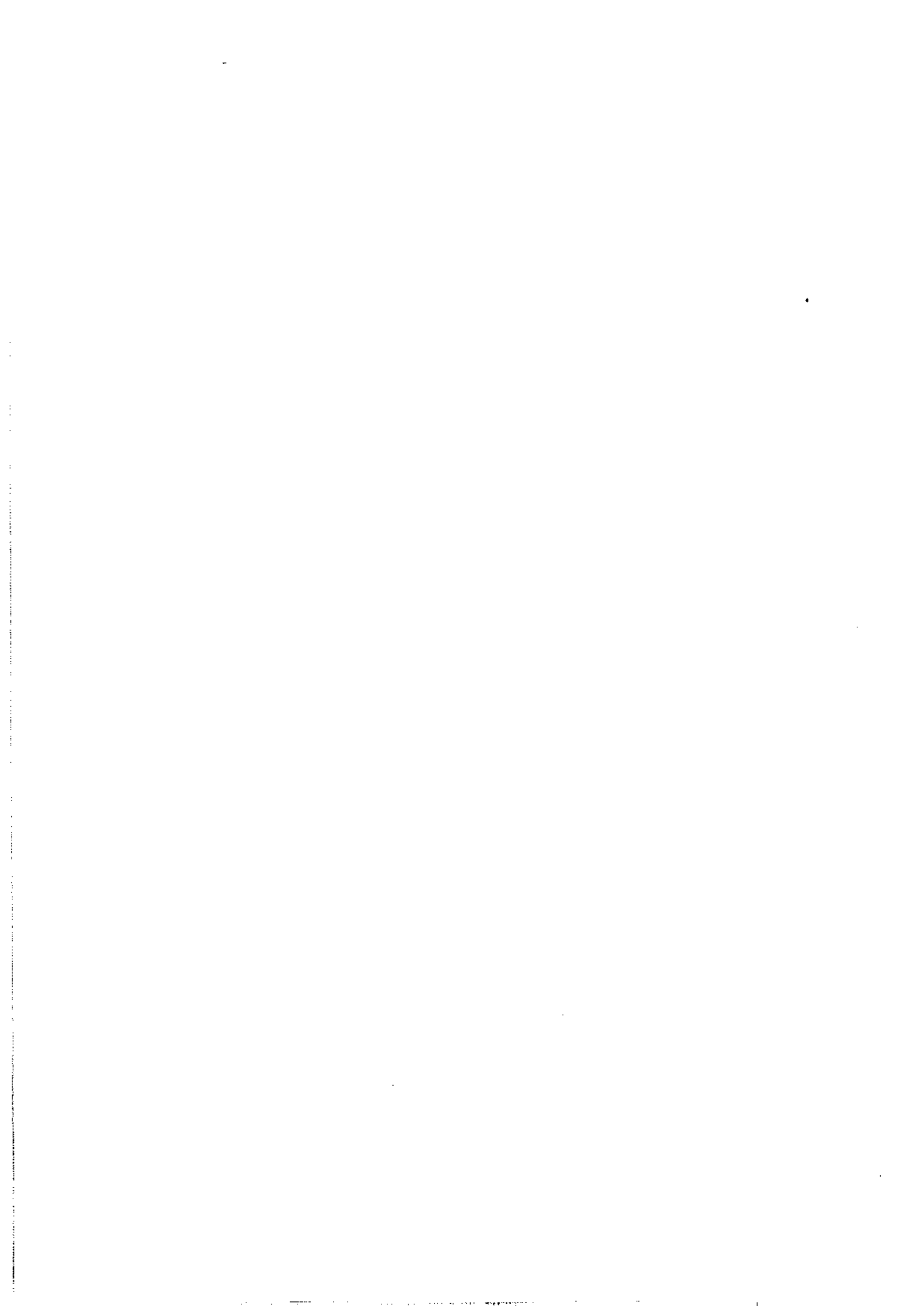
Aquest plantejament (pràcticament idèntic en Freire i en Giroux) subratlla la idea de *procés* de transformació i atorga una centralitat lògica al paper dels ensenyants. No obstant, ni Freire -com assenjala molt bé Weiler (1991)- ni tampoc Giroux, diuen res sobre una possible metodologia que permeti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

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

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

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

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



CAPITOL 2

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



2.1. La recerca sociològica sobre gènere i educació

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.2.1. Les recerques sobre el currículum explícit.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

i) La visió i expectatives del professorat

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.2.3. L'ensenyament com a treball femení

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁵ Dades extretes de Rovira (1993).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2.2. Les actituds del professorat davant del canvi

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- iii) Quan la política d'igualtat d'oportunitats és formulada en mesures específiques que impliquen un canvi curricular, un canvi en les pràctiques del professorat o en les formes d'organització escolar, les respostes del professorat són majoritàriament negatives.
- iv) En relació amb la qüestió anterior, el professorat rebutja especialment qualsevol mesura de discriminació positiva.
- v) El professorat tendeix a mostrar-se en desacord amb les mesures que porten a una alteració de les eleccions individuals, especialment pel que fa a les opcions de tipus d'estudis de l'alumnat i a les orientacions professionals.
- vi) El professorat es mostra en desacord amb aquelles qüestions que plantegen atencions diferents a les necessitats específiques de cada grup sexual.
- vii) L'anàlisi d'algunes variables independents posa de relleu com les dones mostren una actitud més positiva que els homes davant la hipotètica introducció de mesures d'igualtat d'oportunitats. Pel que fa a l'edat, el professorat de més edat és més conservador que el professorat més jove. L'anàlisi de la variable especialitat, finalment, demostra com el professorat d'humanitats és "menys sexista" que el professorat d'assignatures de ciències.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

individual i del rebuig de qualsevol mesura de discriminació positiva.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.2.1. Producció i reproducció de sistemes culturals

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.2.2. Els tipus ideals d'educació dels gèneres

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

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

i) Sistema 1: Sistema cultural de rols separats

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ii) Sistema 2: Sistema cultural d'escola mixta

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

iii) Sistema 3: Sistema cultural d'escola coeducativa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aquesta és la hipòtesi central d'aquest estudi:

Hipòtesi principal

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

Hipòtesis relatives al procés de canvi

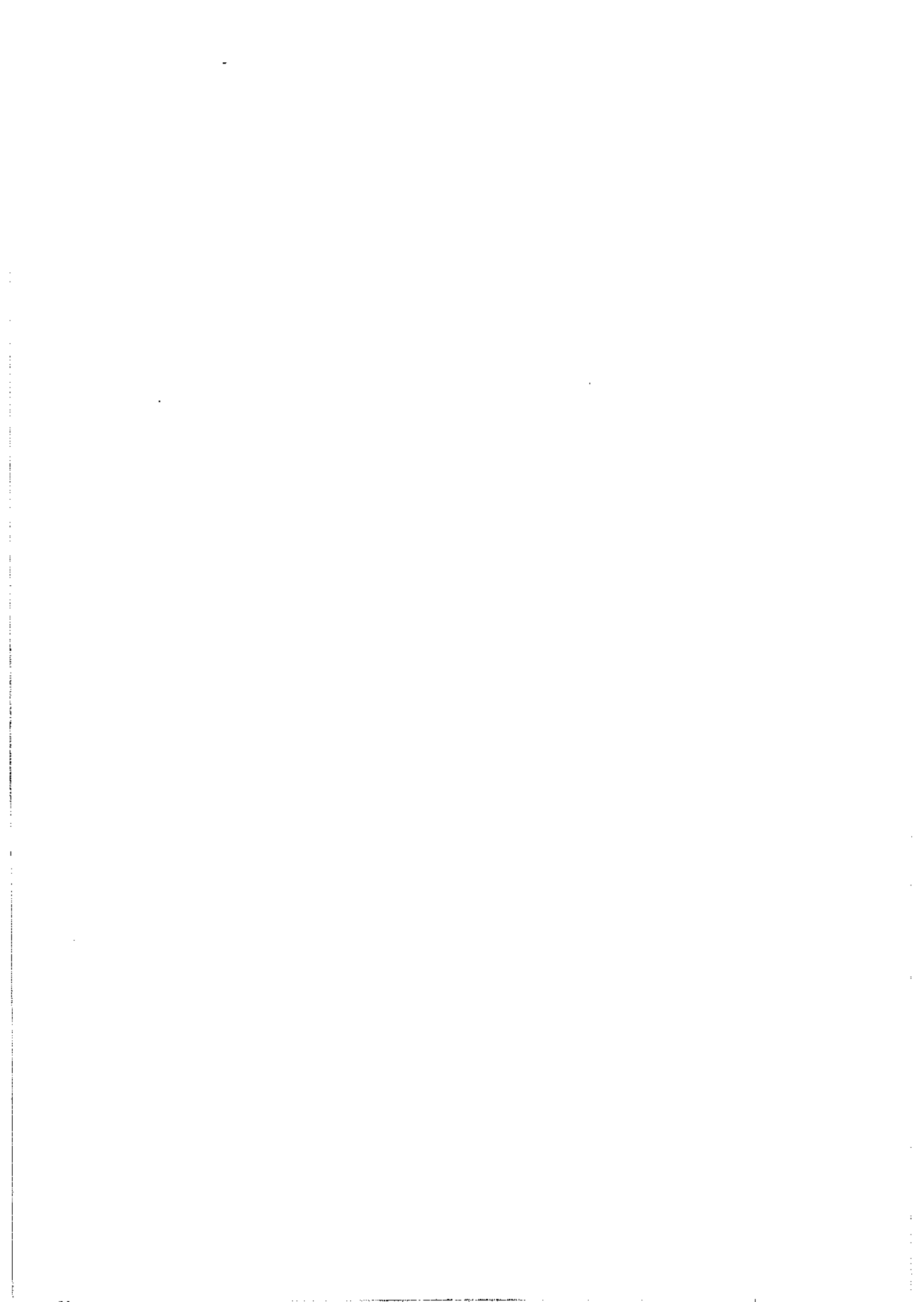
1. El procés de canvi cultural no és un procés lineal, en el qual elements del sistema cultural passat resten completament superats. El procés és un procés dialèctic d'adaptació i resistència al canvi. Els elements propis del sistema cultural dominant apareixen i desapareixen de la vida institucional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

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



CAPITOL 3

METODOLOGIA D'INDUCCIO I DISSENY DE LA RECERCA



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

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

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

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

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

3.1.1. La legitimitat de la intervenció sociològica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(i) *Limitacions sòcio-polítiques*

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

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

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

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

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

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

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

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

(ii) *Limitacions culturals*

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

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

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

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

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

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

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

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

Chisholm, per la seva banda, ho expressa així:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(i) Canvis en la consciència

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(iv) L'emergència de contradiccions

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

(v) El paper de l'agent extern

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

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

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

3.2. Característiques de la metodologia d'inducció del canvi

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

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

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

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

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

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

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

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

(1) Fase de sensibilització

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

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

(2) *Fase de recerca-acció*

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

3.2.2. Contingut del mètode d'inducció

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

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

3.2.2.1. Fase de sensibilització: organització i instruments

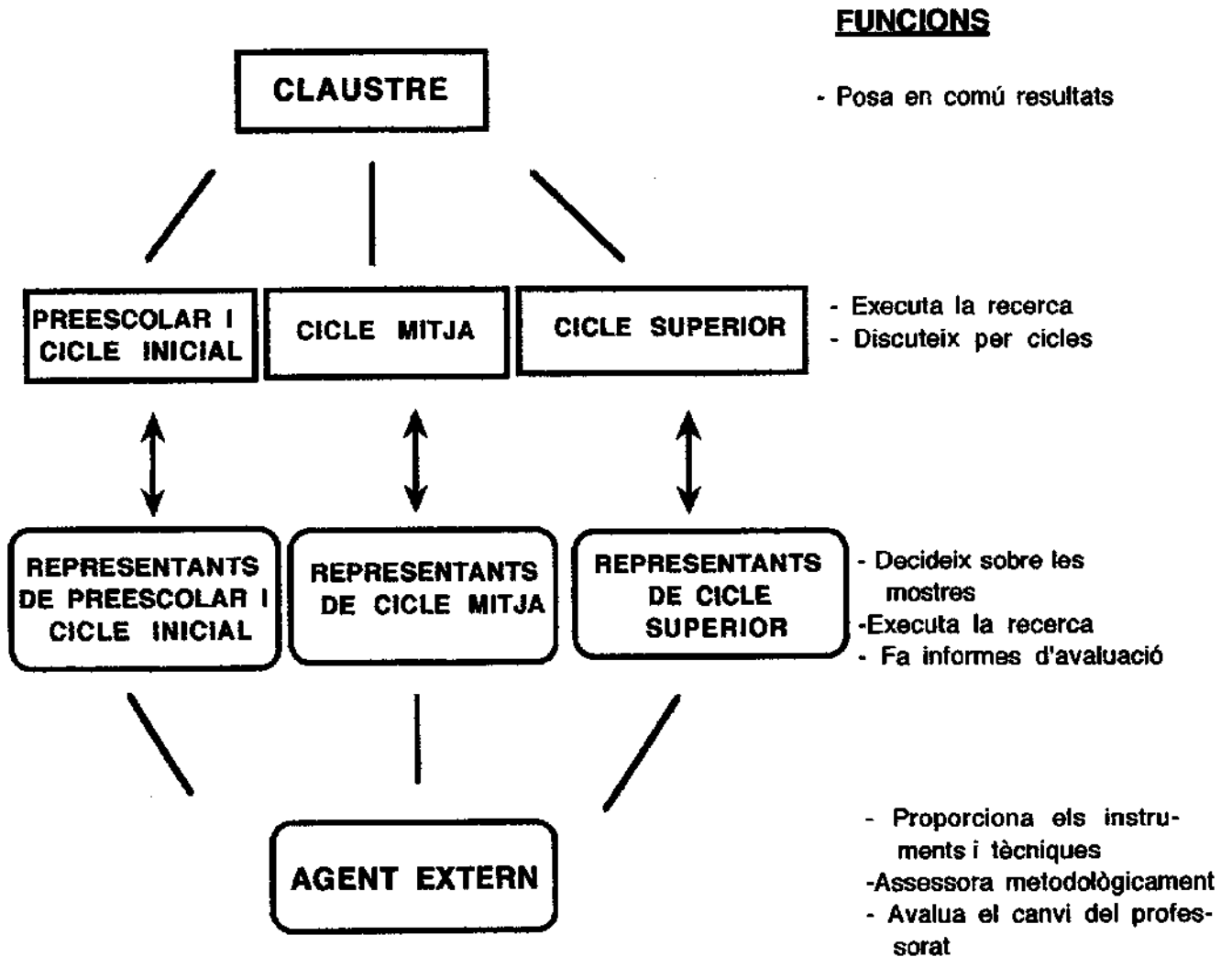
Com s'ha exposat anteriorment, la fase de sensibilització respon a la necessitat d'aconseguir la conscienciació del professorat sobre la problemàtica del sexisme a l'escola. Aquesta fase esdevé fonamental com a pas previ a una recerca dirigida cap a l'acció. Permet al professorat familiaritzar-se amb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

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

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

Figura 3.1.

ORGANIGRAMA DE LA FASE DE SENSIBILITZACIÓ



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

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

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

i) Anàlisi del llenguatge del centre.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

vi) Anàlisi de les produccions de l'alumnat

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

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

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

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

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

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

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

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

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

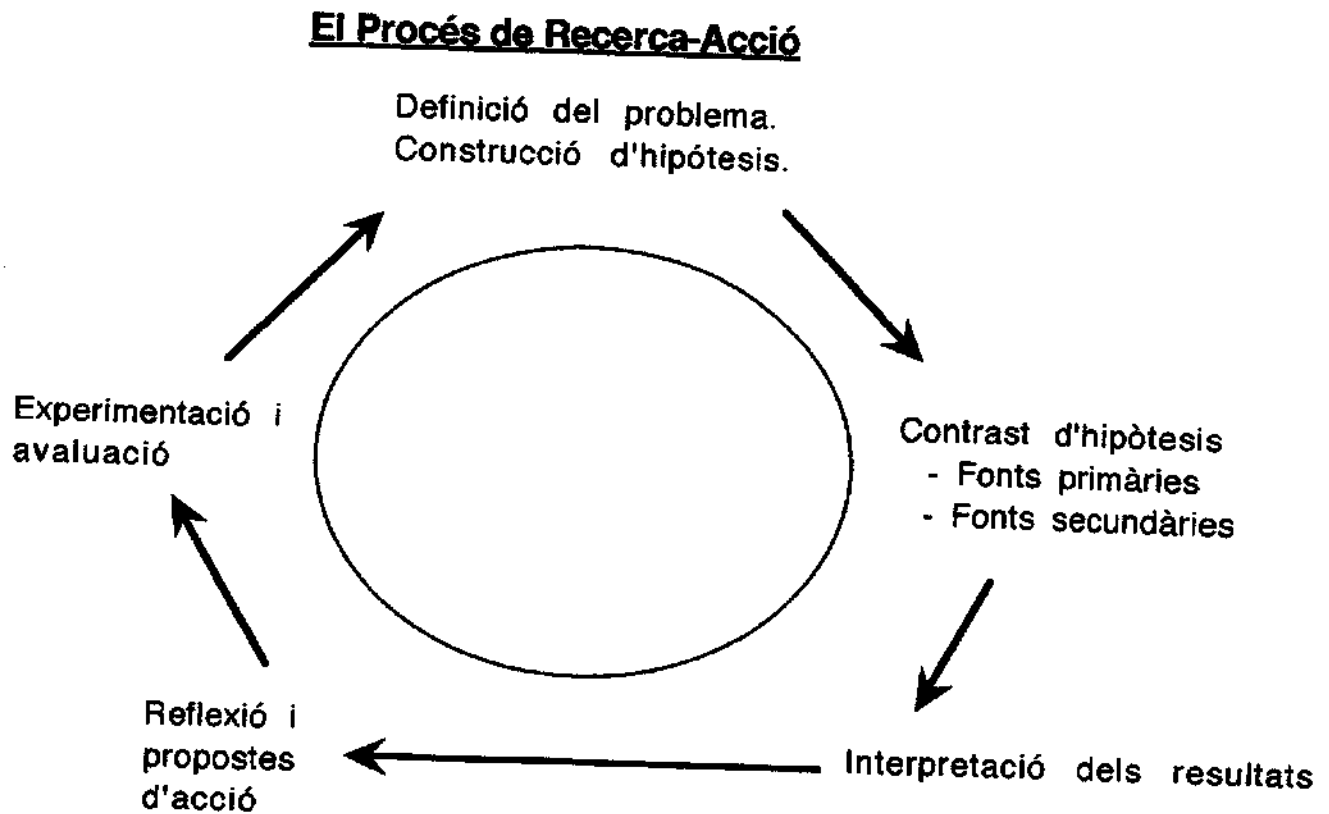
L'anàlisi sociològica de la projecció de la desigualtat, per tant, es planteja d'entrada com a procés clau per a "il·luminar" els aspectes invisibles del sexisme (àmbits sobre els quals el professorat no sospita prèviament de l'existència de discriminació) i com a factor provocador de canvis en determinades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

3.2.2.2. Fase de recerca-acció

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

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

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

Figura 3.2: Etapes del procés de recerca-acció

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

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

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

3.3. Metodologia d'avaluació

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LLOC DE NAIXEMENT (% i Absoluts)

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

NIVELL D'ESTUDIS (% i Absoluts)

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

CATEGORIA SOCIOPROFESSIONAL DEL PARE (% i Abs)

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

CATEGORIA SOCIOPROFESSIONAL DE LA MARE (% i Abs)

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

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

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

3.4.2. L'accés al centre¹²

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4.3. Determinació del punt de partida del centre pilot

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

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

del procés). Aquestes entrevistes inicials no pretenien ésser un mecanisme de detecció d'un complet perfil sobre la ideologia del professorat, sinó proporcionar indicadors que confirmessin o qüestionessin el caràcter hegemònic en la comprensió de l'educació dels gèneres.

Aquestes entrevistes no només incloïen qüestions relatives a l'educació de nois i noies, sinó també qüestions que contribuïssin a informar sobre l'*ethos* de l'escola i sobre les relacions entre el professorat del centre. Cal tenir en compte, d'altra banda, que les entrevistes tenien l'objectiu de no aprofundir en excés sobre les qüestions de coeducació, per tal de controlar el màxim la situació de recerca en el transcurs de la intervenció posterior. El guió semi-estructurat de les entrevistes realitzades fou el següent:

Guió de les entrevistes inicials (Realitzades entre Gener i Març de 1994)

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

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

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

2. *Entorn institucional*.

2.1 *Administració*: Qüestions relatives a la relació amb l'Administració Educativa, tant laborals com pedagògiques. Nivell de percepció de control o d'autonomia pedagògica.

2.2 *Centre*: Qüestions relatives a la relació amb els companys i companyes, al nivell d'adhesió a la línia pedagògica del centre, a l'organització escolar i al tipus d'innovacions que s'emprenen.

3. *Ideologia professional*

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

4. *Ideologia educativa*

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

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

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

5. *Coeducació*:

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

3.4.4. Característiques del professorat del centre

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

Taula 3.2. Indicadors sobre el professorat del centre

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

Font: Documentació interna del centre i elaboració pròpia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4.6. Metodologia d'avaluació: estratègia i instruments

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPITOL 4

EL PROCES DE SENSIBILITZACIO



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

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

4.1. El punt inicial de partida previ a la intervenció

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

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

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

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

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

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

- No utilització de llibres de text. La baixa qualitat i el biaix ideològic dels llibres de text des de finals dels anys 70 i principis dels 80 portà a l'escola a prescindir de l'ús dels llibres de text com a material didàctic. El professorat, en aquest sentit, ha hagut de produir i recollir de diferents fonts els materials de treball. La decisió de no utilitzar llibres de text encara es manté, tot i que no és completament compartida pel claustre.
- Material socialitzat: Per decisió del Consell Escolar, tots els materials són proporcionats per l'escola. Les famílies aporten una quantitat de 10.000 ptes. l'any per a l'adquisició del material, el qual és propietat de l'escola.
- Gran sensibilització per la integració de l'alumant a través de la llengua catalana. Són grans els esforços per a mantenir el català com a llengua vehicular d'escola. Excepte les classes de llengua castellana i de llengua estrangera, tot l'ensenyament es fa en català. En la interacció quotidiana amb l'alumnat, el professorat no acostuma a cedir la llengua; és a dir, manté el català malgrat que el nen o nena amb qui interactua parli en castellà.
- Renúncia als complements salarials de l'equip directiu, els quals resten com a diners d'escola. Aquesta pràctica, acordada quan es va crear l'escola, continua mantenint-se en l'actualitat. De la mateixa manera, altres ingressos, provinents de premis o projectes pedagògics o de recerca obtinguts per l'escola, són també socialitzats.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“Jo penso que la gent no s'ho acaba de creure. La gent està molt convençuda de que no canviarà res, i és que la mateixa Generalitat no se la pren seriosament. La Generalitat no té credibilitat, tothom desconfia. Hem passat de no tenir cap mena de decisió en res a certa importància com a col·lectiu, però no ens deixen intervenir en res. La reforma, és una pena, però crec que la gent no se l'acaba de creure.” (Miriam)

“Penso que en aquesta escola, el que diu la reforma, les programacions, etc. ja es fa en gran mesura. El que passa és que canviaran algunes coses de

l'organització. En el fons no variarà tant la forma de treballar a l'escola. Potser hi haurà escoles on canviarà, però a la nostra no gaire." (Angels)

Pel que fa al currículum, el professorat considera que l'escola es caracteritza per una oferta curricular oberta, flexible i molt independent de les normes de l'administració. En el discurs d'escola es fa palès la importància relativa de l'assoliment de coneixements, comparat amb la necessitat d'una educació més integral de l'alumne. Tot i que es considera fonamental l'adquisició d'uns mínims, el principi "d'aprendre a aprendre", formulat en el Projecte de Centre, és assenyalat com un objectiu educatiu fonamental. Això, segons expressa la directora, va provocar desavinences entre alguns mestres del claustre, i la marxa d'alguns d'ells:

"En aquell moment una bona part del claustre deia que el més important eren els coneixements, que els nens havien de fer després BUP i altres coses. En primer lloc, els nostres nens no fan d'una manera massiva BUP. En segon lloc, un nen que sàpiga entendre i relacionar pot fer les coses igual o millor que un nen de l'escola del costat, encara que hagi fet tres temes menys. Va costar que la gent s'ho cregués. De fet una part del claustre va marxar, altra gent es va quedar i l'escola ha anat endavant."

"Amb els nens a davant veus moltes coses. Les coses no funcionen tal com t'han dit. No és que no s'hagin d'aprendre conceptes, però el que s'ha de prioritzar és 'lo' altre. A més, no són coses incompatibles. Hi ha grups-classe que tiren molt i llavors amb aquell grup pots fer moltes coses. El que no s'ha de fer és això, posar al davant que a final de 5è els nens han d'aprendre això i allò, peti qui peti. Llavors arribes a la conclusió que no es saben ni els 5 temes, i quan els poses en una altre tema no se'n saben sortir." (Roser, Directora)

La directora és explícita respecte a aquesta qüestió. Considera l'obsessió de les programacions un perill per a l'educació, i manté la importància de desenvolupar les capacitats intel·lectuals de l'alumnat a través d'emfatitzar la capacitat d'abstracció i de relació.

Alhora, en el discurs del professorat es troben també referències al desenvolupament integral de la persona:

“Interessa que s’assoleixin els continguts, però interessa molt l’educació integral de la persona. Les dues coses són importants. El que no pot ser és que et preocupi només la formació de la persona sense tenir en compte els continguts que aprèn. És absurd, i ‘viceversa’. Els nens no són només alumnes, són individus. Hi ha qüestions de socialització que van juntes.”
(Miriam)

Tot això, només s’assoleix a través d’una autonomia del centre pel que fa tant a l’elecció dels continguts com pel que fa als ritmes de transmissió d’aquests continguts.

“Sí, hi ha autonomia. Els currículums són molt oberts. I els més tancats, que són els de cicle superior, no els controla ningú. A nivell d’inspecció et demanen ‘lo’ elemental i això ho compleix tothom. No és estricte. De fet la reforma aquí té poc a veure. Dubto que hi hagi escoles que no s’hagin fet ells el propi currículum.” (Roser, Directora)

A nivell de desplegament curricular, l’escola organitza per cicles els “centres d’interès” que han de ser treballats al llarg d’un període de temps determinat. És a dir, cada cicle selecciona els continguts rellevants que hauran de ser treballats des de la llengua, la història, les matemàtiques, les ciències naturals, etc. Aquesta organització globalitzadora del currículum es manté fins el cicle superior, a partir del qual l’escola segueix una organització curricular clàssica, amb programacions per a cada assignatura. Es tracta per tant d’un centre, segons els codis de coneixement educatiu de Bernstein (1985a), amb una “classificació dèbil” del coneixement educatiu per als cicles de preescolar, inicial i mitjà, i amb un enfortiment progressiu del principi de classificació a partir del cicle superior, etapa educativa en la qual els coneixements es prioritzen per

davant de qualsevol altre aspecte de l'educació de l'individu, tant des d'un punt de vista intel·lectual com de socialització.

“Es treballa a partir d'un centre d'interès. Es treballa des d'un tema el vocabulari, el llenguatge, les matemàtiques. Es treballen els conceptes dels nens a partir de vivències, etc. Això seria una mica la filosofia de l'escola. A cycle superior es més difícil aconseguir això. Les matèries estan més parcialitzades.” (Marta)

Però potser, el que el professorat emfatitza més com a elements diferenciadors del centre són el desenvolupament i institucionalització d'algunes estratègies pedagògiques. Aquestes estratègies metodològiques són remarcades positivament pel professorat en totes les entrevistes. El professorat en destaca principalment dues: les activitats de “racons”, fins a 6è d'EGB, i les activitats de tallers. Per l'interès que suposa des d'un punt de vista de projecció de valors educatius, ens referirem aquí a com el professorat s'expressa sobre el treball de racons.

Els “racons” són considerats com una metodologia de treball que “facilita la sociabilitat, l'autonomia dels alumnes i els aprenentatges”². Els racons són diferents espais d'aprenentatge. Permeten a la mestra fer el seguiment en grups reduïts de l'alumnat. Alhora, segons el centre, permeten dedicar els esforços de la mestra suport a aquells nens i nenes amb més dificultats de tipus intel·lectual, lingüístic i motriu. Els racons van des de “racons d'oficis”, a preescolar i cycle inicial, fins a racons de llenguatge, matemàtiques, etc, als cursos més avançats. Cada cycle programa setmanalment les activitats de racons, i cada grup petit passa aproximadament durant una hora cada dia per un dels racons d'aprenentatge. Tot i que en el discurs teòric l'agrupament de l'alumnat hauria de ser lliure, a la pràctica les mestres intervenen en la formació de grups.

² Documentació interna del centre.

“L'agrupació hauria de ser teòricament lliure i pactada a nivell de grup. El que passa és que nosaltres fem diferents aplicacions. Hem passat de què decidissin espontàniament a formar nosaltres els grups específicament. Hem volgut cobrir l'aspecte del rendiment. És a dir, és molt difícil treballar amb molts nivells. Sempre hi ha rèmores i el grup s'endarrereix. Sempre costa. Els grups fan treballs diferents, el grup que tira més intentes estirar-lo més, etc. Això és una decisió a nivell d'escola. Racons es fa fins a 6è. És el segon any d'aquesta experiència. A nivell d'altres cicles també es fan altres grups. Intentem variar-los i, sobretot, que la canalla no se n'adoni.” (Marta)

Curiosament, una escola amb un discurs educatiu progressista, en el qual les vivències quotidianes dels nois i noies s'integren en la vida escolar, amb una importància relativa concedida a la transmissió de continguts, introdueix almenys durant una hora cada dia els grups homogenis com a estratègia pedagògica (tot i que no sempre ha estat així). Quan el professorat és qüestionat sobre si aquesta es considera una pràctica equitativa per a l'alumnat amb més dificultats, el professorat ho afirma posant de relleu els avantatges que això té tant pels propis individus com sobre el seguiment individualitzat.

Miriam: És tan important que el nen o nena que tingui dificultats el puguis ajudar com que el que té possibilitats el tiris endavant. Això és bàsic. De la mateixa manera que pots ajudar algú que no se'n surt, és bàsic que donis possibilitats al que sí pot. A cicle mitjà aquest any ho vàrem començar a fer així i jo estic contenta de com ha anat. Però em fa por que no estiguem reduïnt l'autonomia dels alumnes fent-ho així. L'any passat, per exemple, vam distribuir els alumnes que més dificultat tenien entre diferents grups, més o menys barrejats. Potser no va anar tan bé com aquest any. Però només és una hora al dia, l'hora dels racons. Tot i que jo no veia molt bé al principi fer els grups homogenis, em sembla que ha anat força bé.

XB: No s'observen, llavors, moltes diferències de rendiment entre els alumnes?

Miriam: Sí, però això és inevitable. Jo crec que no n'ha generat més. No és el treball en racons. Jo penso que hi ha gent que té més capacitat i gent que no la té tant.

“L'avantatge que et dóna això és treballar d'una forma més personalitzada. És molt més eficient treballar així. Així pots fer activitats més autònomes i més dirigides i fer un seguiment més individualitzat.” (Angels)

El que diu la Miriam demostra com l'escola pot canviar d'un any per l'altre els criteris sobre una decisió pedagògica tan important com l'agrupament d'alumnes, i com el professorat tampoc té molt clars els arguments que la justifiquen. En qualsevol cas, els criteris legitimadors són criteris que posen per davant les característiques individuals de l'alumne (el seu procés de maduració personal, el desenvolupament de les seves capacitats intel·lectuals, motrius, la seva autonomia, etc.) a la pertinença a un grup social específic. El principi d'uniformització cultural, assenyalat al capítol 2, es fa palès en l'organització dels racons, per a la qual el professorat utilitza un únic criteri de classificació. El dèficit cultural es projecta així sobre l'alumnat més endarrerit.

Finalment, els criteris de seguiment individual també es remarquen en el moment de respondre als criteris que orienten l'avaluació escolar. La importància del seguiment de cada alumne, del seu progrés en el procés de maduració intel·lectual i de la seva actitud davant l'aprenentatge destaquen com a objectius de l'avaluació. La directora subratlla uns criteris d'avaluació flexibles, els quals competeixen amb les exigències de l'Administració educativa.

Roser: L'avaluació, en principi, no és numèrica. Nosaltres fèiem abans informes oberts, sense nota. Llavors deies, aquest nen ha treballat fins aquí, i es valora l'actitud i l'aptitud. El que passa és que després has d'omplir un llibre d'escolaritat que no respon en absolut a això. Llavors a aquest nen li has de posar si promociona o no, si ha tret un excel·lent o un suficient. Llavors alguns nens no tenen els mínims però com que han demostrat bona

actitud llavors se'ls aprova. Aquest nen va a BUP. No, aquest nen no pot anar a BUP, potser si espera un parell d'anys més. Però et diuen, és que té el graduat escolar. Sí el té, però no té els coneixements que li exigiran després. A nivell d'escola tenim en compte això. 'Lo' ideal seria que la gent acabés amb la mateixa graduació i després veiessis el curriculum, aquest nen què ha fet, ha arribat aquí, ha passat això; però ara per ara necessita un temps per seguir estudiant.

XB: Pel que entenc l'avaluació és molt individualitzada.

Roser: Sí, importa més des d'on sortia que no pas que puguis dir: 'ha assolit això'. A més no es fan exàmens finals. És avaluació continuada.

Les referències són constants en favor d'un model d'avaluació que no és rígid, que considera tots els aspectes de l'individu i no només el seu rendiment intel·lectual. Els controls puntuals a través dels exàmens són substituïts per una concepció d'avaluació continuada, centrada en el progrés particular de cada nen o nena. Des de fa alguns cursos, el centre ha desenvolupat un model d'avaluació en el qual es recullen diferents ítems de la vida escolar de l'alumne/a. L'existència d'una frontera entre els primers anys de l'escolarització i el cicle superior es produeix també en el tema de l'avaluació. En efecte, el tipus d'indicadors utilitzats varia en funció de l'edat, existint una més gran atenció als aspectes de socialització i de formació de la personalitat en els nivells de preescolar i cicle inicial i mitjà, i un èmfasi més gran en els aspectes específicament intel·lectuals pel que fa al cicle superior.

En definitiva, l'ethos de l'escola, caracteritzat principalment a través del discurs educatiu del professorat, posa de relleu alguns dels elements culturals que s'acosten a un sistema cultural d'escola mixta. La individualització de l'ensenyament, la interpretació en termes exclusivament psicològics de l'aprenentatge, esdevé la forma dominant d'entendre l'educació. La pràctica educativa quotidiana, confirma una ideologia educativa basada en un conjunt de qualitats individuals que no només es centren en l'intel·lecte de l'individu, sinó també en el seu desenvolupament personal. Ara bé,

el concepte de desenvolupament personal, entès com aquella educació no referida a la transmissió d'habilitats i coneixements (ordre *instrumental*) sino a la sociabilitat i moralitat de l'individu (ordre *expressiu*), correspon a un model de socialització específic, el qual té límits tant en la seva extensió com en la seva qualitat. En la seva extensió aquest model troba el seu límit aproximadament al final del cicle mitjà. L'estructura del currículum, l'avaluació i la pròpia pràctica pedagògica es modifiquen al cicle superior. Podem dir que l'escola passa a utilitzar un codi educatiu agregat mentre que abans utilitzava un codi integrat³. L'ordre instrumental passa a ser, en el cicle superior, l'ordre estructurant de la vida escolar, i el que esdevé la principal font d'implicació positiva o negativa de l'alumne al centre.

Els límits qualitatius cal trobar-los en la significació implícita que pel professorat té el propi concepte de desenvolupament de la persona. Aquest és un concepte el qual, com en molts altres centres, forma part del discurs educatiu dominant de l'escola, i és gairebé sempre present en el Projecte Educatiu de Centre. No obstant, com alguns estudis han posat de relleu, el model de socialització adequat, des d'aquest punt de vista, és un model fonamentat en valors de gènere masculí, en el qual la seguretat, el risc, i l'autonomia personal en són els principals valors. Aquest model de socialització pot incorporar, i de fet així ho fa, uns determinats valors tradicionalment femenins a nivell de discurs (afectivitat, sensibilitat, atenció als altres, etc.), però hi ha poca atenció real per part de l'escola a la seva valorització i a la seva prioritització en la transmissió cultural. El que efectivament compta com a "alumne ideal" és la capacitat de desenvolupament intel·lectual i l'autonomia de decisió i de resolució de problemes. La dimensió afectiva i de sociabilitat pot considerar-se central a nivell de discurs, però és marginal en el nivell de les pràctiques (Askew & Ross 1988; Walden & Walkerdine 1982).

³ La diferència entre ambdós tipus de codis és assenyalada per Bernstein (1985a & 1985b)). Els codis agregats presenten una classificació i enmarcament forts del coneixement educatiu, és a dir, una clara delimitació entre continguts i poca autonomia de l'alumne en la interacció pedagògica, mentre que els codis integrats tenen una classificació i enmarcament dèbils: delimitació borrosa entre continguts (interdisciplinarietat) i més llibertat en la interacció.

No obstant, per tal de caracteritzar el sistema cultural d'escola mixta a l'escola Els Tilers, cal fer referència a la importància específica que té la variable gènere en el discurs del professorat. La constatació de l'omissió del gènere com a qüestió rellevant en l'organització de la pràctica educativa, i la forma en què el professorat entén la coeducació, són els ingredients que completen l'eficàcia del funcionament del principi d'hegemonia de gènere. Això és el que confirma la importància de la producció cultural en el procés de reproducció social: la creació i construcció de significats compartits pel col·lectiu consolida l'estabilitat d'un sistema cultural d'escola mixta, el qual dona lloc a una lògica d'orientació de la pràctica educativa. Només l'existència d'una comprensió homogènia col·lectiva garanteix l'estabilitat del sistema cultural.

4.1.2. El gènere en el discurs del professorat de l'escola i la legitimitat del procés d'intervenció.

El sistema cultural d'escola mixta es caracteritza a partir de l'omissió del gènere com a variable rellevant en l'organització de les pràctiques educatives. El discurs educatiu general del professorat, caracteritzat en l'apartat anterior, ha destacat la inexistència de la variable gènere (i de cap altre identificador de grup social), com a qüestió important en l'organització curricular, pedagògica o en l'avaluació escolar. Aquest apartat completa l'anterior, posant de relleu algunes de les respostes del professorat relatives a les diferències entre nois i noies, tant pel que fa a comportaments a l'aula, com a estils d'aprenentatge, percepció d'interessos diferents, etc. L'exposició de les opinions del professorat serà breu, pel fet de ser quasi idèntiques a les obtingudes en els estudis sobre les actituds d'aquest col·lectiu⁴, i perquè les perspectives del professorat respecte a l'educació de nois i noies aniran apareixent al llarg del procés de canvi (les quals, per la seva espontaneïtat, esdevindran sociològicament més significatives per a entendre la ideologia del professorat). Tanmateix, el que esdevé més rellevant

⁴ Veure apartat 2.1

com a pas previ a la intervenció i anàlisi d'un procés de canvi, és com el professorat caracteritza inicialment el problema de la coeducació (si és que reconeix el problema com a tal) així com les expectatives i legitimitat respecte al procés d'intervenció⁵.

Igualtat i diferència

Com en d'altres recerques a les quals m'he referit anteriorment (Stanworth 1987; Clark 1990; Subirats i Brullet 1988), el professorat fa compatible en el seu discurs la contradicció entre el reconeixement de les diferències de socialització i comportament de l'alumnat i el principi d'atendre a tots els individus igual. En qualsevol cas, és capaç d'identificar diferències en els interessos i comportaments d'uns i altres, les quals ja hem vist com no són en cap cas rellevants per a l'organització de l'activitat educativa.

"En el meu grup-classe els nens es fan notar molt més que les nenes. Els motius que tenen els nens, són uns, i els de les nenes molt diferents quan plantegen una assemblea. Els jocs de pati, en el cas dels nens, tenen un impacte molt gran a la classe, i els hem d'aclarir, etc. En canvi en les nenes és molt menys. En els nens la contínua batalla pel futbol; les nenes et plantegen que una no li està amiga i no l'ha deixat jugar. Surten molt més els temes dels nens que els de les nenes." (Miriam)

"Si, 'bueno', per exemple a l'hora de pati els nens els veus tots jugant a futbol i les nenes parlant a la barana. Els nens són més immadurs, es barallen per coses que les nenes no es barallen." (Mercè)

"En el joc veus moltes diferències. Els nens juguen a guerra, a barallar-se. Les nenes fan un joc més tranquil, estan assegudes, una cosa més tranquil·la. Els nens tenen més seguretat, s'aixequen més a la classe, etc." (Clara)

⁵ Cal tenir en compte que les opinions recollides corresponen a una etapa prèvia a l'etapa de sensibilització però en un moment en el qual el centre ja ha assumit integrar-se en el projecte presentat per l'ICE de la UAB. Això, lògicament, explica la no aparició d'opinions molt contràries, tant respecte a l'existència de sexisme a l'escola com pel que fa al compromís d'integrar-se com a centre en un projecte de coeducació (només un mestre va negar-se en tot moment a participar en el projecte)

Una anàlisi de l'adjectivació del professorat per a nois i noies ens donaria resultats semblants als obtinguts en l'estudi de Clarricoates (1980a, veure apartat 2.1.). No obstant, pel professorat, la frontera entre els factors naturals i socials que expliquen les conductes de cada grup sexual és una frontera ambigua. Els estereotips de gènere continguts en l'adjectivació de cada grup sexual mai van acompanyats de referències que indiquin com aquests estereotips de personalitat i comportament són conseqüència d'un procés de construcció social dels gèneres. Quan es tracta de diferències en els rols sexuals desenvolupats per cada grup, aquestes sí són reconegudes com una conseqüència d'un procés de socialització familiar diferent per a nois i per a noies, el qual és també reconegut com a desigual, en la mesura en que limita, per a les noies, les seves oportunitats educatives futures.

"Això és 'lo' de sempre. Que si és una qüestió genètica o social. Home en general els nens, sí, són més actius, més agressius, creen més conflictes. A nivell de sensibilitat sembla que les nenes en tinguin més..." (Lourdes)

"Tota la pressió social segueix existint, es segueix notant, i allò típic que les nenes són més tranquil·les normalment, són menys conflictives, són més pulides, tenen assolides un conjunt d'obligacions, els treballs són més nets, segueix passant." (Roser)

"És que ja vénen molt marcats per les famílies. Aquí hi ha noies que tenen germans petits i que els seus pares els hi fan cuidar, s'han de carregar amb tota la història. Va haver-hi un temps en que per això les noies perdien dies de classe, però ara això ja s'ha acabat." (Sònia)

"Abans et venien els pares dels nens quan estaven a 8è i s'interessaven moltíssim. Si podrien fer BUP, etc. Els pares de les nenes no... també hi havia excepcions, naturalment. Si aprobava bé, si no, 'bueno' doncs no passava res, pobreta..." (Teresa)

En aquest context, l'escola considera que s'ha de potenciar la igualtat, i que hi ha una tasca a fer sobre les famílies:

"Ja fa anys que a l'escola es tracta de potenciar per igual a un nen que a una nena, i hem incidit també a nivell familiar, i hi ha coses que han canviat. Ara cap nena es queda sense un dia d'escola per haver de cuidar el seu germà petit. Els pares demostren també més interès per les notes de les filles." (Roser)

"Ara la cosa ha canviat perquè és més normal que les mares treballin, i un nen que pare i mare treballin és molt diferent que un nen que la seva mare faci l'estereotip familiar. El pare es qui porta el sou i qui decideix. A més a nivell econòmic hi ha gent que es guanya molt bé la vida, però a nivell cultural... Jo penso que això anirà canviant, però canviarà en la mesura que canviïn el comportament familiar i l'estructura familiar, no per altra cosa, eh..." (Roser)

No obstant, el professorat creu, sense considerar en cap moment que el seu discurs sigui contradictori, que tracta tots els individus igual, com a principi democràtic fonamental. Pot arribar a reconèixer, en algun cas, efectes no desitjats i inconscients de la seva pràctica, però no es planteja canvis possibles a introduir en la seva activitat educativa quotidiana. En tot cas, el professorat, el que arriba a fer (en casos excepcionals), és exercir autocontrol sobre la igualtat.

"Jo procuro tractar-los igual, però penso que hi ha una actitud, allò que diuen el currículum ocult, que ho vas transmetent sense voler. Encara que a nivell de llenguatge, a nivell de la teva actitud davant de situacions, a nivell de que fomentis que juguin al mateix, no saps mai si no fas diferències." (Clara)

"Jo no penso que faci diferències. A més, a la meua classe els nens i les nenes són un grup molt homogeni. Juguen molt junts." (Angels)

No és una qüestió de nens i nenes

En els capítols anteriors hem subratllat com una de les característiques fonamentals de la definició i reproducció de les relacions de gènere consisteix en la seva invisibilitat material immediata. També hem emfatitzat com aquesta invisibilitat material contribueix a la no consciència d'opressió (lògica de reproducció no conscient de pràctiques educatives sexistes) per part del professorat i, per tant, a convertir-lo en agent clau de reproducció social i cultural. La no consciència del professorat com a agent de reproducció es posa de relleu, com acabem de veure, a través d'un discurs educatiu que es legitima tant en la igualtat en el tractament de tot l'alumnat com en els propis límits de la pràctica educativa sobre la formació i reproducció de comportaments de cada gènere, processos que, pel professorat, tenen lloc fonamentalment en espais externs a la institució escolar. És a dir, tot i existir un reconeixement del gènere com a un procés d'adquisició social, el professorat reifica el problema.

El que llavors esdevé sociològicament interessant és qüestionar-se quines formes pren el discurs del professorat quan es planteja diferències, les quals, en el cas de ser acceptades, implicarien un qüestionament, tant de la política de l'escola respecte a la qüestió dels gèneres, com de la pròpia pràctica dels ensenyants a l'aula. El procés de reificació (incapacitat de reconèixer els processos de formació d'identitats de gènere com a construccions socials, i, en conseqüència, desimplicació de la pròpia pràctica en aquests processos) es projecta també en aquestes respostes, a través de la interpretació de les diferències com a diferències individuals i no socials. El problema, pel professorat, és d'individus, els quals tenen ritmes d'aprenentatge, capacitats o interessos diferents. Així responen, per exemple a la qüestió de si creuen que nois i noies poden desenvolupar estratègies d'aprenentatge diferents.

"No crec que sigui un problema de nens i nenes. Les nenes, allò que et deia, son més pulides. Si t'entreguen un treball, aparentment estarà més ben fet, no els importa copiar tres fulls en comptes d'un. Però a nivell de substància de treball no té perquè ser millor el de la nena que el del nen. No vol dir que

el del nen sigui millor o siguin més espavilats o tinguin més cap. Són més destralers. A nivell de continguts sempre hi ha un grup de nenes millor. Quan acaben 8è, normalment les nenes són més madures que els nens, però són més responsables. Els nens són més contradictoris..." (Roser)

"Per la meua experiència jo no diria que hi ha formes diferents d'aprenentatge entre nens i nenes. El que importa és l'individu." (Aina)

"No crec que hi hagi diferències o més facilitat per una cosa o per una altra. Tant et pot demanar un nen com una nena. Hi ha alumnes apàtics, tant en nens com en nenes." (Miriam)

Les respostes relatives a les diferències per àmbits d'interès respecte a les activitats que es fan a l'aula tenen el mateix to:

"No ho crec, però a vegades veus les nenes més perfeccionistes. Torno a dir que crec que depèn molt d'individus, no et sabria dir." (Miriam)

"No, si tu els saps enganxar en el tema 's'enrollen', que diuen ells. No és que els interessin més unes coses als nens i unes altres a les nenes. Depèn molt de com els hi donis tu." (Sònia)

"El que has d'intentar fer és respectar els ritmes d'aprenentatge de cada nen, perquè cadascú té els seus ritmes i la seva capacitat. Jo no crec que sigui una qüestió de nens i nenes." (Mercè)

Les identitats de gènere, les identitats col·lectives, desapareixen del discurs del professorat quan el seu reconeixement implicaria el qüestionament d'una organització de l'activitat educativa homogènia i uniforme. El reconeixement de la diversitat entre ambdós grups sexuals esdevé significatiu només per a diferenciar actituds i conductes de l'alumnat. La diferència entre contemplació i acció, entre protagonisme i suport en un segon terme, entre competència i cooperació, etc, són oposicions que el professorat identifica com a pròpies de cada grup sexual. Aquestes oposicions, entre d'altres, no són observades pel professorat com a formes culturals diverses, és a

dir, com a formes culturals desenvolupades per grups diferents. La lectura del professorat trasllada el que són formes culturals diferents al nivell d'identitats sexuals diferents. És a dir, la diferenciació entre sexe i gènere existeix en la consciència del professorat quan es tracta de distingir les característiques i funcions biològiques dels individus de l'assignació social dels seus rols sexuals, però aquesta frontera és borrosa en el moment de diferenciar actituds i conductes individuals i col·lectives. Això no significa que el professorat assumeixi explícitament un discurs biologista sobre els comportaments sexuals. Simplement, la seva consciència no necessita resoldre aquest interrogant per a dur a terme la seva pràctica quotidiana.

Canviar les seves actituds i els estereotips sexuals

Finalment, en aquestes circumstàncies, és interessant veure com el professorat interpreta inicialment l'objectiu del projecte de recerca-acció; és a dir, quina és la seva percepció inicial del projecte. La proposta inicial de col·laboració exposa la necessitat d'investigar la presència de sexisme a l'escola, descobrir en quins àmbits es manifesta i experimentar posteriorment estratègies per a combatre'l. De manera breu però concisa, l'exposició inicial destaca tant la subtilitat que caracteritza la discriminació sexista, la seva producció inconscient i la seva invisibilitat, i les conseqüències negatives del sexisme sobre la construcció d'identitats masculines i femenines. En base a exemples clarificadors, s'intenta oferir al professorat la definició sociològica de l'objecte d'anàlisi i d'intervenció sociològica del projecte. En aquesta presentació inicial no s'expliquen amb concreció els mitjans que s'utilitzaran al llarg del procés (només es donen algunes indicacions sobre les pautes d'observació del sexisme), i tampoc es fan explícites les estratègies de canvi que s'experimentaran durant la segona fase del projecte⁶.

El recull d'algunes respostes inicials al projecte ens aporta més elements culturals i ideològics de l'escola Els Tilers i alhora ens

⁶ Tal i com s'ha exposat al capítol 3, les experimentacions de canvi no són encara explícites, sinó que es construiran durant la fase de recerca-acció.

proporciona els elements que donen legitimitat al projecte d'intervenció.

En primer lloc, és significativa la inexistència de posicions explícitament contràries al projecte. Més que el contingut ideològic del projecte, el professorat sembla molt més preocupat per l'excés de feina que suposa un projecte d'aquestes característiques. No perquè no estigui disposat a treballar en el projecte de forma desinteressada, sinó perquè es tracta d'una escola amb implicació en diversos projectes que exigeixen disposar de temps fora de l'horari escolar regular. Tot i que hi ha algunes referències al voluntarisme del qual el professorat es queixa de que sempre caracteritza la seva tasca, no correspon a l'ethos de l'escola, com ha quedat clar en el discurs de la directora, exigir compensacions econòmiques o, més en general, contrapartides en reconeixement de la competència professional de les mestres⁷.

"El projecte és molt interessant però el problema és saber si comptarem amb prou temps. L'escola està molt 'liada', tenim el projecte de ciències 6-12, el d'ordinadors, etc. Són moltes coses, i quasi no tenim hores." (Lourdes)

"Participar en aquest tipus de coses està molt bé, a més aquí a l'escola ja fa temps que és una cosa que es té en compte. Però és que anem molt justos de temps. Un projecte d'aquest tipus hauria de fer-se sempre tenint en compte que s'han d'alliberar hores." (Teresa)

⁷ En aquest sentit, existeix una diferència significativa entre els centres pilot de primària participants en el projecte i els de secundària. La concepció "professionalista" de la tasca docent, expressada en el sentit de protestes a la manca de reconeixement professional, és un fenomen molt extès als centres de secundària. Això és identificable a partir de les entrevistes semi-estructurades realitzades a tots dos tipus de centres. En el discurs dels mestres de primària, per exemple, les preocupacions dels ensenyants es diversifiquen entre les relatives a les pròpies condicions salarials i de treball i les relatives a la situació de l'escola en general o de l'alumnat. A secundària, tot i les lògiques excepcions, les preocupacions del claustre davant de la participació en un projecte d'aquestes característiques es centren molt més en les compensacions personals i com a col·lectiu professional.

Les dificultats materials, de temps, recursos humans, etc, esdevenen d'entrada obstacles més problemàtics que els mateixos objectius del projecte. Només un mestre demostra desacord amb el projecte, el qual no fa directament explícit, sinó a través de bromes continues i diferents tipus de comentaris. No obstant, les opinions més freqüents són favorables:

"Com a dones aquest projecte ens interessa." (Sònia)

"Penso que està molt bé que algunes coses que ja hem començat a fer a l'escola en aquest terreny tinguin continuïtat." (Mercè)

No obstant, la conceptualització inicial que el professorat fa del projecte posa de relleu una comprensió "limitada" del problema. En efecte, pel professorat el sexisme és fonamentalment un problema de desigualtat d'oportunitats. Les noies surten perdent en una societat que els dóna un rol secundari en la vida pública i que les socialitza com a persones depenents dels homes, tant econòmicament com emocionalment. Són factors com la socialització familiar i la influència social global els que més influeixen sobre les oportunitats educatives i laborals de cada grup sexual. En aquest sentit, l'escola creu que pot fer ben poc comparat amb el pes específic d'aquests factors:

"Comparat amb la importància dels pares, podem fer poc. És que ja ho veus que a les nenes ja les deixen sortir menys i les fan quedar a casa per cuidar els seus germans. Després, els anuncis de la tele són una passada, amb els rols super marcats." (Angels)

"Aquí a vegades ja et pots esforçar en que tot quedi ben repartit entre nens i nenes que després van a casa i l'única que ha d'ajudar la seva mare és la nena, mentre que el nen se'n pot anar a voltar." (Miriam)

Tot sembla indicar que el professorat interpreta inicialment el projecte com una lluita des de l'escola contra els estereotips de gènere que adquireixen els nois i noies en d'altres institucions de la vida social i contra les situacions de desigualtat que puguin detectar-se. Tot i que el projecte pugui tenir una influència limitada, creu important controlar les situacions on es produeixi desigualtat. Lògicament, només a partir de la posada en marxa de la fase d'anàlisi podrem descobrir fins on el professorat interpreta que pot arribar aquest control de la igualtat, és a dir, en quin sentit interpreta el propi concepte d'igualtat.

"No sé si servirà de molt però almenys a l'escola controlar-ho és important. Sobretot penso que val la pena agafar els cursos més baixos que encara podem fer alguna cosa. Els més grans ja estan molt marcats." (Eulàlia)

"És molt important les seves actituds, perquè tant els nois com les noies es conformen amb el rol que els hi toca jugar i serà molt difícil canviar això." (Mercè)

"Jo ja a acció tutorial veig com les opcions van sent diferents. Totes les noies a perruqueria o administratiu i tots el nens a automoció o electrònica. Ho tenen molt clar." (Teresa)

L'èmfasi posat en les actituds del propi alumnat i en la influència de les famílies confirma un cert nivell de desculpabilització del problema del sexisme. El professorat, d'entrada s'exclou de la generació de desigualtat, com ho demostra l'exposició continuada d'exemples relativament externs a la seva pràctica. Canviar els rols i les actituds de l'alumnat és més significatiu per les mestres que canviar els rols propis.

En qualsevol cas, la idea d'igualtat, esdevé la principal font de legitimació del projecte d'intervenció. L'escola considera important oferir les mateixes oportunitats educatives a uns i altres. Aconseguir la coeducació és doncs controlar que els recursos

educatius siguin oferts equilibradament a cada grup sexual i que a l'escola no es facin diferències entre noies i nois.

La significació de les diferències culturals, dels valors tradicionalment associats al món femení no és, inicialment, quelcom rellevant en la percepció del projecte. És a dir, l'escola no interpreta el projecte de canvi com un intent de revaloritzar explícitament les diferències culturals associades al gènere femení. La reacció positiva del professorat davant de la proposta de col·laboració no es deu en cap cas a una voluntat explícita d'endinsar-se en un projecte que té com a objectiu recuperar valors d'un grup social específic. Es deu a la perfecta incorporació i ajust de molts d'aquests valors en un discurs d'educació humanista, el qual és part del plantejament ideològic dominant del centre.

Això ho demostren les constants referències del professorat a què el projecte en el qual s'implica és un projecte no exclusiu per a les noies, sinó que té també com a objectiu dotar els nois d'uns valors i actituds (sensibilitat, cooperació, solidaritat, cura dels altres, etc.) que cada cop és més difícil que adquireixin en un entorn social que els amotlla a uns comportaments associats a la masculinitat.

"Si jo ja li dic a en Ricard: 'per què no t'interessa un projecte que beneficia a tots els alumnes per igual?' " (Teresa)

"És que els nois a aquesta escola són bastant bèsties. Quan surts al pati ho veus, es barallen molt. I sobretot els agrada competir. N'hi ha alguns que quan perden agafen unes rabietes que deu ni do. Em sembla molt important treballar sobre aquestes actituds." (Miriam)

"Es que aquí tenim autèntics 'machitos'. Aquí hi ha nens que eren de petits molt macos i, després, arriben a 8è i es pensen qui sap què." (Sònia).

Aquesta és doncs la segona font de legitimació del projecte d'intervenció: es tracta d'un projecte que té l'objectiu d'extendre un conjunt de valors que són fonamentals per a la formació d'individus

solidaris, tolerants, respectuosos, etc. Començar un projecte de coeducació és doncs, pel professorat, dit de forma simple, treballar per a la igualtat i per a aconseguir humanitzar una mica més les relacions socials al centre.

Caldrà veure doncs, a partir de l'inici del procés de sensibilització, si el concepte de coeducació segueix tenint la mateixa significació pel professorat al llarg del procés, i quina és l'evolució tant de la consciència discursiva com de la consciència pràctica, així com de la relació entre ambdues (Giddens 1979b). És a dir, en la mesura en que vagin apareixent els mitjans a través dels quals pot anar-se avançant cap a la coeducació (tant a través de la investigació com a través de l'acció), caldrà veure si el professorat modifica el seu discurs sobre el problema (consciència discursiva), així com analitzar quin tipus de disposicions i de resistències es plantegen davant de les propostes de canvis de pràctica (consciència pràctica) i si es produeixen o no contradiccions entre ambdós tipus de consciència. L'avaluació d'aquests processos és el que ens ha de possibilitar conèixer tant la forma cultural dominant del professorat com les vies d'erosió o manteniment de l'estabilitat del sistema cultural d'escola mixta i de formació d'un sistema cultural d'escola coeducativa.

La darrera font de legitimació cal buscar-la en la pròpia metodologia de treball; és a dir, en la pròpia presentació de l'agent extern i del tipus de col.laboració amb els agents interns de la institució. En efecte, la desconfiança del professorat respecte a la distància existent entre el món universitari i el món de l'escola pot ser transformada en la mesura en que es planteja un projecte de col.laboració, en el qual el professorat prendrà part activa del procés de canvi. L'agent extern és d'entrada un col.laborador metodològic. És algú que pot ensenyar a observar, a recollir dades i a interpretar-les. Aquests elements, ja assenyalats a la metodologia, posen de relleu la importància de la percepció interna de l'agent extern. Aporta un coneixement que complementa el coneixement professional dels ensenyants. No imposa ni prescriu, però tampoc és un més del grup.

La percepció d'aquesta figura és fonamental per al bon funcionament del projecte. No és una imposició, com tampoc és algú que col·labora en igualtat de condicions. Es tracta d'un canvi fet des de la base, en col·laboració. No hi ha un reconeixement de l'agent extern directament com a agent de canvi, sinó com a agent col·laborador del canvi.

4.1.3. Conclusions

En principi, la forma en que és interpretada la introducció del projecte no qüestiona l'estabilitat simbòlica del sistema cultural d'escola mixta ni l'ethos de l'escola. Les dues fonts de legitimació ideològica del projecte plantejat al professorat - igualtat educativa i humanisme - ho són en la mesura en que són consonants amb uns valors fonamentals del sistema cultural descrit. Ara bé, les manifestacions del professorat el que demostren és fins a cert punt l'estabilitat cultural discursiva, és a dir, una bona acollida teòrica del projecte. Fins aquí, però, no hi ha canvi cultural, en la mesura en que el col·lectiu d'ensenyants interpreta segons la seva forma cultural dominant. La idea de coeducació és construïda des del sistema cultural d'escola mixta, i en conseqüència existeixen límits a la fixació interpretativa del col·lectiu.

La individualització en la interpretació de les situacions educatives representa la màxima expressió de la forma cultural dominant, la qual connecta directament amb la reproducció de les relacions de gènere. És a dir, les ideologies pràctiques de gènere connecten amb la reproducció en la mesura en què interpreten la realitat educativa en base a un sistema cultural que exclou el gènere com a categoria explicativa de les diferències educatives. El sistema cultural d'escola mixta dóna lloc a una lògica d'apropiació i de producció de pràctiques que reproduïx una definició dels gèneres, unes situacions educatives de desigualtat i una jerarquia de valors culturals diferents.

Però la connexió no és mecànica. La connexió incorpora també contradiccions, ja que el professorat no nega les diferències com tampoc nega els efectes desiguals que sobre cada grup sexual tenen els diferents processos de socialització. Si, per una banda, en la forma cultural dominant apareixen processos de fixació interpretativa que limiten l'aparició de noves pràctiques, hi ha també contradiccions discursives i contradiccions entre teoria i pràctica que poden permetre un procés de nova producció cultural.

Les condicions per a la nova producció cultural venen fixades, a un nivell inicial, tant per les legitimacions ideològiques assenyalades (projecte d'igualtat i humanista) com per la legitimació derivada de l'organització metodològica del projecte, la qual té relació directa amb la cultura professional del col·lectiu. El que té interès, per tant, a partir d'aquí, és analitzar a través de quins processos - d'intervenció externa i de transformació interna- la lògica d'apropiació i de producció de pràctiques pot deixar de ser reproductora de determinades situacions educatives i construir progressivament un contrasistema cultural. La fase de sensibilització ens proporcionarà les primeres indicacions del canvi.

En el que resta d'aquest capítol posaré de relleu els canvis més significatius detectats al llarg de la fase de sensibilització. Això serà fet de dues maneres: en primer lloc (apartat 4.2.), a través de la descripció etnogràfica, exemplificada a partir de la verbalització *in situ* dels agents participants en la recerca i de les meves anotacions recollides a partir de l'observació participant al llarg del procés de recerca. Aquesta és sens dubte una informació fonamental per tal d'avaluar l'impacte provocat per la tasca de recerca sobre les percepcions del professorat. Amb aquest objectiu, he mantingut intactes les transcripcions corresponents a les expressions del professorat al llarg d'aquesta fase del treball de camp.

En segon lloc (apartat 4.3.), a partir de l'explotació del primer qüestionari sobre actituds davant del canvi, contestat pel professorat del centre un cop finalitzada la fase de sensibilització i comparat, com ja s'ha exposat, amb els resultats d'un centre control. L'avaluació del qüestionari completa l'anàlisi dels canvis detectats al

llarg de la primera fase de la intervenció, alhora que ens proporciona on es localitzen els principals obstacles al canvi.

4.2. Primer moviment cultural: canvis en el transcurs de la fase de sensibilització

L'objectiu d'aquest apartat és reflectir el moviment cultural del grup de treball que té lloc en el transcurs de la fase de sensibilització; és a dir, arribar a determinar fins a quin punt té lloc una mobilització en les formes de percepció de la realitat educativa i en la lògica d'orientació de pràctiques de les mestres. Hem caracteritzat, en l'apartat anterior, un conjunt d'indicadors relatius a l'ethos de l'escola i, especialment, al tipus de discurs de les mestres sobre l'educació dels gèneres, els quals s'acosten al que hem definit al final del capítol 2 com a sistema cultural d'escola mixta. El tipus de comprensió de la igualtat educativa, la valoració de la implicació de la institució escolar en la desigualtat sexual, les fonts de legitimació del projecte d'intervenció, la reificació gairebé absoluta del problema del sexisme, etc, són alguns exemples d'una lògica d'apropiació i de producció de pràctiques que és resultat i alhora factor de reproducció del sistema cultural dominant d'orientació de les pràctiques. Cal veure fins a quin punt el procés de sensibilització altera l'estabilitat d'aquest sistema cultural.

La situació inicial, descrita a l'apartat 4.1., ha subratllat com la reificació i la corresponent desculpabilització de la problemàtica constitueixen una de les fonts de legitimació del projecte d'intervenció. Quan les mestres reconeixen la presència de desigualtats sexuals, aquestes són interpretades com el producte de l'actuació dels altres agents socials i les altres institucions: la família, els mitjans de comunicació i la societat en general es converteixen en els principals agents de transmissió de rols i estereotips sexistes.

La sensibilització suposa, en aquest sentit, un primer qüestionament de la neutralitat educativa. No culpabilitza directament el professorat de la producció de desigualtat, sinó que el situa com a analista de la projecció de la desigualtat. Les raons teòriques per les quals la metodologia d'inducció es duu a terme d'una manera seqüencial i amb un ordre concret ja han estat exposades (veure apartat 3.2). Ens interessa, en aquest apartat,

detectar alguns elements que ens indiquin l'existència d'un procés de canvi cultural, el qual ha d'anar "movent" el professorat, qüestionant el sistema cultural d'escola mixta. Les reaccions i actituds del professorat al llarg de la fase de sensibilització constitueixen senyals vàlids del tipus d'interrogants que la recerca planteja. Les verbalitzacions de les mestres són exemplificadores del tipus de sistema cultural que dona lloc a una lògica d'apropiació i producció de pràctiques específica. En aquest sentit, esdevé tan rellevant per a l'anàlisi sociològica les interpretacions que el professorat fa de les situacions educatives com les mateixes omissions en aquestes interpretacions. És a dir, les expressions espontànies del professorat, derivades de les discussions entorn de la recerca, constitueixen els primers indicadors del moviment cultural, tant de les seves característiques com dels seus límits.

La forma de presentació dels canvis produïts al llarg de la fase de sensibilització no seguirà un ordre cronològic (per a no fer feixuga l'exposició), sinó que inclourà directament en diferents categories els fenòmens detectats com a més significatius. La investigació concreta duta a terme pel professorat al llarg d'aquesta fase, amb els àmbits específics d'anàlisi i els resultats obtinguts, s'inclou a l'annex núm. 2. D'altra banda, en cada expressió del professorat s'especificarà el context en el qual aquesta té lloc. Per exemple, l'expressió: "això no pot ser, això és una passada" (Teresa, Revista escolar), indica una expressió de la Teresa realitzada després de l'anàlisi del llenguatge i continguts sexistes de la revista escolar.

4.2.1. La satisfacció del professorat amb la recerca

Una de les alteracions del professorat al llarg del procés de recerca fa referència a la satisfacció que el procés d'investigació provoca en el professorat. A mesura que aquest s'endinsa en el procés de descobriment i anàlisi de la seva realitat educativa quotidiana, creix el seu interès per la tasca investigadora. L'aprenentatge de la sistematització d'uns fenòmens que habitualment no són rellevants en l'organització i execució de les

seves pràctiques produeix la motivació necessària al col·lectiu per a continuar amb la tasca de recerca. Durant les sessions de discussió metodològica de les pautes d'observació dels elements sexistes a l'escola, el col·lectiu de mestres s'implica cada cop més en la feina de recollida de la informació. L'interès el demostra a partir de diverses expressions que denoten satisfacció amb un nou paper professional fins llavors no reconegut.

"És que mai havíem fet feina així. Vas tot el dia tan de bòlid que no tens temps de parar en com es comporten uns i altres i en el que pot estar passant davant dels teus nassos. Quan t'hi fixes t'adones de la importància que té." (Miriam, Observació del pati).

"Això està molt bé perquè et dona una altra visió de l'escola." (Lourdes, Observació del pati).

Els avantatges s'extenen també cap a les possibilitats que proporciona una nova forma de treball, que emfatitza el paper reflexiu del professorat i la possibilitat de contrastar punts de vista amb membres de l'escola, els quals, degut al tipus d'organització escolar, resten fora de les possibilitats d'intercanvi quotidià.

"El que trobo molt positiu és que treballem intercicles. Fins ara no ho havíem fet. Està donant molt de si perquè pots comparar coses per edats." (Marta, Observació de violència i afectivitat).

"Trobo que les reunions entre els cicles les hauríem de fer més sovint, no només per coeducació. Trobo que et dona una altra visió de l'escola, sino et quedes molt tancada en el teu cicle." (Clara, Qüestionari a l'alumnat).

No obstant, l'entusiasme per la recerca portà en el algun cas a situacions sorprenents. Una mestra, per exemple, utilitzant les pautes d'observació dels llibres de text, es queixa de la seva

ineficàcia per a detectar el sexisme, sense qüestionar-se prèviament si el llibre que analitzava era o no discriminador.

Mercè: Aquesta fitxa no serveix de gaire. Vam estar amb la Mireia revisant un dels llibres de lectura i pràcticament no vam poder-les omplir.

X.B.: Les pautes no anaven bé o és que el llibre era poc sexista?

Mercè: Home, no ho sé... ho hauria de tornar a repassar.

Paradoxalment, la fascinació per la sistematització de la informació desvia l'atenció de la mestra de la finalitat per a la qual la fitxa fou construïda. El paper de l'agent extern és llavors fonamental per a retornar el grup a l'objectiu de la recerca: arribar a construir un diagnòstic de situació del sexisme a l'escola i donar a conèixer les característiques de la problemàtica. En nombroses ocasions el meu paper al llarg d'aquesta fase es centrà en assessorar sobre problemes de tipus metodològic i tècnic. En cap cas vaig avançar els resultats coneguts a través d'altres recerques, ja que això restaria l'interès del grup per la indagació. L'agent extern deixa que sigui el propi grup qui descobreixi les formes de manifestació del sexisme.

4.2.2. Accentuació de la percepció de la desigualtat.

Paulo Freire (1990: 94) assenyala com en les societats tancades d'Amèrica Llatina el tipus de consciència que caracteritza els oprimits és la "consciència semiintransitiva". És un estat de consciència incapaç de desxifrar com la relació de dominació s'estableix en la pròpia realitat objectiva. Als homes i les dones, en aquestes circumstàncies, els manca la percepció estructural necessària per a actuar sobre la realitat transformant-la.

El paper del professorat com a investigador de la realitat educativa comporta un procés d'accentuació de la capacitat de percepció de les desigualtats. A través de la recerca, el professorat adquireix una capacitat d'observació i d'identificació de situacions de desigualtat educativa, però especialment de situacions de desigualtats entre grups socials. En aquest sentit, l'observació de les relacions socials entre l'alumnat en les diferents situacions educatives esdevé un factor fonamental en l'accentuació de la capacitat de percepció del professorat de la desigualtat a l'escola.

"No havia pensat mai que el pati estigués tan desigualment repartit. I és que és una passada. Els nois es posen quasi tots d'una manera aplastant el centre del pati. Inclús quan la pilota arriba als racons, on les nenes juguen a gomes, passen de tot i segueixen xutant. És massa. A més, les nenes no protesten ni diuen res." (Sònia, Observacions al pati).

El tipus de coneixement sociològic, en aquest sentit, comença a esdevenir rellevant pel grup de recerca. El que abans passava desapercbut en la vida institucional quotidiana és ara observat com quelcom problemàtic. En el nostre cas, el sol fet d'identificar un grup social com a unitat d'observació i anàlisi comporta una alteració de l'estructura de rellevàncies quotidianes dels agents de transmissió. Passar d'una unitat d'observació quotidiana rellevant com és l'individu a una unitat nova com és el col·lectiu suposa un impacte en la consciència del grup. Impacte que és completat per l'observació de determinats espais i activitats abans no considerats rellevants des d'un punt de vista educatiu.

La percepció del grup social suposa una alteració en la capacitat de detectar diferències en comportaments, i qüestiona l'estabilitat dels supòsits de naturalitat en els comportaments de nois i de noies. El col·lectiu de mestres és capaç, per exemple, d'identificar la projecció de les relacions de poder en l'ocupació i distribució de l'espai, i d'entendre els condicionaments que expliquen una determinada construcció social de les diferències entre allò que és comportament típicament masculí i el que és comportament femení.

És a dir, el professorat comença a identificar les diferències en els comportaments de cada grup sexual com a diferències de gènere i no de sexe⁸. L'observació de comportaments grupals és el que permet la realització d'aquest "salt" cultural.

"Els nens ocupen molt més espai a nivell de volum. A part de que 'lo' de la pista ja ho sap tothom, sempre els nens... Però fins i tot l'altre dia que es va perdre la pilota jo vaig pensar, aprofitem ara i en comptes de que les nenes juguin a gomes en un raconet vaig dir: va, ocupem una mica la pista. Doncs elles no volien, volien seguir jugant als racons." (Mercè, Observacions al pati).

L'atenció a les situacions de desigualtat s'accentua. L'ús de la perspectiva sociològica del professorat porta fins i tot a la reinterpretació crítica de determinades situacions educatives:

"La qüestió de la utilització de l'espai... no sé si és més l'espai o en tot cas, en funció de si hi ha un noi o una noia, aquell espai agafa una dimensió diferent. Per exemple, la distribució de la classe. Les noies ocupen la part central (s'asseuen en forma de U). Però és evident que la teva atenció es desvia cap als costats. Si possessis els nois davant, a la part central, passaria al revés." (Miriam, Observacions de tallers).

"Vaig entrar a l'aula d'ordinadors a fer observacions del comportament de nois i noies. Esperava trobar-me tots els nois picant i les noies al darrera. Sorprenentment em vaig adonar que eren les noies qui teclejaven, però el que passa és que estaven escrivint el que els hi deien els nois." (Sònia, Observació de classe d'informàtica)

⁸ Això no significa que el professorat faci explícita la diferència de significats entre sexe i gènere, i menys encara que el reconeixement d'aquesta diferència tingui conseqüències sobre la seva pràctica. Es tracta només d'elements que porten al grup de treball a un nou descobriment cultural.

L'exercici d'observar una nova variable com és el grup social, condueix el grup de recerca a tenir la capacitat, com ho demostren aquestes valoracions, d'observar més enllà de l'aparença, de desemascarar la relació de poder que s'oculta darrera la realitat educativa. La capacitat de detecció de les relacions de poder interpersonals, es demostra també en la detecció respecte a l'acaparació de l'atenció de les mestres i els recursos educatius.

"El dia que no pots sortir al pati perquè plou veus que els nois tenen tendència a córrer, a ocupar espai. Les noies sempre busquen els laterals." (Sònia, Observacions al pati)

"Jo vaig fer una activitat de laboratori amb microscopi. Vaig posar el microscopi sobre la taula i els primers que s'hi van tirar a sobre van ser els nois. Vaig haver de controlar que les noies també podessin mirar pel microscopi i manipular-lo." (Teresa, Observacions de tallers)

En la conscienciació a través del paper investigador, el grup de mestres comença a identificar un grup social específic, en aquest cas les noies, com a grup dominat, com a grup amb menys possibilitats d'accés als recursos educatius. Alhora, és capaç de detectar la inexistència de resistències explícites per part de les noies. Això ho demostren les grabacions realitzades amb videu sobre el comportament de nois i noies a l'hora de pati.

"Has vist? És que ni es mouen ni diuen res quan els "aixafen el joc". És increïble com no es queixen." (Teresa, Observació i discussió del videu sobre el pati. Unes imatges mostren com un grup de nois interrompeix bruscament un grup de noies jugant a saltar corda).

No obstant, aquesta alteració que es produeix en la capacitat de percepció del professorat no comporta immediatament modificacions pel que fa a les referències que orienten les accions de les mestres. En efecte, l'eficàcia de funcionament de les ideologies pràctiques es demostra aquí en la dificultat de que la

pròpia reinterpretació d'alguns aspectes de la realitat educativa impliqui una reorientació de les pròpies decisions educatives. Això ho veurem en el darrer punt d'aquest apartat i, tanmateix, ens ho confirmarà l'anàlisi del qüestionari sobre les actituds del professorat davant del canvi.

4.2.3. Generació de significacions intersubjectives

En la mesura en que el grup es va endinsant en l'anàlisi de la realitat quotidiana, accedeix progressivament a un nou coneixement i a unes noves significacions col·lectives. Aquest és un dels primers indicadors de la producció cultural del col·lectiu. L'anàlisi i discussió estableix progressivament una complicitat entre els membres del grup de recerca, la qual és un signe tant de la nova significació compartida com de la diferenciació progressiva del grup. El cas més clar de generació de noves significacions intersubjectives s'estableix a través del llenguatge. En poques setmanes el grup estableix un control informal sobre l'ús del doble gènere o d'expressions neutres⁹. En d'altres casos, les correccions sobre el llenguatge oral apareixien automàticament, inclús fora de les reunions de treball. Aquest fragment del diari de recerca ho il·lustra prou bé.

16 de Març de 1992

Després de les observacions dels llibres de text el grup va adquirint més familiaritat amb les tècniques de recollida de la informació. El control del gènere en el llenguatge apareix a cada moment, tot i que cada cop tothom exerceix més control. Han proposat fer una revisió del llenguatge i del contingut de la revista escolar. Es queixen de la imatge habitual d'un científic (home) i de l'ús exclusiu del masculí genèric. També volen tenir en compte qui participa més en la revista i fent què (col·laboració a través de muntatge o d'escrits, etc.)

⁹ En una ocasió, per exemple, el grup em retornà un escrit de planificació d'activitats de recerca amb dues o tres paraules subratllades per no haver incorporat el doble gènere.

La fase de sensibilització a través de la recerca produeix, doncs, una accentuació de la detecció tant de situacions de desigualtats sexuals com d'omissions del problema del gènere en diferents àmbits. En aquest sentit, les aportacions al grup de les experiències viscudes generen progressivament un conjunt de significats i d'interpretacions de la realitat social que actuen com a experiències cohesionadores del grup.

“L'altre dia vàrem estar a una conferència sobre orientació professional dels joves en aquesta zona. Vols creure't que no van treure ni per un moment el problema nois-noies en tota la xerrada!” (Marta i Teresa).

“La Generalitat, a través d'una editorial, ha enviat aquests jocs de llengua a totes les escoles. El joc és preciós però està ple d'imatges sexistes i racistes. És una passada.” (Marta)

Una altra mestra aporta una altra anècdota personal:

“A la meua filla li parlem sempre en doble gènere, i ara quan és a l'escola sempre protesta: ‘i les nenes?’” (Mercè).

Aquests exemples esdevenen tant signes de conscienciació progressiva del col·lectiu com elements de cohesió interna. Aquesta cohesió interna es va constatant a través de la progressiva diferenciació entre el grup de recerca i la resta del claustre. El següent cas ho il·lustra.

8 d'Abril de 1992

Reunió de claustre. Presentem els resultats obtinguts fins ara, és a dir, els de llenguatge, textos i pati. Les mestres del grup parlen poc. Sembla com si s'haguessin inhibit. Explico com han anat les reunions i els principals resultats de la recerca. No es produeix una reacció d'entusiasme molt gran. Les mestres que habitualment participen no es fiquen massa en el tema.

Acaba essent una reunió gairebé informativa, sense que es produïxi quasi discussió.

Una setmana després de la sessió de claustre exposo al grup la meva sorpresa per la seva escassa participació a la reunió. Les mestres exposen dos tipus de raons. D'una banda, el fet que la dinàmica de les reunions de claustre ja acostuma a ser així (bàsicament per les dificultats generades si s'és una mica crític amb certs aspectes de l'escola). En segon lloc, el grup expressa la seva por a la possible resposta de la resta del claustre i els perills de que el projecte que s'està duent a terme es polaritzi i elles en siguin les úniques protagonistes. Pel seu interès, transcric la conversa completa.

Angels: Aquí a l'escola hi ha gent que se n'ha anat per no encaixar. S'han passat èpoques.

Teresa: La gent arribava a l'escola i donaven per suposat que la gent estava implicada al cent per cent. I això no pot ser.

Marta: Però la gent col·labora en aquest projecte.

X.B.: Què creieu que pot passar més endavant?

Teresa: Penso que hi haurà les dificultats normals de l'escola. Però no massa especials.

Marta: Hi haurà de tot. La gent amb les coses noves s'hi fica. Amb el projecte d'ordinadors s'hi ha ficat a sac.

Teresa: Que no tens una bona impressió del claustre?

X.B.: Sí, a mi el que em va cridar l'atenció és el contrast entre el claustre, que va ser molt apagat i les reunions, que són molt dinàmiques.

Angels: Es que això és important. Això ha de ser un projecte d'escola, i no pot passar que el claustre pensi que nosaltres ho acaparem tot.

Marta: És que a part, quan hi ha un tema 'punyetero', quina és la participació de la gent? Més aviat poca... Aquesta dinàmica és de fa bastants anys. Aquí hi ha poca discussió, hi ha aquesta dinàmica al claustre.

Teresa: Però després parles amb la gent, i dóna la seva opinió en privat. Llavors la gent parla.

Marta: Jo crec que això es deu a què a molta gent se l'ha castigat i 'matxacat' als claustres. I això et fa posar en guàrdia.

Teresa: Aquí en favor de la línia d'escola es van sacrificar opcions personals molt fortes. Ha sigut un joc entre individu i escola.

Angels: Jo quan vaig venir aquí em vaig quedar molt parada. A la que intentaves alguna cosa diferent s'interpretava com un trencament d'escola, de la seva línia pedagògica. Això ha influït en la gent. Hi ha hagut por de tornar-se a plantejar les coses, de parlar.

Teresa: Aquí es vol anar tota l'escola a la una. Si volies posar característiques especials pel teu cicle, era rebutjat perquè volia dir trencament de la línia de l'escola.

Marta: Cada any hi ha algun tipus de problema.

Angels: Hi ha d'haver un replantejament i no es fa per por.

Marta: Com 'lo' dels llibres de text.

Angels: És veritat. Hi va haver una època en la que potser sí, el mercat no oferia prou interès, però actualment s'estan fent coses molt bones. I això no vol dir tornar enrera. Les coses canvien, i potser convindria tenir-ne algun.

Teresa: La nostra escola va ser una de les primeres en decidir no utilitzar llibres de text. I va costar molt convèncer els pares.

Angels: I és que aquest projecte és delicat. Per mi és diferent que els altres projectes. De seguida vaig entendre que aquest projecte ens podia proporcionar eines per a canviar coses. És la diferència que veig amb altres feines que hem fet. Es una feina que tenim més, però d'alguna manera és diferent.

Teresa: La seva implicació és molt més global per a tota l'escola.

X.B.: I com creieu que ho viu la resta del claustre?

Teresa: Crec que de moment ho veuen com una cosa més.

Marta: Sí, potser sí.

Teresa: Hem fet tallers, festes, hem fet educació rural, etc. I ara fem educació no sexista.

Marta: Potser la gent ho veu més com unes tècniques que com una filosofia.

Teresa: Nosaltres ho tenim una mica clar, però no del tot, eh?

El diàleg demostra la detecció de la "incomoditat" que pot generar un projecte de coeducació al centre. Les particularitats de l'escola, i de les relacions interpersonals entre el professorat, interactuen amb l'adquisició d'un estat de consciència sobre el tema que porta el grup més implicat a preveure dificultats futures. La conscienciació a través de la recerca situa el grup en una posició que el permet reconèixer la necessitat de revisar determinats plantejaments a l'aula i a la globalitat de l'escola. L'expectativa de canvi possible esdevé llavors un significat intersubjectiu, compartit pel grup més implicat i no per la resta del claustre. Són per tant, els primers símptomes de cohesió i de diferenciació cultural.

4.2.4. Desculpabilització

Les característiques de la metodologia han posat de relleu la necessitat d'observació de la projecció de la desigualtat abans que la producció de la desigualtat, qüestió que s'ha identificat com a condició per a l'adquisició per part del grup de recerca de la percepció estructural de les relacions entre els sexes en la realitat educativa quotidiana. El que no és en cap cas immediat, però, com ja hem assenyalat abans, és el fet que això comporti un procés immediat de culpabilització respecte a la pròpia pràctica. En efecte, el grup augmenta en extensió i intensitat la seva percepció

estructural; és capaç d'identificar l'existència de situacions de discriminació en diferents espais de la vida escolar i de la vida social en general. Alhora, com hem vist, accentua la seva capacitat de desemascarar críticament relacions de poder entre els sexes darrera d'aparences d'igualtat.

No obstant, no hi ha una extensió immediata de la conscienciació sobre la projecció de la desigualtat cap a la consciència de generació de situacions de desigualtat. El professorat extén fonamentalment la seva capacitat crítica sobre altres institucions de socialització, fonamentalment sobre la família i els mitjans de comunicació. Les crítiques sobre la institució escolar són crítiques que no alteren els fonaments culturals dominants, a partir dels quals el col·lectiu de mestres organitza les seves pràctiques. Les autocrítiques fan fonamentalment referència al llenguatge del centre, qüestió que el professorat controla de manera decidida, tant pel que fa al llenguatge escrit com parlat.

Tot i l'accentuació de la percepció estructural, però, en alguns casos el professorat personalitza la seva tasca professional. Qüestionar les seves decisions i pràctiques és encara un exercici que té conseqüències a nivell afectiu i en l'autopercepció professional. És per això que en situacions esporàdiques el professorat tendeix a desculpabilitzar-se dels possibles efectes de la seva tasca.

Teresa: Penso que un moment o altre haurem d'analitzar l'orientació professional. Aquí és un cas clar, tots els nois van a electricitat i automoció i les noies a llar d'infants. Jo faig acció tutorial a 8è i ho veig cada dia, i és que les famílies i els companys els marquen molt.

X.B.: I tu, creus que la teva actuació els condiona?

Teresa: Jo? No, jo això penso que no ho faig. Jo els hi plantejo totes les opcions.

Però la desculpabilització es manifesta bàsicament a través de l'omissió de qualsevol referència als possibles efectes discriminadors de la pròpia pràctica. És a dir, el grup, en la mesura en que extén i intensifica la seva comprensió del problema, esdevé cada cop més crític amb la institució familiar i amb els agents socials aliens a l'escola. Les anècdotes que el professorat aporta a les reunions augmenten, però no apareixen senyals que indiquin una certa urgència del professorat per revisar les decisions relatives a la pròpia pràctica.

Això esdevé un clar factor de les limitacions que té la tasca de sensibilització com a metodologia de canvi, com a estratègia que impulsi el professorat cap a la producció de noves pràctiques. La sensibilització esdevé un fase fonamental per a la conscienciació, però, com ens ho confirmarà el qüestionari, no comporta una ruptura amb el sistema cultural de referència d'escola mixta. Aquest fragment de diari, amb les meves impressions respecte al transcurs del procés, subratlla aquesta qüestió.

5 de Maig de 1992

Tot i que el grup es mostra cada cop més interessat per la tasca, hi ha encara problemes significatius sobre la comprensió a fons del problema. El grup experimenta molta satisfacció a mesura que recull i analitza les dades. No obstant, les mestres tenen moltes reserves sobre la pròpia pràctica. Es pot detectar certa preocupació per l'expectativa de la fase d'intervenció. És com si evitessin entrar en pol·lèmica sobre els possibles canvis que podrien introduir-se a l'escola. Es troben còmodes amb la recerca, però no davant l'expectativa del canvi. A més, el fet que hi hagi part del claustre que no s'implica tant en el projecte fa preveure possibles situacions conflictives que generen preocupació en el grup.

4.2.5. Problematització

Un altre fenomen que subratlla les limitacions de la fase inicial de recerca de cara a un canvi cultural i a la producció de noves

pràctiques contrahegemòniques, ve expressat a partir dels límits de l'extensió de la problematització del problema del sexisme per part del professorat. En efecte, el grup de recerca planteja unes determinades problemàtiques però passa per damunt altres qüestions significatives. Per una banda, identifica com a problemàtica la utilització de materials sexistes, les opcions professionals per sexe o l'acaparació de material per part dels nois. Aquestes són qüestions en les quals el professorat mostra el seu rebuig i dóna a entendre la seva disposició a emprendre accions correctores de la desigualtat. De fet, algunes accions aïllades són dutes a terme pel professorat per pròpia iniciativa (canvis en la revista escolar, canvis en el llenguatge de comunicació amb la comunitat escolar, o control sobre l'ús de determinats recursos educatius).

Ara bé, aquests canvis esdevenen canvis legítims dins la cultura escolar dominant. La identificació i constatació de diferències entre un discurs d'igualtat i uns materials i situacions de discriminació provoquen la indignació del grup, i en conseqüència, actuacions de correcció quasi immediates. Es tracta d'elements que són ràpidament problematitzats pel professorat. Hi ha d'altres situacions, en canvi, en les quals es constaten situacions de desigualtat que no provoquen una reacció immediata. És a dir, són situacions que si bé són interpretades com a situacions de desigualtat o discriminació, o almenys com a situacions problemàtiques, no són viscudes per les mestres com a contradiccions que cal resoldre.

El sistema cultural de referència demostra així la seva solidesa en la mesura en que fixa els límits de les possibilitats del canvi. Si bé la recerca descobreix alguns dels aspectes de situacions de discriminació, les mestres no sempre osen intervenir. Es tracta, per tant, d'espais de la vida escolar que poden ser passats per alt pel professorat per dues raons. En primer lloc, degut a què són qüestions les quals, tot i la seva detecció, no tenen pauta una resposta institucional clara; la segona raó es centra en el conflicte potencial amb els altres significants que pugui derivar-se de

determinades decisions, bàsicament amb el propi alumnat i amb les famílies.

Un dels exemples més clars en aquest sentit pot identificar-se en la situació següent, corresponent a l'anàlisi de les relacions afectives a l'escola:

16 de Juny de 1992

Apareix un debat interessant quan a partir de les anàlisis de les relacions afectives entre l'alumnat s'arriba als jocs amb connotacions sexuals. Això provoca incomoditat en el grup. Aporten nombrosos exemples de jocs sexuals entre nens i nenes. A les sortides els nens acostumen a ficar-se a les tendes de les nenes. La Marta comenta: "es toquen, però a les nenes ja els agrada". Clara: "Sí, les nenes entren en el joc però els consideren més 'guarros' als nens". La Mercè tanca els comentaris: "Home, jo veig això com a jocs inofensius, com a jocs pel desenvolupament personal. És tot natural". Tot i que el que es detecta és una tendència a minoritzar la importància d'aquestes relacions hi ha certa incomoditat, ja que les respostes en cap cas estan clares. El cas més clar és quan comenten que tres noies van sortir de la tenda enfadades perquè els nois 's'havien passat'. Davant d'aquestes situacions el professorat no intervé, ni sap gairebé com fer-ho. Són situacions en les quals poden detectar-se manifestacions d'agressivitat i desigualtat tant o més clares que en d'altres àmbits de la vida escolar, però en aquest cas el professorat no sap si atribuir determinats comportaments a diferències de sexe o de gènere. La Miriam és explícita respecte a això i al problema de les famílies: 'De fet, volem canviar les coses i no sabem com. Aquest és un tema relliscós, perquè hi ha tota la història de casa i no te la pots saltar. El pes de la família és molt fort. Quan els nens i nenes són petits et vénen els pares i mares a dir-te si a les excursions dormiran separats. Després a l'excursió els deixes dormir com vulguin. Però hi ha coses que no les pots fer perquè suposaria un enfrontament directe amb els pares'.

Pel fet de no existir una norma institucional més o menys compartida, aquestes situacions tipus es queden sense resposta. La incomoditat del professorat és lògica a l'experimentar la contradicció entre un context d'escola amb un plantejament

progressista, en el qual la llibertat individual esdevé un principi fonamental, de no repressió de l'espontaneïtat individual; i el descobriment de situacions conflictives, de manifestacions de desigualtats sexuals en diferents espais de la vida escolar.

Un altre àmbit en el qual es manifesta aquesta contradicció és l'espai del pati de jocs. En aquest cas, el professorat és capaç d'identificar diferències en l'ús i distribució de l'espai i de considerar aquestes diferències com un problema. No obstant, això no produeix una resposta immediata per part del grup de recerca. En efecte, el grup no respon a les expressions de desigualtat observades en l'espai del pati de la mateixa manera que ho fa en d'altres qüestions, com el llenguatge, l'eliminació d'alguns contes, etc. La cultura escolar es projecta en la inèrcia institucional, la qual manté l'espai del pati de jocs com a espai de lliure moviment i espontaneïtat dels individus. Qualsevol alteració d'aquesta situació suposa un xoc cultural pel col·lectiu. En conseqüència, les mestres ometen qualsevol iniciativa pròpia d'intervenció per a controlar les relacions de gènere al pati¹⁰.

Per tant, en la lògica d'apropiació i producció de pràctiques que es deriva del sistema cultural d'escola mixta es posen de relleu les fronteres entre àmbits d'intervenció legítims i no legítims. El que sí comença a experimentar el professorat, en qualsevol cas, són situacions d'incomoditat degut a l'emergència de contradiccions provocada per la recerca. Aquestes es plasmaran en el qüestionari sobre actituds davant del canvi, contestat pel professorat en finalitzar la fase de sensibilització.

4.2.6. Igualtat sense diferència

Les condicions del desenvolupament metodològic han exposat la necessitat de que el professorat treballi abans sobre la detecció de

¹⁰ No exemplifico aquí la qüestió del pati de jocs. El següent capítol descriu amb detall tot el procés de reflexió i acció del professorat en relació amb aquest tema.

la desigualtat social que sobre la identificació de la diferència cultural. Els àmbits d'anàlisi sobre els quals es centra la fase de sensibilització emfatitzen l'observació de la desigualtat i provoquen l'aparició d'indicis de qüestionament de l'estabilitat del sistema cultural dominant. No obstant, ja hem assenyalat com la manera de reproduir-se les relacions de gènere a l'escola fa referència no només a una situació de desigualtat social sinó també de jerarquia cultural, en la mesura en que la institució escolar valora més els comportaments i estereotips associats al gènere masculí que al femení. La discriminació cultural pot manifestar-se en un doble sentit: d'una banda, a través de la infravaloració conscient o inconscient que el professorat fa de formes de comportament de gènere femení, majoritàriament respecte a les noies, però en algun cas també respecte els nois. En segon lloc, a través de la desatenció a formes de conducta i actituds desenvolupades pel grup dominat.

Ambdues formes de manifestació de la desigualtat cultural han estat tractades per la investigació sobre gènere i educació, tot i que no hi ha hagut recerques centrades exclusivament en aquest tema. Discriminacions del primer tipus farien referència a la valoració despectiva respecte a qüestions com la preocupació pel cos i l'estètica personal, la cura i atenció excessiva dels altres, la tendresa, la contemplació, etc. La seva forma de manifestar-se pot venir expressada tant a través de la ridiculització com a través de l'emfatització de mancances de valors de gènere masculí: manca d'autonomia, manca de seguretat, manca de risc i iniciativa, etc. La majoria de discriminacions culturals del segon tipus encara han de ser investigades de forma sistemàtica. Poden anar des de formes específiques i codificades de resolució de conflictes interpersonals, o rituals d'inclusió i exclusió en grups reduïts, fins a especificitats en les formes d'organització dels jocs i en les regles dels mateixos, formes de manifestació de la solidaritat, etc.

Des de la perspectiva d'anàlisi que aquí ens interessa, el que convé qüestionar-se és fins quin punt el paper investigador del professorat té efectes sobre la seva capacitat de percepció d'elements culturals del grup dominat, i quines són les seves interpretacions davant l'aparició d'aquests elements.

Algunes situacions rellevants que es produeixen al llarg de la recerca ens aporten elements d'anàlisi. Per exemple, aquest diàleg entre mestres del grup, després d'analitzar els resultats relatius als qüestionaris sobre la interiorització d'estereotips de l'alumnat.

Marta: He estat mirant els qüestionaris, i el Dani ha contestat que el millor de ser nena és poder tenir fills, és un nen molt dolç...

Teresa: Si, és un nen diferent, és molt maco.

Miriam: Jo a vegades tinc problemes a la classe, perquè els altres es fiquen bastant amb ell, li diuen "marica" i tot això. És que és un nen que no participa dels jocs dels nens; no juga a futbol, etc.

X.B.: I tu intervens en aquests casos?

Miriam: Home, si veig que la cosa s'exagera molt si, perquè a vegades es passen.

Com posa de relleu aquest diàleg, no hi ha una reacció de ridiculització d'en Dani, però en qualsevol cas, la intervenció de la mestra és limitada, en el sentit de que penalitza la crítica, la reprimeix, però no reforça la diferència. La mestra detecta que es troba davant d'una transgressió de gènere, i reacciona controlant la situació, però no la reforça com a positiva; tot i que la transgressió porta a l'individu a una situació objectiva, i reconeguda per les mestres, de discriminació.

Altres tipus de comentaris, relatius a comportaments femenins identificats durant la fase d'observació de l'actitud de nois i noies al pati, mostren un component de ridiculització, ja assenyalat per d'altres recerques:

“És que l'altre dia estaven totes una altra vegada a un racó, com sempre, parlant, més faves totes plegades!” (Lourdes, Observacions al pati)

“La Marisa i la Jessica, sempre igual, parlant de 'novios', totes ben vestides...” (Sònia, Observacions al pati)

El tipus de sensibilització, per tant, no posa el grup davant de la possibilitat immediata de descobrir les diferències culturals; en aquest cas, les diferències de gènere com a diversitat de formes de vida i de relació social. En efecte, el col·lectiu femení passa a ser un col·lectiu en situació de discriminació, però el professorat segueix ignorant l'existència d'elements culturals com a propis de les noies. S'acompleixen, per tant, les dues formes de discriminació cultural: per una banda, a través de les manifestacions despectives respecte als comportaments i actituds més femenines; per una altra, a través de la desatenció a formes específiques de comportament de les noies. Això no suposa, però, que el professorat tingui una concepció de l'educació que desvaloritza explícitament elements relacionats amb la cultura femenina (l'atenció als altres, l'afecte, la sensibilitat) com a valors educatius que cal transmetre, sino que no identifica un grup social concret com a portador fonamental d'aquestes actituds i valors. L'observació de les relacions socials entre els grups sexuals desenvolupa, com hem assenyalat, la percepció estructural i la projecció de les relacions de poder. Aquestes identificacions troben, en alguns casos (en funció de la problematització del professorat, la qual és funció de la sedimentació i institucionalització de pràctiques), una resposta clara per part del col·lectiu de mestres, en la mesura en què el professorat constata l'existència de la desigualtat, i per tant reconeix l'existència de pràctiques contradictòries amb un principi educatiu fonamental. En aquest sentit, el professorat interpreta les diferències i relacions observades com a diferències de gènere, és a dir, com a construccions socials que poden i, en alguns casos, han de ser corregides per la institució.

En canvi, la diferència observada en els comportaments de cada grup sexual per separat -el tipus de relacions afectives internes, les

formes d'inclusió i exclusió en cada grup, les regles dels diferents tipus de jocs, etc- no són diferències immediatament reconegudes com a productes de socialitzacions diferents. En efecte, tot i que el professorat pot ser capaç d'identificar-les en algun moment de la fase de sensibilització, no dóna una significació fonamental a aquesta identificació, com a diferència cultural sobre la qual emprendre algun tipus d'acció positiva.

"Les nenes en els jocs de gomes, és increïble, són jocs super payoutats. I si una falla s'autoel.limina sense que les altres li hagin de dir. En canvi els nens en qualsevol joc que fan, si un falla s'han d'el.liminar els uns els altres i sempre protesten." (Angels, Observacions al pati)

"Totes les nenes feien el mateix joc. Es tractava de fer un petó a tots els nens i nenes que tinguessin els ulls marrons, i els nens tots es deixaven. (Clara, Observacions de l'afectivitat).

La diferència d'actitud del col·lectiu davant de la constatació de situacions de desigualtat i davant de situacions de diferència posen de relleu la importància de les fonts de legitimació fonamentals del sistema cultural dominant. En efecte, la constatació de l'existència de desigualtats posa de manifest l'existència de reaccions del col·lectiu. No així, en canvi, la constatació de diferències, la identificació de les quals no implica una reacció d'intervenció del professorat. El qüestionari sobre actituds del professorat davant del canvi ens confirma aquesta i altres qüestions.

4.3. El qüestionari d'actituds davant del canvi

Com ja hem assenyalat, qualsevol intent de mesurar un procés de canvi a través de l'enquesta és un intent limitat. En la mesura en que aquesta constitueix un conjunt de respostes a una situació determinada, no proporciona els elements necessaris per a una avaluació continuada del canvi. Això és especialment important en aquest estudi, l'objectiu del qual és reflectir les vies de penetració i els obstacles a la consolidació d'un procés de canvi cultural.

No obstant, si les respostes a una situació es plantegen com un complement a l'anàlisi etnogràfica, el qüestionari pot constituir un instrument significatiu per a constatar el moviment cultural col·lectiu; és a dir, l'existència d'alguna alteració del sistema cultural de referència, el qual es projecta en les respostes a una situació. És en aquest marc d'anàlisi que cal entendre la utilitat d'un instrument de mesura com el qüestionari d'actituds de les actituds del professorat davant del canvi de pràctiques. Sense cap voluntat d'explicació holística, i a diferència de les formes de mesura del canvi d'actituds en psicologia social¹¹, el qüestionari és útil per a complementar la tasca etnogràfica, en el sentit de confirmar tendències observades a través de l'observació participant i de les verbalitzacions del professorat.

¹¹ Veure per exemple el clàssic de Fishbein & Ajzen (1975), *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Veure també l'article resum de Shrigley & Koballa (1992), sobre les mesures del canvi d'actituds basades en el model de Hovland (un dels models dominants en la mesura del canvi d'actituds), el qual es fonamenta en l'impacte de diferents variables sobre el canvi d'actituds. Les característiques del missatge, les característiques de l'emissor i del receptors i la forma en què el missatge és transmès, constitueixen les variables fonamentals a controlar. L'objectiu de la psicologia social és llavors contrastar a través del meta-anàlisi quins són els resultats més eficients sobre el canvi de les diferents experiències. És evident que la voluntat d'explicació holística resta credibilitat a una anàlisi que omet les condicions socials i materials, les variables contextuais en les quals transcorre l'experiència quotidiana dels actors.

4.3.1. Característiques del qüestionari

El primer qüestionari sobre actituds davant del canvi del professorat fou contestat el Juny de 1992, tant pel professorat de l'escola pilot com pel professorat d'un centre control de característiques molt semblants. La taula 4.2 demostra el paralelisme entre ambdós centres.

Taula 4.2: Característiques dels centres pilot i control

	<u>Centre pilot</u>	<u>Centre control</u>
Població	Àrea Metropolitana	Idem
Tamany del claustre	26	25
Tipus d'escola	Dues línies	Idem
Alumnat	Classe treballadora	Idem
Llengua	Programes d'immersió català	Idem
Mitjana d'edat del professorat	34,1	39,3
Sindicació	20 %	12 %
Mestres homes	11,5 %	16,6 %
Mitjana experiència	12,2 anys	16,4 anys
Experiència prèvia en escola religiosa	9,5 %	11,1 %

Tal i com pot constatar-se a la taula, hi ha una semblança important entre els diferents indicadors, els quals poden ser considerats com a possible variables independents, explicatives de diferències d'actituds davant la coeducació i, en general, davant del canvi de pràctiques. Això ens permet realitzar el contrast - de tipus orientatiu, donades les limitacions lògiques d'aquest tipus de comparació- entre ambdós centres.

El qüestionari fou construït segons una escala de tipus Likert, amb cinc graus de resposta possible a 62 ítems o proposicions (1

significa “completament d'acord” amb la proposició i 5 “completament en desacord”). Donades les confusions metodològiques observades en la construcció de qüestionaris sobre actituds del professorat davant la coeducació (veure apartat 2.2.2), en la construcció del qüestionari es tingué cura de formular totes les qüestions en forma de proposicions dirigides a la detecció de disposicions al canvi, i no amb l'objectiu de determinar perfils ideològics sobre la interiorització d'estereotips sexistes¹².

Sota aquestes condicions específiques, el qüestionari (veure annex núm. 1) s'organitzà en funció de les següents categories prèvies:

i) Un conjunt de variables control, destinades a estendre la confirmació del paral·lelisme entre centre control i centre pilot en el nivell de les perspectives del professorat, tant respecte a qüestions generals de coeducació (preguntes com Q3: “És absurd plantejar-se canvis a l'escola mentre no canviï la igualtat de sexes a nivell social” o Q7: “El problema del sexisme a l'escola es deu bàsicament a una manca de formació sobre el tema a les Escoles Normals”) com respecte a d'altres qüestions d'ideologia i pràctica educativa (Q8: “Un bon mestre o una bona mestra ha de demostrar tenir molt domini del coneixement que transmet” o Q11: “El fet que les famílies

¹² Aquesta diferència té implicacions sobre les condicions tècniques seguides en la construcció de l'escala. En efecte, en la mesura en que el qüestionari no pretén validar una escala d'actituds sexistes o construir una tipologia sobre perfils ideològics, no es realitzà cap procés d'eliminació de proposicions o de mesura de la validació o seguretat de l'escala. Sierra Bravo (1985) identifica la necessitat de realitzar aquestes proves en la mesura en què l'objectiu de l'escala és esdevenir un instrument òptim d'una actitud en qüestió, replicable. En el nostre cas, la forma de validació d'una escala d'aquest tipus implicaria disposar prèviament de “grups”, l'actitud dels quals fos coneguda i comparable amb els grups dels centres pilot i control. Això, òbviament, és una qüestió impossible de realitzar en aquest estudi, ja que la variable fonamental de discriminació en els resultats són les diferents condicions de resposta sota les quals respon cada grup, segons si es tracta d'un grup participant o no en el procés de recerca-acció. De fet, la pròpia comparació entre els resultats del centre pilot i del centre control constitueix una mesura de la validesa de l'escala. D'altra banda, qualsevol prova dirigida a calcular un índex de seguretat de l'escala significaria poder-la replicar en diferents moments al mateix grup, qüestió que esdevindria contradictòria amb l'objectiu de determinar el nivell de canvi d'actituds del centre pilot. Finalment, cal recordar que l'objectiu del qüestionari és la confirmació de tendències observades a través de mètodes qualitius al llarg de la fase de sensibilització, i no permet entrar en matitzacions de detall.

intentin interferir en la feina que fem perjudica l'educació dels seus fills"). Les preguntes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 35, 37, 52 i 56 del qüestionari, poden ser considerades variables dins d'aquesta categoria. D'altres qüestions incloses en d'altres categories són també vàlides per a constatar el paral·lelisme entre ambdós centres.

ii) Un conjunt de qüestions dirigides a constatar la presència o no d'elements culturals la lògica dels qual s'aproxima a un sistema cultural d'escola separada; és a dir, a un sistema basat en la segregació sexual i legitimat en base a una ideologia de rols sexuals diferenciats. Qüestions dins d'aquesta categoria són les preguntes 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, i 22 del qüestionari.

iii) Un conjunt de qüestions dirigides a constatar l'arrelament de les lògiques d'apropiació i de producció de pràctiques d'un sistema cultural d'escola mixta. D'entre aquestes qüestions cal diferenciar entre aquelles proposicions formulades en forma genèrica, és a dir, qüestions que no concreten els mitjans per a dur a terme l'objectiu que s'explicita en la qüestió (per exemple qüestions com Q21: "L'escola ha de ser una institució que prepari principalment els individus per al món del treball") i qüestions que especifiquen una forma concreta d'acció educativa, la qual, en aquest cas, pot considerar-se que respon a una lògica de producció de pràctiques fonamentada en un sistema cultural d'escola mixta (per exemple, qüestions com Q48: "L'escola hauria de controlar que a les activitats de tallers els nois i noies utilitzessin igual el material"). Les qüestions que s'inclouen dins d'aquesta categoria són les següents: 21, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 43, 48, 49, 51, 53 i 59.

iv) La darrera categoria engloba qüestions la lògica d'orientació de les quals es basa en un hipotètic sistema cultural d'escola coeducativa. En aquest cas, les qüestions plantejades consisteixen en proposicions d'acció educativa que comporten un canvi significatiu de les pràctiques educatives dominants. Es plantegen canvis curriculars, d'estratègia pedagògica i d'organització escolar, l'acord amb els quals pot ser entès com indicador de l'existència d'algun moviment cultural en el professorat, des d'un sistema cultural dominant d'escola mixta, amb un conjunt de legitimacions i valors

determinats, a un sistema cultural diferent, d'escola coeducativa, segons el qual algunes proposicions, rebutjades en d'altres sistemes culturals són ara acceptades com a legítimes. Les qüestions que entren dins d'aquesta categoria són: 26, 27, 28, 29, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 50, 54, 55, 57, 60, 61, i 62.

És evident que les qüestions seleccionades són només alguns indicadors possibles dels sistemes culturals de referència, descrits a l'apartat 2.3. D'altra banda, no totes les qüestions plantejades permeten discriminar perfectament entre els sistemes culturals considerats, i dins de cada categoria hi ha qüestions que difereixen pel que fa a l'abast del canvi proposat¹³. És a dir, la selecció i classificació de les qüestions té una finalitat exploratòria, i, en cap cas, les respostes constitueixen proves definitives de la inclusió o exclusió del diferents grups de mestres en un o altre sistema cultural. A continuació, presento els resultats més significatius del qüestionari. Les taules presenten les diferents puntuacions mitjanes i les desviacions típiques dels ítems del qüestionari per a centre control i centre pilot¹⁴. Alhora, es distingeixen les puntuacions entre les persones del centre que han participat de forma indirecta en la fase de sensibilització (grup present) i el propi grup de recerca

¹³ Per exemple, la qüestió Q48: "L'escola hauria de controlar que a les activitats de tallers els nois i noies utilitzessin igual el material", ha estat inclosa com a indicador de sistema cultural d'escola mixta, en la mesura en que es tracta d'una proposició referida al control de la igualtat de disponibilitat de recursos educatius, i, per tant, a una proposició legítima en l'esmentat sistema cultural. No obstant, és també una proposta de canvi que posa de relleu la rellevància de la variable gènere com a variable significativa per a la pràctica educativa; en aquest sentit, doncs, podria ésser considerat també com un indicador del sistema cultural d'escola coeducativa. D'altra banda, d'entre els indicadors de la categoria corresponent al sistema cultural d'escola coeducativa, hi ha diferències pel que fa a l'abast del canvi proposat; per exemple, entre qüestions com Q29: "Les matemàtiques poden explicar-se de manera diferent a com s'expliquen actualment, de manera que les noies en surtin beneficiades" i Q54: "Caldria modificar els llibres de ciències, incloent les omissions de les dones científiques a la història". Aquestes diferències permetran complementar la informació etnogràfica per a l'exploració de les vies de penetració i nivells d'abast del canvi cultural.

¹⁴ L'índex de respostes al qüestionari fou d'un 70 % en el cas del centre control (18 qüestionaris) i d'un 80 % en el cas dels centre pilot (21 qüestionaris). En el primer cas, però, es tractà de negatives explícites a contestar-lo. En el segon, només hi hagué un mestre que es negà explícitament a respondre'l. Les 4 persones restants que no contestaren fou degut a que no seguiren l'experiència per diferents motius (baixa temporal al llarg del curs o dedicació a temps parcial). La totalitat del grup de treball del curs 1991-92, format per 8 persones, contestà tot el qüestionari.

(grup de treball). Aquesta diferenciació s'efectua com a estratègia de contrast de la hipòtesi relativa a l'adquisició progressiva d'una identitat de "grup implicat amb la coeducació" per part del col·lectiu que participa directament en les reunions. Unes puntuacions significativament diferents entre ambdós subgrups del centre pilot ens pot ajudar a confirmar o desestimar aquesta hipòtesi.

4.3.2. Canvi d'actituds i actituds davant del canvi del professorat

Els resultats seran exposats en base a les diferents categories que componen el qüestionari.

TAULA 4.3: MITJANES I DESVIACIONS TIPIQUES DE LES VARIABLES CONTROL: CENTRE PILOT-CENTRE CONTROL

	<u>C. CONTROL</u>	<u>C. PILOT</u>	<u>GR. PRESENT</u>	<u>GR. TREBALL</u>
Q1: Al llarg dels darrers 15 o 20 anys, s'han produït canvis significatius pel que fa a la igualtat enter els sexes.	1,9 (0,4)	2,2 (0,8)	2,4 (0,9)	2,0 (0,0)
Q2: La institució escolar s'ha adaptat al ritme d'aquests canvis	2,6 (0,9)	(*) 3,1 (1,1)	3,0 (1,1)	3,3 (1,1)
Q3: Es absurd plantejar-se canvis a l'escola mentre no canviï la igualtat de sexes a nivell social	3,6 (1,5)	4,2 (0,9)	4,1 (1,1)	4,1 (0,7)
Q4: Les intervencions que poguem fer a nivell d'educació no sexista tindran un efecte molt petit sobre els nois i noies perquè la influència de les famílies pesa molt.	2,6 (1,3)	3,0 (1,2)	3,0 (1,2)	2,9 (1,6)
Q5: Per a que la nostra tasca fos efectivament coeducativa caldria que persones expertes en el tema ens proporcionessin les eines per a fer-ho.	2,6 (1,1)	1,8 (0,9)	1,5 (0,9)	2,3 (0,8)
Q6: L'única cosa que pot convertir les escoles en realment coeducatives és una acció decidida per part de l'Administració.	3,0 (1,3)	3,1 (1,3)	3,1 (1,3)	3,3 (1,7)

TAULA 4.3. (CONT.)

Q7: El problema del sexisme a l'escola es deu bàsicament a una qüestió de manca de formació sobre el tema a les Escoles Normals.	3,4 (1,1)	3,7 (1,1)	3,7 (1,1)	3,7 (1,3)
Q8: Un bon mestre o una bona mestra ha de demostrar tenir molt domini del coneixement que transmet.	1,9 (0,8)	2,7 (1,2)	2,5 (1,2)	(*) 3,0 (1,3)
Q9: A través de la tutoria s'ha d'aconseguir que cada alumne aconsegueixi assolir el seu màxim rendiment.	1,8 (0,8)	2,0 (0,8)	1,7 (0,8)	(*) 2,4 (0,8)
Q10: L'objectiu bàsic que s'ha de plantejar el professorat és aconseguir que els nois i noies adquireixin els coneixements fixats per a la seva etapa.	3,0 (1,0)	3,2 (1,2)	3,2 (1,3)	3,3 (1,1)
Q11: El fet que els pares i mares intentin interferir en la feina que fem perjudica l'educació dels seus fills.	3,3 (1,1)	3,8 (1,4)	3,8 (1,6)	3,9 (1,1)
Q12: La decisió de ser mestre/a implica un compromís social important.	2,1 (0,9)	2,0 (0,7)	2,1 (0,9)	2,0 (0,0)
Q35: L'avaluació ha de mesurar més la capacitat d'abstracció que l'acumulació de coneixements.	2,1 (0,8)	2,2 (1,0)	2,3 (1,1)	2,0 (0,8)

TAULA 4.3. (CONT.)

Q37: L'avaluació ha de mesurar més els continguts que les formes de presentació dels treballs.	2,9 (1,1)	3,1 (0,8)	3,0 (0,7)	3,3 (1,0)
Q52: L'escola hauria d'incloure també en el currículum oficial els drets i obligacions dels individus com a ciutadans.	1,7 (0,6)	1,3 (0,5)	1,4 (0,5)	1,3 (0,5)
Q56: En el currículum haurien d'incloure's assignatures que fessin referència a l'educació moral i per a la convivència.	1,9 (0,7)	1,8 (0,9)	2,0 (1,0)	1,4 (0,8)

NOTA:

(*) Mitjana significativament diferent de la mitjana del centre control (contrast de dues cues a partir de la distribució t-Student, amb un nivell del 95%)

1) Variables control

La taula 4.3 posa de manifest l'existència de puntuacions semblants entre ambdós centres. Les qüestions relatives a la significació de la tasca coeducativa per a l'escola no ofereixen diferències significatives. Les úniques qüestions per a les quals el test de la *t-student* dona diferències significatives entre centre pilot i control és en les qüestions 3 i 5. Aquestes diferències, tot i que són relativament petites, són, però, explicables per la implicació del centre pilot en el projecte de recerca-acció. L'homogeneïtat en les respostes a les qüestions 1, 2, 4, 6 i 7 d'altra banda, ens indica una visió de la coeducació com un problema amb un origen i causes externes a la institució escolar. No obstant, en algunes d'aquestes respostes, les desviacions típiques elevades ens demostren l'existència d'una certa dispersió en les respostes, tot i que aquesta dispersió presenta una distribució paral·lela entre ambdós centres.

D'altra banda, les qüestions 8, 9, 10, 12, 52 i 56 poden ser considerades com indicadors vàlids de diferenciació entre una visió extensa i una visió restringida de la professió¹⁵. No obstant, més que permetre'ns diferenciar entre models professionals, aquestes variables responen a l'objectiu d'identificar possibles diferències en les respostes entre ambdós centres, diferències que podrien esdevenir hipotèticament explicatives de diferents actituds davant del canvi entre centre pilot i control. Els resultats demostren un complet paral·lelisme entre ambdós centres en aquelles qüestions la formulació de les quals s'integraria clarament en un model professional extens. Les qüestions 12, 52 i 56 presenten puntuacions mitjanes al voltant de 1 o 2 (demostrant, per tant,

¹⁵ Aquesta diferenciació és assenyalada, per exemple, per Broadfoot & Osborn (1988) per a comparar perfils professionals entre mestres francesos i britànics. Una visió extensa de la professió seria aquella en la qual la tasca educativa es contempla com una tasca més enllà que la purament tècnica, de transmissió de coneixements. Segons aquest model, la tasca docent implica un compromís més enllà del purament contractual; un compromís amb l'educació per a la formació de la persona i el seu desenvolupament personal, i no només i principalment amb l'adquisició de coneixements i habilitats específiques. La visió restringida incorpora en canvi una percepció més professionalista de la tasca docent, la qual es fonamenta en la importància del domini del coneixement que es transmet i de les tècniques pedagògiques i didàctiques.

acord), alhora que les desviacions típiques són sempre inferiors a 1 (la qual cosa indica poca dispersió en les respostes). En les qüestions 8, 9 i 10, d'altra banda, les diferències no són tampoc significatives. La qüestió 10, la qual podria ésser considerada com l'indicador més clar d'un model restringit, és precisament la que presenta puntuacions mitjanes més elevades (al voltant de 3) i menys diferents entre ambdós centres.

Tot i les limitacions d'aquests indicadors per a construir perfils professionals complets d'ambdós col·lectius, el que és més rellevant de la taula 4.3 és la inexistència de grans diferències en els tipus de respostes, les quals, en el cas de produir-se, podrien posar en qüestió la validesa de l'anàlisi de les diferències en les actituds davant del canvi. Altres variables, englobades en d'altres categories, confirmaran les semblances entre ambdós centres.

TAULA 4.4.: VARIABLES CORRESPONENTS AL SISTEMA CULTURAL 1: MITJANES I DESVIACIONS TIPIQUES : CENTRE PILOT-CENTRE CONTROL

	<u>C. CONTROL</u>	<u>C. PILOT</u>	<u>GR. PRESENT</u>	<u>GR. TREBALL</u>
Q13: L'escola hauria d'incloure una oferta curricular diferent per a nois i per a noies.	4,8 (1,2)	4,5 (1,4)	4,7 (1,3)	4,1 (1,6)
Q14: Nois i noies tenen responsabilitats socials diferents, i en conseqüència han de ser educats de manera diferent.	4,9 (0,5)	5,1 (0,5)	5,1 (0,4)	5,1 (0,7)
Q15: Es preferible que els càrrecs directius de l'escola siguin homes.	4,9 (0,8)	5,3 (0,5)	5,2 (0,4)	5,4 (0,5)
Q16: No és necessari que els nois adquireixin coneixement sobre treball domèstic, però sí les noies.	5,0 (0,5)	5,2 (0,4)	5,1 (0,4)	5,4 (0,5)
Q17: Donades les diferències entre nois i noies, en alguns casos seria preferible que s'organitzessin les classes per separat.	4,9 (0,4)	5,0 (0,9)	5,2 (0,4)	4,7 (1,5)
Q18: L'avaluació ha de tenir en compte les aptituds diferents entre nois i noies en diverses matèries.	4,7 (0,8)	4,8 (1,0)	4,9 (0,9)	4,7 (1,1)

TAULA 4.4. (CONT.)

Q19: L'educació sexual no és un tema que hagi de ser inclòs en el currículum escolar.	4,6 (0,7)	5,1 (0,5)	5,1 (0,4)	5,1 (0,7)
Q22: Donats els tipus de jocs que realitzen nens i nenes, en alguns casos fora preferible que sortissin al pati en diferents moments	5,0 (0,5)	5,2 (0,7)	5,3 (0,6)	5,0 (0,8)

2) El sistema cultural d'escola separada ve exemplificat per les variables incloses a la taula 4.4. Les puntuacions mitjanes confirmen el rebuig unànim en les perspectives del professorat de qualsevol pràctica o organització de l'escola dirigida a confirmar l'existència de diferències pel que fa a l'educació de cada grup sexual. Les mitjanes superiors a 5 són conseqüència, en aquest cas, de la possibilitat de considerar com a "no pertinents" determinades proposicions. Aquestes respostes han estat posteriorment codificades amb un valor de 6, puntuació que expressa el rebuig complet amb la qüestió plantejada i que pot interpretar-se com una nova categoria: "més que completament en desacord".

TAULA 4.5: VARIABLES CORRESPONENTS AL SISTEMA CULTURAL D'ESCOLA MIXTA: MITJANES I DESVIACIONS TIPIQUES:
CENTRE PILOT-CENTRE CONTROL (I).

	<u>C. CONTROL</u>	<u>C. PILOT</u>	<u>GR. PRESENT</u>	<u>GR. TREBALL</u>
Q21: L'escola ha de ser una institució que prepari principalment els individus per al món del treball.	3,1 (1,0)	3,9 (1,1)	3,8 (1,3)	(*) 4,1 (0,7)
Q30: L'escola ha d'ensenyar a nois i noies a controlar les manifestacions de debilitat.	4,4 (1,1)	4,0 (1,5)	3,9 (1,7)	4,3 (1,1)
Q32: Caldria que les noies aprenguessin a defensar-se més, a ser més agressives per a enfrontar-se al món del treball.	3,6 (1,2)	4,0 (1,5)	4,1 (1,6)	3,9 (1,2)
Q33: La pedagogia hauria d'aconseguir que les noies aprenguessin a ser més autònomes i menys depenents.	3,6 (1,9)	2,6 (1,6)	2,5 (1,8)	2,7 (1,4)
Q34: El món del treball és un món dur, i en conseqüència així cal socialitzar a nois i noies.	2,9 (1,1)	3,1 (1,4)	2,9 (1,4)	3,4 (1,5)
Q36: L'escola ha de ser una institució que prepari principalment els individus per a l'educació postobligatòria.	2,9 (1,3)	3,2 (1,3)	3,1 (1,4)	3,4 (0,8)

Q38: L'escola hauria de fer avaluacions no només individuals sino també col·lectives.

2,5 (0,8) 2,1 (0,6) 2,3 (0,7) (*) 1,9 (0,4)

Q39: Hauríem de potenciar que l'alumnat s'ajudés entre si en els casos en que certes coses no puguin resoldre's individualment.

1,7 (0,6) 1,4 (0,5) 1,4 (0,5) 1,6 (0,5)

Q51: Hauríem d'impulsar els nois a fer jocs més afectius.

3,2 (1,5) 2,4 (1,6) 2,4 (1,7) 2,4 (1,7)

Q53: L'escola hauria d'ocupar almenys la meitat de les hores lectives a ensenyaments relacionats amb la vida quotidiana.

2,7 (1,2) 2,6 (1,5) 3,0 (1,7) 1,7 (0,8)

Q59: A l'escola s'hauria de reforçar qüestions relacionades amb la cura dels altres.

1,9 (0,6) 1,8 (0,6) 1,9 (0,7) 1,6 (0,5)

(*) Mitjana significativament diferent de la mitjana del centre control (contrast de dues cues a partir de la distribució t-Student, amb un nivell del 95%)

3) Un dels interrogants que planteja l'existència d'una lògica de producció de pràctiques basada en un sistema cultural d'escola mixta és el fet de si aquesta lògica té relació amb un plantejament educatiu individualista, amb un model educatiu fonamentat en valors masculins, en el qual la importància del món de la producció i de l'adquisició de coneixements es converteixen en els objectius principals de l'educació. Les qüestions de la taula 4.5, són indicadors interessants d'aquest tipus de valors. Formulades en forma de "principis" educatius, sense explicitar els mitjans a través dels quals els diferents objectius haurien d'ésser assolits, aquestes proposicions permeten descobrir el nivell de visibilitat del sistema cultural latent a aquests principis, principis que són una part dels recursos culturals a través dels quals el professorat desenvolupa una lògica d'apropiació i de producció de pràctiques determinada.

Com pot constatar-se en les respostes de la taula 4.5, hi ha una tendència del professorat a rebutjar aquelles proposicions la conformitat amb les quals assenyalaria la presència d'un enfoc fonamentat en l'individualisme, i a mostrar acord amb aquells indicadors que responen a una perspectiva educativa en la qual la presència de valors de grup i de pràctiques educatives no vinculades exclusivament a la transmissió i adquisició de coneixement són aspectes rellevants de la vida escolar. La primera qüestió es posa de relleu en el rebuig de qüestions com l'autocontrol de les emocions (Q30), la idea d'una escola enfocada al món del treball (Q21), o la necessitat d'una socialització estricta basada en la duresa del món del treball (Q30 i Q34), tot i que la puntuació de la qüestió 34 es situa al voltant de 3 (ni acord ni desacord). La segona tendència és observable en les puntuacions mitjanes properes a 2 en les qüestions relatives a l'avaluació col·lectiva, cooperació, i cura dels altres (Q38, Q39 i Q59), en la importància de la vida quotidiana en l'ensenyament (Q53) i en la disposició a impulsar l'afectivitat en els nois com a valor important (Q51). Per a totes aquestes qüestions, d'altra banda, hi ha un nivell de dispersió molt baix (desviacions típiques inferiors a 1).

La semblança observada en les respostes a aquestes qüestions entre el centre pilot i el centre control confirma el que ja han

assenyalat les altres variables control. Les diferències entre ambdós centres, d'altra banda, no són grans. Cal destacar, en tot cas, una lleugera polarització de les tendències assenyalades en el centre pilot, sense que això suposi una diferència substancial. En tot cas, la dispersió de les respostes pot estar posant de relleu la contradicció entre el reconeixement positiu d'un valor de conducta humana (associat de forma inconscient al gènere masculí), com és l'autonomia individual, i la manca de legitimació d'una intervenció dirigida a un col·lectiu concret (la qual posaria de relleu la rellevància del gènere sobre la pràctica educativa).

En general, per tant, les actituds del professorat no s'ajusten a un model educatiu fonamentat explícita i sòlidament en el valor de canvi de l'educació. El valor d'ús de l'educació és també present en la ideologia professional del col·lectiu docent, tal i com hem posat de relleu al primer apartat d'aquest mateix capítol, en assenyalar les fonts de legitimació del projecte de recerca-acció, malgrat l'existència de fortes contradiccions entre el nivell del discurs i la pràctica educativa quotidiana. Aquestes respostes, per tant, són indicadores d'una possible via de penetració del canvi cultural, de moviment en el sistema cultural de referència del professorat. En la mesura en que existeix una actitud de disposició a la plasmació pràctica de valors humanistes, de principis educatius que van més enllà de les identitats entre educació i preparació per a la producció, o educació i adquisició de coneixement científic, es perfila la possibilitat d'arrelament d'un canvi cultural en un col·lectiu que es troba davant d'unes condicions específiques, i que pot derivar en una nova disposició a la producció de pràctiques alternatives, pròpies d'un contrasistema cultural. L'evolució d'aquesta tendència podrà observar-se al capítol següent.

TAULA 4.6.: VARIABLES CORRESPONENTS AL SISTEMA CULTURAL D'ESCOLA MIXTA: MITJANES I DESVIACIONS TIPIQUES:
CENTRE PILOT-CENTRE CONTROL (II).

	<u>C. CONTROL</u>	<u>C. PILOT</u>	<u>GR. PRESENT</u>	<u>GR. TREBALL</u>
Q23: Nois i noies haurien de participar conjuntament en les competicions esportives de l'escola.	1,9 (1,2)	1,6 (0,8)	1,5 (0,7)	1,9 (1,1)
Q25: Les preferències per determinades matèries o tallers són un reflex dels interessos individuals de l'alumnat, i en conseqüència els hem de deixar escollir lliurement.	2,5 (0,9)	2,8 (1,6)	2,4 (1,3)	3,3 (1,4)
Q31: Hauríem de controlar el llenguatge del centre, tant parlat com escrit, intentant evitar l'ús del masculí genèric.	2,5 (1,3)	1,3 (0,5)	(*) 1,3 (0,5)	(*) 1,3 (0,5)
Q43: L'escola hauria d'intervenir sobre la lliure pràctica dels jocs, fent que les noies participin més dels jocs masculins.	3,8 (1,6)	4,0 (1,5)	4,1 (1,7)	4,0 (1,2)
Q48: L'escola hauria de controlar que a les activitats de tallers els nois i noies utilitzessin per igual el material.	1,8 (0,6)	2,0 (1,3)	1,9 (1,1)	2,1 (1,8)
Q49: Els mestres i les mestres hauríem de controlar el temps d'atenció que dediquem als nois i a les noies.	4,0 (1,8)	2,8 (1,8)	3,1 (1,8)	(*) 2,3 (1,7)

4) Les proposicions englobades a la taula 4.6. concreten accions que poden interpretar-se com a integrades dins dels límits de legitimitat del sistema cultural d'escola mixta. És evident que, com ja hem assenyalat anteriorment, no totes les proposicions qüestionen de la mateixa manera l'estabilitat del sistema cultural, com tampoc es pot marcar clarament la frontera entre propostes d'acció dins d'un sistema cultural d'escola mixta o d'un sistema cultural d'escola coeducativa. Malgrat tot, les respostes a les diferents qüestions permeten posar de relleu el grau d'arrelament de determinades pràctiques de la institució escolar i, en conseqüència, la presència d'ideologies pràctiques de gènere limitadores del canvi.

Les respostes de la taula 4.6. posen de manifest l'existència d'algunes diferències segons el tipus de qüestió proposada, així com diferències entre centre control i centre pilot. Les proposicions amb un nivell d'acceptació considerable són les relatives a la competició esportiva (Q23), el control del llenguatge¹⁶ (Q31) i a l'ús del material (Q48). Aquesta és una tendència observada en tots dos centres. La qüestió 25, d'altra banda, confirma la importància de l'arrelament d'una ideologia educativa que contempla la llibertat d'elecció dels individus com un principi educatiu fonamental, tot i que aquest principi sembla que és parcialment qüestionat en el grup de treball, tal i com ho demostra una mitjana i una desviació típica més elevades que en el centre control.

La qüestió 43, en canvi és una proposició que no és ben acollida pel professorat¹⁷. La proposició suposa una alteració d'un valor educatiu significatiu -la llibertat d'elecció en el joc i en el lleure en general- el qual es fa palès a nivell de pràctica en una habituació de la no intervenció, en una inèrcia institucional que contempla com a norma implícita la no alteració de les voluntats dels individus en

¹⁶ Cal destacar l'elevat nivell d'acord que presenta el centre pilot en aquesta qüestió, així com l'homogeneïtat de les respostes (0,5 de DT), com a conseqüència del treball dut a terme al llarg de la fase de sensibilització.

¹⁷ La inclusió d'aquesta qüestió en aquesta categoria respon a la hipòtesi segons la qual, la proposta plantejada podria ésser considerada legítima dins del sistema cultural d'escola mixta, en la mesura en que planteja una acció educativa que pot ésser interpretada com un control de la igualtat educativa, a través de la inclusió de tots els individus en els jocs dominants al centre del pati. No ho és, però, en la mesura que altera un valor educatiu fonamental (la llibertat d'elecció).

llurs hores lliures. El refús unànim a aquesta qüestió subratlla els límits de la transgressió de la vida institucional.

La qüestió 49, en canvi, expressa una diferència significativa entre ambdues escoles, diferència que s'accentua en el cas del grup de treball. L'impacte de la fase de sensibilització es reflecteix així en la legitimitat que, per a un determinat col·lectiu, representa el fet de controlar la dedicació a cada grup sexual. Aquesta és sens dubte una proposició que podem situar en el límit d'un sistema cultural d'escola mixta i d'un sistema cultural d'escola coeducativa: en la mesura en que planteja un control de la igualtat educativa és una acció legítima dins del model dominant d'escola, però no ho és en la mesura en que defineix aquest control de la igualtat a través d'una pràctica institucional nova, no contemplada fins llavors, i que subratlla la variable sexe com a variable rellevant per a l'organització de la pràctica educativa.

Les qüestions 43 i 49, doncs, són una primera indicació de l'estructura de disposicions i resistències al canvi, així com de la diferència de permeabilitat de determinats aspectes de la institució escolar.

TAULA 4.7.: VARIABLES CORRESPONENTS AL SISTEMA CULTURAL D'ESCOLA COEDUCATIVA: MITJANES I DESVIACIONS TIPIQUES.
CENTRE PILOT-CENTRE CONTROL.

	<u>C. CONTROL</u>	<u>C. PILOT</u>	<u>GR. PRESENT</u>	<u>GR. TREBALL</u>
Q26: L'escola hauria d'intervenir sobre les eleccions curriculars de les noies, impulsant-les més a carreres tècniques.	4,4 (1,0)	3,4 (1,9)	3,7 (1,9)	(*) 2,7 (1,7)
Q27: L'escola hauria d'intervenir modificant el diseny curricular d'algunes assignatures per tal de fer-les més atractives a les noies.	4,7 (1,2)	3,5 (1,6)	3,9 (1,5)	(*) 2,9 (1,7)
Q28: Els coneixements sobre treball domèstic haurien d'incloure's en el currículum escolar oficial.	2,7 (1,0)	2,3 (1,3)	2,6 (1,3)	(*) 1,7 (1,1)
Q29: Les matemàtiques poden explicar-se de manera diferent a com s'expliquen actualment, de manera que les noies en surtin beneficiades.	4,8 (1,3)	4,0 (1,7)	4,4 (1,3)	(*) 3,1 (2,2)
Q40: L'escola hauria d'intervenir sobre la distribució de nens i nenes al pati distribuint l'espai de forma equitativa.	4,7 (1,2)	3,5 (1,8)	(*) 3,6 (1,8)	(*) 3,3 (1,8)
Q41: Per donar importància als jocs de les noies caldria que aquestes poguessin jugar-los al centre del pati.	4,5 (1,3)	4,1 (1,7)	4,2 (1,5)	4,0 (2,1)

Q42: Per tal d'impulsar més les noies cap a estudis tècnics hauríem de plantejar algunes classes per separat, independentment del nivell de l'alumnat.	4,5 (0,9)	4,2 (1,2)	4,3 (1,1)	4,3 (1,7)
Q44: De la mateixa manera que procurem o permetem que les noies puguin jugar a futbol hauríem d'insistir en que els nois juguessin a gomes.	3,4 (1,7)	3,0 (1,9)	3,2 (2,0)	2,7 (1,8)
Q45: Hauríem de procurar donar més el rol de protagonistes a les noies del que ara els hi donem.	3,7 (1,8)	2,5 (1,6)	2,5 (1,6)	2,4 (1,8)
Q47: Hi hauria d'haver més presència femenina en els càrrecs directius dels centres escolars.	3,1 (1,7)	2,7 (1,7)	2,9 (1,8)	2,3 (1,7)
Q50: L'escola hauria d'intervenir més sobre les eleccions curriculars dels nois, trencant amb l'estereotip de desvalorització de les carreres femenines.	3,2 (1,5)	2,1 (1,7)	2,1 (1,7)	2,1 (1,8)
Q54: Caldria modificar els llibres de ciències, incloent les omissions de les dones científiques a la història.	2,6 (1,5)	1,2 (0,4)	(*) 1,1 (0,4)	(*) 1,3 (0,5)
Q55: En el currículum escolar hauria de tenir tanta importància la cuina com les matemàtiques.	3,8 (1,0)	3,5 (1,5)	3,6 (1,4)	3,1 (1,7)

Q57: Els llibres de socials haurien d'incloure al mateix nivell que els fets "històrics", la història de la reproducció de la vida quotidiana.	2,8 (1,4)	1,6 (0,6)	1,6 (0,5)	(*) 1,6 (0,8)
Q60: : L'escola hauria de repartir el professorat de tal manera que hi hagués més presència d'homes en els cursos de cycle inicial i més dones en els de cycle superior.	3,7 (1,6)	2,9 (1,2)	3,1 (1,2)	(*) 2,3 (1,0)
Q61: Els mestres i les mestres hauríem de valorar positivament les actituds més femenines de les noies, com pentinar-se, presumir, etc.	4,6 (1,1)	3,8 (1,8)	4,0 (1,8)	(*) 3,4 (2,0)
Q62: L'escola hauria de reforçar en els nois l'estètica i la bellesa personal com a valors importants.	4,1 (1,5)	3,0 (1,7)	2,9 (1,6)	3,0 (2,2)

(*) Mitjana significativament diferent de la mitjana del centre control (contrast de dues cues a partir de la distribució t-Student, amb un nivell del 95%)

5) Finalment, la taula 4.7 inclou diferents proposicions, molt diverses en el seu nivell de concreció i en els àmbits als quals fan referència. Aquestes proposicions tenen en comú, però, el fet de plantejar un canvi significatiu de les pràctiques escolars dominants. La seva acceptació -amb algunes matitzacions- hauria d'ésser interpretada com l'existència d'una lògica d'orientació de pràctiques que respon i és reproductora d'un sistema cultural d'escola coeducativa, segons la qual el gènere esdevé una variable rellevant per a l'activitat educativa, i l'escola és considerada com una institució de reproducció de les relacions de gènere, les pràctiques de la qual poden i han de ser modificades per a corregir les desigualtats sexuals i la discriminació dels valors femenins respecte dels masculins.

Aquesta és, lògicament, la taula que presenta més diferències entre ambdós centres i en la que, en algunes qüestions específiques, aquestes diferències s'accentuen entre el grup participant en la recerca (grup de treball) i la resta del claustre (grup present). Els aspectes més significatius de la taula són els següents:

- Existeix un paral·lelisme entre ambdós centres en l'acceptació d'aquelles proposicions que plantegen un canvi o una inclusió de nous continguts curriculars. En efecte, el professorat mostra una actitud positiva davant de proposicions com la introducció del treball domèstic en el curriculum escolar (Q28), la revisió dels llibres de text d'història (Q54) (qüestió especialment ben acollida pel grup de treball després de l'anàlisi dels diferents textos en la fase de sensibilització), o el propi replantejament de quina història és la que cal explicar (Q57). Això pot ser considerat força sorprenent, especialment en el cas del centre control, el qual demostra en d'altres qüestions, com veurem, la seva distància respecte al sistema cultural d'escola coeducativa.

D'altres qüestions referents al curriculum, en canvi, demostren, com en la consciència del professorat persisteix la jerarquia de coneixement (Q55) i com canvia l'actitud del professorat en el moment en què els canvis curriculars proposats es concreten com a accions positives en favor d'un col·lectiu específic. D'aquesta

manera, el professorat tendeix a refusar les proposicions 27 i 29, les quals plantegen la necessitat de modificar el curriculum en favor del col·lectiu femení. És precisament en aquestes qüestions, però, on es fan més visibles les diferències entre el grup de treball i la resta del claustre, tot i la sensible dispersió de les respostes del primer grup.

- Les respostes negatives a la modificació curricular, quan aquesta incorpora l'acció positiva a favor de les noies, s'explica per una actitud de rebuig a la discriminació positiva, i no per una resistència explícita al canvi curricular. En efecte, les qüestions 41 i 42 són també rebutjades unànimament per tot el professorat enquestat. La qüestió 41, relativa al pati de jocs, planteja un canvi que qüestiona dues normes institucionals: la intervenció sobre un espai i un temps sobre els quals existeix l'habitució de lliure moviment i lliure pràctica, i una pràctica de discriminació positiva, la qual no és contemplada com a legítima dins la lògica cultural dominant del professorat. La qüestió 42, en plantejar la separació entre grups sexuals, qüestiona el principi d'igualtat educativa entre tots els individus i per tant és interpretat com un retorn a un model d'escola separada, el qual és completament anacrònic en l'escola actual, i no com una mediació per a afavorir al grup dominat.

No obstant, no són rebutjades al mateix nivell que les qüestions anteriors proposicions que incorporen una acció positiva de correcció de les desigualtats sexuals. Això es fa palès especialment en les qüestions 47 i 60, les quals plantegen situacions de discriminació positiva a nivell de professorat.

- Les qüestions 26 i 50, d'altra banda, plantegen la necessitat d'una acció decidida del professorat per tal de trencar l'estereotip de les eleccions curriculars de cada grup sexual. En aquest cas, s'accentuen, sensiblement les diferències entre centre pilot i centre control. En el cas de les eleccions curriculars de les noies, cal destacar la sensible distància entre el grup de treball i la resta del claustre i el centre control. D'altra banda, la forma diferent en que són plantejades ambdues qüestions (el canvi sobre les eleccions curriculars de les noies porta implícit l'objectiu de la intervenció, mentre que el canvi

sobre les eleccions curriculars dels nois posa de relleu la necessitat de modificar la desvalorització de determinats tipus d'estdis), permeten constatar com la disponibilitat d'intervenció del professorat és més elevada quan aquesta es dirigeix a concedir el mateix valor teòric a tot tipus de coneixement, mentre que és menor en aquells casos en els quals les accions a dur a terme puguin ser interpretades com una distorsió de la lliure elecció dels individus. Succeeix exactament en el cas de les qüestions 43 (de la taula 4.6) i 44. En aquest cas, les intervencions possibles es plantegen sobre el joc, però el tipus de resposta és el mateix que en el cas de les eleccions curriculars. La intervenció dirigida a la valorització d'un joc femení, a través de la seva extensió a tots els individus, és més ben acollida (tot i que la puntuació s'acosta a 3) que el plantejament de la incorporació de les noies a un joc masculí. Ambdós tipus de relacions posen de manifest una tendència del professorat a refusar accions dirigides a modificar les eleccions individuals i la disposició a valoritzar aspectes no valoritzats tant institucionalment com socialment.

Ara bé, la mitjana de 2,7 del grup de treball en la qüestió 26 és indicadora de què hi ha indicis de posicions dins d'aquest col·lectiu (les quals es posaran de relleu al llarg de la fase de recerca-acció) que demostrin l'existència d'un "salt cultural" del professorat, el qual no minoritza la llibertat d'elecció dels individus, però en base a un nou coneixement, situa el professorat en una nova lògica de producció de pràctiques, com ho demostra en aquest cas l'acord amb intervencions que potencïin la igualtat d'accés a estudis més valorats en el mercat de treball.

D'atra banda, però, el fet que aquest mateix col·lectiu rebutgi qualsevol alteració dels interessos dels jocs de les noies (a través de potenciar la seva participació en els jocs masculins), demostra com el professorat no "trasllada" la desigualtat i la jerarquia del mercat de treball a la institució escolar. És a dir, de la mateixa manera que l'accés als estudis de tipus tècnic permeten l'assoliment d'avantatges socials i econòmics, la qual cosa legitima la intervenció sobre les eleccions d'un col·lectiu, un accés a allò que és dominant a la institució (com són els jocs masculins, els quals ocupen l'espai i

l'atenció de l'alumnat) podria interpretar-se, paral·lelament, com la via d'assoliment d'un més gran protagonisme escolar. Això però, no és interpretat així per les mestres del grup de treball. Les possibles raons cal situar-les en el reconeixement limitat de les desigualtats sexuals dins la institució (qüestió coherent amb una metodologia d'intervenció que prioritza la identificació de la projecció de la desigualtat davant la producció de desigualtat), i/o en la contradicció que suposa pel professorat participar en un projecte que té l'objectiu d'humanitzar la vida escolar i impulsar les noies a participar en jocs que són normalment agressius i competitius. Tanmateix, l'espai del pati, com ho demostra també la qüestió 40, no és un dels àmbits de la vida escolar sobre el qual el professorat mostri massa disposició al canvi.

- Finalment, les qüestions 61 i 62 són clares "provocacions" dirigides a plantejar l'extensió i el reforç dels valors i actituds femenines tradicionalment més desvaloritzades socialment. Les respostes posen de manifest el clar rebuig d'aquestes qüestions en el centre control i una tendència al rebuig, tot i que menys marcada, en el centre pilot i en el grup de treball, tot i que en aquest darrer col·lectiu, la dispersió de les respostes és molt elevada.

4.4. Conclusions

La fase de sensibilització permet detectar - tant a través de l'anàlisi etnogràfica com a partir de les respostes al qüestionari d'actituds del professorat - l'existència d'un primer procés de moviment cultural del centre pilot, i, especialment del grup protagonista del procés de recerca.

L'exemplificació dels sistemes culturals de referència descrits a l'apartat 2.3. en les diverses propostes de canvi del qüestionari, permet confirmar, en general, el que ha posat de manifest el discurs del professorat sobre l'educació dels gèneres: l'existència d'una lògica d'apropiació i producció de pràctiques la qual es deriva i, alhora, és reforçadora, d'un sistema cultural d'escola mixta. No podem parlar, per tant, de canvi de sistema cultural dominant o d'una ideologia i unes pràctiques contrahegemòniques del grup de treball.

No obstant, tal i com aquest capítol ha posat de relleu, disposem d'indicadors qualitius significatius i de tendències en les respostes al qüestionari que permeten identificar l'existència d'un procés de moviment cultural. Els apartats anteriors constitueixen una interpretació sociològica dels canvis puntuals observats. Ara estem en disposició d'ordenar-los i aprofundir en aquesta interpretació.

Tant a partir de les valoracions i interpretacions de les mestres del grup de treball com per les respostes del qüestionari, podem constatar com els valors humanistes constitueixen no només una font de legitimació clau per a incorporar-se al projecte de coeducació - qüestió que ja assenyalàvem al començament d'aquest capítol- sinó també una via per a la producció cultural cap a la coeducació. En efecte, existeix una pauta en les respostes al qüestionari que posa de manifest com el professorat d'ambdós centres no respon afirmativament a aquelles qüestions, incloses en principi en un sistema cultural d'escola mixta, les quals posen de manifest un model educatiu individualista i centrat exclusivament en l'adquisició de coneixements útils per a l'educació postobligatòria

o pel mercat de treball (veure taula 4.5). Això no exclou, en cap cas, l'existència d'unes pràctiques que responguin a un model educatiu orientat fonamentalment a la producció, però suposa una "porta oberta" a l'entrada de possibles accions coeducatives.

Malgrat que el recolzament de les actituds de cooperació, d'atenció als altres o la importància de la relació entre vida quotidiana i ensenyament, siguin actituds que poden respondre a estereotips educatius i a la rellevància que pel professorat de primària té el procés de socialització de l'alumne, existeix una lògica entre aquestes respostes i l'estructura de disposicions i resistències al canvi observable a la taula 4.7, corresponent a proposicions de canvi relatives a un sistema cultural d'escola coeducativa. Això es produeix a dos nivells. D'una banda, tant en el centre pilot com en el centre control, les proposicions menys rebutjades són aquelles que fan referència a la inclusió de qüestions relacionades amb la vida quotidiana. Per exemple, tot el professorat mostra una disposició més positiva a incloure el treball domèstic com a coneixement escolar oficial, o a incloure la reproducció de la vida quotidiana en en l'ensenyament de la Història, que a cap altre tipus de canvi. En segon lloc, aquesta diferència en la pauta de resposta és especialment rellevant en el grup de treball, la qual cosa, en principi, ens indica algun efecte del procés de sensibilització.

Hi ha, per tant, una correspondència entre l'humanisme com a font de legitimació del projecte de coeducació i les primeres disposicions a la introducció de canvis. Malgrat que el tipus de canvis proposats podrien suposar una alteració important de la vida institucional, la legitimitat de valorar aquells aspectes que potenciïn la cooperació entre els individus i la igualtat d'oportunitats es fa palesa en les respostes.

En qualsevol cas, aquesta pauta en les respostes no respon a una actitud conscient de valorar positivament allò que és femení. Les resistències a valorar els elements culturals propis de les noies són grans, sigui perquè les accions que es plantegen són interpretades com una discriminació dels nois, perquè impliquen pràctiques

pedagògiques institucionalment no legítimes o perquè són valors amb connotacions negatives.

La necessitat de garantir la igualtat és, per tant, la principal i única font de legitimació de les pràctiques "coeducatives", la lògica de les quals, a més, correspon a un sistema cultural d'escola mixta. La fase de sensibilització, no obstant, extén el tipus de mesures d'acció possible al centre pilot, i especialment al grup de treball. El descobriment de les característiques i dimensions de la discriminació de gènere comporta diferències entre centre control i centre pilot a nivell del control del gènere en el llenguatge o a nivell del control sobre el temps d'atenció a cada grup sexual, per exemple. En d'altres qüestions, mentre que les respostes del grup de treball no expressen una clara disposició a la introducció de canvis coeducatius, les mitjanes són significativament inferiors respecte al centre control alhora que pot detectar-se un primer nivell de qüestionament intern - com ho indiquen les elevades desviacions típiques. Aquest és el cas, per exemple, dels criteris d'intervenció sobre les eleccions curriculars de les noies o sobre la modificació de la programació d'algunes assignatures en benefici del col·lectiu femení.

En general, doncs, les respostes al qüestionari són consonants amb la interpretació etnogràfica de la fase de sensibilització. L'accentuació de la percepció estructural del grup de treball produeix canvis en la consciència col·lectiva els quals es tradueixen en una determinada estructura de disposicions i resistències al canvi, estructura que és bàsicament coherent amb la seqüenciació descrita en la metodologia d'inducció del canvi. En efecte, els límits en la forma d'entendre el principi d'igualtat educativa venen fixats per una forma liberal d'entendre l'educació dels gèneres (veure apartat 2.2.). Això es fa palès en la disposició positiva respecte a corregir la manca de representació femenina en el curriculum i a controlar més acuradament l'ús dels recursos educatius. Aquestes són les úniques intervencions *sobre un col·lectiu concret* que el grup de treball contempla com a clarament legítimes després de la fase de sensibilització (puntuacions mitjanes molt properes o inferiors a 2). La resta de disposicions positives corresponen a intervencions

sobre valors que el professorat considera positius, no perquè en siguin portadors el col·lectiu dominat, sinó perquè són valorats com a valors humanistes.



CAPITOL 5

CANVIS EN EL TRANSCURS DE LA FASE DE RECERCA-ACCIO



El capítol 3 ha exposat les característiques de la metodologia de treball, organitzada en dues fases. La segona fase, esdevé la part fonamental del procés, ja que permet confirmar o desestimar l'impuls cultural identificat en el professorat al llarg de la primera. D'altra banda, incorpora un paper més actiu de l'agent extern com a conductor del procés, com a "impulsor" del grup cap als límits del sistema cultural dominant i, per tant, cap a l'elaboració del contrasistema cultural.

En aquest, sentit, el procés etnogràfic desenvolupat en aquesta fase permet saber més coses sobre les vies de producció cultural; és a dir, sobre com en unes determinades condicions, les que proporciona una recerca-acció específica, el grup de recerca avança en la superació de les limitacions culturals identificades en la primera fase i, a partir de les interaccions socials i la reflexió i l'acció, produeix nous elements culturals i elabora progressivament un nou sistema cultural contrahegemònic. Amb atenció a les hipòtesis ja assenyalades, la fase de recerca-acció ens ha de proporcionar indicis sobre el seu grau de constatació, tot i que només a un nivell exploratori.

La fase de recerca-acció situa el col·lectiu davant d'una indagació que es dirigeix al canvi de pràctiques i, per tant, condueix el professorat a acostar la reflexió sobre la pràctica a la mateixa pràctica quotidiana. En aquest sentit, cal veure fins a quin punt el professorat conserva el nivell de capacitat crítica desenvolupat al llarg de la fase de sensibilització i fins a quin punt, l'aproximació al canvi de pràctiques potencial el porta a allunyar-se o a consolidar les aproximacions culturals ja detectades respecte al sistema cultural d'escola coeducativa.

L'etnografia descriu el procés dut a terme pel grup de treball, i subratlla els impulsos i resistències cap a la transformació de pràctiques. La recerca-acció és una metodologia útil per a traslladar al nivell màxim de concreció les direccions assenyalades pel grup de treball com a resultat de la fase de sensibilització. En la mesura en que condueix el grup a la reflexió sobre la pràctica quotidiana, genera les condicions per a desemmascarar els processos no

conscients del col·lectiu, els quals donen lloc a uns efectes determinats de les pròpies pràctiques que ara poden ser considerats pel mateix col·lectiu com a "no desitjats", gràcies al "descobriment del problema" dut a terme en la fase de sensibilització.

La fase de sensibilització ha iniciat el primer moviment cultural, ja que ha permès donar legitimitat al possible qüestionament de les pràctiques. La sensibilització té com a conseqüència, en aquest sentit, una primera alteració dels recursos de coneixement disponibles a partir dels quals el col·lectiu immers en l'experiència pot començar a construir una lògica d'orientació de pràctiques alternativa. El que l'anàlisi del nivell cultural ha de posar de relleu és llavors si existeix connexió entre les alteracions produïdes en la fase de sensibilització i l'aparició d'una nova *lògica d'apropiació* de pràctiques i una nova *lògica de producció* de pràctiques.

En efecte, l'anàlisi del canvi cultural del professorat no seria completa sense una metodologia que portés el grup fins el nivell màxim de concreció de la nova racionalitat manifestada pels actors; és a dir, si no conduís el grup de treball cap a la necessitat de plantejar la producció de noves pràctiques educatives. La fase de recerca-acció, en la mesura en que aproxima i enfronta el professorat directament a la modificació de pràctiques, pot il·lustrar les possibilitats i els límits de la transformació cultural, alhora que pot informar-nos sobre les vies de penetració a través de les quals el col·lectiu produeix el contrasistema cultural.

Finalment, cal deixar clar que tot i que hem situat la importància de la consciència i voluntat dels actors com una de les condicions bàsiques per a la producció de pràctiques contrahegemòniques, la dinàmica del canvi cultural incorpora l'existència d'un no conscient col·lectiu. En efecte, la presència d'un nou coneixement compartit socialment, i de nous espais de legitimació per a noves accions educatives, no exclou l'existència d'un no conscient col·lectiu, el qual es projecta tant impulsant com limitant la producció de noves pràctiques educatives. Una de les dinàmiques que l'anàlisi sociològica de la fase de recerca-acció ha de posar de relleu és

precisament la influència d'aquest no conscient col·lectiu sobre la lògica de producció de pràctiques.

El que desenvoluparé a continuació és una descripció etnogràfica i una valoració sociològica de la fase de recerca-acció. La prioritització d'un àmbit d'intervenció acordat entre agents interns i extern (el pati de jocs), ens serveix com a font d'il·lustració del procés de canvi.

L'apartat següent (5.1.) justifica l'elecció d'aquest àmbit educatiu per a l'experimentació del procés de recerca-acció. Els apartats 5.2., 5.3. i 5.4. es centren en la descripció i interpretació - estrictament cronològiques - del procés de canvi cultural en les diferents etapes de la recerca-acció. Els instruments d'anàlisi i resultats que constitueixen la base del contingut d'aquests apartats es presenten a l'annex núm. 3. Finalment, l'apartat 5.5. d'aquest capítol presenta els resultats del segon qüestionari sobre actituds davant del canvi del professorat (Juny de 1993) i contrasta les diferències i canvis respecte al qüestionari anterior.

5.1. El pati de jocs com a àmbit de treball

"D'alguna manera, la nostra actitud està encaminada a captar la demanda que formulen els nois. Segur que hi ha mecanismes molt subtils, però els passem per damunt... Estàs preparada per rebre determinades freqüències d'onda. Les altres ni te n'adones. La sensació que tens, a més, és que elles ja ho donen per fet..." (Miriam, Definició del problema del pati de jocs).

L'elecció del pati de jocs com a àmbit de treball prioritari de la fase de Recerca-Acció es justifica per una confluència d'interessos entre el grup de treball i l'agent extern. Al llarg del treball de sensibilització, les observacions realitzades sobre activitats i actituds de l'alumnat al pati de jocs foren sens dubte les que més interès suscitaren al professorat. El fet d'assumir un canvi de rol professional, d'agent de transmissió a agent de recerca, juntament amb l'observació dels comportaments de nois i noies en contextos diferents a l'aula, despertaren tant l'interès com la sorpresa en el professorat. La detecció de diferents dinàmiques en les relacions interpersonals de l'alumnat (conflictes, cooperació, inclusió i exclusió de grups, etc.) permeten l'observació del grup-classe en situacions alienes al context quotidià d'interacció educativa (transmissió-adquisició de coneixement) i una avaluació de les relacions humanes descontextualitzada de l'avaluació acadèmica.

D'altra banda, des del punt de vista del desenvolupament rigorós de la metodologia d'intervenció, l'elecció del pati de jocs com a àmbit de recerca-acció respon a les condicions pel canvi educatiu, fixades en el desenvolupament de la metodologia (capítol 3). Tanmateix, aquesta elecció té avantatges des d'un punt de vista d'anàlisi del procés de transformació cultural. Les característiques que justifiquen l'elecció del pati de jocs com a àmbit prioritari del procés de recerca-acció són les següents:

i) Es tracta d'un àmbit educatiu amb un nivell baix d'implicació del professorat; és a dir, un espai i un temps educatiu els quals, si bé són responsabilitat de l'escola com a institució, no impliquen un nivell de preparació i de presa de decisions de les activitats que hi tenen lloc, a diferència del que succeeix amb d'altres àmbits de la vida escolar. En aquest sentit, el pati de jocs aconsegueix amb la condició metodològica segons la qual el professorat és preferible que analitzi i observi la projecció de situacions de desigualtat abans que la pròpia producció de desigualtats educatives. Això és rellevant, com ja s'ha especificat, per a garantir la *desculpabilització* sociològica; és a dir, per tal d'evitar que l'autoculpabilització del professorat obstaculitzi les possibilitats d'elaboració cultural.

ii) Com a espai no pautat per l'escola, el pati de jocs té un valor pedagògic latent, segons el qual les interaccions entre l'alumnat han de ser lliures, així com el tipus d'activitats que s'hi poden dur a terme¹ (comparativament amb les activitats escolars lectives). El rol del professorat en aquest espai de temps és un rol de vigilància i control (molts centres mantenen l'expressió "professor de guàrdia"), i no el d'agent educatiu de transmissió. Les intervencions del col·lectiu docent tenen lloc per a controlar i corregir els conflictes possibles entre l'alumnat, especialment aquells que comporten algun tipus de violència física o verbal. El manteniment de la disciplina esdevé gairebé l'únic objectiu de l'activitat del professorat en l'àmbit del pati.

Algunes recerques, com la de Subirats i Brullet (1988), han posat de manifest com és precisament en els àmbits menys pautats pedagògicament on més es produeixen les situacions de sexisme,

¹ Bernstein (1985) posa èmfasi en la importància del joc en les pedagogies invisibles, les quals es caracteritzen per una classificació i un emmarcament dèbils. Independentment de la valoració del codi pedagògic del centre pilot, el pati és l'àmbit educatiu amb una classificació i amb un emmarcament més dèbils; és a dir, un temps i un espai educatiu on existeix una regulació molt baixa (o inexistent) sobre les activitats que s'hi han de dur a terme i sobre els jocs assignats a cadascun dels subespais possibles (classificació dèbil), i un temps i un espai amb una autonomia quasi completa de l'alumnat respecte a les activitats a realitzar-hi (emmarcament dèbil). Els conceptes de classificació i emmarcament del pati de jocs seran utilitzats més endavant per avaluar els canvis realitzats pel professorat sobre l'ús i activitats al pati de jocs.

tant pel que fa a les pròpies intervencions de l'alumnat com a la projecció d'expectatives de gènere del professorat. El pati de jocs és, en aquest sentit, un àmbit molt adequat per al plantejament de la recerca-acció, en la mesura en que les manifestacions de desigualtat sexual es manifesten amb una relativa transparència. La possibilitat d'intervenció, des del punt de vista del control i del manteniment de la igualtat pot veure's legitimada dins del sistema cultural dominant, ja que es tracta d'una pràctica ja habituada per la institució. En la mesura en que la recerca-acció pugui desemmascarar noves formes de desigualtat, el professorat partirà d'una pràctica ja sedimentada dins la institució escolar per a ampliar les situacions en les quals caldrà la seva intervenció².

iii) En tercer lloc, el pati de jocs és un dels àmbits educatius on més es projecten les ideologies pràctiques de gènere. És a dir, on més explícits són els principis de la llibertat d'elecció individual (els individus juguen o actuen en funció dels seus interessos personals, de llurs preferències individuals) i on més clarament es projecten les valoracions institucionals del model cultural dominant (una actitud activa en el joc és valorada significativament més que una actitud passiva o contemplativa; un joc que requereixi habilitat física i superació individual és més valorat que un joc que emfatitzi la cooperació o les expressions d'afectivitat, etc.). Aquesta "visibilitat relativa" de les ideologies pràctiques de gènere (en comparació amb altres àmbits de l'activitat escolar) permet fer també visibles els efectes de les mateixes sobre els límits i les vies de penetració dels canvis de pràctiques, així com el canvi d'actituds del professorat en la mesura en què emergeixin les contradiccions educatives latents en el pati de jocs.

iv) Finalment, qualsevol de les possibles modificacions de pràctiques educatives en aquest àmbit educatiu obliga a una presa de decisions institucional, d'acord de claustre. En aquest sentit, el pati de jocs evita els problemes que podrien derivar-se d'un procés

² Aquest avantatge no exclou, com veurem, les altres condicions culturals que imposaran limitacions a la producció de noves pràctiques en el pati de jocs, com són les derivades de les ideologies pràctiques de gènere o les derivades de la tradició institucional (l'hora de pati com a espai de descans del professorat).

de recerca-acció centrat en una àrea curricular concreta o en una activitat educativa que afectés a un grup de mestres més reduït. Pel fet de constituir un espai i un temps la responsabilitat del qual correspon a tota l'escola, les decisions relatives a les modificacions de pràctiques en aquest espai i aquest temps educatiu permeten avaluar les disposicions i resistències al canvi de la institució, i la comparació entre grups dins del propi claustre. Des del punt de vista que ens interessa en aquest estudi, d'avaluació del canvi cultural a nivell institucional, aquesta és una condició fonamental.

Totes aquestes condicions fan del pati de jocs un lloc privilegiat per a l'inici del procés de reflexió-acció, per a la presa de decisions relativa al canvi de pràctiques i per a l'avaluació del procés de transformació cultural. A partir d'aquí, el que esdevé sociològicament més rellevant és estudiar com el grup de treball interpreta aquesta realitat a través de la verbalització en la discussió, i, com el procés de recerca-acció altera l'estabilitat del sistema cultural dominant, fonamentalment en el nivell de discurs però també en el nivell de les pràctiques. Tot això, en un context de col.laboració entre agent extern i interns de la institució.

5.2. La definició del problema: abast i límits de la problematització

La fase de recerca-acció s'inicia amb la construcció de la problemàtica per part del professorat (veure figura 3.2, apartat 3.2). El discurs del professorat en la definició del problema ens proporciona elements per a entendre el nivell de problematització; és a dir, la mesura en què el professorat considera les situacions del pati de jocs com un problema educatiu rellevant, i, sobretot, els aspectes qualitius més significatius que el propi grup de recerca inclou en el procés de definició del problema. Les verbalitzacions del professorat, per tant, posen de relleu tant l'abast com els límits de la capacitat de problematització.

Teresa: El pati de basket és el lloc més atractiu. Els de 6è, 7è i cicle mitjà hi renuncien. L'any passat vam intentar una petita intervenció, i els nens de 8è van dir: "Pero què dius Teresa, si el camp ha estat sempre dels de 8è. Quan arribin a 8è ja podran ocupar el camp". Vam dir dins de l'escola que això no podia ser. Vam intentar regular-ho a cicle, i volem parlar amb cicle mitjà i arreglar el problema. Però no hem fet cap intervenció. Espai n'hi ha molt a l'escola. Però el més maco està ocupat primer per la gent de 8è, i després, més pels nens.

Marta: Hi ha un altre espai, la barana, que és ocupat per nenes. No és útil a ningú. Estan les nenes allà perquè volen. Ho relaciono amb el nombre, hi ha més nens que nenes. El lloc de la barana és de 8è i les noies escullen allò. Per elles és l'observatori...

Miriam: Després hi ha conflictes. Les nenes sempre vénen a protestar perquè els agafen la pilota. Mai vénen els nens. Les nenes sempre et demanen ajuda.

Marta: Però el comentari d'aquesta escola era sempre la pilota. A cada reunió sortia el tema de les pilotes. A claustre el tema pati sempre s'ha plantejat de manera espontània, perquè mai s'ha plantejat: "anem a reflexionar amb els cicles què hem de fer". És una cosa puntual. I aï que li ha tocat aquella setmana pati suposo que està molt emprenyat perquè ha tingut molts conflictes. Cada any cíclicament surt el tema, sobretot respecte al pati de baix.. Però mai ens posem d'acord sobre aquest tema... la pilota. Mai ens hem posat a dir: fem torns, un dia 5è i l'altre 6è... La gent diu: és que els que no tinguin pilota estomacaran als que sí en tenen. Fa dos anys vam dir: "fora pilota", però llavors va haver-hi gent que va dir que el pati era molt més conflictiu, perquè llavors no sabien a què jugar.

Aquest diàleg inicial posa de manifest com, fins a cert punt, el grup de treball ha integrat la problemàtica de la desigualtat sexual pel que fa a l'espai del pati de jocs. L'increment de la percepció estructural derivat de la fase de sensibilització fa rellevant la interpretació de situacions de desigualtat sexual al pati. No obstant, el diàleg posa també de relleu com la problematització del professorat respecte a l'espai del pati es centra en dues qüestions

fonamentals: el control del conflicte entre l'alumnat i l'existència de jerarquies d'edat. La tradició i la inèrcia institucional (el pati sempre ha estat pels de 8^è) converteixen aquestes dues qüestions en quasi incompatibles (regular la jerarquia d'edat implica l'existència de situacions conflictives al pati, i la no regulació manté un pati jeràrquic per edat). En conseqüència, la problematització de l'espai apareix en la consciència del professorat en la mesura en que l'ús i distribució del mateix genera una situació conflictiva objectiva i explícita. El mateix diàleg, per exemple, ha fet aparèixer altres qüestions significatives: l'existència de jerarquies de sexe i la mancança de recursos creatius de l'alumnat en el moment en que desapareix la pilota del pati. No obstant, aquests aspectes no provoquen una reacció de problematització del professorat al mateix nivell que les qüestions anteriors.

Ara bé, en el context del grup de treball, la fase de sensibilització prèvia ha generat les condicions per a què la variable sexe esdevingui rellevant en el discurs del professorat. Això ho demostra el diàleg següent, en el qual es constata com les mestres introdueixen les diferències de gènere en les seves reflexions.

Angels: Quan surten els petits, al pati de basket juguen els nens de 2on, no els de 1er, i tot nens. Els petits, però, no competeixen per l'espai. I molta gent seuen al costat de les files, esperant que toqui el timbre per fer files, preferentment nenes...

Lourdes : Però els nens de preescolar els he vistos jugant molt a la sorra, no acostumen a jugar a pilota.

Angels: Sí, ja vam veure que la separació anava creixent a mesura que es feien més grans.

Lourdes: Els de preescolar juguen poc o gens a pilota.

Marta: Quan els veig al menjador juguen de manera diferent que quan estan al pati.

Angels: Els petits juguen amb sorra.. A més, quan tenen pilota venen els de 2on i se'ls hi emporten i, clar, se'ls passen les ganes de jugar a pilota. Als petits els hi costa jugar en equip, amb normes, etc.

Marta: Em ronda pel cap que l'espai sigui molt determinant tal com està muntat. Es difícil canviar-lo, no?, tal com està, perquè... Hi ha molta predisposició a jugar a pilota...

Miriam: És que clar, un espai tan pautat, amb portaries, amb cistelles de basket... això condiciona totalment.

Les diferències per edats, tant en l'ús de l'espai com en les actituds que s'hi manifesten, qüestions inicialment detectades a la fase de sensibilització, centralitzen les interpretacions del professorat. D'alguna manera, la variable sexe és utilitzada inconscientment com a variable independent per a explicar les diferències de comportaments per edats, i no com a variable explicada de l'anàlisi. D'altra banda, el diàleg anterior fa aparèixer la primera explicació de les situacions conflictives que es produeixen al pati: el determinisme de l'espai. Davant d'aquesta situació, l'agent extern intervé conduint el grup a considerar situacions hipotètiques, les quals poden esdevenir objecte de reflexió sobre altres aspectes relacionats amb reaccions estereotipades de gènere, i, per tant, poden portar el grup a ampliar la seva capacitat de problematització.

X.B.: Com que l'espai està molt pautat el futbol domina... Què passaria en un espai no tan pautat?

Teresa: Ho tenen tan clar que farien ratlles i jugarien.

X.B: Anem més enllà, i si no hi hagués pilota?

Teresa: A vegades, els que no tenen pilota es posen a jugar amb el paper de l'entrepà.

Marta: Jo recordo que a colònies hi havia gent que jugava a pilota i altra gent que feia "croquetes" i més jocs psicomotrius, potser allà l'espai era més llarg també... A l'estona de jocs lliures hi havia més varietat de jocs.

Angels: Amb els petits encara hi ha més varietat.

X.B: En cap cas vosaltres heu regulat les hores de pati?

Teresa: No, només fa dos anys amb el tema basket i ja saps, va haver-hi problemes, tant amb alumnes com a claustre.

X.B: I a preescolar i cicle inicial?

Angels: No, és que amb els petits no hi ha tant conflicte. Són menys, l'espai és més gran, són més petits i per tant l'espai dóna molt més de si. No l'hem regulat.

X.B: Si les noies sortissin a un pati buit, on creieu que anirien?

Teresa: Segur que al lloc de sempre, i poc a poc començarien a canviar. Per costum clar. El centre del pati quedaria buit.

La inducció externa de l'ampliació de la reflexió porta a considerar una nova dimensió de la problemàtica del pati, com és la de les actituds de cada grup sexual. Les situacions hipotètiques plantejades permeten la consideració d'elements que van més enllà del determinisme de l'espai, com són els comportaments dominants i passius estereotipats de nois i noies respectivament, i especialment la inhibició femenina respecte a l'ocupació de l'espai. Les interpretacions i respostes del grup legitimen llavors l'existència d'una relació entre el gènere dels individus i l'actitud davant l'ocupació de l'espai. En aquest context, l'agent extern intenta confirmar aquesta relació ampliant l'àmbit de reflexió, més enllà de l'espai del pati de jocs.

X.B: I equivalències amb altres espais diferents del pati? Aula, hores entre classes...

Marta: Recordo que a principi de curs les taules no són mixtes... El grup de taules de nens, a més, està més a prop meu.

Teresa: S'agrupen per sexe. Però a la classe tampoc hi ha una estructura física de poder. No és una estructura clàssica. No és jeràrquica. Però haig de provocar el canvi, sinó s'agrupen per sexes. El que està claríssim és que preguntes a les nenes: "per què us poseu juntes?" És que sinó es posa aquí el Guillem i... Elles es refugien totes juntes... No sé fins a quin punt és positiu provocar situacions. Per exemple, tu, surt d'aquí i que vingui aquest noi...

Marta: És que a més canvies els nens de lloc i estan dient: "a veure quan tornem a 'lo' d'abans!".

Teresa: Provocar els canvis és un interrogant total.

Marta: Si els deixes seure lliurement s'ajunten nens sols i nenes soles. I si dius: féu grups... s'agrupen per sexes.

Miriam: Quan vas d'excursió i els vols fer seure junts, es resisteixen molt.

Angels: A primer també ho fan. Fem rotllana i.. tots els nens seguits i totes les nenes seguides. L'altre dia vaig dir: "féu dos grups", i es van ajuntar nens per una banda i nenes per l'altra.

Teresa: Sí?

Angels: Sí, i aixó que no tenen tan marcada la separació entre nens i nenes, perquè a les taules estan barrejats... l'agrupament no és lliure. A l'aula no es nota tant i en canvi després es separen. Podríem fer alguna observació a l'hora de racons...

Lourdes: Jo et puc dir que a fang, m'he trobat amb un grup que a l'hora de netejar els dic que cada persona ha de netejar 'lo' seu. De cop els tres nens han desaparegut. Jo pregunto, on han anat? I les nenes diuen: Han anat al lavabo, és igual, ja netegem nosaltres. Per què?, dic jo. Nenes: Es igual, a nosaltres ja ens toca. Per què, ho he dit jo?. No... Els vaig anar a buscar i els

nens em diuen: És igual ja netegen elles. Aquesta situació me la trobo cada any.

Angels: Al taller de cuina igual. Unes escaquejades a l'hora de rentar! Però elles mateixes els deien que els donessin els plats per rentar.

Teresa: És que hi ha noies que ho fan elles als germans, a casa.

L'extensió de la reflexió té conseqüències interessants sobre la problematització. El grup estableix relació entre situacions jeràrquiques observades en d'altres contextos educatius, la qual cosa permet establir una relació entre aquestes situacions i el comportament en l'espai i el temps de l'hora de pati. El determinisme de l'estructura de l'espai és indirectament relativitzat quan es consideren les pròpies actituds de l'alumnat.

D'altra banda, el diàleg anterior fa explícita la diferència d'habitació institucional (les sedimentacions col·lectives del professorat) en diferents espais i situacions de la vida escolar quotidiana. En efecte, l'aula, com a espai d'aprenentatge per excel·lència, constitueix un àmbit sobre el qual existeix una pràctica habitual de regulació pedagògica entre els sexes. És a dir, pel professorat, no passa desapercebut el fet que els agrupaments lliures de l'alumnat tendeixin a realitzar-se per sexe, i considera important trencar aquesta tendència. Aquesta regulació, però, no és conseqüència de cap reflexió sobre els possibles efectes negatius que sobre cada grup sexual pot tenir l'aprenentatge en grups sexuals separats, sinó simplement una sedimentació objectiva que relaciona l'escola mixta amb una pedagogia avançada i l'escola separada amb un plantejament educatiu tradicional i anacrònic. Aquesta legitimitat que té la intervenció sobre la disposició espacial de nois i noies en el context de l'aula, malgrat la presència d'alguns dubtes, no existeix en canvi en l'espai del pati de jocs, on predomina un altre tipus de sedimentació objectiva com és la de la llibertat individual d'elecció i la de que el pati constitueix un espai i un temps de lliure moviment.

Aquí es fa present, doncs, una de les contradiccions fonamentals a les quals s'enfronta el professorat a mesura que avança el procés de recerca-acció sobre el pati de jocs: la constatació progressiva (a partir de la reflexió i la recerca) de l'existència de relacions de poder entre els sexes en l'ús i distribució de l'espai. O, dit d'una altra manera, la rellevància del gènere per a l'organització i producció de l'acció, es contradiu amb la pràctica escolar i qüestiona l'estabilitat de sedimentacions col·lectives de la institució - en aquest cas, la consideració del pati de jocs com a àmbit educatiu en el qual no es contempla la intervenció.

Aquesta contradicció es fa evident en el moment en què l'agent extern planteja al grup la reconstrucció del problema, després de diverses sessions de discussió. Les interpretacions del professorat posen de relleu la dialèctica entre adaptació i resistència; és a dir, l'aparició d'interpretacions que poden considerar-se com a pròpies d'un sistema cultural contrahegemònic, les quals coexisteixen amb reflexions que demostren una reacció d'adaptació a la situació a través dels intents d'equilibrar el nou coneixement sobre les situacions de desigualtat amb la tradició institucional de la no intervenció.

Teresa: Hi ha actituds sexistes que necessiten d'una acció tutorial per a corregir-les. Creuen que és normal, no ho valoren com una actitud negativa. Jo veig aquestes dues coses, actituds sexistes i falta de consciència d'aquestes actituds sexistes. No són conscients. Aquí radica el problema i és on hem de treballar a nivell d'escola.

Lourdes: Sí, és molt fort, 'lo' màxim que diuen és: "ale machista", si un nen surt amb una expressió molt forta sí que surten les nenes i... Però d'aquí a queixar-se més... no.

Miriam: A mi em semblaria que hi ha espais que quasi per tradició es prenen com a propis, no? Que potser no és solament una qüestió de poder, sinó que són espais que per costum, per tradició, per manera de fer, són seus. Llavors quan és el moment de sortir al pati tots, doncs... no. Aquest és l'espai que ocupem, no? Per exemple coses que comentàvem, que a 8è hi ha aquesta

separació segons la qual uns juguen a un costat i els altres a l'altre, és perquè són de 8è. Perquè si els grans fossin els de 5è penso que seria el mateix.

Marta: Jo crec que hi ha una relació jeràrquica en quant a edat i sexe. Hi ha una relació jeràrquica d'ocupació de l'espai. I hi ha una apropiació de l'espai central del pati per part dels nois i en comparació a les noies ocupen més proporció. Són els espais més amplis d'alguna manera, perquè els altres espais són més petits. Continuo amb la idea aquesta de què ve determinat una mica pel tipus d'espai.

Angels: Jo dic el mateix. Els nens s'apropien de l'espai i les nenes o bé queden relegades pels nens directament o bé s'autolimiten elles mateixes i es posen a la perifèria, amb la consciència de que aquest és el lloc que els hi toca estar. En els petits el poder encara és una mica menys. No ho tenen tan marcat ni ho tenen tan clar.

Mercè: Jo el que m'estava plantejant ara és si tota l'estona de l'escola ha de ser pautada. Home, hi ha d'haver un espai... No m'estic referint a marcar uns jocs, sinó a què hi hagi unes activitats per fer, o bé han de tenir un espai per fer més o menys el que volen. Jo quan penso en una intervenció estava pensant en la possibilitat de no jugar a futbol o una altra alternativa, però que igualment fos una cosa lliure, que ells triessin lliurement.

En les reflexions anteriors es manifesta la coexistència d'una capacitat considerable de problematització (especialment exemplificada pel reconeixement de la inexistència d'oposició de les noies a la seva situació de desigualtat) amb reaccions que qüestionen la necessitat d'intervenció escolar en un àmbit tradicionalment no pautat. La inèrcia institucional imposa aquí un límit a la potencial modificació de pràctiques. Les interpretacions de la Mercè i la Miriam qüestionen la legitimitat immediata que aparentment podria derivar-se del procés de reflexió.

Això, però, no impedeix que la reflexió i l'autorevisió del professorat assoleixi un nivell crític respecte a la manca de planificació pedagògica de l'hora de pati. Aquesta autocrítica (no provocada explícitament per l'agent extern) posa de relleu com a

través de la reflexió el professorat no només extén la seva capacitat de problematització sinó que alhora és capaç d'interpretar sociològicament la seva actitud.

Marta: Jo crec que mai es contempla el tema pati... Es considera esbarjo, temps lliure.

Miriam: Una altra cosa, però, és que a vegades la intervenció segueix justificant i legalitzant aquesta apropiació, perquè en el moment que dius: dilluns 8è, dimarts 7è, per exemple per jugar a futbol, estàs dient, així va bé, no us baralleu, no empipeu, i clar..

Marta: Jo abans parlava del basket en el sentit de dir que l'escola, com a educació integral, no com a intervenció esporàdica per solucionar un problema, no es planteja fer un treball educatiu al pati. Per exemple aquest taller de cicle inicial... doneu recursos per a ensenyar molts jocs, de donar moltes tècniques de jocs, etc, i després no ens preocupem si ho apliquen o no al pati. No es contempla com un factor educatiu aquest espai de temps.

Sònia: Mai l'escola s'ha plantejat una intervenció: anem a proposar-los-hi més jocs, que tinguin recursos i tècniques, quan els "boy-scouts" o la gent dels esplais intervenen als jocs. Els nens i les nenes que han estat a esplais quan hi ha sortides tenen moltes propostes de jocs, per exemple.

Lourdes: Però, per què no ho hem fet? Perquè a l'hora d'esbarjo estem dient, anem a descansar nosaltres. I si hem d'incidir en aquesta hora. Jo no diré si estem o no preparades... però quan nosaltres diem pati estem pensant: descansem nosaltres. Per què quan anem a colònies ens cansen tant? Perquè juguem amb ells, hi estem tot el dia. Ara juguem a això, ara saltem,... Jo penso que aquesta és la causa. No incidim perquè ens agafem nosaltres aquest temps.

Marta: Però ni que sortíssim al pati Lourdes, no faríem una programació. Aquesta estona no es programa. Així com la resta del dia està programada, aquesta estona es considera... I potser ni s'ha de fer, eh?

L'interrogant final assenyalat per la Marta planteja la distància entre la identificació crítica d'una problemàtica educativa i els dubtes sobre la traducció d'aquesta problematització en accions concretes de canvi; és a dir, la diferència entre alguns canvis en la lògica d'apropiació de l'acció i canvis en la lògica de producció de l'acció. Això veurem com encara es fa més explícit en el moment de plantejar les possibles propostes d'intervenció.

El darrer aspecte rellevant del procés de construcció del pati com a problema és el del nivell d'atenció a la diferència cultural per part del grup. En efecte, hem assenyalat com les ideologies pràctiques de gènere es manifesten fonamentalment a través de dos principis educatius sedimentats en les perspectives del professorat: la llibertat d'elecció i l'homogeneïtat cultural, els quals donen lloc a una forma concreta d'entendre la igualtat educativa i la igualtat cultural. La reflexió de les mestres, sota la conducció de l'agent extern, ha posat de relleu com el primer principi es fa present en les seves verbalitzacions, a través de la producció de situacions d'adaptació i resistència, en el moment de fer-se evident el no compliment d'aquest principi educatiu en la realitat educativa. Cal veure ara fins a quin punt es produeix un tipus de qüestionament semblant del principi d'homogeneïtat cultural, i en conseqüència del model de dèficit cultural, en la consciència del professorat.

Els testimonis del grup posen de manifest com existeix un qüestionament parcial del model cultural dominant de pati de jocs. En efecte, el grup de treball fa la crítica a alguns dels valors dominants, exemplificats principalment a través del futbol. L'agressivitat i violència, les pràctiques d'exclusió que el joc del futbol genera entre l'alumnat, la competitivitat, són valors criticats pel professorat.

X.B: Hi ha una cosa que ha aparegut força al llarg d'aquests dies, que és el tema de la pilota. Com la definiríeu com a problema la pilota, en quin sentit?

Angels: La pilota implica jugar a futbol o a basquet. El futbol és l'esport masculí per excel·lència de tota la vida, no?

Marta: I ocupa molt espai! Si juguessin a cromos, no sé, l'espai quedaria més repartit i no seria una agrupació tan gran, perquè el problema és que també al futbol juguen equips bastant grans.

Miriam: Però això tampoc no els hi cal eh? Perquè poden organitzar-se partits de futbol essent pocs, per exemple els de la mateixa classe.

Teresa: Jo veig a més una agressivitat. Necessita agressivitat, força. A més a més aquesta situació "la han mamado mucho en casa". El pare veient el futbol: "qué cabr..." És a dir. Jo penso que si és futbol genera agressivitat. Per una banda gasten energies però d'un altre es genera un ambient agressiu.

Miriam: Tornant al pati, generalment sempre et vénen a explicar que si fulanet m'ha fet això, que si fulaneta m'ha dit allò. Generalment sempre hi ha problemes amb la pilota, amb el futbol, que si han fet un gol que no és, que si m'han pitat una falta.. que si m'han donat una patada, que si no sé què.

Teresa: És agressivitat.

Miriam: Els mateixos nens quan juguen, es creen relacions d'aquestes de dir: jo puc més, tu no jugues o tinc la pilota tota l'estona jo.

Lourdes: Clar, el més fort...

Angels: És que a més amb els nens i amb les nenes petits és com si ja es portés el gest... perquè l'excusa que et donen a 1er! Jo plantejo: A veure, per què no juguem tots junts? Els nens: "És que volem que juguin les nenes també però és que les nenes no en saben". I ja em diràs el temps que porten els nens jugant a futbol, que tampoc és que diguis... en canvi ho tenen tan clar que és allò com innat. Jugar a futbol: els nens en saben i les nenes no.

La crítica dels valors que incorpora el joc del futbol al pati exemplifica la crítica dels valors masculins com a dominants. Ara bé, l'extensió d'aquesta crítica dels elements dominants a una

necessitat de valorització dels elements del grup dominat no és immediata, tal i com ja ha posat de relleu la fase de sensibilització. És a dir, la crítica dels valors dominants jugats pels nois no va acompanyada per una avaluació crítica dels valors i les característiques dels jocs femenins. El paper secundari d'allò que és femení en tots els nivells de la vida escolar, s'extén també al pati de jocs. En concret, els elements culturals de les pràctiques dels jocs de les noies resten ocults en la consciència del professorat.

L'omissió de la identificació d'elements culturals del grup no dominant, no obstant, no exclou la presència de models de gènere diferenciats pel que fa als jocs. Aquests es posen de manifest, com ha posat de relleu el qüestionari analitzat a l'apartat 4.3., en el moment de plantejar una hipotètica transgressió de gèneres en els jocs. El rebuig a la inclusió de les noies en els jocs masculins dominants s'explica per la crítica als valors que aquests incorporen. El rebuig a la inclusió dels nois en els jocs femenins (en el cas del grup de treball aquesta qüestió té una puntuació al voltant de la mitjana), en canvi, no pot explicar-se per la mateixa raó, i només pot interpretar-se com una resistència a transgredir els límits del gènere masculí.

La identificació de les actituds passives de les noies, d'altra banda, i la necessitat de potenciar que les noies arribin a modificar aquesta actitud (qüestió que potencia la identificació de socialitzacions de gènere diferenciades), no fa aparèixer la identificació d'elements culturals propis de les noies, i sí, en canvi, provoca l'aparició d'un nou procés d'adaptació cultural. Aquest procés es fa palès a través de l'explicació dels interessos diferents de les noies respecte als dels nois en termes de diferències sexuals i no en termes de diferències de gènere, retornant així, de forma inconscient, a una explicació del problema de les diferències en termes de diferències naturals.

X.B: Heu dit que hi ha una clara apropiació de l'espai per part dels nois. Llavors. Què explicaria que les noies no reivindicuin?

Teresa: Home, no reivindiquen perquè no són conscients. És el que dic sempre. No són conscients d'aquesta marginació. Elles mateixes s'automarginen.

Angels: És que ho tenen tan assumit!

Lourdes: A més, jugar a futbol no els agrada!

Teresa: Sempre que he parlat amb gent de 8è és claríssim. Nenes per una banda i nens per l'altra. Cada any repetim el mateix esquema. És que no els agrada, i a més, la solució i la intervenció no pot ser: "va, posa't a jugar a futbol!" No els agrada! Et diuen: "És que volem parlar de les nostres coses, no ens ve de gust jugar."

Angels: És que no reivindiquen tampoc l'espai per dir, volem jugar a basket o volem jugar a gomes...

Marta: Tampoc juguen a gomes perquè les emprenyen. Les de cicles superior no juguen a gomes.

Teresa: Hi ha una fase madurativa tan diferent, els nens i les nenes, que és que no tenen res a veure. Es nota moltíssim.

Mercè: Sí, jo crec que hi ha una qüestió de maduresa, no? A aquestes edats, la nena és més madura que el nen.

En definitiva, la construcció del problema del sexisme al pati de jocs fa evidents tant els espais de penetració cultural com els mateixos límits a l'elaboració d'una nova lògica de producció de l'acció. El grup de mestres, com agents de canvi, reflexiona sobre un àmbit de la seva realitat educativa i s'enfronta a unes determinades sedimentacions col·lectives. Els efectes del qüestionament d'aquestes sedimentacions es fan paleses en l'aparició de processos d'adaptació i resistència. Això explica perquè els primers indicadors del procés de canvi cultural manifesten que el canvi no és lineal, sinó que ve representat per un conjunt de processos d'adaptació i

resistència cultural, els quals es projecten en les reflexions del grup de mestres.

El procés de reflexió inicial permet fer emergir el reconeixement per part del professorat de la problemàtica del pati de jocs, en la seva dimensió d'espai no pautat i en les conseqüències que sobre les desigualtats sexuals té la manca de control pedagògic. Però les ideologies pràctiques de gènere, latents en els diferents espais de la institució, expliquen com el mateix professorat qüestiona la necessitat d'exercir cap tipus d'acció. La discussió i reflexió desvetlla elements que posen de manifest la construcció social dels gèneres, però el fet que les noies no lluitin per integrar-se a una estructura determinada de pati és interpretat pel grup de mestres com una manca d'interès i com a conseqüència de processos madurats diferents. La crítica al joc del futbol és unànim, però no apareix una reacció immediata que plantegi la necessitat d'un ús de l'espai i el temps de l'hora de pati amb altres objectius, que potenciï més la interacció social i menys la competitivitat.

Són aquests processos d'adaptació i resistència els que expliquen les contradiccions aparents detectades en algunes respostes al primer qüestionari sobre les actituds davant del canvi, i especialment les negatives a determinades alteracions de la vida institucional. Les resistències al canvi derivades de les ideologies pràctiques de gènere no són les úniques resistències, però són les que es fan més evidents en la construcció teòrica del problema del pati de jocs. Altres resistències, d'ordre més pràctic, es faran evidents quan el procés de recerca-acció s'acosti a l'alteració real de l'ordre institucional.

5.3. Construcció, contrast d'hipòtesis i interpretació dels resultats sobre el pati de jocs

L'agent extern, al llarg de la definició i construcció del problema ha conduït el grup a un procés de reflexió, el qual té lloc després d'una fase de sensibilització, i per tant, de legitimació del tema de discussió. La meua intervenció sobre el grup s'ha centrat fins aquest moment en introduir les qüestions que obliguen el grup a definir-se respecte a diverses qüestions. A aquest nivell, en la discussió han aparegut contradiccions teòriques, les quals són integrades com a no conflictives en el discurs del professorat i les quals expressen els processos d'adaptació i resistència a diferents nivells.

El pas següent del procés de recerca-acció consisteix en ordenar la reflexió anterior en hipòtesis que tinguin la possibilitat d'ésser contrastades pel grup de treball, la interpretació de les quals permeti confirmar o desestimar els problemes identificats en el pati de jocs. La construcció i contrast de les hipòtesis no permet ni té com a objectiu analitzar detalladament la problemàtica de l'espai des del punt de vista de la desigualtat sexual, sinó que és un instrument útil per a fer incidència sobre els aspectes claus apareguts en el procés de reflexió i discussió anterior i com a metodologia d'inducció del canvi del professorat.

Un segon objectiu implícit i controlat per l'agent extern, es deriva directament de les característiques sociològiques de la fase de reflexió inicial. En efecte, els límits i l'abast de la problematització plantegen la necessitat de què el contrast d'hipòtesis no només doni resposta als interrogants plantejats, sinó que, d'una banda, faci evidents les contradiccions expressades en les actituds d'adaptació i resistència del professorat, i, d'altra banda, posi les condicions per a fer emergir algunes resistències del col·lectiu dominat - en aquest cas, les noies - les quals romanen ocultes al professorat.

La necessitat d'assolir aquest objectiu obliga a una intervenció de l'agent extern més enllà del nivell purament metodològic, i més

enllà també de la introducció d'interrogants puntuals. En aquest cas, l'agent extern ha d'assegurar-se que les estratègies de contrast qüestionen l'estabilitat del sistema cultural d'escola mixta. O, dit d'una altra manera, l'agent extern ha d'aconseguir conduir el procés de recerca de manera que sigui possible el qüestionament de les ideologies pràctiques de gènere i altres fonts de resistència al canvi contrahegemònic.

En tot cas, la inducció de l'agent extern no és mai una imposició, com tampoc substitueix el grup de treball com a col·lectiu protagonista de la recerca-acció. No sobrepassa mai els límits imposats pel col·lectiu, però condueix el grup cap a l'autoreflexió i racionalització de l'acció, la qual cosa passa inevitablement per posicionar el grup davant dels obstacles de diferent naturalesa que limiten una orientació de pràctiques alternativa.

La construcció i contrast de les hipòtesis ha de permetre incidir sobre les sedimentacions col·lectives compartides que provoquen l'adaptació ideològica del professorat. En l'àmbit del pati de jocs, concretament, el grup de treball ha posat de manifest l'existència d'almenys tres tipus de sedimentacions col·lectives limitadores de la innovació.

En primer lloc, la inèrcia institucional de la no intervenció a l'hora de pati, o d'una intervenció que es limita al manteniment de l'ordre institucional (qüestió que respon a un plantejament pedagògic relativament implícit del professorat i a una tradició del centre que conceptualitza l'hora de pati com a temps de descans del professorat). En segon lloc, una tendència en les opinions del col·lectiu a atorgar un determinisme exagerat a l'estructuració de l'espai, el qual resta importància al grau de causalitat explicativa de les desigualtats sexuals als comportaments específics de gènere, tant masculins com femenins. En tercer lloc, quan els comportaments de gènere són incorporats en els processos de reflexió, són introduïts sempre com a aspectes explicatius de la reproducció de les situacions de desigualtat, i en cap cas apareixen indicadors de què el professorat reconegui actituds o conductes de l'alumnat com a accions de resistència a la socialització de gènere,

tant masculines com, especialment, femenines. Ans el contrari, a mesura que avança el procés de reflexió, el professorat confirma i comparteix la idea de la passivitat femenina i de la inexistència de resistències de les noies com un dels aspectes fonamentals del sexisme. En aquest sentit, si bé això demostra un nivell de comprensió crítica del problema del sexisme, pot esdevenir, com veurem més endavant, un factor limitador de la nova producció de pràctiques no sexistes.

La força d'aquestes sedimentacions col·lectives veurem com es projecta en d'altres fases de la recerca-acció. No obstant, l'estudi de les hipòtesis suposa la primera erosió d'aquestes sedimentacions.

5.3.1. Construcció i contrast d'hipòtesis

En base a les característiques de la problematització, les hipòtesis construïdes van poder sintetitzar-se en les següents³:

1. *En els cursos de preescolar i cicle inicial hi ha un ús i distribució de l'espai més equitatiu que a cicle mitjà i superior. La separació sexual i la desigualtat augmenten amb l'edat.*
2. *L'estructura de l'espai pot ésser determinant. Si l'espai estigués distribuït d'una altra manera, la segregació espacial per sexe no seria tan gran.*
3. *Les noies no volen jugar, s'automarginen.*
4. *L'espai té una jerarquia de jocs establerta. L'organització d'una altra activitat pot modificar aquest ordre jeràrquic.*

Aquestes quatre hipòtesis recullen les inquietuds fonamentals del grup de recerca derivades de la fase corresponent a la definició

³ El professorat demostrà certs problemes per a la formulació estricta de les hipòtesis. La formulació concreta va ésser realitzada per mi, però recollint estrictament la voluntat del grup de treball.

del problema. Les hipòtesis posen de manifest un elevat nivell de sensibilització i la presència de dues hipòtesis alternatives (hipòtesis 2 i 4), les quals ens aproximen a una voluntat aparent d'intervenció del professorat, d'experimentació de canvis. D'altra banda, és rellevant també com, tot i la presència de reflexions puntuals sobre les pròpies actituds sexistes, no apareix cap hipòtesi relativa a les conseqüències de les actituds i comportaments del professorat en el pati de jocs, qüestió, però, que és consistent amb el que hem anomenat el procés de *desculpabilitació sociològica* del professorat observat a la fase de sensibilització.

El paper de l'agent extern esdevé llavors fonamental en l'orientació de les formes de contrast de les hipòtesis. El seu objectiu és cercar formes de contrast les quals no només permetin donar resposta (sempre limitada) als interrogants plantejats pel professorat, sinó que, bàsicament, siguin útils per a mostrar al grup de treball la possibilitat de situacions potencials alternatives, la qual cosa pot portar al nivell del pensable canvis institucionals que alterin l'estabilitat del sistema cultural dominant. La legitimitat de la recerca sociològica com a mètode de coneixement de la realitat educativa quotidiana ha estat confirmada pel professorat al llarg de la fase sensibilització. En base als nous espais de legitimació dins del grup de treball -en base a la legitimitat institucional d'un nou coneixement- l'agent extern orientarà l'estudi de les hipòtesis, i procurarà fer evidents les contradiccions implícites en les sedimentacions col·lectives, condició per a la superació dels obstacles al canvi.

A partir de les hipòtesis o interrogants del professorat, es dissenyaren tres estratègies de contrast, plantejades per l'agent extern i discutides i acordades entre aquest i el grup de treball.

1. Observacions sobre el comportament de nois i noies al pati: preescolar i cicle superior.

Objectiu: Analitzar les diferències d'ús i distribució de l'espai entre els extrems d'edat de l'escola.

Tècniques: Anàlisi de mostres de gravacions amb videu dels patis de preescolar i del pati general (de 3^{er} a 8^è d'EGB), recuperació de les pautes d'observació del pati utilitzades a la fase de sensibilització.

Hipòtesi a contrastar: 1. Indicacions parcials sobre les hipòtesis 2 i 4.

2. Qüestionari a l'alumnat sobre ús de l'espai, coneixement de jocs i percepció personal de les possibilitats de jugar-los.

Objectius:

a) Comprovar si existeixen diferències qualitatives i quantitatives entre nois i noies respecte a la disponibilitat de recursos d'utilització del temps i l'espai del pati de jocs.

b) Comprovar la diferència entre coneixement de jocs i jocs als quals efectivament es juga.

c) Comprovar si existeixen diferències entre jocs als quals l'alumnat desitja jugar i les expectatives sobre la possibilitat real de jugar-los.

Tècnica: Qüestionari curt (5 preguntes) als cursos de 2^{on}, 4^{rt}, 6^è i 8^è.

Qüestionari

1. Què fas quan surts al pati?
2. Escriu el nom dels jocs que coneixes. Posa una creu al costat dels jocs que es podrien jugar al pati.
3. Dels jocs que has assenyalat amb una creu, escriu quins jugues al pati.
4. Escriu tres jocs que et faci molta il.lusió jugar al pati.
5. Escriu tres jocs que no t'agradin per a ser jugats al pati.

Hipòtesi a contrastar: 3. Indicacions parcials sobre les hipòtesis 1 i 4.

3. Generació d'una situació experimental al pati de jocs. Modificació de les condicions de joc.

Objectiu: Observació de la distribució de l'espai i dels comportaments de nois i noies modificant les situacions habituals de joc (objectes i estructura de l'espai).

Tècnica: Gravacions amb vídeo i fotografies del pati de jocs dels dies sense pilota i amb altres materials (cordes i gomes de saltar, etc.)

Hipòtesis a contrastar: 2 i 4.

Aquestes estratègies de contrast, tan diverses, constitueixen, en funció dels resultats, una forma de qüestionament de les sedimentacions col·lectives manifestades prèviament pel grup de treball, i, en conseqüència, un mètode per a acostar el col·lectiu de mestres cap a la descoberta de contradiccions subjacents en aquestes sedimentacions. El qüestionari sobre ús de l'espai i l'experimentació de la modificació de les condicions de joc són estratègies que poden qüestionar, segons els resultats, les sedimentacions col·lectives del grup de mestres. El qüestionari és una forma de donar veu al col·lectiu femení com a grup dominat en el pati de jocs, i constatar si efectivament existeix un alt nivell de

conformisme o passivitat per part de les noies. Alhora, el qüestionari constitueix, juntament amb les observacions, un mètode d'anàlisi que pot ajudar al "descobriment cultural" del grup dominat. D'altra banda, l'alteració de les condicions de joc, tot i ésser plantejada a un nivell experimental, pot constituir el primer pas per a la legitimitat del canvi, a partir del qüestionament del principi de la no intervenció al pati. Al mateix temps, és una forma de contrastar el nivell de compliment de les expectatives del grup respecte al comportament de l'alumnat.

L'acord respecte a les estratègies de contrast no presentà cap problema en els dos primers casos; no obstant, en el tercer cas, pel fet de suposar una primera alteració de la vida escolar quotidiana (tot i que aquesta alteració tingués només una finalitat de recerca i no d'experimentació de modificacions), aparegueren algunes dificultats de comprensió sobre el sentit de l'experimentació. Les anotacions del diari de recerca i el diàleg següent il·lustren aquestes dificultats, i posen de manifest la "incomoditat" de les mestres davant del que es considera un excés de dirigisme al pati.

10 de Novembre de 1992

Proposo l'organització d'un joc col·lectiu com a estratègia de recerca. Es tracta d'alterar la situació habitual de pati, però oferint alguna alternativa a l'alumnat. Treure la pilota per treure la pilota pot no funcionar i generar un fort rebuig per part dels nois. Sorprenentment, quan jo esperava una actitud d'aprovació apareixen problemes. A les mestres sembla que els preocupa més un excés de dirigisme que el possible conflicte que poden tenir amb els nois, tot i que aquest és també tingut en compte. Finalment, les opinions de la Sònia sobre la inconveniència de dirigir l'activitat del pati són acceptades i s'acorda que es modificaran les condicions habituals de joc (buscaran una excusa per a treure la pilota uns determinats dies) però no s'organitzarà cap activitat. Les cares són, però, de preocupació, de veure's a venir una situació conflictiva, principalment amb els nois. No obstant, és significatiu que les mestres entenguin la necessitat de l'experimentació i la seva voluntat de tirar-la endavant, malgrat els possibles problemes.

X.B.: Proposo que per a estudiar el determinisme de l'espai i els comportaments de nois i noies modifiquem la situació del pati, organitzant altres jocs.

Teresa: Els jocs han de ser molt atractius.

X.B: En sabeu un carro de jocs atractius.

Teresa: Sí, però és dur, molt dur. Hi ha nens que diuen: "Castiga'm, pero no em deixis sense pilota, et copio el que vulguis!"

X.B.: Es tracta de fer la prova, no d'aplicar-ho com a mesura... En una fase posterior, si es volgués mantenir, caldria explicar-los-hi a les criatures, però ara només experimentem.

Teresa: Llavors hem d'explicar per què no volem pilotes aquell dia, o no?

Marta: Jo és que no ho diria. Ens muntem alguna història, fins i tot podem comprovar el rebuig de que no tinguin la pilota aquell dia.

(Opinions diferents sobre la necessitat de donar explicacions a l'alumnat)

X.B: Tenim força coses sobre l'espai. Els desequilibris es detecten. Ara es tracta simplement d'ampliar la recerca a través de la generació d'una situació experimental.

Sònia: Però és que si nosaltres intervenim ja estem dirigint i llavors no veurem...

Marta: I si els posem música? No sé, em dona la sensació que l'espai canvia.

Angels: Jo el problema que veig és que organitzar un joc per tanta gent... Cicle mitjà i cicle superior, són molts al pati.

Miriam: Es necessitarien dues persones almenys...

(...)

Teresa: Ho fem nosaltres. Recollim jocs, ho fem per grups: 3er i 4rt, 5è i 6è.

Mercè: Però llavors observar un dia no té molt sentit. El que té sentit és observar si al dia següent continuen fent el mateix tipus de jocs.

X.B: Una cosa no treu l'altra. A mi ja em sembla vàlid fer l'anàlisi del que succeeix un dia. Després, en funció del que surti, podem considerar extendre-ho o no.

Teresa: Llavors faria dos dies: un dia amb nosaltres i un altre dia més lliure, filmaria i ja està. És a dir, a veure què passa l'endemà.

Sònia: Tindran unes ganes de pilota bestials! El resultat jo el tinc molt clar!

Teresa: Jo faria els dos dies seguits.

Sònia: Jo ho tinc claríssim el que passarà. Ara, depèn dels objectius que ens plantegem.

Mercè: No s'hauria de fer al revés, primer parlar amb ells, treure'ls-hi la pilota, i després observar i regular?

X.B: Repeteixo que es una situació per avaluar, estem experimentant. Quan tinguem els resultats els avaluarem i decidirem.

Sònia: A veure, llavors, si és així, jo no plantejaria de cap manera un joc. Si és una observació per veure què fan, llavors el plantejament del joc no és l'objectiu. O sigui, si nosaltres els diem demà no hi haurà pilotes i vosaltres jugueu al que volgueu. Si fem un joc dirigit podem provocar un rebuig: "ara aquesta tia què vol! però de què vas!" Llavors provoques la reacció contrària.

X.B: D'acord doncs, per a mi és vàlid el que tu suggereixes. Anem a veure què passa un dia sense pilota.

Angels: Però treure la pilota del pati voldrà dir que la gent se les ingenia per fer pilotes com sigui...

X.B.: Ja veurem què passa.

(S'acorda no explicar res als nois i noies i buscar alguna excusa per a justificar la impossibilitat de jugar a pilota el dia de l'experimentació).

5.3.2. Resultats

Plantejades i acordades les estratègies de contrast, el grup de treball torna a agafar el protagonisme de la recerca-acció, tant pel que fa a l'execució de la recerca com pel que fa a la interpretació dels resultats. El paper de l'agent extern torna a ésser fonamentalment metodològic, conduint l'avaluació dels resultats i deixant que el grup discuteixi críticament, en una fase posterior, les conseqüències d'aquesta avaluació sobre les mesures d'acció possibles.

Els resultats amb detall s'exposen a l'annex núm. 3. A continuació únicament resumeixo els més significatius, necessaris per a contextualitzar el que efectivament té més interès sociològic: les pròpies interpretacions de les mestres.

Resultats més significatius del contrast d'hipòtesis sobre el pati de jocs

(1) Observacions sobre les diferències entre diferents nivells del comportament de nois i noies al pati.

Les visió del video amb imatges de les diferents hores de pati posa de relleu una distribució molt més equitativa de l'espai en el cas del pati de preescolar. L'estructura del pati, no delimitada per camps d'esports, facilita la interacció i la centralitat en l'espai de jocs "passius". En aquest tipus de jocs participen tant nens com nenes, mentre que són principalment nens els qui fan jocs que impliquen més moviment (fer córrer pneumàtics, etc.). El pati gran (de 3er a 8è), en canvi, mostra una delimitació de l'espai per sexe molt més pronunciada, facilitada per la centralitat de les pistes de basket i les portaries. Les noies tendeixen a realitzar els seus jocs als racons. Les imatges mostren també com el seu espai disponible

va essent cada vegada més reduït i com els nois no tenen problemes per a continuar el partit "per sobre" dels jocs de saltar a gomes. S'observa també com alguns nois interrompeixen els jocs de noies així com l'actitud conformista d'aquestes. El vídeo demostra també l'existència de jerarquies d'edat. L'entrada al pati de nois de 8è expulsa de les cistelles a un grup de nois de 6è. Finalment, es constata com l'actitud més passiva correspon a noies de 8è, les quals es passen quasi tota l'hora de pati xerrant recolzades a la barana.

(2) Qüestionari a l'alumnat sobre ús de l'espai, coneixement de jocs i percepció personal de les possibilitats de jugar-los.

El qüestionari presenta resultats molt interessants, especialment perquè els resultats no només són interpretables curs per curs, sino que s'observen tendències clares relacionades amb l'edat.

Cicle inicial: A 2^{on} el qüestionari presenta poques diferències per sexe. La interacció per sexes és més gran i es fan més jocs en grup. Hi ha diferències, però, entre les dues classes (A i B). Una classe que és bàsicament "portada per un grup de nenes", segons les mestres, s'hi fan més jocs col·lectius. Les respostes demostren, així mateix, menys rebuig pels jocs de "l'altre sexe". A l'altra classe, amb més nois que a l'anterior i amb lideratges menys definits, segons la Mercè i l'Àngels, els jocs es distingeixen més per sexe, i nens i nenes prefereixen jugar amb companys i companyes del mateix sexe. El nombre de jocs coneguts per nois i noies és equilibrat, i en cap d'ambdues classes es produeixen diferències entre el desig de jugar i les possibilitats de fer-ho. Es juga al que es vol jugar o es vol jugar al que ja es juga.

Cicle mitjà: Les diferències per sexe comencen a pronunciar-se. Les noies disposen d'alguns recursos més que els nois pel que fa a coneixement de jocs. Però la diferència s'accentua més pel que fa als jocs que efectivament juguen. Els nois concentren molt més el tipus de jocs que les noies. D'altra banda, la majoria de nois manifesta només estar disposat a fer esport a l'hora de pati, mentre que quasi

un 50% de les noies no vol saber res de jocs esportius a l'hora de pati. La diferència entre desig i realitat és inexistent en el cas dels nois i molt baixa en el cas de les noies.

Cicle superior: A cicle superior és on més s'accentuen les diferències respecte a totes les variables del qüestionari. Les diferències pel que fa a coneixement de jocs s'accentuen (els nois de 8è són els que demostren conèixer menys jocs de tota la població enquestada), així com la concentració del joc. La diferència entre desig de jocs i realitat és important en el cas de les noies, com també ho és el rebuig per determinats jocs "masculins". El rebuig dels nois respecte als jocs femenins existeix, però és menor que el de les noies.

(3) Generació d'una situació experimental al pati de jocs. Observació del pati sense pilota.

Les imatges posen de manifest una situació de pati completament diferent. Els primers minuts són d'un cert desconcert, i el centre del pati resta buit. Alguns nois xuten pedres i les noies, en diferents grups, parlen als racons. Poc a poc es produeix una ocupació progressiva del centre de l'espai. Al cap d'una estona s'han organitzat jocs col·lectiu d'àmplia participació. Són jocs clarament "neutres" des del punt de vista del gènere ("tocar i parar", "el mocador", etc). La interacció és elevada entre ambdós sexes i entre cursos. En cap moment apareixen imatges d'agressivitat ni cap disputa per l'espai disponible. Només un grup de nois roman xutant una pilota feta amb papers d'entrepà a un racó del pati.

Els resultats d'aquesta recerca, tècnicament poc sofisticada, tendeixen a confirmar les hipòtesis 1, 2 i 4, i qüestionen o no resolten l'afirmació de la hipòtesi sobre l'automarginació de les noies, tot i que el qüestionari sobre ús i distribució de l'espai presenta resultats molt significatius com ho demostren les reflexions de les mestres.

5.3.3. Moviment cultural en la interpretació i reflexió

Des del punt de vista de l'anàlisi sociològica del canvi cultural, el que té interès no és completar i perfeccionar rigorosament l'estudi de les hipòtesis, sinó poder constatar si els resultats de la recerca impliquen alguna alteració de l'estructura de disposicions i resistències al canvi del professorat, i fins quin punt pot detectar-se l'existència d'un "salt cultural" del grup de treball, identificable a través del caràcter de les interpretacions dels resultats i de la valoració de les conseqüències d'aquestes interpretacions sobre l'acció.

Les avaluacions del professorat manifestades en les discussions de grup, permeten identificar la continuïtat del moviment cultural iniciat a partir de la fase de sensibilització, i les conseqüències de la recerca-acció sobre el qüestionament del sistema cultural d'escola mixta com a sistema cultural de referència per a l'orientació de pràctiques. El fet que les hipòtesis plantejades tinguin sentit i significació interna dins del grup de treball és indicador de la legitimitat d'un nou coneixement disponible per a la lectura de la realitat educativa per part de les mestres. Cal veure, llavors, si l'adquisició de més coneixement empíric, assolit a través de l'estudi sobre el pati de jocs, actua com a catalitzador de la disposició al canvi. És a dir, cal indagar l'impacte de la investigació sobre la lògica d'apropiació i de producció de pràctiques no sexistes, i comprovar l'erosió o persistència de les fonts de resistència al canvi.

Els processos culturals identificats a partir de les interpretacions i reflexions de les mestres il·lustren les vies de penetració del moviment cultural i demostren l'aprofundiment del grup respecte al nivell de comprensió de la problemàtica de l'educació dels gèneres. En aquest apartat m'ocuparé de quatre processos de canvi cultural, estrictament derivats de l'avaluació i reflexió al voltant dels resultats, i deixaré per a l'apartat següent els canvis corresponents a la darrera fase de la recerca-acció; és a dir, la planificació i experimentació de mesures de canvi.

(i) Rellevància de les resistències. La necessitat de l'emergència del conflicte.

Un dels processos de descobriment cultural que fa evident la reflexió de les mestres és l'aprofundiment en la complexitat de les actituds de les noies de conformisme i resistència. La detecció d'actituds conformistes per part de les noies respon a les expectatives del grup, però a les mestres no els deixa de sorprendre l'abast d'algunes d'aquestes reaccions. Així ho demostren els seus testimonis, en la valoració dels resultats del qüestionari.

Teresa: Amb les de 8^è, el que em va sorprendre més és que 5 o 6 noies proposaven jugar a futbol, però és que elles mai hi juguen! Em vaig quedar de "pasta de boniato". Altres noies proposaven diferents jocs però hi havia un grup que deia futbol. Increïble. Només una noia volia proposar basket, però quan se li va demanar si es podria jugar a la pista va dir que no, perquè la majoria prefereix futbol.

Marta: A 6^è no passa tant. Els seus desigs els poden complir més, però tot i que saben molts més jocs que els nois, són capaces de proposar-los menys a la classe. Amb els nens en canvi passa totalment al revés. Passen de les limitacions de l'espai i de què hi hagi més gent al pati. Un nen proposa "baseball", i un altre diu que voldria jugar a cotxes ràdio-control, tu creus?

Miriam: A la primera pregunta, en la de què fas quan surts al pati, sembla com si les noies anessin creant el seu espai propi. És com si evitessin el conflicte: és igual, pensen, us deixo la pista i faig 'lo' meu. De fet, a 4rt ja surt això de sortir al pati a parlar.

Lourdes: De fet, hi ha propostes de noies que no necessàriament han de passar per la pista, en canvi les dels nois sí.

Teresa: Jo esperava més a 8^è, i he vist que ja està tot fet. El conformisme és total.

La constatació empírica del conformisme o dels processos d'adaptació del gènere femení, no deixen de sorprendre al col·lectiu de mestres, tot i tractar-se d'una hipòtesi esperada. Malgrat tot, algunes valoracions de les mestres destaquen l'existència de situacions diferents impulsades per les noies.

Miriam: A 5^è, l'altra dia, un grup de noies es van queixar. Protestaven perquè sempre, quan tocava pista, havien de jugar a futbol. Llavors es va discutir una mica i van decidir que farien un llista i que jugarien també a jocs diferents. Va sortir espontàniament. És un grup democràtic i les noies tenen protagonisme.

Marta: Les de 7^è A també són un grup amb força. Són capaces d'imposar els seus punts de vista. A part de què en moltes coses tenen un rendiment millor que els nois.

La identificació d'actituds no passives va acostant progressivament el grup a una comprensió de la problemàtica de l'espai més enllà de la qüestió de l'estructura física de l'espai i de la disposició d'espai per part de cada grup sexual. La reflexió porta a les mestres a plantejar la necessitat de què es produeixi un canvi d'actituds en les noies, la qual cosa anirà acostant el grup a entendre com a necessària la generació de situacions per a l'emergència de les resistències potencials de les noies. Lògicament, però, la generació d'aquestes situacions no és fàcil, i toparà, com veurem més endavant, amb diferents barreres ideològiques i institucionals.

Teresa: Primer han de ser conscients de què en realitat estan marginades. No són conscients. El canvi d'actitud ha de passar per això.

Mercè: 'Lo' ideal seria que les nenes es comencessin a plantejar que hi ha un problema d'espai. Que ho discuteixin en assemblea, que ho diguin a tutoria. Que comencés a sortir com a diàleg entre nois i noies, perquè si no elles no se n'adonen.

Angels: Jo crec que si agafes les nenes juntes i les fas debatre, primer podran recolzar-se entre elles per a després discutir amb els companys. Si primer es senten recolzades per un grup, després seran capaces de discutir amb els nens.

La recerca ha aproximat l'Angels a introduir en la discussió de grup la possibilitat d'utilitzar la separació per sexe com a mitjà possible per a modificar les actituds de les noies (qüestió clarament rebutjada en el primer qüestionari al professorat). Cal notar que és tot just la primera proposta d'intervenció després de més d'un any de sensibilització, recerca i reflexió. L'aprofundiment en la problemàtica de l'educació dels gèneres anirà portant el grup de treball, progressiva i dramàticament, a la constatació de les incompatibilitats entre intervencions pròpies d'un sistema cultural contrahegemònic i un ordre institucional interioritzat. Això serà aprofundit més endavant.

(ii) El gènere com a construcció social. La comprensió i valorització de la diferència.

Un segon procés cultural detectat és el de l'aprofundiment del professorat en la comprensió de la diferència, és a dir, en la capacitat d'identificació d'elements culturals propis del grup dominant. La fase de sensibilització prèvia ha tingut com a resultat l'accentuació de la percepció estructural del professorat; és a dir, el desenvolupament de la capacitat d'observar situacions de desigualtat entre individus en la mesura en què pertanyen a uns grups socials concrets (en el nostre cas, grups sexuals). No obstant, el grup de treball no ha demostrat fins ara avanços en la identificació d'elements de diferència cultural. La distinció sexe/gènere és en la consciència del professorat, després de la fase de sensibilització, una distinció teòrica, sense traducció empírica, tal i com ho demostren els retorns esporàdics a l'ús de les diferències naturals per a explicar diferències de comportament.

La fase de recerca-acció, com a mètode que permet l'aprofundiment en la comprensió del problema, té, com un dels efectes significatius, el desenvolupament de la capacitat del professorat d'identificar no només la desigualtat sexual, sinó també la jerarquia de gèneres. Les diferències de gènere com a models conductuals diferents, i la imposició del model masculí com a dominant, permet a les mestres, per una banda, fer la crítica als valors i components del model de gènere masculí, i, d'altra banda, identificar aspectes positius del comportament femení, fins llavors invisibles als ulls de les mestres.

Miriam: (...) Aquí hi ha, però, una contradicció. La noia acaba renunciant a un espai i a canvi en construeix un altre de propi, que és l'espai de xerrar, etc. Ha renunciat, però, a una part de l'espai. També llavors el que hem de veure és com és aquest espai que la noia ha construït. L'hem de valorar. Potser l'alternativa no està en que la noia jugui a futbol, sino que el noi.. Potser, no sé...

La reflexió de la Miriam és el primer testimoni indicador de l'augment de l'abast de la problematització del pati. Aquest és, sens dubte, el "salt" cultural més important fins ara detectat en el grup de treball. En efecte, la fase de sensibilització ha provocat en les mestres un nivell de canvi d'actituds (com demostra el primer qüestionari), el qual, tot i la seva importància, pot ser valorat sociològicament com un canvi que no escapa a una lògica d'orientació de pràctiques dins d'un sistema cultural d'escola mixta. El que hem assenyalat com a "igualtat sense diferència" en la valoració de la fase de sensibilització, demostra com el sistema cultural d'escola mixta fixa els límits tant de la capacitat d'observació del professorat com de la legitimitat de la intervenció. L'opinió de la Miriam, posterior a la valoració dels resultats de la recerca, significa un canvi en la lògica d'apropiació de pràctiques no sexistes, ja que extén la problemàtica de la desigualtat sexual no només a un problema d'individus, sinó també de valors. No a partir d'una reflexió genèrica, sinó molt concreta, conseqüència de la

recerca empírica sobre el pati de jocs. El resultat d'aquesta reflexió és el trencament d'una barrera cultural i l'aparició de més reflexions en aquesta línia.

Marta: També hi ha un esperit competitiu molt més assumit pels nens que per les nenes. A les nenes, la idea de competició no els hi ha estat "embutxada". Poden arribar a fer coses, jo m'he entrentingut a que m'expliquessin com funcionava el joc de gomes i és increïble: tota una organització perfecta on hi ha música, on hi ha memorització, on hi ha ritme, on hi ha no se què. I coordinació. No hi ha competitivitat, hi ha coordinació entre equips. Això nosaltres ni ho valorem, i en canvi moltes altres coses que proposes se t'escapen i porten un element de competició. I en canvi t'estan oferint una cosa no competitiva, de col·laboració, i en canvi no sabem com entrar-hi.

Mercè: A mi les observacions del pati m'han servit també per adonar-me de la diferència entre el nen o nena que està aïllat i el que es relaciona amb tothom. Hi ha nens o nenes que no acaben de trobar el seu espai. Com a prova, ens hauríem de plantejar què fem amb aquest espai de temps i amb aquest espai físic, començar a posar algunes mesures.

La reflexió de la Mercè és un clar exemple de com la diferència sexe/gènere està interioritzada per les mestres com a diferència que permet interpretar comportaments individuals. La inclusió de determinats nens dins del problema del pati demostra com les mestres entenen que no només hi ha una discriminació sexual, sinó també una discriminació de gènere. Els comportaments més "femenins" d'alguns nois pateixen també les conseqüències d'un model de pati de jocs que no deixa espai a un model de joc no masculí.

Lourdes: És que jo penso que l'escola, probablement inconscientment, estem potenciant l'actitud dels nanos amb el joc a la pista, la pilota i la seva utilització, i tal com s'organitza el pati. Hem potenciat això sense adonar-nos-en. Es crea una dinàmica que quan estan a la pista imiten el que fan els grans.

Angels: El que no hi ha com a escola és un plantejament, perquè tampoc valorem, o almenys jo no ho recordo a cap claustre, que es digués que és importantíssim fer esport a l'hora de pati. Però, al ser una cosa que hem renunciat a organitzar, quan no organitzes, el que s'acaba organitzant és aquestes pressions externes que dèiem. El no conflicte és conseqüència de no fer res.

Mercè: Al pati hi ha també una qüestió de valors: quan nosaltres fem gimnàstica ens costa molt substraure'ns de la qüestió competitiva. Curses, cròndetre... Si als nens els reafirmen aquesta idea de competició, té conseqüències nefastes. Aquest valor de competició que li transmetem al nen a través de cinquanta mil coses sense ser-ne conscients. En canvi a la nena li rellisca. La nena aquest valor no el té interioritzat. Veus nanos davant d'una cursa com si anessin a jugar-s'hi la vida, i veus les nenes tranquil·líssimes. Des de petits, eh?

Sònia: Però la falta de preparació, de coneixements que tu puguis tenir també és important (posa un exemple respecte a la rítmica, impossible de transcriure).

Mercè: Home, jo penso que l'entorn ens fa socialment més fàcil que en una classe de gimnàs no fiquis coses de ritme, de dansa, etc.

Marta: Això ja ens porta a un altre tema: el cos, l'educació física, a part de l'espai.

X.B.: Però ja està bé: l'espai ens fa replantejar altres coses.

Mercè: Però és que tot va marcant que es faci esport.

Miriam: És que no hi ha un plantejament del que ha de ser l'hora de pati. Podem arribar a la conclusió que el més adequat és a l'hora de pati descansar, reposar i parlar. I considerar inadequat que els nens a l'hora de pati corrin gaire. Però clar, al no estar regulat es produeix el contrari. I a més l'espai condiciona molt des del moment que hi ha una pista, unes portaries ja molt assenyalades. El noi es l'encarregat de la pilota, la pilota és del noi.

X.B.: Estem incidint molt a fons, perquè això fa replantejar a fons el que es vol de l'hora de pati: esport, altres activitats, quins són els objectius...

Mercè: Des del moment que hi ha una pista esportiva, central a l'escola, al pati, al voltant de la qual gira tota l'escola. Això ja condiciona.

Teresa: En tot cas els nois en aquest moment tenen un espai adequat pel que volen fer i les noies no. Si volen parlar, han de seure per terra..

Els testimonis de les mestres il·lustren com en la consciència del grup s'ha ampliat la problemàtica del pati de jocs. L'observació i anàlisi dels resultats de la recerca genera en el grup una certa capacitat per a inferir altres situacions de desigualtat a l'escola, en les quals es posa de relleu una jerarquia de valors de gènere. Les relacions socials entre l'alumnat comencen a ser enteses com a relacions de poder, les quals s'estableixen independentment de la voluntat dels individus. L'expressió de les relacions socials no són només conseqüència d'una determinada socialització de gènere, sinó també d'una organització i contingut de la institució escolar que reproduïx la jerarquia de gèneres. Aquest és el cas de l'educació física, com demostren els exemples anteriors. Però en d'altres casos, la inferència generalitzadora va des del pati de jocs a situacions a l'aula.

(iii) Desculpabilització individual i culpabilització col·lectiva

Aquest procés cultural està estretament relacionat amb la comprensió de la diferència cultural. El diàleg anterior posa de manifest un replantejament teòric radical sobre l'ús i objectius del pati de jocs. El reconeixement de l'existència d'una jerarquia de gèneres al pati, i de grups socials (sexuals) portadors de valors i productors de formes culturals diferents, condueix el grup de treball a traslladar el centre de la problemàtica del pati, de quelcom aliè a les seves decisions, al propi plantejament implícit d'hora de pati que té l'escola. Continua existint un problema objectiu de desigualtat sexual pel que fa a la disponibilitat d'espai, així com un problema d'actituds passives del col·lectiu femení, però la qüestió que ara ocupa el centre de les reflexions és el del propi concepte

d'hora de pati, i el de la injustícia continguda en una determinada organització del pati de jocs, la qual, si bé no és producte directe de les decisions de les mestres, és una conseqüència de la seva inacció.

La recerca i la reflexió tenen com a conseqüència el començar a erosionar la sedimentació col·lectiva relativa a l'estabilitat de l'organització del temps i l'espai del pati de jocs, i la generació d'una consciència progressiva de necessitat d'intervenció, de canvi. El grup de treball ha donat un pas, conduït però no forçat per l'agent extern, que el porta d'entendre la projecció de situacions de desigualtat a entendre la producció de desigualtat, conseqüència de la no intervenció. La comprensió de la projecció de la desigualtat ha permès al grup, en una primera fase, desculpabilitzar-se individualment i endagar el procés de recerca-acció; és a dir, ha proporcionat la legitimitat necessària al projecte. Ara, paradoxalment, apareix la culpabilització dins del grup. Una culpabilització no individual, sinó col·lectiva. La producció de desigualtat és ara legítima, perquè s'entén com una conseqüència no intencionada de l'acció col·lectiva i no com una negligència individual en el control de la igualtat.

En el cas del pati de jocs, aquest pas ha estat possible en el moment en què el professorat ha introduït en la discussió el reconeixement de la jerarquia de gèneres, i la infravaloració institucional d'elements femenins. El problema fonamental del pati de jocs es polaritza llavors des de la disponibilitat d'espai físic i de les actituds conformistes de les noies, a quina és l'autèntica oferta de pati que arriba a l'alumnat, i quines són les possibilitats de què el col·lectiu no dominant pugui introduir en l'espai públic la seves formes culturals. Això, com veurem més endavant, té conseqüències molt significatives sobre la planificació i experimentació dels canvis.

(iv) Seguretat interna del grup i no consciència de distanciament

El darrer procés cultural identificable a partir de l'avaluació i reflexió sobre els resultats de la recerca, fa referència a la qüestió

de la identitat del grup de treball. En aquest cas, l'interrogant fonamental consisteix en saber si la immersió de les mestres en la recerca-acció cohesiona internament el grup (generant fins a cert punt una voluntat comú d'acció col·lectiva), i quin és el nivell de proximitat o distanciament del col·lectiu respecte a la resta del claustre i, en general, respecte als "altres significants". Tot i que la recerca-acció no ha assolit la fase més problemàtica (els acords sobre els canvis a experimentar), les verbalitzacions de les mestres aporten informació important sobre aquesta qüestió.

La fase de sensibilització ha posat de relleu com un dels fenòmens culturals rellevants la generació de significacions intersubjectives. Els efectes d'aquestes significacions s'han manifestat a través de l'aparició de controls sobre el llenguatge intern del grup i a través d'una consciència de distanciament respecte a la resta del claustre, la qual té relació amb la pròpia inseguretats del grup de treball en els inicis d'un procés que l'enfronta a un nou coneixement que pot influir sobre les seves pràctiques educatives quotidianes, o més enllà, pot produir un replantejament a fons de la seva tasca. És a dir, la fase de sensibilització genera significacions intersubjectives, però el grup encara es troba lluny de la formulació d'objectius d'actuació, i menys encara de donar a aquests objectius una dimensió clarament política. En aquestes condicions, el col·lectiu directament implicat en la recerca pren precaucions, i no s'atreveix a adoptar una actitud de lluita en les sessions de claustre o en les reunions de cicle.

L'aprofundiment del grup de treball al llarg de la recerca-acció, l'extensió quantitativa i qualitativa de la problematització de l'educació dels gèneres, té quasi bé els efectes inversos als detectats com a conseqüència de la fase de sensibilització. En la nova situació, el grup no només comparteix un nou coneixement sobre la realitat educativa, sinó que es tracta d'un coneixement el qual, en mans del grup, comença a esdevenir rellevant per a l'organització i orientació de les seves pràctiques. Com veurem en la discussió següent, el que això provoca en el grup és una més gran cohesió interna alhora que una pèrdua de consciència del distanciament respecte a la resta del claustre (i, per tant, cert grau de sorpresa en constatar l'existència

de nivells de comprensió diferents). El fet que la majoria de professorat hagi col·laborat en la tasca de recerca, bàsicament en la recollida de dades, fa suposar a les mestres del grup un nivell homogeni de comprensió del problema. Això indica, tanmateix, com el procés de canvi cultural del grup de treball ha estat un procés de transformació progressiva, no brusca, però no per això poc radical, almenys pel que fa a la formulació teòrica de la problemàtica.

El diàleg següent correspon a la valoració del grup de treball de les reunions de cicle, realitzades per a presentar els resultats del treball de recerca sobre el pati i per a plantejar la necessitat de prendre mesures d'actuació. L'actitud prèvia de les mestres a la realització d'aquestes reunions fou, sorprenentment per a mi, de seguretat i tranquil·litat davant l'expectativa de les reaccions de la resta del claustre.

Marta: Home, hi havia gent que estava disposada a provar mesures. La gent es veia bastant animada.

Angels: A cicle inicial no, eh? Ens va costar...!

Sònia: A cicle mitjà van dir que si intentàvem treure la pilota determinats dies seria improductiu, ja que els nens jugarien igualment amb el paper de plata o el suc. Que no valia la pena.

Miriam: Es reconeixia que hi havia una qüestió de sexe però també una qüestió d'edat molt important. A cicle mitjà preguntaven: "i ells en són conscients de com van les coses?". Vàrem estar parlant molta estona.

Sònia: Deien que es podia donar a conèixer la situació a l'alumnat ensenyant el vídeo, i no fer res. Tornar a fer després una altra grabació i veure què passava, i després fer un debat. També va sortir que no es veia convenient que en comptes de donar pilotes es donés altre material, que això no, que era dirigir-los massa. També va sortir una proposta per repartir l'espai per edat.

Angels: A cicle inicial vam ensenyar el vídeo i vam explicar-ho tot. Al principi la gent va dir que sí, que semblava bé limitar la pilota. Que podíem

donar altres materials. Llavors va sortir: "què farem, provocarem lluites entre nens i nenes?" Era alguna gent que no hi era l'any passat, que no havia seguit la discussió. Que si els nens serien els dolents.. etc. Llavors van sortir amb que no era un tema de nens i nenes, que era un tema de pilota. Llavors, vaig començar a veure que la qüestió de les nenes es veia com una revolució. Creuien que els nens eren els seus enemics i que això no podia ser!

(El grup riu després d'aquest comentari)

Mercè: Llavors vam entrar en una dinàmica sobre la que no volfem entrar, que si pilota sí o no. La gent estava en contra de treure la pilota. Aleshores es deia que la pilota era un element agressiu. Que no era veritat.

Clara: Deien que la pilota necessitava un espai, que no eren els nens.

Angels: Va sortir la paraula antinatural. I nosaltres, que no era una qüestió natural, que el fet que no és normal no vol dir que sigui una qüestió natural. I els altres: "no serà també antinatural pretendre que les nenes ocupin més espai o pretendre que les nenes tinguin un rol molt més actiu en el joc?"

(El grup s'escandalitza)

Mercè: Vam acabar tardíssim.

Teresa: És que hi ha gent que no hi va estar l'any passat i es nota una evolució molt diferent.

Angels: Home, de fet amb els petits no hi ha tant problema, i a més ja van sortir coses: el joc com assignatura, fer assemblees.

Mercè: Si, però això, que ja es fa d'alguna manera, després no es porta tant a la pràctica. Ensenyes jocs col·lectius i després al pati...

Teresa: El pati és una altra història.

Angels: Suposo que quan tu planteges una cosa que has treballat molt, que has pensat molt, i que és el resultat de tot un procés, a la gent li entra la por

de cop de dir: "no, una cosa tan radical, no. I què passarà llavors amb les nenes, etc...". Va ser tornar a explicar tot allò de que no es pretenia sinó encoratjar-les, etc.

Mercè: Realment no es veia la forma de fer-ho...

Angels: No podien entendre que l'acció era per tothom, no només per les nenes. Els vam explicar que era una manera d'enriquir tothom.

La distància en la comprensió del problema entre el grup i la resta del claustre és tan evident com la pròpia sorpresa de les mestres respecte a les dificultats dels altres membres del claustre per a comprendre l'autèntica dimensió del problema. El grup de treball dóna per suposat un nou coneixement sobre les relacions socials de l'alumnat, l'adquisició i sedimentació del qual ha estat inevitablement acompanyada per la crítica als efectes negatius que sobre l'educació de nois i noies té la situació existent al pati de jocs. El que el grup entén com a necessitat de generació de conflicte, d'emergència de les resistències femenines, és per a alguns membres del claustre una complicació absurda de les relacions socials entre nois i noies. L'alteració de les condicions de joc, que el grup de treball considera necessària, és viscuda pels altres com una acció no legítima en un espai i un temps caracteritzat per la no directivitat. La necessitat d'introduir algunes accions compensatòries, que plantegen les mestres del grup, és vist com una discriminació dels nois injustificada.

Aquests exemples posen de manifest l'existència de dos sistemes culturals de referència diferents per a l'orientació de l'acció, i són representatius del nivell de transformació cultural del grup de treball. El que caldrà veure ara és si la distància cultural entre diferents col·lectius fa "tornar enrera" el grup, o bé fins a quin punt aquest és capaç de mantenir-se en una posició ideològica sòlida i anar convertint la seva acció en lluita política, dirigida a canviar les situacions del propi centre i a fer comprendre als altres el problema del sexisme a les escoles.

Finalment, el distanciament respecte a la resta del claustre i la cohesió interna del grup no són indicadors de la desaparició dels obstacles que impedeixen la transformació de pràctiques. Com veurem, els canvis en la lògica d'apropiació de pràctiques no impliquen canvis automàtics de la lògica de producció de pràctiques, i l'agent extern es veurà obligat a reprendre un paper més actiu en el procés. Això és analitzat en el següent apartat.

5.4. L'aproximació al canvi de pràctiques: Dialèctica coeducació-institució.

Les fases anteriors del procés de recerca-acció han fet avançar significativament el grup de treball des del punt de vista cultural. A la darrera etapa, la interpretació i reflexió sobre els resultats ha fet possible tant el qüestionament i erosió de les sedimentacions col·lectives com l'elaboració de nous significats pel grup, els quals comencen a constituir indicadors d'elements propis d'un nou sistema cultural de referència. En efecte, a partir del procés de recerca-acció, els valors i legitimacions del sistema cultural d'escola mixta han estat progressivament qüestionats. En aquest procés, en el qual la disponibilitat d'un nou coneixement ha jugat un paper importantíssim, podem dir que s'ha produït algun canvi en la lògica d'apropiació de pràctiques. És a dir, una modificació dels recursos culturals a partir dels quals el professorat interpreta la realitat i pot organitzar i orientar potencialment llurs pràctiques. Els canvis en la interpretació del comportament dels grups sexuals i la identificació de les causes d'aquests comportaments així ho demostren.

La darrera fase del procés ens ha de mostrar l'existència d'alguna relació entre la nova lògica d'apropiació de pràctiques i la lògica de producció de pràctiques. Això és, si les resistències ideològiques al canvi han estat superades o bé persisteixen, i, en tot cas, de quin ordre són els obstacles a la modificació de pràctiques. La penetració d'un nou sistema cultural només és completa si apareixen canvis en la producció de pràctiques. En aquest sentit, la darrera fase del procés de recerca-acció, la planificació i experimentació de canvis, constitueix el procés idoni per a constatar la dinàmica de les forces culturals que impulsen i limiten el canvi.

En aquesta fase, l'agent extern torna a tenir protagonisme, el qual oscil·la en funció de l'evolució i abast de les propostes de canvi del grup. En aquest cas, el meu paper com a agent extern serà el de situar el grup, en darrer terme, davant de les possibles connexions o contradiccions entre la lògica d'apropiació i la lògica de producció de

pràctiques. Lògicament, una valoració completa sobre la relació entre la lògica d'apropiació i la lògica de producció de pràctiques necessitaria de més elements empírics i de més temps per a constatar el nivell de sedimentació institucional dels canvis. No obstant, l'estudi en profunditat del cas del pati de jocs és prou vàlid per a il·lustrar l'evolució d'un procés de transformació cultural, i respon als interrogants fonamentals plantejats en aquest estudi.

L'anàlisi de les fases precedents ha subratllat la importància dels components de les perspectives del professorat per a entendre tant l'erosió d'un sistema cultural dominant com la construcció d'un sistema cultural contrahegemònic. El que hem anomenat ideologies pràctiques de gènere han constituït les principals fonts de resistència al canvi cultural. D'altra banda, el qüestionari sobre les actituds del professorat davant del canvi ha posat de relleu com les ideologies pràctiques són incorporades en les interpretacions i en l'organització de l'acció quotidianes.

Fins aquí, però, les mestres participants del procés de treball no s'han enfrontat a una decisió de canvi de pràctiques. En aquest sentit, la concreció del canvi de pràctiques pot fer emergir un tipus d'obstacles culturals diferents als apareguts fins ara, alguns dels quals poden ni tan sols tenir relació amb la nova forma d'entendre l'educació dels gèneres. Es tracta de resistències derivades de la sedimentació institucional de les pràctiques educatives, les quals se li presenten al grup com a inalterables. La darrera fase del procés de recerca-acció posa de relleu la importància de la institucionalització de pràctiques com a força limitadora del canvi, les formes d'adaptació cultural que utilitzen les mestres del grup i les vies de penetració dels canvis contrahegemònics. Alhora, ens mostra també com la nova lògica d'apropiació de pràctiques posa un altre tipus de límits a la intervenció, els quals situen la nova frontera de legitimitat que representa el sistema cultural d'escola coeducativa pel grup de treball.

Els elements de dinàmica cultural detectats en aquesta fase són, fonamentalment, quatre. L'exposició d'aquests processos segueix un

ordre estrictament cronològic, el qual permetrà disposar d'una visió global de l'evolució d'aquesta fase.

5.4.1. La necessitat de democratitzar el canvi

Com a condició prèvia a qualsevol presa de decisions relativa a les possibles experimentacions de canvis, les mestres consideren inel·ludible plantejar els aspectes fonamentals de la recerca a l'alumnat. Aquesta necessitat de donar la paraula a l'alumnat té dues fonamentacions possibles. D'una banda, el grup de mestres la planteja com a primera estratègia per a fer sorgir entre l'alumnat la consciència del pati de jocs com un espai i un temps problemàtics, i com a mètode que faciliti l'aparició de les resistències de les noies. D'altra banda, és clarament, i principalment, una estratègia d'adaptació, especialment per a algunes mestres. En efecte, els interrogants que se li plantegen al grup de mestres respecte al tipus d'acció a emprendre al pati, i la preocupació sobre el conflicte potencial amb els nois que l'experimentació de canvis pugui generar (qüestió que apareix esporàdicament al llarg de les fases anteriors del procés), queden parcialment resolts en diversificar la responsabilitat del canvi entre mestres i alumnes. Aquesta estratègia, que pot tenir conseqüències contraproductives degudes a una precipitació del plantejament de la problemàtica a l'alumnat, es justifica en base a la importància de la democratització de les decisions, del no engany a l'alumnat, etc; arguments utilitzats per les mestres per a legitimar la necessitat d'introduir els debats a l'aula.

Sònia: Primer de tot jo penso que tots han de poder dir la seva. Presentar-los-hi el vídeo i el que han contestat a les enquestes i debatre les possibles solucions. Ells encara no han pogut dir res de tot això.

Teresa: Sí, podem recollir les seves propostes i a partir d'aquestes fer les nostres.

Mercè: Es tracta de fer sortir el conflicte, no? De provocar una situació; que se n'adonin del que passa.

Marta: Jo plantejaria dos nivells, un d'acció sobre els nens i un sobre les nenes. Perquè sinó tot ho ha de fer sempre el grup marginat. I als nois també se'ls ha de donar camins.

Sònia: Penso que han de dir la seva. No només nosaltres. Si treiem la pilota dos dies, preguntem: a què heu jugat, heu disfrutat? quines propostes teniu? Per mi és acció i anàlisi d'aquesta acció. Si nosaltres els dirigim totalment es sentiran forçats i obligats. Si es senten obligats es produirà una situació d'odi. Diran: "Si aquesta tia m'ensenya a escriure i a llegir a sobre m'ha de dir a què haig de jugar", pensaran. M'explico no? Llavors es produeix una sensació de ràbia. Es tracta d'escoltar el que diuen i introduir propostes. L'únic que podem fer és dir-los-hi, d'acord amb aquesta problemàtica, què es pot fer.

X.B.: A l'assemblea us preguntaran alternatives, perquè no tot sortirà d'ells...

Sònia: Llavors presentarem alternatives: "Què us sembla si dos dies, només dos dies, treiem la pilota. Què us sembla aquesta proposta?" Ha de ser una cosa que ells en vegin la necessitat. S'ha de provar.

Teresa: Agafant com a base els jocs que han dit a l'enquesta.

Sònia: Exacte. I aleshores nosaltres intentarem proporcionar-vos el material... i llavors fer-ho així. Com ha anat això, després, etc. Al final hauria de ser completament lliure. Pilotes i no pilotes a veure què passa.

Teresa: Llavors haurem d'analitzar també què passa amb els tres dies que hi ha pilota.

Sònia: Si, són dos processos paral·lels. Què passa els dies amb pilota i sense pilota.

Teresa: Teòricament hauria de canviar.

Sònia: No ho crec que canviés radicalment.

Teresa: Radicalment no, però hauria d'evolucionar.

Sònia: Ha de canviar, però lentament, s'han d'acostumar.

Mercè: És una intervenció...

Sònia: Sí, però costarà. Se'ls ha d'escoltar. A més joestic convençuda de que no veurem canvis radicals.

X.B.: Hem d'avaluar amb molta cura què és el que passa. En decidir una cosa o decidir l'altra, cal veure què és el que efectivament va canviant. Cal veure com van canviant les actituds de les noies i dels nois. Si la primera proposta és aquesta, endavant.

El significat dels debats amb l'alumnat és diferent per a la Marta i la Mercè que per a la Teresa i la Sònia, la qual acaba fent explícita la preocupació d'un enfrontament amb els nois. L'expectativa d'intromisió en un espai tradicionalment fora de l'abast de les seves decisions, genera una preocupació suficient que es tradueix en una clara estratègia d'adaptació. Aquest és el primer indicador de la diferència entre els canvis en la lògica d'apropiació i la lògica de producció de pràctiques. En efecte, la combinació incompatible del desig del canvi i de la no intervenció, indica la diferència entre la modificació d'un sistema cultural de referència orientador de l'acció i la pròpia lògica interna de producció de pràctiques, en la qual d'altres pressions, d'ordre quotidià, limiten la radicalitat del canvi. L'apartat següent aprofundeix en aquesta diferència.

5.4.2. La distància entre els objectius de la intervenció i les propostes de canvi.

El resultat de les assemblees provoca una altra situació difícil pel professorat. En efecte, les reaccions de l'alumnat, especialment el dels cursos més alts, demostren la inexistència de barreres

institucionals en la consciència de nois i noies, els quals com a solució als conflictes proposen la separació del pati per sexes.

Teresa: El primer que van reconèixer els de 8è va ser que es produïen situacions conflictives. Un nen em deia: "Como nos quites la pelota...". Hi havia molta resistència. Llavors quasi tota la classe va dir que si hi havia un problema de pati, doncs una zona per nens i una altra per nenes. Ells volen jugar a una cosa i les noies a una altra. Un pati per a cadascú i així es soluciona el problema.

X.B.: Qui dominava més l'assemblea?

Teresa: Les noies van intervenir molt. I feien més propostes. Comentaven que a vegades començaven a jugar fins que venien els nens i les picaven. També deien que els nens sempre volen guanyar, i com que no estan disposades a tolerar-ho, se'n van. Els nens eren "pessimistes". Comentaven que si a les nenes se'ls deixés el mig del camp segur que no l'aprofitarien. Jo els deia que al vídeo es veia un clar aprofitament de l'espai, però els nens deien més què els passava a les nenes que les pròpies nenes! Acabaven dient que les nenes no saben jugar i donen patades. Les noies deien que sí, que volien pilota al pati, però per a jugar a altres jocs i en espais separats. Una noia, al final, va dir que un o dos dies per setmana es podria fer que tota la classe jugués junta.

Miriam: A 3er juguen a un racó, perquè els molesta la pilota. Diuen que es barallen més els nens, especialment els més grans. Quan hi ha pilotes només deixen jugar a la Jorgina i a l'Ainoa, als altres no. L'acció la fa el que porta la pilota. El dia que no porten la pilota la fan amb paper de plata. No tota la gent pot jugar a futbol. Alguns diuen que volen jugar tots junts. També proposen repartir el pati a trossos, un pels que juguen a futbol i un altre espai pels que juguen a altres coses. La majoria opina que el pati seria millor si no hi hagués pilota.

Marta: A 6è ho vam fer en dues sessions. D'entrada, els nens no juguen gaire a pilota, perquè no en tenen. I així ja els hi està bé. Les nenes, algunes no s'havien adonat de la situació, però altres sí que s'adonaven de què jugaven als marges. Ahir vam fer un simulacre de pati, i van reconèixer que no haurien pogut jugar igual en condicions normals. Sortia bastant el tema

d'edat. La gent gran els molestava; tothom ho manifestava clarament. Hi havia un problema.

Miriam: A cicle mitjà es queixen d'això. Clar, l'any passat eren els grans de cicle inicial i "manegaven el cotarro."

Marta: Del mateix 6è, però, diuen que amb els altres no s'hi pot jugar perquè són els amos. Hi ha una qüestió de propietat de la pilota.

Sònia: A les nenes de 3er els vaig preguntar: "vosaltres què espereu a jugar". Llavors una nena em va dir: "però Sònia, ara no podem jugar a les cantonades?". Els nens dominaven el "cotarro" i els vaig preguntar si estaven disposades a dominar el "cotarro" i, ah no, de cap manera, elles no el dominaven mai. Estaven tan convençudes...

Marta: Una proposta que va sortir al final. Va haver-hi gent que va proposar patis dividits, tot i que un nen va proposar de seguida: "el pati de baix pels nens, i el de dalt per les nenes". Després va sortir que 10 minuts les nenes jugant i 10 minuts els nens i els altres a classe. Al final, una proposta va ser la d'un dia amb pilota i l'altre sense pilota. Al final no va costar gens, ja que tothom estava convençut. Tothom va dir que sí. Hi havia nenes que amb el debat van fer la descoberta. El videu va funcionar molt, i les dades també. Els hi vaig comentar: "sabent tants jocs, resulta que les nenes en juguen menys. Després van detectar el perquè, després de la xerrada. Molts jocs no els podien fer perquè no tenien espai!

X.B.: Algun grup va plantejar si als nens els agradaria jugar als jocs que fan les nenes?

Lourdes: A 3er, i els deien "mariques".

Angels: Els nens molt convençuts del paper dels nens i les nenes del paper de les nenes...

El resultat dels debats posa de relleu la simultaneïtat de reaccions femenines de conformisme, rebuig del protagonisme i d'oposició a la situació de desigualtat existent. Pot considerar-se,

per tant, que els debats introdueixen elements de conflicte, necessaris per a potenciar el canvi d'actituds de les noies. Ara bé, les solucions plantejades per l'alumnat lògicament desconcerten les mestres, les quals no oculten la seva sorpresa.

Lourdes: A mi les propostes de separació m'han sorprés.

Angels: És de fet 'lo' més fàcil. Separem i s'acaba el problema.

Marta: Sí, però és amagar el problema. Es com li vaig dir al Raul: si tu i jo al principi de curs teníem problemes ho podia haver solucionat treient-te de la classe. Això va sortir, però els nanos fan la reflexió de què no hi sortirien guanyant.

X.B: I les nenes, creieu que hi sortirien guanyant si ho féssim?

Marta: Jo penso que potser sí...

Teresa: És una proposta que a mi no m'agrada personalment, però bé...

Marta: Hi ha problemes de dinàmica d'escola, però es podria experimentar...

Teresa: En aquest moment, penso que la separació no ens afavoreix, perquè la gent de 8è l'està demanant, i per aquesta via... Dónes arguments a tots els nens que diuen: "vosaltres passareu a perjudicar els nens". Els hi poses "en bandeja".

Marta: La separació no es pot plantejar immediatament. Com que és la proposta més radical seria la que costaria més que entengués la gent. No és el moment adequat.

Teresa: I aquesta proposta de tota la classe junta, us sembla que està bé o no? I filmem. Han de preparar un joc per fer tothom junt. Per experimentar un joc consensuat.

(Acord unànim de les mestres).

Les reflexions de les mestres no descarten la possibilitat de la separació de sexes com a estratègia possible en el futur. No obstant, el refús d'experimentar-la comporta una clara contradicció amb el principi de democratització del canvi. Paradoxalment, la proposta acceptada pel grup és una proposta individual i no sorgida de l'opinió de la majoria, i que suposa clarament una forma parcial i limitada de combatre l'existència de sexisme al pati de jocs.

Es produeix, per tant, una nova estratègia d'adaptació de les mestres. La separació entre sexes, com a mitjà i no com a objectiu, és legítima dins del nou sistema cultural de referència, però s'enfronta a una barrera institucional i ideològica important. Les mestres "l'esquiven", i el que abans semblava un principi d'actuació fonamental -la democratització del canvi- és ara ignorat pel grup de mestres. El que l'alumnat consensua els jocs en el pati constitueix una forma d'incidir perfectament legítima des del punt de vista institucional, i que encaixa perfectament com un dels objectius finals de la coeducació. Aquesta doble lectura fa d'aquesta estratègia, malgrat les seves limitacions, un recurs d'actuació molt atractiu per a les mestres.

Un altre indicador de la distància entre objectius i propostes d'actuació és conseqüència de la contradicció entre l'objectiu de la diversificació dels jocs i la no directivitat al pati, i s'expressa a través de l'intent de les mestres d'evitar canvis en la imposició de jocs. L'espai del pati de jocs és un àmbit pedagògic de l'escola el qual, utilitzant la terminologia de Bernstein, presenta una classificació forta (en el sentit d'una marcada divisió dels diferents tipus de jocs i dels espais que aquests jocs, de forma més o menys explícita, tenen assignats) i un emmarcament dèbil (en el sentit de completa autonomia de decisió de l'alumnat respecte a l'ús del temps i de l'espai en el pati, i quasi inexistent intervenció del professorat). La recerca sobre l'espai del pati ha posat de relleu com aquest "codi pedagògic" de l'organització de l'espai comporta un ús i distribució sexista de l'espai. Els elements de la classificació de l'espai han estat clarament identificats com a problemàtics (estructura del pati amb portaries i cistelles), i s'ha posat de relleu

com l'emmarcament pot ser dèbil pels nois, però no així per a les noies, les quals disposen de molt poca autonomia per a introduir tota la diversitat de jocs que coneixen.

La valoració de la recerca ha conduït a les mestres a reflexionar críticament sobre ambdues qüestions, però en el moment de plantejar les intervencions es produeix una reacció desigual respecte al tipus d'accions possibles: la disposició de les mestres -tot i existir problemes- a introduir modificacions és sensiblement més gran respecte a aquelles estratègies que suposen un canvi en la classificació que no pas respecte a aquelles que suposen un canvi en l'emmarcament. És a dir, les mestres es mostren més disposades a introduir canvis en l'estructuració de l'espai que a intervenir per a corregir la falsa autonomia de les noies, i encara menys, per realitzar algun tipus d'acció encaminada a la transgressió del gènere en els jocs.

Això ho demostren reaccions puntuals de les mestres, algunes de les quals prosperen com a possible intervenció mentre que d'altres es queden en simple comentari esporàdic i no són considerades rellevants per part del grup.

Mercè: La regulació de la utilització de la pista implica un trencament del valor simbòlic que té, i permet que les noies puguin tenir més espai per fer allò que realment tenen ganes de fer. Jo penso que s'ha de regular qui pot fer ús de la pista, i fer que els petits també hi tinguin accés.

Miriam: Però tampoc aconseguirem res si ells i elles no volen jugar a una altra cosa.

Sònia: "Lo" ideal seria que podessin passar-s'ho igualment bé i que podessin relacionar-se amb més gent. Això costa perquè és trencar l'equilibri que hi ha.

Angels: El que hem de fer és recollir les seves propostes i plantejar-los-hi: quin pati voldríeu, què creieu que convindria, necessitariu bancs al pati? Que fossin les criatures qui ho demanessin, que sortís d'ells.

Aquests exemples, conjuntament amb algunes opinions de les mestres ja recollides anteriorment sobre els problemes de pautar excessivament el pati, subratllen la importància de la preservació de "l'autonomia d'elecció" de l'alumnat. Les mestres no consideren la directivitat del joc com una pràctica legítima, i menys encara que la igualtat s'assoleixi a través de la inclusió de les noies en jocs típicament masculins com és el cas del futbol. Al contrari, les accions a emprendre van en la direcció de desmuntar una estructura de pati, una classificació, que permet l'hegemonia dels jocs masculins. No existeix una disposició aparent, en canvi, a modificar l'emmarcament del pati de jocs, i a la planificació d'accions que comportin la transgressió de gènere, tant masculí com femení.

Ens trobem doncs davant d'un nou indicador de diferència entre les lògiques d'apropiació i de producció de pràctiques no sexistes. La reflexió crítica ha situat el grup de mestres en disposició de plantejar canvis contrahegemònics, però la concreció pràctica dels mateixos posa de relleu elements d'ordre institucional que limiten el canvi. És a dir, tot i que les mestres poden distingir de forma teòrica entre aquelles accions que suposen una variació i aquelles que es dirigeixen cap un canvi efectiu de l'educació dels gèneres, topen amb el propi codi pedagògic de la institució (en aquest cas, amb el codi pedagògic del pati), i fixen, de forma no conscient, els límits a la producció de determinades pràctiques.

L'exemple del pati ens permet fer el paralelisme entre classificació i igualtat, per una banda, i emmarcament i diferència, per l'altra. Els canvis en la classificació poden ésser considerats com a canvis fonamentalment dirigits -tot i que no únicament- a modificar les situacions de desigualtat sexual pel que fa a possibilitats d'ús de l'espai (canvis per a aconseguir una distribució equitativa de l'espai), mentre que els canvis en l'emmarcament van més enllà, i suposen una revalorització de la diferència cultural, en la mesura en què es persegueix l'objectiu de la diversificació de

jocs, és a dir, la creació de les condicions per a la diversitat cultural, per a donar veu al grup sexual fins ara silenciats.

Existeix un paral·lelisme, per tant, entre l'evolució de la lògica d'apropiació de pràctiques i la lògica de producció de pràctiques. La fase de sensibilització i el procés de recerca-acció dut a terme fins aquí, han suposat un moviment cultural de les mestres, el qual ha anat des de la comprensió de les formes de desigualtat sexual cap a la comprensió de les manifestacions de la jerarquia cultural, qüestió que s'ha posat de manifest tant a partir de les reflexions de les mestres com a partir de les respostes al qüestionari sobre actituds davant del canvi.

Ara, les primeres manifestacions de la lògica de producció de pràctiques ens mostren un procés semblant. En aquest cas, un cop vençuts els principals obstacles teòrics, resten els obstacles institucionals. Les ideologies pràctiques de gènere no només es presenten en el discurs del professorat, sinó que també estan incorporades en les pràctiques de la institució. Les resistències al canvi derivades de la tradició i la inèrcia institucional són tan importants com les derivades del no conscient del grup de treball. A nivell concret, la pròpia lògica de la institució escolar deixa espais per a la producció d'accions encaminades a corregir la desigualtat d'accés als recursos educatius (ja que aquest és un valor formal del sistema cultural dominant), però imposa els límits a pràctiques que es dirigeixin a la valorització de més d'un model cultural.

Aquestes limitacions comporten una nova participació activa de l'agent extern, el qual necessitarà alguna estratègia per a conduir el grup cap a la producció de pràctiques coherents amb els canvis detectats en la lògica d'apropiació de pràctiques. Això és el que recull el punt següent.

5.4.3. La necessitat de les mediacions: nova intervenció de l'agent extern.

La recerca-acció duu el grup de treball progressivament cap a la crítica del model dominant de pati i cap a la construcció teòrica d'un nou model de pati coeducatiu. L'etnografia del procés posa de relleu com existeixen referències freqüents a com hauria de ser el pati, quin fora el pati coeducatiu ideal: més interacció, més diversitat de jocs, distribució equitativa de l'espai, possibilitats de jocs actius i passius, etc.

Ara bé, la recerca-acció ha mostrat en profunditat la naturalesa del problema i ha deixat clares, en les representacions mentals de les mestres, les diferències en els models de pati dominant i alternatiu. El que no ha resolt la recerca-acció, però, són les mediacions que porten d'un model a l'altre. En efecte, les mestres distingeixen poc o gens entre mitjans i objectius. Estan disposades a introduir els canvis que simbolitzin per si mateixos el model de pati alternatiu, però des d'un plantejament tan ingenu com ineficaç. L'acceptació de l'organització d'un joc col·lectiu un dia per setmana és una proposta que fora lògica com a conseqüència final d'altres accions encaminades a incidir sobre els problemes de base del pati de jocs, perfectament identificats al llarg de la recerca-acció, però no com a estratègia d'intervenció inicial.

És en les mediacions del canvi on els obstacles d'ideologia educativa, i, sobretot, els de la sedimentació institucional, es manifesten amb més claredat. Qualsevol intent de canvi en l'estructuració de l'espai, en la directivitat del joc, en les pròpies actituds de les noies, etc, s'enfronta amb els valors i pràctiques de la institució escolar, els quals en cada cas es manifesten amb diferent intensitat. El resultat és l'existència de limitacions en la lògica de producció de pràctiques, de distanciament respecte a l'avanç produït en la lògica d'apropiació.

Algunes orientacions dels canvis són rebutjades perquè s'enfronten a un codi pedagògic difícil d'alterar (per exemple, la

possibilitat de pautar els jocs i el que es fa a l'hora de pati); d'altres, en canvi, són rebutjades perquè són enteses com a pràctiques no legítimes respecte als nous valors d'un sistema cultural d'escola coeducativa (com per exemple, el fet de potenciar el protagonisme de les noies a través de la seva participació en jocs institucionalment dominants, com el futbol).

Angels: Home, el futbol constitueix un joc gens educatiu. La possibilitat no és que les noies s'incorporin al joc dels nois sino que hi hagi altres jocs. No crec que la solució sigui que les noies juguin a futbol.

Lourdes: No. Les noies han de poder fer el que elles tinguin ganes de fer. No obligar-les a jugar al futbol.

Sònia: En tot cas es pot regular l'espai. Un dia de pilota, l'altre de "matar moros", l'altre de cordes...

Angels: Però tan pautat serà una mica agobiant! Jo això ho trobo una passada.

Marta: Jo donaria una campanya publicitària de jocs. Que es vegi, simplement que es vegi, que tenen moltes opcions. Però no fer-los jugar a una cosa o una altra. Fins i tot és un treball que es podria plantejar a classe: quins jocs podríem fer?

Les propostes s'enfronten als límits indicats més amunt. Davant d'aquesta situació, l'agent extern, acaba posant de manifest la manca de consistència entre les propostes limitades de les mestres i la naturalesa del problema, la qual ja ha estat estudiada pel grup de treball. Només a partir de l'emergència de les contradiccions el grup superarà les resistències implícites en l'experimentació, i modificarà la seva actitud respecte a l'abast dels canvis.

X.B: La proposta que es va plantejar sobre el joc col·lectiu funciona, la qual cosa està molt bé. Però cal veure fins a quin punt resol la problemàtica identificada al llarg de la recerca. No s'ha de perdre de vista la naturalesa del

problema, i cal veure si el que proposem incideix sobre tots els aspectes. Amb la proposta del joc un dia per setmana no estem canviant la dinàmica del pati dels altres dies. Si revisem els objectius derivats de la recerca ens adonarem que no els estem cobrint. En primer lloc, la distribució equitativa de l'espai és un objectiu que només s'abasta un dia per setmana (la hipòtesi de que el joc col·lectiu incidiria sobre l'organització de l'espai els altres dies de la setmana em sembla que pot rebutjar-se). En segon lloc, tampoc podem dir que ara existeixi molta més diversitat de jocs, o, en tot cas, penso que el que s'està produint és la diversitat de jocs neutres, acceptats tant per nois com per noies. Això pot ser fruit d'un acord, però no demostra que hi hagi un intercanvi intergenèric de jocs, i no demostra que les noies tinguin més possibilitats d'introduir els jocs que volen. En tercer lloc, potser el més important, no crec que aquesta estratègia resolgui el problema de les actituds conformistes de les noies. Aquest ha estat identificat per vosaltres, no per mi, l'aspecte més important a modificar, el de les actituds de les noies. Les accions que hauríem de dissenyar caldria que incidissin sobre el protagonisme d'aquestes al pati, i sobre el desenvolupament de la seva disposició a la lluita. Aquest tampoc penso que sigui un objectiu cobert per l'experimentació.

Mercè: Una de les propostes que van sortir com a possibles és que els nois i noies grans organitzin jocs pels petits. Jo crec que les noies d'això en saben molt i a més també guanyem que els petits tinguin més espai i més atenció al pati.

Lourdes: Però llavors estaran com a cuidadores de criatures! Una gran, amb una criatura petita, li fa de mare! En tot cas només es podria fer només si s'enfoqués des d'un punt de vista de direcció, de la capacitat d'organitzar. Però no hem de valorar el seu paper de mares, si ho enfoquem com una cosa afectiva no funcionarà. Si ho fem des d'un punt de vista d'organització professional, sí.

Mercè: Però això farà sortir que la pista és de tothom.

Lourdes: Penso que està estereotipat. És complicat per això.

Angels: Hi ha dos camins, que sigui bo o dolent. Segons quines coses poden ser reaccionàries. S'han de revaloritzar les actituds femenines, però si això

ens ha de portar a què la dona continuï estan sotmesa, llavors no. No sé com es pot produir aquest canvi. A mi m'està costant molt de veure-ho ordenat.

Marta: S'ha de vigilar que no accentuem la diferència: les noies a cuidar i els nois a una altra cosa.

Lourdes: Sí, jo el que dic és això, donar-les-hi el paper de protagonistes a través de l'organització dels jocs.

La reflexió immediatament posterior a la meua intervenció fa emergir dins del grup un debat al voltant dels problemes de les estratègies de canvi. El nivell de reflexió i discussió de les mestres demostra una comprensió profunda de la dialèctica del canvi, i de les dificultats que aquest comporta. La reflexió de l'Angels expressa perfectament els perills que detecten les mestres per anar des d'un model dominant a un de coeducatiu. Aquest problema, que és evident des del punt de vista teòric s'accentua encara més en el moment de plantejar estratègies concretes d'actuació, quan a les dificultats de la pròpia dialèctica del canvi s'afegeixen els obstacles d'organització i inèrcia institucional.

Davant d'aquesta situació, l'agent extern és qui acaba proposant possibles estratègies que responguin als objectius plantejats, és a dir, possibles estratègies plenament contrahegemòniques. En fer-ho, no està imposant el canvi, sinó aprofitant la seva legitimitat dins del grup per a conduir-lo a una producció de pràctiques coherent amb la lògica d'apropiació. L'agent extern parteix d'una actitud de voluntat de canvi per part del grup de treball, i amb la seva intervenció permet trencar algunes barreres institucionals que són obstacles a la producció de pràctiques no sexistes.

5.4.4. Contrahegemonia i seguretat en l'experimentació.

L'agent extern presenta al grup dues propostes d'intervenció possibles (ambdues propostes es presenten de forma detallada a l'annex núm. 3):

La proposta A consisteix en introduir les noies en el joc del futbol (o en d'altres jocs masculins), seguint l'estratègia inicial de la separació per sexes per a què les noies vagin adquirint les habilitats necessàries. Aquesta proposta exigiria un control important del professorat per a "suavitzar" el joc, a través de l'establiment de normes molt rígides. Un cop les noies hagin adquirit més protagonisme en el joc masculí es plantejaria seguir la mateixa estratègia amb un joc femení. Les raons d'aquesta proposta serien les següents: en primer lloc, introduint les noies en un joc institucionalment dominant s'incidiria sobre la seva actitud de participació (intervenció sobre les noies); en segon lloc, introduint les noies en un joc masculí i amb el control de les mestres, el joc masculí perdria agressivitat i competitivitat (intervenció sobre valors); en tercer lloc, plantejant la participació de les noies en un joc masculí es generarien les condicions per a donar legitimitat a la incorporació posterior dels nois a un joc femení (intervenció sobre els nois i sobre el valor institucional dels jocs femenins).

La proposta B consisteix simplement en l'organització escolar d'un campionat d'un joc clarament femení. L'organització ha de tenir la màxima atenció del professorat, a partir de la producció de rètols i d'animar l'alumnat a participar. Els objectius d'aquesta estratègia són els següents: valorar institucionalment un joc que habitualment és jugat als racons i situar-lo al centre del pati (intervenció sobre els jocs i sobre l'espai); incidir sobre l'actitud de les noies, a través de convertir-les en protagonistes dels jocs; incidir sobre l'actitud dels nois davant dels jocs femenins, a través de dotar de valors masculins un joc femení (campionat, premis, etc).

Ambdues propostes plantegen dubtes al professorat, ja que l'enfronten a una relativització de sedimentacions col·lectives

adquirides al llarg de la seva vida professional. L'acció positiva, la separació per sexes, la introducció de valors de competitivitat, etc, són accions que qüestionen alguns dels valors més importants de la tasca docent. El llarg procés de recerca-acció, no obstant, ha dut el grup a un progressiu moviment cultural que el situen en disposició d'intervenir i d'entendre les mediacions -en forma d'aparents contradiccions- que necessita un procés de canvi relatiu a l'educació dels gèneres. El grup de treball es decanta inicialment per la proposta B, la qual és vista d'entrada com més factible i eficaç. No obstant, subratlla la no incompatibilitat d'ambdues propostes i la possibilitat d'ampliar l'estratègia d'actuació a la proposta A més endavant.

Teresa: La proposta B m'agrada més. La paraula campionat és estimulants pels nois.

Marta: L'altra és que jo la veig una mica dirigida a que les noies aprenguin els jocs dels nois. A més, la proposta B ens pot portar després a la A. Si féssim dos campionats i després es constatés que les noies necessiten entrenament en el joc masculí i els nois en el joc femení...

Teresa: És que el que fora bo és que els nois també s'apuntessin al joc femení.

Miriam: Sí, però haurien de guanyar les noies. Potser el que seria més adequat és fer només el campionat femení, sinó tornarem a donar protagonisme als nois, no?

Teresa: Això només ho diem aquí, eh? que les noies han de guanyar?

Miriam: Hem de valorar-ho molt, perquè sinó no tindrà interès. Cal que els nois tinguin prou interès en apuntar-se al campionat per a després aprendre'n.

Marta: Jo és que començaria per la B. Per la valoració del joc femení. Inclús a nivell simbòlic ho veig més clar.

X.B: Quines característiques creieu que té un joc femení?

Teresa: En lloc de força, més organització.

Marta: Unes normes molt pautades. Molt esquematitzat. Memorització. Música.

Teresa: No tan competitius. Les noies quan hi ha competició se'n van.

Clara: Juguen més per equips.

Teresa: Lo d'equips em sembla molt bé. S'hauria d'organitzar una mica, no?

Mercè: D'entrada hem d'anunciar-ho...

Angels: Jo faria el de gomes, que és el joc femení per excel·lència.

Teresa: Això s'explica al cicle i així arriba a tothom. Tothom està en "el rollo".

El diàleg del grup expressa un nivell de normalitat sobre el tipus d'intervencions col·lectives que cal dur a terme. La intervenció de l'agent extern ha permès al grup realitzar el trencament simbòlic dels darrers obstacles a la producció de pràctiques no sexistes. L'emergència de pràctiques no sexistes no és, doncs, espontània, sinó resultat d'un llarg procés de recerca-acció, en el qual la participació de l'agent extern esdevé fonamental per a induir el grup a una acció col·lectiva consistent amb l'adquisició i producció d'un nou sistema cultural de referència. La seguretat del grup en la producció de pràctiques que no són legítimes en un sistema cultural dominant d'escola mixta és conseqüència de la centralitat i legitimitat del nou sistema cultural compartit pel grup de treball, per a les quals ha estat fonamental l'adquisició de nou coneixement empíric (i d'una nova perspectiva d'observació de la realitat) i la reflexió crítica sobre el mateix.

L'experimentació de la proposta B és un èxit des del punt de vista dels objectius plantejats. El grup de treball es mostra molt satisfet dels seus resultats.

Teresa: Ho hauries d'haver vist. Primer vàrem penjar anuncis del campionat a tota l'escola. Al principi no s'apuntaven gaires nois però els vam anar animant. Vam deixar dies d'entrenament per fer-ho més seriós. I el dia del campionat estàvem bastants mestres al pati. Vam posar música i anunciàvem els participants per megafonia. Està tot gravat amb vídeo.

Miriam: Les nenes van "arrassar". Els nois ara demanen campionats de futbol. Jo això ja m'ho veia venir.

Marta: Si, però alguns nens comencen a jugar a gomes a l'hora de pati. M'hi he fixat. I sembla com si després del campionat juguessin més barrejats, nens i nenes.

Sònia: De totes maneres hi havia nenes que jo sé que saben saltar a gomes molt bé i el dia del campionat no volien participar. Es negaven.

Marta: Jo crec que hauríem d'organitzar un campionat d'aquests almenys un cop al trimestre. Va ser molt positiu. Ara s'ha de veure si això canvia alguna cosa.

X.B.: És que aquesta és la primera experiència. Ara haurem de veure com continuem intervenint.

Marta: Si, una possibilitat seria que donéssim temps d'entrenament per a que la gent practiqui pel proper campionat. Així encara la gent s'animarà més.

Arribats a aquest punt, per tant, el professorat del grup de treball completa el primer cicle de la fase de recerca-acció, el qual, pel fet de ser el primer és el més important i el més significatiu des del punt de vista dels objectius del treball, en la mesura en que enfronta per primer cop als límits ideològics i institucionals del sistema cultural d'escola mixta. Tot i que l'avaluació del procés de transformació cultural pot continuar⁴, estem ja en condicions de

⁴ De fet, l'experimentació i avaluació de propostes de modificació al pati de jocs continua a l'escola al llarg del curs 1993-94, curs en el qual el claustre es centra també en l'àmbit curricular de les ciències i les matemàtiques.

qüestionar-nos fins a quin punt s'ha produït una modificació en l'estructura de disposicions i resistències al canvi. El segon qüestionari al professorat ens proporcionarà els indicadors necessaris per a resoldre aquesta qüestió.

5.5. Impacte de la recerca-acció sobre les disposicions i resistències al canvi. El segon qüestionari al professorat.

L'anàlisi en profunditat de la recerca-acció al pati de jocs ha il·lustrat amb detall els principals processos de canvi cultural de les mestres del grup de treball, i, concretament, la dinàmica d'adaptació i resistència entre la lògica d'apropiació de pràctiques, conseqüència del nou coneixement disponible sobre la desigualtat sexual a l'escola, i la lògica de producció de pràctiques, en la qual es posen de relleu els diferents tipus de dificultats institucionals al canvi de pràctiques.

El segon qüestionari sobre les actituds del professorat davant del canvi de pràctiques és un bon indicador quantitatiu per a complementar l'etnografia del procés de canvi. D'una banda, constitueix un instrument útil per a constatar l'existència d'un procés d'extensió de la pràctica autoreflexiva del professorat (a partir de la recerca-acció sobre el pati de jocs a d'altres àmbits de la vida escolar). D'altra banda, permet constatar el nivell de transformació cultural del grup de treball, tant en relació als resultats del primer qüestionari, contestat pel professorat després de la finalització de la fase de sensibilització, com per referència a les respostes de la resta del claustre.

A partir d'alguns indicadors sobre diferents àmbits i tipus de pràctiques educatives, el qüestionari esdevé una forma d'avaluació, la qual, controlada en el temps, ens proporciona informació rellevant sobre el nivell de sedimentació i estabilitat d'un nou sistema cultural d'escola coeducativa. Però la utilitat d'aquest instrument s'ha de fixar en funció de les condicions de la recerca qualitativa realitzada. En efecte, fora equivocat, a partir del qüestionari, intentar descobrir un "model probabilístic" sobre les formes de transformació i producció cultural del grup de recerca com a conseqüència de la metodologia d'inducció; és a dir, intentar determinar la probabilitat d'obtenir respostes positives a determinades qüestions en funció dels canvis detectats en les lògiques d'apropiació i producció de pràctiques. Allò que permet

l'estudi de cas, i el qüestionari com a instrument complementari, és la presència d'un "model mecànic" de canvi en les orientacions culturals dels actors, a partir d'una metodologia d'inducció del canvi ben definida i d'un tipus de centre, les característiques i *ethos* del qual ens han demostrat la presència de pràctiques reproductores de les relacions de gènere.

És en aquest sentit, i només en aquest sentit, que han de ser interpretades les respostes al segon qüestionari.

5.5.1. Característiques del segon qüestionari sobre actituds davant del canvi del professorat

En base als objectius assenyalats, el segon qüestionari al professorat presenta les característiques següents:

- Un total de 48 qüestions, formulades en forma de proposicions d'acció, les respostes a les quals, segons una escala de tipus Likert idèntica a la del primer qüestionari, constitueixen indicadors de disposició o resistència a la introducció de noves pràctiques educatives.
- Un elevat nombre de qüestions idèntiques a les del primer qüestionari amb l'objectiu d'avaluar el nivell de canvi en les actituds del professorat en relació a la primera fase del procés de recerca-acció. Respecte al primer qüestionari han estat eliminades aquelles qüestions dirigides a una comparació entre centre pilot i centre control (qüestions incloses a la taula 4.3). D'altra banda, han estat reduïdes les qüestions corresponents al sistema cultural d'escola separada, donat el seu alt nivell de rebuig detectat al primer qüestionari⁵.

⁵ L'interès per mantenir alguna de les qüestions incloses en el sistema cultural d'escola separada en aquest segon qüestionari respon a la possibilitat de determinar algun tipus de canvi del professorat en la interpretació d'alguna pregunta, com a conseqüència d'un nou plantejament de la rellevància del gènere en l'orientació de l'acció col·lectiva. Per exemple, fora possible que a la qüestió 3: "L'avaluació hauria de tenir en compte les aptituds diferents entre nois i noies en diverses matèries", clarament rebutjada en el

- Una diversitat de qüestions en funció del seu nivell de concreció (qüestions que expliciten els mitjans amb els quals ha de ser duta a terme una acció i qüestions més genèriques, en les quals no es descriuen els instruments per a assolir-la), en funció de diferents àmbits de la vida escolar (currículum, avaluació, organització, etc.) i en funció del nivell d'abast del canvi institucional (qüestions que qüestionen més o menys el sistema cultural dominant d'escola mixta).

- Un conjunt de noves qüestions que poden ser categoritzades com a pròpies d'un sistema cultural de referència d'escola coeducativa. L'ampliació d'aquest tipus de qüestions respon a l'interès de disposar de més indicadors relatius al nivell de producció-interiorització d'un nou sistema cultural de referència d'orientació de l'acció. Tot i que aquestes noves qüestions no són comparables amb el primer qüestionari, la seva inclusió complementa la informació de les altres qüestions i permet així constatar el nivell l'adquisició per part del professorat d'una nova lògica de producció de pràctiques no sexistes.

- Finalment, en base a les característiques assenyalades, les qüestions incloses en aquest qüestionari s'agrupen en les categories següents:

i) Variables corresponents al sistema cultural d'escola separada (taula 5.1).

ii) Variables corresponents al sistema cultural d'escola mixta (taula 5.2)

iii) Variables corresponents al sistema cultural d'escola coeducativa, formulades de forma genèrica (taula 5.3).

iv) Variables corresponents al sistema cultural d'escola coeducativa. Qüestions formulades de forma concreta (taula 5.4).

primer qüestionari, el professorat del grup de treball contestés en aquesta ocasió positivament, com a conseqüència d'una interpretació diferent de les diferències de gènere i de la seva importància per a l'avaluació.

Cada taula presenta els resultats en quatre columnes. Les dues primeres corresponen a les puntuacions mitjanes i desviacions típiques del grup de treball i de la resta del claustre (grup present) de les preguntes del segon qüestionari. Les columnes tercera i quarta corresponen a les mitjanes i desviacions típiques del grup de treball i del grup present, respectivament, d'aquelles qüestions incloses al primer qüestionari.

5.5.2. Resultats

Per tal d'ajudar a contextualitzar i entendre les tendències observades en les respostes al qüestionari, en alguns casos s'inclouen testimonis de mestres del grup de treball, recollides en la discussió de grup realitzada en la darrera fase del procés. La presentació dels resultats, d'altra banda, s'ajusta a les categories esmentades més amunt:

TAULA 5.1.: VARIABLES CORRESPONENTS AL SISTEMA CULTURAL D'ESCOLA SEPARADA

	<u>GR. TREBALL</u>	<u>GR. PRESENT</u>	<u>GR. TREBALL 92</u>	<u>GR. PRESENT 92</u>
Q1: L'escola hauria d'incloure una oferta curricular diferent per a nois i per a noies.	4,1 (1,0)	4,9 (0,6)	4,1 (1,6)	4,7 (1,3)
Q3: L'avaluació hauria de tenir en compte les aptituds diferents entre nois i noies en diverses matèries.	4,1 (1,0)	4,5 (1,5)	4,7 (1,1)	4,9 (0,9)
Q5: Donats els diferents tipus de jocs que realitzen nens i nenes, en alguns casos fora preferible que sortissin al pati en diferents moments.	4,4 (0,7)	4,7 (1,5)	5,0 (0,8)	5,3 (0,6)
Q8: Donades les diferències entre nois i noies, en alguns casos seria preferible que s'organitzessin classes per separat.	(**) 2,9 (1,2)	4,8 (1,0)	4,7 (1,5)	5,2 (0,4)

(*) Mitjana del grup de treball significativament diferent de la mitjana del grup present (contrast de dues cues a partir de la distribució t-Student, amb un nivell de significació del 95%)

(**) Mitjana del grup de treball significativament diferent respecte a la mitjana del grup present i a la mitjana del grup de treball corresponent al primer qüestionari.

1) La taula 5.1. posa de manifest com es manté el nivell de rebuig de les qüestions relacionades amb un sistema cultural d'escola separada, rebuig compartit per tot el claustre. Només la qüestió Q8, referent a la rellevància de les diferències de gènere per a la separació -puntual- per sexes, presenta diferències significatives entre el grup de treball i la resta del claustre. Aquesta qüestió ens indica una clara modificació en la interpretació i rellevància de les diferències de gènere. Després del procés de recerca-acció, el grup de recerca tendeix a considerar com a vàlida una pràctica clarament rebutjada al primer qüestionari. Aquesta mitjana el que posa de relleu és una comprensió de les diferències de gènere com a diferències jeràrquiques i les seves conseqüències sobre la pràctica pedagògica, les quals es manifesten en el no rebuig d'una pràctica considerada inicialment com a completament anacrònica en l'escola actual.

Hi ha, per tant, una oscil·lació des de la consideració de la separació ocasional entre els grups sexuals com a pràctica o objectiu no legítim, a una conceptualització de la separació com a possible estratègia d'acció coeducativa. L'acord, però, respecte a aquesta qüestió, no és unànim, com ho demostren tant l'elevada desviació típica de la qüestió Q8 com el següent diàleg:

Sònia: No, jo no... jo penso que no.

Miriam: Això ho vam discutir i jo reconec que em va costar.

Teresa: Per a algunes coses penso que està bé. Perquè les noies en algunes coses es tallen molt i en canvi si estan soles...

Sònia: Jo que elles es trobin bé hi estic d'acord, però no penso que sigui coeducatiu. És que si separen, si que soluciones més alguns problemes, però després què?

Marta: No, però no es tracta d'una separació permanent.

Sònia: No, ja ho sé que es tracta d'una separació puntual.

Teresa: Per exemple, el tema de la sexualitat, i especialment el tema d'homosexualitat i lesbianisme està claríssim que s'ha de parlar per separat... i després junts.

Sònia: A veure, si vols solucionar problemes i aclarir conceptes si.

Marta: Jo no ho rebutjo. En coses concretes... de fet jo he fet probes i m'ha funcionat. Jo, a més, abans tenia tendència a dir-los-hi: "no va, barregeu-vos", i ara en canvi a vegades els deixo, perquè veig que moltes vegades les noies es senten més a gust elles soles. A vegades les deixo. Veig que és positiu. A més, així i tot intervenen més els nois.

Miriam: Sí, però segons com la fas pot ser contraproductiu. Si fas un contrapoder tampoc crec que sigui adequat. Ha de ser un mitjà i no un fi.

Ara bé, aquest canvi no el trobem en les altres qüestions de la taula 5.1. Les dues primeres plantegen un xoc entre les diferències de gènere i el qüestionament de valors educatius fonamentals d'igualtat educativa. En aquest sentit, el professorat no deixa espai a una altra interpretació possible d'aquestes qüestions: es tracta d'objectius i pràctiques no legítimes en una pràctica professional que es caracteritza pel principi d'equitat educativa⁶.

La negativa a la qüestió Q5, en canvi, la qual està plantejada en termes semblants a la Q8, demostra la diferència de legitimitat institucional concedida a la mateixa pràctica pedagògica en funció de l'àmbit escolar en qüestió. El pati de jocs, com a espai d'esbarjo i com a temps de l'alumnat, presenta límits des del punt de vista de la legitimitat d'intervenció del professorat (com hem vist al llarg del procés de recerca-acció). En aquest sentit, una alteració radical de les condicions de joc de nois i noies (tot i que pugui plantejar-se

⁶ Cal tenir en compte, d'altra banda, la diferència entre les qüestions Q1 i Q3, per una banda, i la qüestió Q8. Mentre que aquesta pot arribar a ser interpretada com un mitjà ocasional per a assolir un objectiu a llarg termini, una resposta afirmativa a les dues primeres qüestions implicaria estendre la interpretació de les diferències de gènere al nivell de factors més propers a les diferències naturals que a les diferències culturals.

com a mitjà i no com a objectiu) és rebutjada pels ensenyants. Si la separació per sexes a l'aula tendeix a ser interpretada, per les mestres del grup de treball, com a estratègia de reforç de les actituds passives de les noies, la separació al pati de jocs s'interpreta com un pas enrera en el camí cap a la coeducació. L'aula és, a més, un espai educatiu en el qual les mestres controlen totes les activitats i els processos d'aprenentatge, mentre que el poder sobre l'espai del pati recau bàsicament sobre l'alumnat, i, com hem vist, presenta problemes d'intervenció al professorat. Això no exclou, però, com ha demostrat la recerca-acció, que altres tipus de canvis passin a ser legítims en l'àmbit del pati.

TAULA 5.2: VARIABLES CORRESPONENTS AL SISTEMA CULTURAL D'ESCOLA MIXTA

	<u>GR. TREBALL</u>	<u>GR. PRESENT</u>	<u>GR. TREBALL 92</u>	<u>GR. PRESENT 92</u>
Q2: L'escola ha de ser una institució que prepari principalment els individus per al món del treball.	4,4 (0,5)	4,1 (0,6)	4,1 (0,7)	3,8 (1,3)
Q4: Nois i noies haurien de participar conjuntament en les competicions esportives de l'escola.	2,4 (1,4)	2,9 (1,7)	1,9 (1,1)	1,5 (0,7)
Q7: Les preferències per determinades matèries o tallers són un reflex dels interessos individuals de l'alumnat, i en conseqüència els hem de deixar escollir lliurement.	3,4 (1,3)	3,1 (0,9)	3,3 (1,4)	2,4 (1,3)
Q12: L'escola ha d'ensenyar a nois i noies a controlar les manifestacions de debilitat.	4,6 (0,7)	4,1 (0,9)	4,3 (1,1)	3,9 (1,7)
Q13: Caldria que les noies aprenguessin a defensar-se més, a ser més agressives per a enfrontar-se al món del treball.	3,8 (1,6)	3,5 (1,2)	3,9 (1,2)	4,1 (1,6)
Q14: La pedagogia hauria d'aconseguir que les noies aprenguessin a ser més autònomes i menys dependents.	1,8 (0,7)	2,2 (1,6)	2,7 (1,4)	2,5 (1,8)

Q15: El món del treball és un món dur, i en conseqüència així cal socialitzar a nois i noies.	3,4 (1,3)	4,2 (1,6)	3,4 (1,5)	2,9 (1,4)
Q16: L'escola ha de ser una institució que prepari principalment els individus per a l'educació postobligatòria.	4,0 (1,2)	4,0 (1,1)	3,4 (0,8)	3,1 (1,4)
Q25: L'escola hauria de controlar que a les activitats de tallers els nois i noies utilitzessin per igual el material.	1,1 (0,4)	1,7 (0,8)	2,1 (1,8)	1,9 (1,1)
Q28: Hauríem d'impulsar els nois a fer jocs més "afectius"	1,5 (0,8)	2,4 (1,0)	2,4 (1,7)	2,4 (1,7)
Q29: L'escola hauria d'ocupar almenys la meitat de les hores lectives a ensenyaments relacionats amb la vida quotidiana.	(*) 1,6 (0,7)	3,4 (1,4)	1,7 (0,8)	3,0 (1,7)
Q34: A l'escola s'hauria de reforçar qüestions relacionades amb la cura dels altres.	1,4 (0,5)	1,8 (0,9)	1,6 (0,5)	1,9 (0,7)

(*) Mitjana del grup de treball significativament diferent de la mitjana del grup present (contrast de dues cues a partir de la distribució t-Student amb un nivell de significació del 95%)

(**) Mitjana del grup de treball significativament diferent respecte a la mitjana del grup present i a la mitjana del grup de treball corresponent al primer qüestionari.

2) La taula 5.2. és la que menys canvis presenta en relació al primer qüestionari. Inclou fonamentalment qüestions de tipus genèric, i confirma l'estabilitat de les tendències en les respostes incloses en la mateixa categoria al primer qüestionari al professorat, és a dir, el rebuig a un concepte d'escola fonamentat en el valor de canvi de l'educació per a la vida productiva i a una idea durkheimiana de socialització escolar, basada en la inculcació de normes per a l'adaptació funcional dels individus a la societat. En el cas de les respostes del grup de treball, d'altra banda, s'observa una certa "radicalització" en les respostes relatives a la importància de la transmissió i reforç de valors humanistes a l'escola, tant en noies com en nois (Q12, Q28, Q34). Allò que, com havíem assenyalat a les conclusions del capítol 4, constitueix una via de legitimació del projecte d'intervenció (els valors humanistes), es confirma ara amb el reforç d'aquells aspectes de la vida escolar com les relacions afectives interpersonals. El que és més rellevant, però, són les conseqüències del procés de reflexió i acció sobre la rellevància de les divisions de gènere de cara a l'organització d'accions, en la mesura en que aquestes divisions imposen límits a les lliures manifestacions afectives dels individus per diferents causes. Els comentaris de les mestres així ho demostren.

Sònia: Respecte a les relacions físiques també crec que s'ha de treballar. Per exemple, el cas del teatre és claríssim. Quan comencen a tocar-se, al principi hi ha rebuig, hi ha poc contacte. Després es toquen agressivament, a "lo bèstia". Poc a poc, després es suavitzen.

Miriam: Els nens es demostren afecte a base de cops.

Sònia: Quan insisteixes després canvia i canvies llavors els rols. Jo diria que hi ha molts nois que tenen ganes de tenir el rol de dona. I el teatre els hi permet, perquè no són ells, tenen una altra identitat. Llavors veus nens que es col·loquen ràpidament vestits llargs, de princesa, etc. Com que és teatre n'hi ha molts que ho fan automàticament.

Marta: Jo als tallers de teatre intento canviar coses. Canvis de rols, etc. El teatre és 'super' coeducatiu. En les improvisacions, per exemple, és molt clara la reproducció de rols, i es pot intervenir.

Teresa: Jo en el tema de contacte no he fet pràcticament res, perquè les de 8è ja estan tan 'estereotipades': que si toquen, si tenen contacte, tenen por al que es pugui dir d'elles: "mira, aquella es deixa tocar el cul", etc. Penso fer un treball per contrarrestar aquest tema, perquè quan hi havia algun contacte d'aquest tipus era purament violència.

Marta: Un dia, també, a teatre un noi li havia de dir a una noia que era homosexual, i vols creure't, no va ser capaç. Un bloqueig important.

Finalment, la qüestió Q7 posa de relleu com l'alteració de la lliure elecció dels individus no és per a tot el professorat un tipus d'intervenció legítima (mitjana de 3,4 en el cas del grup de treball i de 3,1 en el cas del grup present). La importància i sedimentació institucional del principi de la llibertat d'elecció, es manté, en la seva formulació genèrica, com a principi difícil d'alterar. Curiosament, com veurem en la taula 5.4., aquesta estabilitat en la resposta es manté des d'un punt de vista de formulació teòrica, ja que sí s'observen canvis en la disposició a intervenir sobre decisions individuals específiques.

TAULA 5.3: VARIABLES CORRESPONENTS AL SISTEMA CULTURAL D'ESCOLA COEDUCATIVA (QÜESTIONS GENERIQUES)

	<u>GR. TREBALL</u>	<u>GR. PRESENT</u>	<u>GR. TREBALL 92</u>	<u>GR. PRESENT 92</u>
Q22: Hauríem de procurar donar més el rol de protagonistes a les noies del que ara els hi donem.	(**) 1,2 (0,5)	3,0 (1,8)	2,4 (1,8)	2,5 (1,6)
Q24: Hi hauria d'haver més presència femenina en els càrrecs directius dels centres escolars.	(*) 1,9 (0,6)	3,5 (2,0)	2,3 (1,7)	2,9 (1,8)
Q30: Caldria modificar els llibres de ciències, incloent les omissions de les dones científiques a la història.	1,0 (0,0)	1,3 (0,5)	1,3 (0,5)	1,1 (0,4)
Q32: Els llibres de socials haurien d'incloure al mateix nivell que els fets "històrics", la història de la reproducció de la vida quotidiana.	(*) 1,4 (0,7)	2,7 (1,2)	1,6 (0,8)	1,6 (0,5)
Q36: Els mestres i les mestres hauríem de valorar positivament les actituds més femenines de les noies, com pentinar-se, presumir, etc.	(**) 2,2 (0,9)	4,1 (1,4)	3,4 (2,0)	4,0 (1,8)
Q37: L'escola hauria de reforçar en els nois l'estètica i la bellesa personal com a valors importants.	(**) 1,8 (0,7)	3,0 (1,1)	3,0 (2,2)	2,9 (2,2)
Q39: L'escola hauria d'analitzar les formes de relació social que desenvolupen les noies i procurar entendre-les a tot l'any.	2,1 (0,8)	3,2 (1,4)	-	-

Q40: Les escoles només poden ser coeducatives si el professorat s'arrisca a aplicar noves experiències.	(*) 1,5 (0,5)	2,3 (0,8)	-
Q41: Per tal d'assolir una veritable coeducació el professorat ha d'atendre les necessitats específiques de les noies, tot i que això suposi menys atenció als nois.	2,6 (1,6)	3,8 (1,1)	-
Q47: El professorat hauria d'investigar i modificar les formes en que projecta les seves expectatives diferents sobre nois i sobre noies en l'avaluació.	(*) 1,2 (0,5)	2,7 (1,5)	-
Q48: En alguns casos l'escola hauria de provocar el conflicte entre nois i noies, per tal de que aquestes modifiquessin les seves actituds passives.	(*) 1,5 (0,5)	3,1 (1,5)	-

(*) Mitjana del grup de treball significativament diferent de la mitjana del grup present (contrast de dues cues a partir de la distribució t-Student amb un nivell de significació del 95%).

(**) Mitjana del grup de treball significativament diferent respecte a la mitjana del grup present i a la mitjana del grup de treball corresponent al primer qüestionari.

3) Les qüestions incloses a la taula 5.3. són qüestions que s'aproximen al tipus ideal que hem descrit com a sistema cultural d'escola coeducativa. Alhora, però, es caracteritzen pel fet de no incloure directament en la seva formulació propostes concretes d'introducció de pràctiques que comportin explícitament un canvi en els mitjans que utilitza l'escola per a dur a terme la seva pràctica educativa quotidiana, tant a nivell pedagògic, curricular o d'organització escolar.

L'interès per diferenciar aquestes qüestions més genèriques de les més concretes, és el d'intentar distingir, només des d'un punt de vista analític, el nivell simbòlic del sistema cultural d'escola coeducativa del nivell de pràctiques. És a dir, es tracta d'organitzar les respostes de tal manera que sigui més fàcil descobrir l'existència de distàncies entre la lògica d'apropiació de pràctiques (en la qual el nivell institucional és present només de forma indirecta) i la lògica de producció de pràctiques. D'alguna manera, podem afirmar que el nivell de compromís adquirit per part del professorat amb una pràctica contrahegemònica, en cas de respondre positivament a les qüestions de la taula 5.3, és inferior al nivell de compromís que es derivaria d'estar disposat a dur a terme els canvis plantejats a la taula 5.4.

D'altra banda, no s'ha de confondre aquesta distinció amb el nivell de radicalitat de les qüestions plantejades. Cadascuna de les taules presenta qüestions amb diferents "graus" de transgressió ideològica i institucional, però el que ara ens interessa diferenciar és l'existència o no de diferències en la "qualitat" de les respostes i no en la seva "intensitat".

Les respostes a les qüestions incloses a la taula 5.3., en el cas del grup de treball, posen de relleu una nova estabilitat del sistema cultural d'escola coeducativa en el nivell simbòlic. En efecte, el grup de treball mostra una disposició positiva amb totes les qüestions plantejades, i alhora, una distància significativa respecte a les respostes de la resta del claustre i, en diversos casos, en relació amb les respostes al primer qüestionari. Aquest canvi, o distanciament respecte a d'altres respostes, es constata especialment en dos tipus

de plantejaments: els que impliquen una valoració directa de comportaments clarament femenins, els quals són rebutjats des del sistema cultural de referència dominant (qüestions Q36 i Q37), i els que defineixen una alteració significativa respecte als significats institucionals dominants, com els canvis respecte a la presència de dones en els càrrecs directius dels centres (Q24), la necessitat de donar preferència a les necessitats específiques de les noies (Q41) o la provocació del conflicte (Q48).

La tendència positiva de totes aquestes respostes, per tant, confirma el que ha mostrat fins aquí l'etnografia del procés de canvi: un nivell significatiu de canvi en les comprensions de la realitat educativa derivat d'un nou coneixement -sociològic-rellevant per a la interpretació de la realitat educativa. La lògica d'apropiació de pràctiques es modifica en base a la constatació i conscienciació per part de les mestres de les formes que pren la desigualtat sexual, així com a partir de la valorització dels elements típicament femenins, els quals passen de ser considerats un "deficit" cultural a ser efectivament valorats pel grup de treball com a valors a estendre a tot l'alumnat.

Aquesta taula, però, no ens permet constatar el nivell de correspondència entre la lògica d'apropiació i la lògica de producció de pràctiques. Les qüestions de la taula 5.4. sí ens ho permeten.

TAULA 5.4.: VARIABLES CORRESPONENTS AL SISTEMA CULTURAL D'ESCOLA COEDUCATIVA (QÜESTIONS CONCRETES)

	<u>GR. TREBALL</u>	<u>GR. PRESENT</u>	<u>GR. TREBALL 92</u>	<u>GR. PRESENT 92</u>
Q6: L'escola hauria d'intervenir sobre les eleccions curriculars de les noies, impulsant-les més a carreres tècniques.	2,5 (1,2)	3,2 (1,7)	2,7 (1,7)	3,7 (1,9)
Q9: L'escola hauria d'intervenir modificant el diseny curricular d'algunes assignatures per tal de fer-les més atractives a les noies.	2,4 (1,1)	3,6 (1,6)	2,9 (1,7)	3,9 (1,5)
Q10: Els coneixements sobre treball domèstic haurien d'incloure's en el currículum escolar oficial.	(*) 1,6 (1,1)	3,2 (1,2)	1,7 (1,1)	2,6 (1,3)
Q11: Les matemàtiques poden explicar-se de manera diferent a com s'expliquen actualment, de manera que les noies en surtin beneficiades.	2,9 (2,0)	3,2 (1,8)	3,1 (2,2)	4,4 (1,3)
Q17: L'escola hauria d'intervenir sobre la distribució de nens i nenes al pati distribuïnt l'espai de forma equitativa.	(**) 1,5 (0,5)	3,9 (1,8)	3,3 (1,8)	3,6 (1,8)
Q18: Per donar importància als jocs de les noies caldria que aquestes poguessin jugar-los al centre del pati.	(**) 1,6 (0,7)	4,0 (1,8)	4,0 (2,1)	4,2 (1,5)

Q19: Per tal d'impulsar més les noies cap a estudis tècnics hauríem de plantejar algunes classes per separat, independentment del nivell de l'alumnat.	(*) 3,1 (1,5)	4,4 (1,0)	4,3 (1,7)	4,3 (1,1)
Q20: L'escola hauria d'intervenir sobre la lliure pràctica dels jocs, fent que les noies participin més dels jocs masculins.	(#) 2,6 (1,2)	3,2 (1,6)	4,0 (1,2)	4,1 (1,7)
Q21: De la mateixa manera que procurem o permetem que les noies puguin jugar a futbol hauríem d'insistir en que els nois juguessin a gomes.	1,5 (0,8)	2,5 (1,4)	2,7 (1,8)	3,2 (2,0)
Q26: Els mestres i les mestres hauríem de controlar el temps d'atenció que dediquem als nois i a les noies.	(*) 1,6 (0,7)	3,0 (1,4)	2,3 (1,7)	3,1 (1,8)
Q27: L'escola hauria d'intervenir més sobre les eleccions curriculars dels nois, trencant amb l'estereotip de desvalorització de les carreres femenines.	1,2 (0,5)	2,6 (1,6)	2,1 (1,8)	2,1 (1,7)
Q31: En el currículum escolar hauria de tenir tanta importància la cuina com les matemàtiques.	(*) 2,2 (1,0)	3,6 (1,2)	3,1 (1,7)	3,6 (1,4)

Q35: L'escola hauria de repartir el professorat de tal manera que hi hagués més presència d'homes en els cursos de cicle inicial i més dones en els de cicle superior.	2,0 (0,8)	3,5 (1,8)	2,3 (1,0)	3,1 (1,2)
Q38: Per tal de donar importància als jocs femenins, l'escola hauria de valoritzar-los organitzant campionats.	(*) 1,4 (0,5)	2,6 (1,1)	-	-
Q42: Hauríem de potenciar que les dones que no fan treballs considerats "femenins" vinguin a explicar la seva experiència a l'escola.	1,2 (0,5)	1,7 (0,7)	-	-
Q43: Caldria planificar sessions amb les famílies per tal de que animessin a les seves filles amb bones aptituds en ciències i matemàtiques a realitzar estudis de tipus tècnic.	1,4 (0,7)	1,7 (0,7)	-	-
Q44: Per tal de que les noies perdin la "por" als ordinadors caldria organitzar algunes sessions amb només noies.	2,5 (0,8)	3,4 (1,3)	-	-

Q45: Hauríem de revisar els temes tractats en la programació de ciències, incloent més els àmbits que més interessen a les noies.	(*) 2,0 (0,8)	3,4 (1,5)	-
Q46: La separació per sexes és una estratègia que hauria de seguir l'escola de tant en tant per tal de potenciar determinades actituds en nois i en noies.	(*) 2,2 (1,8)	4,2 (1,1)	-

(*) Mitjana del grup de treball significativament diferent de la mitjana del grup present (contrast de dues cues a partir de la distribució t-Student amb un nivell de significació del 95%).

(**) Mitjana del grup de treball significativament diferent respecte a la mitjana del grup present i a la mitjana del grup de treball corresponent al primer qüestionari.

(#) Mitjana del grup de treball significativament diferent respecte a la mitjana del grup de treball corresponent al primer qüestionari.

4) La taula 5.4. presenta les mitjanes i desviacions típiques de les respostes a qüestions les quals no només incorporen una lògica d'apropiació de pràctiques fonamentada en un sistema cultural d'escola coeducativa, sinó que enfronten al professorat a canvis de pràctiques no sexistes, les quals alteren de forma directa i explícita l'ordre institucional establert. Si en algunes qüestions de la taula 5.3. el professorat podia interpretar que algunes de les proposicions plantejades ja formaven part de la vida escolar del centre, les qüestions de la taula 5.4. defineixen canvis clars i concrets en les pràctiques escolars.

Les proposicions de la taula abasten aspectes curriculars, pedagògics, i d'organització escolar i presenten diferents nivells d'alteració, els quals van des del canvi de materials i continguts a les mesures d'acció positiva. Aquestes qüestions no pretenen en cap cas recollir tots els nivells i variacions possibles de la pràctica escolar, sinó constituir indicadors suficientment diversos per tal de poder contrastar el nivell d'extensió d'una disposició al canvi de pràctiques a partir d'un procés intensiu de recerca-acció centrat en un únic àmbit educatiu com és el pati de jocs.

Els resultats mostren com aquest efecte d'extensió efectivament es produeix en les mestres del grup de treball. És a dir, com la reflexió i indagació afecta no només de forma significativa les proposicions de canvi relatives a l'organització i control sobre el pati de jocs, sinó també com l'alteració respecte a la lògica de producció de pràctiques s'extén a d'altres qüestions de la vida escolar. Les respostes del grup de treball manifesten, en gairebé totes les qüestions, tant una elevada disposició a la producció de noves pràctiques, com un important nivell de consens intern (en la major part de les qüestions les desviacions típiques són inferiors a 1). Veiem-ho amb més detall.

Les propostes relatives a les noves pràctiques sobre el pati de jocs (Q17, Q18 i Q20 i Q21) presenten un canvi radical en relació al primer qüestionari. Aquestes són qüestions rebutjades en el primer qüestionari (excepte la qüestió Q21, amb una mitjana de 2,7) i que en finalitzar el procés de recerca-acció són mesures perfectament

acceptades per les mestres del grup de treball. Les qüestions Q18 i Q20 són especialment significatives, ja que mostren un nivell de comprensió de les possibles mediacions, necessàries per a enfrontar-se a un tipus de canvi dialèctic. Dit d'una altra manera, el grup de treball passa a considerar legítimes, i necessàries per a una escola coeducativa, pràctiques que eren abans rebutjades ideològica i normativament: la discriminació positiva a favor dels jocs femenins -com a estratègia de reforç de les actituds i els valors del grup dominat (qüestió que és també reforçada per resposta a la Q38, relativa als campionats de jocs femenins)- i la intervenció sobre la lliure pràctica dels jocs -tant amb l'objectiu d'eliminar els estereotips de gènere dels jocs com per a ser utilitzada com una estratègia d'atorgar més protagonisme a les noies a través de la seva incorporació a un joc institucionalment dominant⁷.

Ara bé, el treball específic sobre el pati de jocs produeix, com dèiem, un efecte extensió a d'altres àmbits de la vida escolar. La disposició a la introducció de canvis -alguns dels quals suposen una significativa alteració tant de les ideologies pràctiques de gènere com de les normes institucionals (explícites o implícites) establertes- arriba també, tot i que de forma menys pronunciada que en el cas dels canvis relatius al pati de jocs- al nivell del curriculum (Q6, Q9, Q10, Q31 i Q45), les pràctiques pedagògiques (Q19, Q26, Q44 i Q46) les estratègies d'eliminació dels estereotips de gènere (Q21, Q27, Q42) i les mesures d'acció positiva (Q9, Q35). En alguns casos, les respostes del grup de treball a aquestes qüestions no suposen un salt qualitatiu respecte al primer qüestionari tant significatiu com en el cas del pati de jocs (de desacord gairebé complet a acord) però sí que s'observa una pauta constant en el cas del grup de treball: en aquelles respostes amb un alt nivell d'acord (puntuacions mitjanes entre 1 i 2) s'observa un elevat nivell de consens intern, mentre que, en general, com més indeterminació hi ha amb la proposició plantejada més s'accentua la dispersió de

⁷ Tot i que la mitjana del grup de treball de la Q20 (2,6) és sensiblement superior a la de les altres qüestions relatives al pati de jocs, és especialment significatiu el fet que les mestres del grup responguin afirmativament a aquesta qüestió, ja que al llarg de la fase de recerca-acció s'ha detectat una posició crítica respecte als valors que incorpora el joc del futbol. Això reforça l'afirmació que el valor que el grup de treball atorga a la qüestió Q20 sigui el d'una estratègia de mediació cap a una pràctica coeducativa.

respostes. És a dir, el procés de recerca-acció confirma l' "efecte de consens" sobre l'estructura de disposicions i resistències al canvi del grup de treball, i, per tant, l'adquisició i producció progressiva d'una lògica de producció de pràctiques comú.

Aquest canvi global d'actituds de disposició al canvi per part del grup de treball, és, fonamentalment, un canvi conscient i intencionat, tal i com ho mostra el següent diàleg:

Sònia: Ara les nenes posen nens/es. Utilitzen el doble gènere, els nens no. Les nenes sí que se n'adonen, i t'estic parlant de 3er d'EGB. Inclús quan tinc un "patinaço" i dic: "els nens", les nenes contesten: "i les nenes què?" Això ja m'ho comencen a dir. Això vol dir que la meua actitud també ha canviat. Al treballar això vas amb els ulls molt més oberts. Tinc tendència a dirigir-me molt a les nenes, a preguntar-les-hi més.

Lourdes: Recordo quan em vaig posar a preparar el treball sobre els sectors econòmics: els nens em diuen de que treballen els pares i classifiquem les feines. I em van sortir diferents feines: cap a l'agricultura, 6 a indústria i 16 o 17 a serveis. Va donar la casualitat que les mares de dues criatures treballaven fent feines a d'altres cases, i ho vam col·locar a serveis. I llavors els vaig preguntar, que no treballen les vostres mares? I com és que no estan remunerades? Si per aquesta feina a les mares d'ells els paguen. I els nens: "sí, és injust".

X.B.: El fet de dedicar més atenció a les noies creieu que ho feu expressament?

Sònia: Sí, clar, que intervinguin constantment. I com que són bones, la imatge de la nena es revaloritza, pren més protagonisme. I això ho faig de manera deliberada. A 3er a mi és la primera vegada que les nenes m'escriuen en doble gènere, i a vosaltres?

Marta: A nosaltres a vegades els nens també ho posen.

Lourdes: A 8è els nens han detectat que intentem potenciar més a les nenes. Això és una actitud clara, ho diuen.

Teresa: Els nens fins i tot diuen: "Ah, com que és nena no li dius res". S'ha d'anar amb cura, a vegades et passes una mica.

X.B.: Això us crea incomoditat?

Teresa: A mi no.

Lourdes: A mi tampoc.

Miriam: Cap ni una.

Marta: Els conflictes a 8è ho hem intentat controlar, que el biaix a favor de les noies no fos tan evident, però...

Els comentaris de les mestres mostren la seguretat del col·lectiu en relació amb un tipus de pràctiques no habituades a nivell institucional, així com un nivell significatiu d'intencionalitat en les seves accions, el qual es manifesta en l'atenció de les mestres al col·lectiu de noies, entès ara com a col·lectiu dominat. Aquesta intencionalitat, com ha fet palès la fase de recerca-acció, només apareix després d'un treball en profunditat que combina la reflexió i l'acció i que acostia el grup de treball a la coherència entre les lògiques d'apropiació i de producció de pràctiques, orientades a partir d'un sistema cultural d'escola coeducativa produït col·lectivament. El segon qüestionari al professorat, per tant, confirma la transformació cultural col·lectiva, la qual genera unes determinades disposicions al canvi. Si bé encara les noves actituds poden seguir topant amb ideologies pràctiques de gènere i amb normes institucionals sedimentades col·lectivament, pròpies d'un sistema cultural d'escola mixta, el grup de treball ha produït un procés col·lectiu de producció cultural que és contrahegemònic en la mesura en que ha partit del desemascarament dels principis hegemònics subjacents en les pròpies ideologies i pràctiques dels actors socials. En la mesura en que aquest procés aprofundeix la comprensió i la capacitat crítica dels protagonistes del canvi, el grup de treball construeix col·lectivament una actitud de resistència.

5.6. Conclusions

Pel seu nivell d'aprofundiment en el problema, la fase de recerca-acció esdevé el procés central del canvi cultural del professorat. La sensibilització ha situat el grup de treball (i en menys mesura, la resta del claustre) en disposició de centrar els esforços d'acció i de reflexió en un àmbit concret. Les raons per les quals aquest àmbit ha estat el pati de jocs han estat exposades al començament d'aquest capítol (apartat 5.1.).

La recerca-acció, per tant, parteix d'unes escasses alteracions produïdes a nivell de l'estructura de disposicions i resistències al canvi, i, per tant, d'una lògica d'apropiació i de producció de pràctiques orientada a partir d'un sistema cultural d'escola mixta. Els efectes de la fase de sensibilització el que permeten és, per una banda, confirmar les fonts de legitimació del projecte global de recerca-acció (constatar el nivell de desigualtat sexual i els beneficis potencials de l'experiència sobre tota la comunitat escolar) i, d'altra banda, definir el problema de la reproducció dels gèneres com un problema social i cultural i no com un producte de la pràctica individual, qüestió que, com hem vist, limita la capacitat de crítica i de problematització de les mestres, però permet la necessària desculpabilització per a superar les possibles resistències a participar en el projecte.

És aquest escàs nivell de transformació cultural el que, en el procés de definició del problema, limita la problematització del pati de jocs. El reconeixement de la desigualtat sexual es fa compatible amb valors de respecte a les eleccions individuals, amb reflexions al voltant del determinisme de l'espai i amb la norma escolar del pati com a espai i temps propis de l'alumnat. L'observació de la desigualtat, però, obliga al grup de treball, de forma no conscient, a resoldre aquestes contradiccions, la qual cosa es fa palès a partir de les estratègies d'adaptació (conflictes potencials amb l'alumnat; qüestionament sobre la necessitat d'intervenir a l'hora de pati, etc.).

És només en la mesura en que la problematització, a partir de la inducció indirecta de l'agent extern, s'extén al nivell de les actituds conformistes del col·lectiu femení i a les conseqüències d'aquestes actituds sobre la seva posició subordinada, quan les contradiccions comencen a produir un cert nivell d'instabilitat col·lectiva en el grup de treball. Aquesta tensió s'accentua en el moment en el qual les contradiccions entre la inacció i la reproducció dels gèneres es fan més visibles, moment que té lloc quan el col·lectiu de mestres reconeix la necessitat d'haver de donar més protagonisme institucional al col·lectiu femení (pel fet de constatar el perjudicis de les actituds conformistes sobre la seva situació al centre), i, alhora, manté fortament arrelades les sedimentacions col·lectives institucionals i ideològiques sobre l'espai i el temps del pati de jocs.

En aquesta situació el grup de treball assoleix el primer nivell d'autocrítica col·lectiva. La desculpabilització individual comença a deixar pas a la primera aparició de la culpabilització col·lectiva i a un reforç de les significacions intersubjectives. En aquestes circumstàncies, la manca de programació i de planificació pedagògica d'aquest temps escolar comença a ser percebuda col·lectivament com una de les causes possibles de la desigualtat sexual observada.

No obstant, l'extensió de la problematització (només al nivell assenyalat, i no encara al nivell de reconeixement de la jerarquia de valors masculins i femenins a l'espai del pati) no genera en el grup de treball el nivell de seguretat col·lectiva necessari per a dur a terme accions alternatives. La situació d'inseguretat col·lectiva es manifesta en la manca de disponibilitat de recursos legítims dins del sistema cultural d'escola mixta que permetin la resolució de les contradiccions. Mantenir els principis de llibertat d'elecció, de respecte als jocs i valors de cada grup sexual i de manteniment de l'estructura de l'espai, i, al mateix temps, disposar d'alternatives per a que les noies modifiquin llurs actituds passives o per a assolir una relació d'igualtat sexual al pati, és una equació irresoluble.

La inducció de l'agent extern en el moment de la construcció i contrastació de les hipòtesis esdevé fonamental com a estratègia

d'erosió de les sedimentacions col·lectives limitadores del canvi. En aquesta etapa del procés, els interrogants que plantegen les hipòtesis són ja interrogants legítims dins del col·lectiu de mestres. La interpretació i conseqüències que el professorat extreu de la petita recerca sobre el pati ens indiquen l'alteració de la lògica d'apropiació de pràctiques. En efecte, la disponibilitat d'un nou coneixement empíric actua com a factor de resolució de les contradiccions explícites i latents del grup de treball. Esdevé l'element de legitimació necessari per a desfer la situació d'inseguretat col·lectiva en dos sentits: d'una banda, possibilita l'ampliació de la problematització del pati de jocs en la mesura en que el problema de la diferència cultural s'afegeix i intersecciona amb el problema de la desigualtat sexual; d'altra banda, permet identificar la presència de resistències manifestes o latents del col·lectiu femení, i, per tant, converteix en possibles accions que es dirigeixin a donar veu al grup silenciats, les quals no són plantejables a partir d'un sistema cultural d'escola mixta.

El nou coneixement disponible provoca el qüestionament de valors sedimentats col·lectivament i permet que el grup de treball, de forma no conscient, es situï davant d'una nova lògica d'apropiació de pràctiques no sexistes. En aquesta etapa del procés, el grup de treball planteja en termes teòrics una direcció de l'acció coeducativa amb un nivell significatiu de radicalitat: la necessitat de fer emergir el conflicte o la discriminació positiva són propostes que s'allunyen completament d'un sistema cultural d'escola mixta. No obstant, el grup de treball arriba a aquest nivell de discurs sense ésser completament conscient del nivell de contrahegemonia que aquest incorpora. Ha produït col·lectivament i progressivament les legitimacions necessàries que donen suport a aquest discurs, el qual a la vegada construeix i emergeix d'un sistema cultural d'escola coeducativa, però sense prendre consciència tant de la distància política que el comença a separar de la resta del claustre com de la dificultat ideològica i pràctica que suposa la traducció de la nova lògica d'apropiació de pràctiques en una lògica de producció de pràctiques no sexista.

El nivell de consciència de radicalitat només apareix a la darrera fase del procés de recerca-acció, moment en el qual torna a prendre protagonisme l'agent extern. Les estratègies d'adaptació reapareixen quan el grup constata les distàncies assenyalades, tant amb els altres significants (alumnes i resta del claustre) com amb les normes de la institució. Aquestes estratègies d'adaptació es manifesten en el caràcter limitat de les propostes d'intervenció. A la darrera fase del procés de recerca-acció, per tant, el sistema cultural d'escola coeducativa és estable a nivell simbòlic però inestable al nivell de pràctiques. La inducció de l'agent extern, en aquest cas directa, acostava al col·lectiu a la coherència entre el nivell simbòlic i el nivell d'acció. Aquest és el darrer obstacle a l'aparició de la pràctica contrahegemònica. L'experimentació, i els resultats, positius d'aquesta experimentació sobre el canvi d'actituds, la distribució de l'espai i la diversificació dels jocs, permeten donar coherència a les lògiques d'apropiació i de producció de pràctiques. El nou coneixement empíric derivat dels efectes de la intervenció proporciona la legitimació necessària per a la seguretat interna del grup de treball, indispensable per a la progressiva sedimentació de les pràctiques contrahegemòniques.

El segon qüestionari al professorat i les verbalitzacions de les mestres posteriors a la introducció de canvis al pati de jocs, un cop finalitzat el primer cicle de la fase de recerca-acció, permeten constatar el canvi d'actituds del grup de treball. La sedimentació d'un sistema cultural d'escola coeducativa com a sistema orientador de les pràctiques educatives es fa palès a través de l'efecte d'extensió que el treball sobre el pati de jocs té sobre altres àmbits de la vida escolar. Això no significa en absolut que hagin desaparegut completament les resistències ideològiques i pràctiques al canvi, però ens trobem davant d'un col·lectiu que ha estat protagonista d'un procés de transformació cultural notable. El grau en què les noves sedimentacions col·lectives s'extenen al centre i el nivell en què els canvis de pràctiques s'institucionalitzen serien l'objecte d'estudi d'una altra recerca.

CONCLUSIONS



Conclusions

L'exploració en profunditat del procés de transformació de les actituds de les mestres del grup de treball ens ha permès descriure i analitzar un procés de producció cultural d'un col·lectiu sota unes condicions determinades. D'altra banda, tot i constituir una delimitació material i simbòlica determinada, el fet d'haver centrat la recerca sobre el pati de jocs no s'ha d'entendre com una limitació a la possible validesa de la recerca, sinó com una necessitat d'aprofundiment en el paper investigador del professorat i, alhora, com una resposta a les condicions metodològiques prèviament fixades.

Són per tant els criteris metodològics, la naturalesa del propi objecte d'estudi i les limitacions que acompanyen a tot treball de recerca, les raons per les quals és oportú establir el límit temporal per a l'anàlisi després de la cobertura d'un cicle complet de la fase de recerca-acció. De fet, en un estudi d'aquestes característiques, la variable temps és més fonamental en l'anàlisi que l'àmbit concret sobre el qual el professorat realitza el treball de recerca-acció. La comparació entre el nivell de transformació aconseguit al pati de jocs i a qualsevol altre àmbit de la vida escolar no seria factible, ja que els sistemes culturals d'orientació de l'acció serien completament diferents en cada cas.

A través de la descripció etnogràfica i dels qüestionaris d'actituds hem pogut acostar-nos a la hipòtesi principal i a les hipòtesis secundàries plantejades al darrer apartat del capítol 2. L'anàlisi sincrònica del procés de transformació - als capítols 4 i 5 - ens ha mostrat, tot i que de forma desordenada, tant la plausibilitat de les hipòtesis plantejades com la seva constatació, la qual, no cal dir-ho, s'ha d'entendre en el context d'una anàlisi qualitativa en profunditat, lluny de qualsevol mètode de contrastació estadística. Això no obstant, tal i com s'ha fet palès a l'apartat 3.3, res invalida l'adequació de l'estudi de cas com a metodologia òptima per a explorar les hipòtesis plantejades.

És el moment de recuperar les hipòtesis de partida amb l'objectiu, però, més que d'exemplificar-les, d'utilitzar-les com a punts de referència per a la *reflexivitat*. És a dir, un cop realitzada l'exploració en profunditat, estem en condicions de reflexionar sociològicament, no només sobre aquelles àrees "il·luminades" per l'etnografia, sinó també sobre la relació entre la contrastació empírica i el perquè dels resultats obtinguts.

Donades les característiques de la recerca, aquesta reflexivitat podem efectuar-la a dos nivells. En primer lloc, a nivell del procés de transformació del centre pilot cap a una lògica d'acció coeducativa i, en segon lloc, a nivell de la relació entre la pròpia metodologia d'inducció i el canvi cultural del professorat.

6.1. El procés de transformació cap a la coeducació: De la igualtat sexual a la diferència cultural.

Recuperem la hipòtesi principal del treball:

El professorat, sota unes condicions determinades, canvia de sistema cultural de referència d'educació dels gèneres - del sistema cultural d'escola mixta al sistema cultural d'escola coeducativa. Aquest canvi ve expressat a partir d'una transformació en les lògiques d'apropiació i producció de pràctiques, és a dir, a partir de modificacions en les disposicions a la introducció de pràctiques alternatives i en la producció de noves pràctiques.

De fet, el millor indicador del nivell de transformació assolit ve expressat en la comparació entre els resultats corresponents als dos qüestionaris d'avaluació del canvi d'actituds (veure taules de l'apartat 5.5.), el qual ens permet, com ja hem vist, parlar d'un canvi en la lògica d'orientació de les pràctiques educatives. No obstant, un cop il·lustrat el nivell de canvi, el que esdevé més rellevant és la comprensió -ni que sigui aproximada- del *perquè* el professorat assoleix un determinat nivell de transformació cultural, és a dir sobre què actuen les condicions de treball per a fer possible

l'aparició de les noves orientacions culturals dels actors. Ens detindrem en aquest procés des d'un punt de vista de la lògica de transformació de la pràctica coeducativa del professorat.

El punt inicial de partida del procés de recerca ens ha dibuixat una escola amb un discurs hegemònic d'educació dels gèneres. Hem il·lustrat la incorporació d'aquest discurs en les ideologies pràctiques de gènere, el qual s'expressa tant a nivell de les lògiques d'apropiació com de producció de pràctiques sexistes.

La part visible de la ideologia del professorat és aquella que forma el conjunt de valors i legitimacions del sistema cultural d'escola mixta, els quals són defensats explícitament pel professorat: la individualitat d'aprenentatge de cada alumne, la igualtat d'atenció sense distinció, la neutralitat de l'escola com a institució meritocràtica, la imparcialitat de la tasca docent, la transmissió d'uns valors humans fonamentals, etc. Aquests valors són condensats, a nivell institucional en dos principis fonamentals: un marge important de llibertat d'elecció dels individus i l'existència, més o menys explícita, d'un tipus ideal d'alumne, model que serveix de referència per a entendre la significació del *deficit* cultural.

D'altra banda, la part invisible d'aquesta ideologia roman darrera el no qüestionament de la interpretació de l'aplicació d'aquests valors a cada gènere: d'aquesta manera, el fet de reconèixer que nois i noies són *diferents*, no altera ni qüestiona l'estabilitat del sistema cultural d'escola mixta. Tot i que en un discurs paral·lel, els ensenyants puguin manifestar entendre la diferència entre sexe i gènere, aquesta comprensió no s'extén al nivell de l'escola: el sexe dels individus és una variable exògena en el procés educatiu, i, per extensió, ho és el gènere. D'aquesta manera, les contradiccions que apareixen al nivell del discurs del professorat romanen latents gràcies a una reificació absoluta del de la formació dels gèneres.

Les contradiccions encara són més latents al nivell de les normes escolars, ja que el professorat no disposa de cap referència relativa

als possible efectes de normes escolars alternatives. Les ideologies pràctiques de gènere en el sistema educatiu es completen doncs amb les sedimentacions institucionals relatives a les formes d'organització escolar, el currículum, la pedagogia i les formes d'avaluació. El gènere no ha estat mai ni és una variable rellevant per a l'orientació de l'acció, i, en conseqüència, és ignorat en el què s'ensenya, en el com s'ensenya, i en el com s'avaluen i interpreten els comportaments i el rendiment de l'alumnat. Aquesta invisibilitat, d'altra banda, ve reforçada per la manca d'indicadors observables de desigualtat sexual: ni les noies treuen males notes ni es comporten malament.

No és estrany, doncs, que el professorat reifiqui inicialment el problema del sexisme i que es plantegi que el que està al seu abast és únicament intentar canviar els estereotips interioritzats per l'alumnat. Pel professorat el problema de la discriminació sexual es situa fonamentalment en d'altres institucions socials. L'escola pot actuar com a contraforça, però el reconeixement de les diferències de gènere no afecta en cap cas la neutralitat escolar, ni la lògica de la seva acció.

Aquestes consideracions relatives a les ideologies pràctiques de gènere, les quals se'ns confirmen tant des d'un punt de vista teòric (capítol 2) com empíric (capítol 4), són les que guien la construcció de la metodologia d'inducció. Permeten identificar la naturalesa de les principals resistències col·lectives al canvi, i, a partir d'aquí, seqüenciar el procés d'inducció externa i disposar de categories que facin possible interpretar la transformació de les actituds del professorat envers l'educació dels gèneres. Aquesta és, doncs, la situació de referència inicial, la qual fa possible, en aquest estudi, entendre la coeducació com a sinònim del procés que porta al professorat a unes noves actituds davant la comprensió i l'educació dels gèneres. Disposem de les condicions inicials: sabem a través de quins mecanismes actua el principi d'hegemonia, tant pel que fa al discurs com pel que fa a la lògica d'orientació de les pràctiques del professorat.

La comparació "fotogràfica" entre aquesta situació i la situació final ens confirma l'existència d'un significatiu procés de transformació cultural. El gènere s'ha convertit en una variable fonamental per a l'orientació de la seva acció, tant a nivell de les accions "directes" sobre els individus com a nivell de valors educatius.

Pel que fa als individus, la variable "grup sexual de pertinença" i, més enllà d'això, "gènere de l'individu", ha passat a ser una categoria d'interpretació de l'alumnat fonamental, tant en termes d'igualtat sexual en l'accés als recursos educatius com en termes de trets específics de comportament individual. És a dir, la funcionalitat de la variable gènere no només es deixa notar per a corregir les situacions de desigualtat, sinó que porta al professorat a interpretar conductes dels individus, d'interès envers determinades tasques escolars o d'oposició o resistència, en tant que individus socialitzats en el gènere masculí o femení. La rellevància del gènere s'extén des de la interpretació dels productes educatius de cada grup sexual (formes de respondre a una redacció lliure, dibuixos, etc.) a la comprensió de les relacions interpersonals (reaccions diferents de nois i noies en funció de les persones intervinents en la interacció, etc.). Aquesta rellevància del gènere es radicalitza en el moment en el qual el grup sexual de pertinença és, pel professorat, una categoria vàlida per a la discriminació positiva.

Pel que fa als valors educatius, es fa palesa la rellevància del gènere femení com a categoria cultural rellevant per a l'orientació de pràctiques. La voluntat notable de "feminització" del curriculum, de cercar noves estratègies pedagògiques més cooperatives i menys competitives, o el treball sobre la sensibilitat i afectivitat de l'alumnat, esdevenen objectius educatius importants pel grup de treball. No obstant, la radicalització dels valors educatius es produeix en el moment en el qual el grup de treball passa d'identificar aquests valors com a valors humanistes universals a identificar-los com a valors femenins, és a dir, en la mesura en que el professorat reconeix col·lectivament un grup sexual com a portador d'unes relacions socials i d'unes formes de vida específiques. La identitat entre grup social (sexual) i valors

culturals és fonamental, ja que porta al professorat a accentuar encara més la percepció de les diferències culturals entre els gèneres. Això explica per què el professorat passa a respondre positivament en el segon qüestionari aquelles qüestions relatives a formes de comportament i valors clarament femenins, les quals havien estat anteriorment rebutjades. El nivell fins el qual pot estendre's la identificació de comportaments femenins i la seva valoració positiva indiscriminada és una hipòtesi possible però inabastable en aquest estudi.

Ara bé, la producció col·lectiva d'un sistema cultural d'escola coeducativa no és només constatable per una nova forma d'entendre la variable sexe en el procés educatiu. Aquesta lògica d'orientació de les pràctiques educatives només és comprensible que apareixi al costat d'una transformació dels components que donen estabilitat al sistema cultural de referència. És a dir, el sistema cultural d'escola coeducativa implica el desenvolupament de la capacitat crítica del professorat, la qual es manifesta en una nova comprensió de la institució escolar. La neutralitat de l'escola és ara substituïda per una comprensió del seu paper reproductor de les jerarquies socials i culturals, i el seu propi paper d'agents de coneixement és qüestionat en la mesura en que el professorat descobreix el seu paper reproductor de la desigualtat sexual.

La construcció progressiva d'una disposició col·lectiva a modificar les normes escolars esdevé l'indicador que il·lustra el nivell de màxima alteració cultural, ja que ens mostra un nivell de transformació en el pla de la ideologia sexista i en el pla de les sedimentacions institucionals del professorat. Coeducació, acaba essent, pel professorat, sinònim d'una política escolar radical en relació amb el sistema cultural d'escola mixta. L'elaboració cultural del professorat és el que ha generat nous espais de legitimació i nous coneixements que donen suport a aquesta nova disposició al canvi.

El procés de transformació, no obstant, ja sabem que ha estat progressiu (que no vol dir lineal). Les hipòtesis relatives al propi procés de transformació ens permeten reflexionar sobre el *com* ha

tingut lloc aquest canvi. La reflexió sobre les mateixes serà efectuada per a cadascuna de les dues fases de la metodologia.

Primera hipòtesi secundària: El procés de canvi cultural no és un procés lineal, en el qual elements del sistema cultural passat resten completament superats. El procés és un procés dialèctic d'adaptació i resistència al canvi. Els elements propis del sistema cultural dominant apareixen i desapareixen de la vida institucional en funció del nivell d'arrelament de valors i normes en les ideologies pràctiques del professorat.

Segona hipòtesi secundària: Les resistències al canvi del professorat són menys fortes quan el tipus de canvi proposat té legitimitat en el sistema cultural de referència dominant i més fortes quan el canvi correspon clarament a un sistema cultural contrahegemònic. Concretament, seran més fortes les resistències a introduir elements propis de la cultura femenina, que impliquen un canvi clar de sistema cultural d'orientació de l'acció, que introduir canvis correctors de les desigualtats detectades entre ambdós grups sexuals.

Tercera hipòtesi secundària: El grup protagonista del procés de canvi adquireix progressivament consciència de col·lectiu impulsor del canvi. Les diferències en les lògiques d'apropiació i producció de pràctiques d'aquest grup respecte a la resta del professorat són un signe de canvi de sistema cultural.

6.2. Els límits de la sensibilització com a procés de transformació cultural: la consolidació d'un model liberal d'educació dels gèneres.

El procés de transformació cultural no ha estat ni un "salt cultural" bruscat ni una transformació lineal. Entre les ideologies pràctiques de gènere i l'aproximació plausible del grup de treball a una lògica d'orientació de pràctiques contrahegemònica en el moment de tancar la recerca, transcorre un procés de forces i contraforces culturals. En efecte, la significació de la seqüenciació

defensada a la metodologia d'inducció no implica, com s'ha fet palès, que el procés de transformació cap a la coeducació sigui un procés lineal. Permet interpretar dues fases ben diferenciades de comprensió de la igualtat sexual per part del professorat, però en cadascuna d'aquestes fases la producció cultural respon a un procés dialèctic d'adaptació i resistència, i té com a resultat diferents estadis de formació de l'acció col·lectiva.

En efecte, en finalitzar la fase de sensibilització els efectes sobre l'estructura de disposicions i resistències al canvi del professorat donen a entendre una nova comprensió de les manifestacions de la desigualtat sexual a l'escola. Per a les mestres ara és legítim exercir determinats "controls de gènere", alguns dels quals havien estat realitzats abans per l'escola esporàdicament (control del llenguatge), i d'altres que són una conseqüència del procés de sensibilització (control de l'accés de cada grup sexual als recursos educatius). La pròpia metodologia d'inducció i les mateixes fonts de legitimació institucional ens donen les claus per a entendre el perquè d'aquest primer nivell de canvi.

L'observació dels diferents àmbits i formes de projecció de la desigualtat sexual al centre condueixen al professorat, per un costat, a conèixer amb més exactitud la interiorització dels estereotips de gènere en el propi alumnat i, en segon lloc, a erosionar una de les sedimentacions col·lectives fonamentals: la inexistència de garanties d'igualtat a l'escola. Aquesta és la primera mirada introspectiva a la vida escolar. Un nou coneixement empíric sobre l'existència de desigualtat sexual és ara disponible pel professorat. La descoberta de l'alumnat com a portador de relacions sexistes és rellevant en la mesura en què el professorat constata, si més no, com el *seu* alumnat també reproduïx els estereotips de gènere i les formes específiques en què ho fa. No obstant, això no només no altera sinó que confirma la desculpabilització del professorat (és un problema d'ells i elles). El que constitueix, en canvi, una alteració important és el fet de constatar com la mateixa institució no garanteix un principi educatiu fonamental: la igualtat d'accés i d'atenció a l'alumnat.

La problematització del sexisme s'ha ampliat en relació amb el moment inicial: ha passat d'ésser un problema quasi aliè a l'escola a un problema que també es projecta sobre la vida escolar. Ara bé, les limitacions en la problematització després de la fase de sensibilització ja han estat posades de relleu. Ara podem reflexionar sobre la relació entre els límits a la problematització i la dinàmica de les estratègies d'adaptació i resistència al canvi, dinàmica que ens indica tant les vies de penetració cultural com els límits a una nova lògica d'orientació de pràctiques.

D'una banda, malgrat que el sexisme hagi passat a ser també un problema escolar, ho és només en la mesura en què la discriminació sexista es projecta sobre la vida escolar: per exemple, hi ha sexisme a l'escola perquè el llenguatge que utilitzem col·lectivament és sexista, o perquè els textos educatius tenen continguts i imatges sexistes. Les mestres, però, no interpreten la seva participació individual i col·lectiva en la producció de sexisme. La rellevància de la variable gènere en l'orientació de l'acció apareix com a conseqüència de la necessitat de controlar les relacions externes de desigualtat que es projecten a l'escola. No és, encara, conseqüència de l'actitud i pràctiques sexistes del propi professorat. Tot i que puntualment apareixen actituds d'autocrítica, no hi ha una lògica col·lectiva en aquest sentit.

La presa de consciència produeix un estat d'inseguretat col·lectiva en relació amb algunes pràctiques de la vida escolar. Ara bé, aquesta inseguretat es refereix només a aquells aspectes que la fase de sensibilització ha posat en qüestió. És a dir, només hi ha inseguretat en relació amb un determinat tipus de pràctiques, les quals són legítimes en un sistema cultural d'escola mixta. La inseguretat no es posa de manifest en aquelles qüestions que no són ni tan sols plantejables pel professorat. Aquest és el cas, per exemple, de determinades propostes incloses al qüestionari sobre discriminació positiva o sobre canvis institucionals bruscs.

Això fa que el professorat només desenvolupi estratègies d'adaptació en aquells aspectes que es troben enmig entre allò que ha qüestionat la fase de sensibilització i allò que no és ideològica o

institucionalment pertinent. De fet, és impossible aïllar els factors que, en cada comentari del professorat o en cada proposició inclosa al primer qüestionari, expliquen les causes de les estratègies d'adaptació (si són més degudes a qüestions d'ideologia de gènere o de sedimentacions institucionals col·lectives o d'una interacció entre ambdues coses). En qualsevol cas, però, la presència de diferents interpretacions en funció de cada cas analitzat (per exemple, entre la interpretació del sexisme en els llibres de text o la interpretació dels comportaments més femenins) i de diferents nivells de disposicions al canvi en funció de la pràctica escolar posada en qüestió (canvis en l'organització pedagògica o canvis en la programació curricular, per exemple), juntament amb actituds de rebuig col·lectiu a determinades propostes de canvi, il·lustren com existeixen "limitacions" en la definició del problema del sexisme per part del mateix grup de treball.

Ens trobem, doncs, davant d'una comprensió liberal de la igualtat d'oportunitats entre els sexes. El problema del sexisme és un problema d'individus, i no de cultures de grup. El professorat es mostra disposat a corregir les manifestacions evidents de desigualtat en la mesura en que l'evidència empírica mostra la discriminació d'un col·lectiu concret, però els límits de l'acció venen imposats per l'estabilitat del sistema cultural d'escola mixta. Els principis fonamentals de les ideologies pràctiques de gènere del professorat no s'han alterat: llibertat d'elecció i igualtat (homogeneïtat) cultural són garanties democràtiques fonamentals del sistema educatiu.

No obstant, la inseguretat col·lectiva no apareix perquè la fase de sensibilització posi al descobert com la institució escolar ni tan sols garanteix els principis educatius fonamentals, ja que les correccions en aquest aspecte són gairebé espontànies i immediates, sinó perquè la conscienciació i constatació de la desigualtat sexual comença a qüestionar algunes normes escolars enteses col·lectivament com a valors inalterables. És per això que, com més s'allunya de la norma institucional la proposició de canvi, més contundent i homogeni és el rebuig col·lectiu. Tant el grup de treball com la resta del clatutre són taxatius en aquest sentit. Al

professorat no li cal desenvolupar estratègies d'adaptació en les qüestions més "radicals", perquè la mateixa proposta no és pertinent (és impertinent). Un bon exemple d'això són algunes de les proposicions de canvi relatives als canvis al pati de jocs (alteració de la lliure elecció dels jocs, distribució de l'espai, etc.), les quals plantegen canvis "no raonables" des de la lògica educativa dominant.

Les estratègies d'adaptació sí apareixen, en canvi, quan es fa evident la contradicció entre observació empírica i el propi discurs educatiu de les mestres o quan apareixen contradiccions entre el propi discurs humanista del professorat i la "feminització" de les relacions interpersonals. El mateix cas del pati és un bon exemple de la primera qüestió: la constatació de desigualtat en l'ús d'un recurs educatiu com és l'espai no comporta l'alteració immediata de la situació per part de les mestres del grup de treball. Pel que fa a la segona qüestió, el professorat és capaç, per exemple, d'identificar la tendresa com un valor educatiu fonamental, però sentir-se incòmode en les situacions que podrien ésser aprofitades per a realitzar un treball pedagògic en aquest sentit (relacions físiques agressives entre l'alumnat o crítiques a les actituds més femenines de determinats nois).

Una darrera qüestió relativa a la primera fase de la transformació cultural del professorat fa referència a la rellevància dels valors humanistes com a espai de penetració de la producció cultural del professorat. Les respostes al primer qüestionari han posat de relleu el refús d'aquelles qüestions que acosten la lògica de les pràctiques educatives a una lògica fonamentada en el valor de canvi de l'educació per al món productiu, qüestionant d'aquesta manera un dels valors identificats des d'un punt de vista teòric com a components del sistema cultural d'escola mixta. En principi, doncs, els valors humanistes constitueixen el primer espai simbòlic per a la producció de pràctiques coeducatives. No obstant, el transcurs de la fase de sensibilització, i el desenvolupament d'estratègies d'adaptació a mesura que els valors humanistes són traslladats a situacions concretes (educació de l'afecte, la cooperació, la sensibilitat, etc.), posen de manifest la distància entre el discurs i

les pràctiques. Els valors humanistes, de fet, poden acabar constituint el nivell discursiu de legitimació necessari el qual emmascara unes pràctiques que s'acosten en realitat a un model d'escola competitiu i individualista. Aquests valors, per tant, són alhora una via de penetració del canvi cultural i una font de legitimació necessària que emmascara unes determinades pràctiques discriminadores a l'escola mixta.

En definitiva, les interseccions entre les sedimentacions institucionals i les ideologies pràctiques de gènere, juntament amb les característiques de la metodologia d'inducció, ens mostren un canvi cap a la consolidació d'un model liberal de coeducació. Expressat de forma simple, la fase de sensibilització no altera substancialment el sistema cultural d'escola mixta, i menys encara l'organització de la vida institucional. La igualtat d'atenció a nois i noies esdevé una premisa d'actuació, la qual és encara més reforçada després de detectar l'existència de situacions de desigualtat a l'escola, però el professorat és encara incapaç d'objectivar la realitat educativa i fer-ne la crítica. Malgrat que ha accentuat la seva percepció estructural i comença a utilitzar la variable "grup sexual" com a unitat d'observació, no disposa de la suficient capacitat de distanciament, per la qual cosa la problematització és limitada.

6.3. Acció-reflexió i radicalització de la coeducació

Per què, llavors, el professorat és capaç de produir un nou sistema cultural d'orientació de l'acció? El capítol 5 s'ha ocupat de reflectir amb detall el procés de canvi i d'interpretar els processos de producció cultural del professorat. Ara podem reflexionar sobre els fenòmens que fan possible la construcció de la coeducació a l'escola Els Tilers.

La coeducació és, després de la fase de sensibilització, un objectiu de "correcció" de situacions de desigualtat per part del grup de treball. Aquesta comprensió, com ja hem vist, esdevé el factor

limitador de la capacitat de problematització del professorat. Per què el procés de recerca-acció, llavors, genera les condicions per a la nova producció cultural? La resposta a aquesta qüestió és complexa. En aquest estudi només podem aproximar-nos a donar una resposta en relació amb aquells factors relacionats amb el camp cultural, i més concretament, amb la dinàmica de la lògica col·lectiva d'orientació de pràctiques.

Hi ha almenys tres tipus de factors que poden acostar-nos a les raons per les quals el professorat del grup de treball arriba una lògica d'apropiació i de producció de pràctiques coeducativa, en el sentit del que hem definit com a "situació final" de la recerca. Aquests factors complementen les condicions assenyalades en el desenvolupament de la metodologia d'inducció, però són només identificables després de la investigació empírica.

Un primer factor és identificable en el moment en què el professorat del centre pilot disposa de capacitat cultural per a observar el gènere dels individus, no només com una variable explicativa dels comportaments individuals (capacitat que el professorat ha adquirit al llarg de la fase de sensibilització), sinó també com a *variable explicada per determinades situacions educatives*. En efecte, la problematització inicial del sexisme a l'escola és interpretada en termes de les manifestacions que a l'escola tenen les diferents socialitzacions familiars de cada gènere. L'escola, inicialment, és només un espai on es projecten les socialitzacions desiguals i diferents. El gènere, per tant, és una variable independent, la comprensió de la qual ajuda a entendre les causes de la desigualtat educativa. La fase de sensibilització només permet confirmar i sistematitzar empíricament aquesta relació, però no és capaç de "girar" el sentit de la implicació.

La construcció i contrast d'hipòtesis al voltant de la qüestió del pati, és el que permet que el professorat entengui la dialèctica entre socialització en el gènere femení i situacions de desigualtat. El descobriment del biaix entre desig i realitat en el col·lectiu femení al costat de la manca de resistències de les noies actua com a mecanisme catalitzador d'un canvi d'actituds. En aquest moment, les

mestres del grup de treball adquireixen la capacitat de percepció necessària per a entendre com la pròpia escola contribueix a la socialització de gènere. És a dir, la pròpia actitud de renúncia voluntària del col·lectiu femení pot ésser també un producte i no només una causa de la desigualtat sexual a l'escola. En l'exemple del pati, el professorat passa a plantejar-se la possibilitat de que les noies no ocupin més espai perquè no volen, però que aquesta renúncia pot ser també un efecte de la mateixa situació de desigualtat al pati. Paradoxalment, una qüestió tan òbvia com el paper socialitzador de l'escola des del punt de vista del discurs educatiu, en el moment en què és "descobert" empíricament, altera significativament la percepció estructural del professorat i la seva lògica d'apropiació de pràctiques, qüestió que ve expressada per l'aparició d'un discurs de les mestres que defensa la necessitat de fer emergir el conflicte (veure apartat 5.6). La conceptualització del gènere com a variable explicada és fonamental, ja que implica la mateixa escola en el procés de formació i reproducció dels gèneres i compromet el propi professorat en aquest procés.

El segon factor que ens aproxima a entendre el perquè del procés de transformació cap a la coeducació és una extensió del primer. En la mesura en que el grup de treball adquireix capacitat per a entendre la relació entre escola i socialització de gènere accentua la *percepció de la diferència entre sexe i gènere*, i això té importants efectes sobre la lògica d'orientació de l'acció. En efecte, en la mesura en que el professorat descobreix progressivament la contribució de la socialització escolar a la construcció dels gèneres disposa d'un coneixement rellevant, que extreu de la vida escolar quotidiana, per a interpretar la construcció social de la identitat sexual. Això té efectes sobre la interpretació dels comportaments de l'alumnat, especialment pel que fa a aquells comportaments no qüestionats, atribuïts explícita o implícitament al sexe i no al gènere dels individus. En aquest sentit, els propis interessos de l'alumnat poden passar a ser entesos com un producte d'un procés de construcció social i no com un indicador de diferència natural. Això és fonamental, perquè modifica la "visió d'inevitabilitat" que el professorat té generalment sobre els comportaments individuals i col·lectius, i converteix en legítimes accions que potencien

l'intercanvi de valors de gènere entre els grups sexuals. La comprensió operativa entre sexe i gènere esdevé un factor fonamental en el procés d'ampliació de la problematització, és a dir, en el pas de la comprensió del sexisme d'un problema de desigualtat sexual a un problema de jerarquia cultural. Lògicament, aquesta disposició a potenciar l'intercanvi de valors de gènere és desigual en el cas dels valors de gènere femení que en el cas dels valors masculins, en la mesura en que el professorat identifica progressivament uns comportaments i uns valors com a dominants i institucionalment visibles i uns altres com a dominats, als quals només hi accedeix per mitjà de la investigació. La recerca sobre el pati de jocs il·lustra prou bé aquesta qüestió: les mestres tendeixen a preferir fer participar els nois dels jocs femenins i de les característiques que aquests incorporen (cooperació, ritme, flexibilitat, etc.) que animar a les noies a participar en els jocs masculins, la qual cosa s'interpreta com una alteració dels seus interessos.

Un tercer factor, el qual no per simple és menys important, és la possibilitat que proporciona la recerca-acció d'intensificar el treball de reflexió i d'experimentació en un àmbit concret i ben delimitat de la vida escolar; és a dir, la possibilitat de *globalitzar la comprensió del sexisme*. En efecte, la intensificació del treball del grup protagonista del canvi permet que el grup pugui controlar en tot moment les dimensions del problema i disposar d'un "laboratori coeducatiu" en el qual poden detectar-se totes les dimensions del problema. L'ampliació de la problematització del problema del sexisme té com a conseqüència la visibilitat de la interrelació de les diferents parts del problema. El professorat, amb la inducció de l'agent extern, descobreix que el canvi efectivament coeducatiu és aquell que té en compte totes les dimensions del problema, i que les propostes d'acció parcials (les quals són les primeres proposades pel professorat degut a la lògica institucional) no són efectivament contrahegemòniques. En el cas del pati de jocs, només en la mesura en que el professorat està disposat a intervenir responnent a tots els objectius prefixats (intervenció sobre individus, intervenció sobre els recursos i intervenció sobre els valors) es radicalitza la concepció de la coeducació.

La metodologia d'inducció del canvi i aquests factors són els elements que ens permeten entendre les característiques específiques del procés de transformació cultural de la fase de recerca-acció. L'etnografia ha posat de manifest com no hi ha, però, relacions tancades causa-efecte. És a dir, tot i que existeix una lògica de transformació col·lectiva, aquesta no queda reflectida per una transformació lineal, en la qual el canvi en un dels factors té efectes idèntics sobre les actituds del professorat davant de diferents àmbits de la vida escolar.

En efecte, el transcurs de la fase de recerca-acció el que permet inicialment és posar de relleu contradiccions que fan possible la resolució de les estratègies d'adaptació del professorat que limiten l'aparició d'una nova lògica d'apropiació de pràctiques coeducativa, però no pel fet de copsar la dimensió teòrica del problema el grup de treball altera la lògica de producció de pràctiques.

La recerca-acció "descobreix" al professorat la doble dimensió del problema del sexisme a l'educació: la persistència de desigualtat sexual i l'existència d'un ordre cultural dominant i un ordre cultural dominat associats a cada gènere. Això altera significativament tant la capacitat interpretativa de les relacions socials observades com l'aparició d'una lògica d'apropiació de pràctiques pròpia d'un sistema cultural d'escola coeducativa. Les reflexions relatives als resultats del procés de recerca demostren el significatiu nivell de radicalitat que assoleix el discurs de les mestres del grup de treball. Això és el que les porta a plantejar en un pla teòric estratègies d'acció que responen a aquest nivell d'aprofundiment del problema. Accions que han de dirigir-se a canalitzar les resistències del col·lectiu femení, a alterar la presència d'un ordre de valors jeràrquic a l'espai o, fins i tot, accions que han de cercar una progressiva "feminització" de les relacions socials.

En aquest estadi del procés, és interessant constatar com el professorat ha "desfet els nusos" que conduïen a unes determinades estratègies d'adaptació i com s'accentua el procés de consensuació en el nivell de les opinions col·lectives. La inseguretats de la primera

fase s'ha produït fonamentalment en el nivell de la comprensió del problema, més concretament en les dificultats que el professorat troba per interpretar fins a quin punt *les diferències entre nois i noies poden ser interpretades com a expressions de desigualtat*. La reflexió sobre l'acció, la capacitat per objectivar la realitat i criticar-la, permet al grup adquirir seguretat pel que fa a l'extensió de la problematització i per a disposar de nous criteris d'interpretació dels comportaments i de les situacions educatives. La desculpabilització individual deixa pas a una culpabilització col·lectiva, la qual, però, en la mesura en que és compartida i legitimada pel nou coneixement disponible, no provoca inseguretat, sinó un procés de normalització i habituació del nou discurs coeducatiu. Això mostra com hi ha un nivell no conscient col·lectiu que condueix a la producció d'una nova lògica d'apropiació de pràctiques. Sobre això insistirem en la segona part d'aquestes conclusions.

No obstant, el nivell de les propostes d'acció concretes posa de relleu l'eficàcia del principi d'hegemonia incorporat en les ideologies pràctiques del professorat. El pas a l'experimentació ens descobreix les dificultats existents en la producció de noves pràctiques coeducatives. La distància entre les lògiques d'apropiació i de producció de pràctiques es constata en l'aparició de nous processos d'adaptació i resistència, els quals, però, pertanyen a un ordre de conflicte diferent pel professorat. Mentre que determinades contradiccions del discurs del professorat, detectades a la fase de sensibilització, han estat resoltes, la institució escolar imposa els límits d'un altre ordre a una lògica de producció de pràctiques fonamentada en un sistema cultural d'escola coeducativa. La inseguretat col·lectiva torna a aparèixer com a conseqüència de les sedimentacions de les pràctiques institucionalitzades a l'escola, i reapareixen diferents estratègies d'adaptació per part de les mestres del grup de treball, com la democratització del canvi o els interrogants sobre la intervenció.

Aquest és sens dubte el darrer obstacle cultural a l'aparició d'una acció coeducativa. L'experimentació porta al nivell del pensable i possible unes accions fins llavors no legítimes. On el

professorat identificava abans proposicions d'acció no pertinents ara en defensa la necessitat de llur aplicació. En termes dels components del sistema cultural de referència, l'experimentació fa possible que noves normes escolars passin a ser legítimes i que, en conseqüència, perdin el caràcter de valors educatius inalterables. La lògica de producció de pràctiques coeducativa és possible gràcies a l'articulació d'un nou sistema cultural construït col·lectivament, el qual troba en les diferències de gènere una font legítima d'informació per a l'orientació de les pràctiques, i el qual supera progressivament, almenys en el cas del pati de jocs, els obstacles per a la seva institucionalització. Tot i que l'estudi del procés d'institucionalització de les pràctiques coeducatives necessitaria contrastar-se a través d'una altra recerca, les darreres manifestacions de les mestres del grup de treball mostren com el procés d'extensió identificat a partir de la fase de recerca-acció condueix progressivament a la construcció d'una seguretat col·lectiva i d'una nova comprensió de la direcció de l'acció educativa. Aquesta comprensió es fonamenta en la rellevància de les diferències de gènere per a la pràctica educativa, i en la seguretat de què la igualtat només és possible si les diferències són valorades en el treball educatiu quotidià.

6.4. Síntesi del procés de transformació cultural col·lectiu

Finalment, el quadre de la pàgina següent sintetitza el procés de canvi cultural col·lectiu en quatre estadis fonamentals. És evident que qualsevol intent d'esquematzació comporta un risc de simplificació, però, tot i així, el quadre és clarificador des del punt de vista de la seqüenciació i característiques de la transformació. En qualsevol cas, la interpretació del quadre ha de fugir d'entendre les fases de transformació com a canvis bruscs en les disposicions i resistències col·lectives del professorat.

En primer lloc, la lectura horitzontal del quadre identifica les principals variables controlades en l'anàlisi. Només s'inclouen aquelles fases del procés que es corresponen amb el que definim,

QUADRE SINTÈTIC DEL PROCÉS DE TRANSFORMACIÓ CULTURAL

	SENSIBILITZACIÓ	RESULTATS RECERCA	EXPERIMENTACIÓ	AVALUACIÓ
Fases del procés				
Flexions culturals	Control liberal de la igualtat	Canvis en la L.A.P.	Biaix entre L.A.P. i L.P.P.	Canvis en la L.P.P.
Paper de l'agent extern	Agent metodològic (Inducció directa)	Agent metodològic (Inducció indirecta)	Agent polític (Inducció indirecta)	Agent polític (Inducció directa)
Estratègia adaptació/resist.	Adaptació discursiva	Resistències discursives	Adaptació pràctica	Resistència discursiva i pràctica
Identitat col.lectiva	Inseguretat col.lectiva Desculpabilització	Inseg. individual Culpabilització col.lectiva	Inseg. col.lectiva Culpabilització col.lectiva	Seg. col.lectiva Polítics col.lectiva
Alteració de sistema cultural	Escola mixta (Nou coneix. empíric)	Crisi de legitimacions	Crisi de valors i normes	Escola coeducativa

seguint Touraine, com a *flexions culturals*, les quals ens indiquen un canvi significatiu en una direcció determinada, de les orientacions culturals dels actors. Cadascuna de les flexions culturals correspon a les principals alteracions en la lògica d'orientació de pràctiques, les quals van conduint al grup des d'unes actituds i unes pràctiques d'escola mixta a unes actituds i pràctiques d'escola coeducativa.

El paper de l'agent extern varia en funció de la forma de la intervenció i del contingut de la mateixa. El tipus d'inducció pot ser directa (quan l'agent extern proporciona els instruments i la metodologia de recerca o d'acció) o indirecta (quan la inducció es dirigeix a fer emergir les contradiccions que limiten l'alteració de la lògica d'orientació de l'acció). El contingut de la intervenció -més metodològic o més polític- varia en funció d'on es situen els principals obstacles al canvi en el transcurs del procés de recerca-acció. Aquestes limitacions, simplificant, poden ser d'ordre metodològic (per desconeixement de mètodes i tècniques de recerca) o d'ordre ideològic (les quals comporten una inducció més "política" de l'agent extern, més dirigida a la superació d'aquests obstacles). No obstant, la inducció metodològica no s'ha d'entendre en cap cas només com una inducció tècnica, en la mesura en que respon a una coherència de seqüenciació que té en compte la ideologia del professorat.

La resta de variables del quadre s'han d'interpretar com a variables contínues, i, en aquest sentit, són les més difícils de classificar. De fet han de ser enteses com a processos que tenen lloc entre, i que donen lloc a, cadascuna de les flexions culturals. Processos que, com ja s'ha posat de manifest al llarg de la recerca, no són lineals i incorporen contradiccions. Les estratègies d'adaptació i resistència s'alternen i alteren en cadascuna de les fases del procés; no obstant, pot identificar-se una estratègia (conscient o no conscient) més visible en cadascuna de les flexions culturals identificades. Les adaptacions als valors i normes del sistema cultural d'escola mixta o les resistències a aquests valors i normes poden ser d'ordre discursiu o d'ordre pràctic. Aquesta dicotomització és problemàtica, ja que hi ha interacció entre els dos ordres, però és útil per a identificar quina és la naturalesa principal

de l'adaptació o resistència al canvi. Pel que fa a la identitat col·lectiva, els estadis de la transformació cultural intenten reflectir-la a partir de les alteracions en la seguretat o inseguretat del grup i de la culpabilització col·lectiva, variables, la dinàmica de les quals, està estretament relacionada. Finalment, la darrera variable intenta reflectir les principals alteracions en els components del sistema cultural d'escola mixta, les quals són alhora causa i efecte dels canvis en les orientacions culturals dels ensenyants. Coneixement empíric, legitimacions, valors i normes són progressivament alterats al llarg del procés.

El que té més interès, no obstant, és la lectura vertical del quadre, la qual permet constatar quina és la combinació específica de les variables identificable en cadascun dels talls sincrònics del procés de transformació. Aquestes relacions permeten completar la interpretació de les especificitats del canvi en cada estadi del procés. Veiem quines són aquestes relacions en cadascuna de les fases.

Sensibilització: La fase de sensibilització té com a efecte una flexió cultural del professorat cap a una accentuació extensiva i intensiva del control de la igualtat. Els instruments que proporciona l'agent extern per a la tasca investigadora del professorat tenen com a efecte que el grup de treball es qüestioni el nivell d'accés als recursos educatius dels grups socials (la identificació dels quals com a unitat d'observació és també un producte de la sensibilització) i el nivell amb què l'escola crea les condicions per a garantir la representativitat de tots els grups. Les limitacions en la problematització de la desigualtat tenen com a conseqüència que el tipus d'inseguretat col·lectiva tingui només relació amb desajustos de l'estabilitat del sistema cultural d'escola mixta. A nivell individual, el no accés a la revisió de la pròpia producció de desigualtat no genera les condicions per a una culpabilització individual que, en aquest estadi del procés, podria ser dramàtica. Les limitacions en la problematització permeten entendre també el fet que el professorat desenvolupi fonamentalment estratègies d'adaptació en l'ordre discursiu, en la mesura que no es qüestiona l'estabilitat de les pràctiques escolars. En aquest sentit, l'adaptació

la desenvolupa el professorat en forma d'accentuació dels factors aliens a la seva pràctica que són explicatius i reproductors de la desigualtat. En definitiva, en aquest estadi del procés, no hi ha hagut una alteració en el sistema cultural d'escola mixta. Només els efectes d'una nova disposició de coneixement empíric que introdueix correccions puntuals en el nivell de les normes institucionals.

Resultats de la recerca: La segona flexió cultural és identificable després de la interpretació i reflexió del professorat al voltant dels resultats de la contrastació d'hipòtesis. En aquest estadi del procés es produeix una transformació de la lògica d'apropiació de pràctiques, la qual és identificable a partir del discurs de les mestres del grup de treball. La inducció indirecta de l'agent extern (a través de les estratègies de contrast de les hipòtesis) ha incidit en aquells aspectes que limiten l'extensió de la problematització de la desigualtat sexual. L'efecte d'aquesta inducció (i lògicament, del procés acumulat fins aquí) és el d'un canvi significatiu en els elements de referència a partir dels quals el professorat interpreta la realitat educativa. El nou discurs de les mestres posa de relleu la presència d'actituds de resistència en l'ordre discursiu, fonamentades en l'aprofundiment i la constatació empírica de la naturalesa del problema de la desigualtat sexual. Aquest pas en la comprensió i reflexió es caracteritza també per una progressiva culpabilització col·lectiva, la qual canalitza i articula el grup de treball com a grup que comparteix un nivell de coneixement i de crítica comú. Aquesta culpabilització col·lectiva reforça progressivament la identitat del grup de treball com a grup de lluita ideològica. A nivell individual, no obstant, aquest estadi del procés ofereix senyals d'inseguretat, conseqüència de l'autorevisió de la pràctica. Tanmateix, la inseguretat individual té el recolzament de la seguretat i culpabilització en el discurs col·lectiu: la producció de desigualtat és tolerada en la consciència de les mestres en la mesura en que s'entenen els condicionants que la formen. Des del punt de vista de l'alteració del sistema cultural de referència, la recerca-acció comença a erosionar algunes legitimacions del sistema cultural d'escola mixta. Fonamentalment, entra en crisi la idea de neutralitat de la institució escolar i la visió

d'una societat meritocràtica. En aquesta crisi de legitimacions és clau el descobriment que fa el propi professorat de les barreres estructurals que limiten la llibertat i l'accés individual.

Experimentació: El primer pas al nivell de les pràctiques posa de manifest la distància entre els canvis en la lògica d'apropiació de pràctiques i la seva traslació a una nova producció de pràctiques. Aquest és el moment en el qual, a partir de la distància entre valoració del tipus d'experimentació i característiques del problema, subratllada per l'agent extern, el grup de treball descobreix l'abast de la relació entre normes institucionals i lògica de dominació. L'agent extern, en la mesura en que el grup de treball ha anat produint un discurs educatiu crític, pot passar a desenvolupar un rol més polític que metodològic. Això ho fa remarcant al propi grup de treball la distància entre els objectius de la intervenció identificats per aquest i les mesures col·lectives adoptades.

L'experimentació ha portat el grup al desenvolupament d'estratègies d'adaptació d'ordre pràctic, en la mesura en que són les normes institucionals sedimentades col·lectivament allò que ha posat en qüestió la recerca-acció. La inviolabilitat de determinades normes i valors escolars actua com a mecanisme generador de les estratègies d'adaptació de les mestres. Ara bé, aquestes esatratègies ja no es recolzen en una negativa explícita i directa respecte a l'alteració de normes escolars les quals han estat demostrades per la recerca de les pròpies mestres com a no igualitàries. La frontera de les legitimacions ha canviat en el transcurs del procés, i la construcció d'un discurs de resistència al sexisme impossibilita ara la negativa directa. Això explica el perquè les estratègies d'adaptació (o de resisitència al canvi) són ara més subtils (o indirectes) i recorren a aquells valors educatius més sedimentats, valors com la democratització de les decisions amb l'alumnat o el respecte a la llibertat individual. Les adaptacions, tot i que poden ser d'ordre discursiu en la forma, són d'ordre pràctic en el fons.

Aquesta tercera flexió cultural, en la mesura en que posa de relleu el biaix entre apropiació i producció de pràctiques, retorna el grup a una situació d'inseguretats col·lectiva. Aquesta inseguretats

col·lectiva, en la mesura en que és referida a les pròpies decisions col·lectives, és ara viscuda de forma més problemàtica per part del professorat que la inseguretad identificada en la fase de sensibilització.

Pel que fa a l'alteració del sistema cultural d'escola mixta, el biaix entre les lògiques d'apropiació i de producció de pràctiques posa en qüestió valors i normes del sistema cultural d'escola mixta. La forma d'entendre la igualtat d'oportunitats com a igualtat de provisió educativa o l'existència exclusiva de factors individuals com a factors explicatius de comportaments i diferents formes d'aprenentatge són principis educatius compartits que etren en crisi. Això no vol dir que es produeixi un abandó explícit d'aquests principis en la consciència col·lectiva. Però sí que es qüestiona la seva validesa com a principis educatius universals.

Avaluació: La darrera flexió cultural és identificable en el moment en el qual el professorat supera la indeterminació provocada per la constatació del biaix entre la lògica d'apropiació i de producció de pràctiques. La inducció directa de l'agent extern permet desfer la situació d'inseguretad col·lectiva. Amb la corresponsabilització de l'agent extern, el grup de treball pren el risc d'experimentar canvis que suposen una clara transgressió del sistema cultural dominant d'escola mixta. Aquest és el pas decisiu que permet vèncer els darrers obstacles culturals a una nova lògica de producció de pràctiques. Els efectes d'extensió de la nova lògica de producció de pràctiques del pati de jocs a d'altres àmbits de la vida escolar són, a partir d'aquí, molt ràpids i visibles. El darrer qüestionari al professorat posa de manifest com el grup de treball desenvolupa una disposició de resistència al model dominant, la qual es pot detectar tant en l'ordre discursiu com en l'ordre de les pràctiques educatives. La inseguretad col·lectiva anterior va transformant-se en una seguretad i en una politització de les reflexions i accions de les mestres, com han posat de relleu les darreres verbalitzacions. Això no significa que un sistema cultural d'escola coeducativa hagi desplaçat *completament* el sistema cultural dominant d'escola mixta. El que sí s'ha produït, però, és una nova lògica d'orientació de pràctiques -conscient i no conscient- la qual és expressió d'un

contrasistema cultural. És a aquest nivell que podem parlar de la presència (no de la consolidació ni institucionalització) d'un nou sistema cultural d'escola coeducativa el qual s'articula en base a valors, normes, legitimacions i coneixement empíric radicalment oposats al sistema cultural d'escola mixta. Només ha estat possible l'emergència d'aquesta producció cultural en la mesura en que el mateix col·lectiu ha descodificat la lògica del sistema cultural dominant.

Nota metodològica: Intervenció sociològica i canvi cultural col·lectiu

Al primer capítol d'aquest treball hem argumentat les limitacions de les teories en sociologia de l'educació que cerquen en les posicions contradictòries dels mestres a l'estructura social i al propi sistema educatiu els factors explicatius de les transformacions en llurs pràctiques quotidianes. Hem assenyalat la plausibilitat de la relació existent entre proletarització i acció col·lectiva, però hem criticat l'extrapolació d'aquesta tesi a l'explicació de les transformacions en el treball quotidià del professorat. D'altra banda, hem subratllat també les diferents limitacions que per a l'estudi de la relació entre els ensenyants i el canvi educatiu es deriva d'altres teories dominants en sociologia de l'educació.

Diferents teoritzacions sobre les resistències educatives ens han acostat a un enfocament, el qual, partint del caràcter reproductor de les relacions de poder al sistema educatiu, inclou en el propi procés de reproducció les contradiccions que poden conduir a formes alternatives de producció cultural col·lectiva i, per tant, a una possibilitat de canvi educatiu. De les teories revisades, les diferents versions de la teoria de les resistències són les úniques que entenen l'autonomia relativa de la cultura com una força amb capacitat suficient per a canalitzar el canvi educatiu, fonamentalment perquè situen l'origen de la producció cultural no només en les contradiccions "objectives d'existència" dels actors, sinó també en les contradiccions "viscudes" col·lectivament. La idea de resistència, atorga en aquest sentit, un espai important a la subjectivitat dels actors i a la seva potencialitat com a impulsors del canvi.

No obstant, mentre que la teoria de les resistències ha estat bàsicament aplicada a l'estudi de les formes en què diferents grups d'alumnes s'oposen a la cultura escolar, no s'ha extès a l'estudi ni dels fenòmens de producció cultural del professorat ni de les condicions que la podrien fer possible. Aquesta recerca ha volgut cobrir aquest buit teòric i empíric, en plantejar com a objecte

d'estudi una anàlisi de les condicions i de les característiques culturals del professorat com a agent de canvi.

Ara bé, l'única manera possible de dur a terme una recerca centrada en la descodificació de missatges culturals reproductors de les relacions de dominació i limitadors del canvi ha estat la de generar les condicions per a que emergís una nova producció cultural col·lectiva. És per això que té sentit i que esdevé necessària la construcció d'una metodologia d'inducció del canvi. Dit d'una altra manera, la construcció d'una metodologia d'inducció és una condició necessària per a fer possible l'estudi; sense aquesta metodologia, no hi ha objecte.

Una metodologia que, d'altra banda, no ha estat en cap cas improvisada, sinó fonamentada en raonaments teòrics sòlids. En la seva construcció hi han intervingut variables relatives a la cultura escolar i professional dels ensenyants, i variables relatives a les característiques específiques de la reproducció de les relacions de gènere. És per això que la metodologia d'inducció no pot considerar-se una estratègia d'experimentació psicosociològica en la qual les úniques variables que compten en l'anàlisi són les induccions externes introduïdes per l'agent extern. En aquest estudi, les intervencions externes parteixen d'un nivell de coneixement de les contradiccions que defineixen la situació dels ensenyants com a agents de transmissió, i responen a la lògica sociològica d'impuls i resistència al canvi d'aquest col·lectiu dins de la institució escolar. És per això que l'estudi de la producció cultural col·lectiva no té un caràcter experimental aïllat, sinó que parteix de la realitat educativa quotidiana dels ensenyants, però crea les condicions per a que es produeixi una creativitat col·lectiva, la qual pot tenir una lògica reproductora o transformadora.

Els possibles problemes que comporta la metodologia d'inducció no són, per tant, d'ètica científica ni de validesa epistemològica, sinó que es centren en el propi procés d'aplicació. Per una banda, un nivell de dificultat rau en la necessitat de mantenir en tot moment la vigilància epistemològica que comporta el necessari desdoblament de rols: d'agent extern inductor i d'agent d'anàlisi;

d'altra banda, el segon nivell de dificultat es localitza en la capacitat de l'investigador per no traspasar la frontera de la pròpia lògica interna del procés de canvi. En aquest sentit, l'única forma possible que té l'agent extern per a no caure en un rol de persuasió política externa passa per saber interpretar en cada moment del procés quina és la lògica d'orientació de les pràctiques dels actors, i, en conseqüència, descobrir quines són les forces culturals internes que fixen una lògica de decisions col·lectives i identificar les contradiccions que obstaculitzen una nova lògica de producció de pràctiques.

La qüestió del doble rol pot resoldre's o bé a partir de la participació de dos investigadors (com és el cas del mètode d'intervenció sociològica de Touraine) o a partir de l'ús de l'àudio en les sessions de discussió i reflexió col·lectiva. Aquesta segona opció, no obstant, ha d'anar acompanyada d'una certa habilitat per a captar la lògica no verbal en les reunions col·lectives (per a la qual cosa és molt útil disposar d'un diari de recerca).

La segona qüestió, la relativa als límits de la intervenció, és relativament fàcil de resoldre quan els instruments utilitzats pel grup de treball són proporcionats externament, ja que aquests instruments tenen una coherència de seqüenciació i de continguts. És més complexe, en canvi, en el moment en el qual la recerca-acció condueix al grup a una nova lògica d'apropiació i de producció de pràctiques. En aquest cas, el rol de l'agent extern es fonamenta en l'exteriorització de les contradiccions implícites en el discurs o en les pràctiques dels ensenyants. Per a fer-ho, cal partir sempre de les pròpies orientacions culturals dels actors (mai avançar-s'hi) i alhora cal disposar d'una teoria sobre les formes en que les interpretacions del professorat incorporen el principi d'hegemonia, principi a partir del qual el professorat reproduïx unes visions i pràctiques, el qual és alhora construït i consolidat per llurs ideologies pràctiques.

En qualsevol cas, malgrat les dificultats d'aplicació, la metodologia d'inducció permet generar unes situacions que fan possible descobrir tant les forces estructurals i institucionals que

limiten o faciliten el canvi com els mecanismes de formació i transformació de l'acció col·lectiva. La intervenció del sociòleg fa passar els actors, com assenyala Touraine, de les simples respostes a una situació a les orientacions culturals que els facin intervenir en la producció d'una situació històrica determinada. Les noves orientacions culturals permeten descobrir un nivell d'acció altrament invisible i inabastable. Aquest ha estat l'objectiu fonamental de la recerca: veure com, a partir d'alteracions en les orientacions culturals, hi ha una possible lògica de transformació en les accions d'un col·lectiu que parteix d'un determinat sistema cultural de referència d'orientació de l'acció.

Això, tanmateix, justifica la no necessitat d'introduir determinades variables com a variables independents en l'anàlisi, les quals, si bé podrien esdevenir útils en un estudi sobre la variabilitat de les actituds davant del canvi en funció del sexe, l'edat, l'origen social i geogràfic o les experiències de vida significatives, són només una informació descriptiva en un estudi l'objecte del qual és la lògica col·lectiva i institucional de transformació. Això no anul·la, en cap cas, l'existència d'una probable variabilitat en alguns aspectes tant del procés com dels resultats de la recerca. En aquest sentit, és probable que el tipus de procés hagués estat diferent en alguns aspectes si els protagonistes del canvi haguessin estat homes i no dones, però també ho hauria estat si les biografies de les mestres haguessin estat unes altres, o si el professorat hagués estat més jove o més conservador. Però en la mesura en que l'objectiu de l'estudi ha estat investigar el model mecànic i no probabilístic de formació i transformació de l'acció, el que m'ha interessat és reflectir com noves orientacions culturals poden modificar les relacions socials, a partir del control de certes variables a l'inici del procés i de la seva progressiva transformació.

És per això que l'estudi de cas, en la mesura que permet una indagació en profunditat de l'objecte, no només es presenta com a metodologia vàlida sinó com la més oportuna per a una recerca d'aquestes característiques. La possibilitat d'interacció regular i intensiva entre l'investigador i els actors socials permet al sociòleg assolir un nivell d'indagació profund de la realitat social, i permet

també habitar la relació entre investigador i subjectes investigats, qüestió fonamental per a entendre una lògica cultural col·lectiva.

Finalment, no s'ha de confondre, en cap cas, que un plantejament de recerca d'aquest tipus parteixi del voluntarisme dels actors socials. L'autonomia relativa de la cultura és això, autonomia *relativa*. El fet de fer la crítica a les pretensions holístiques de determinades teories no exclou, en cap cas, l'existència d'unes condicions objectives que ens permeten distanciar-nos d'un plantejament del canvi educatiu o del canvi social que es fonamenti en les decisions racionals i predeterminades dels agents socials. La metodologia d'inducció parteix d'una realitat històrica determinada, en la qual un determinat discurs educatiu es presenta com a socialment legítim i uns determinats processos socials fan cada vegada més visible la desigualtat sexual i en conseqüència la possibilitat de combatre-la. Els espais de legitimació que troba el procés de treball conjunt entre el centre pilot i el projecte plantejat des de l'ICE de la UAB s'emmarquen en un context de transformacions econòmiques, polítiques i culturals que fan socialment viable el projecte de treball conjunt. No obstant, aquestes transformacions constitueixen delimitacions estructurals que no poden explicar, per elles mateixes, la producció de noves relacions socials. Només a partir d'una aproximació metodològica que explori les orientacions culturals dels actors és possible abastar aquest nivell de coneixement.

Aquest estudi, més enllà d'investigar el paper del professorat com a agent de canvi en l'àmbit específic de la coeducació, ha volgut donar un pas més en l'ús de la intervenció sociològica - de les diverses variants que aquesta pot adoptar - com a metodologia especialment adequada per a la recerca dels processos de transformació cultural i de formació i transformació de l'acció col·lectiva.

ANNEX 1

INSTRUMENTS D'AVUACIO



ANNEX 1: INSTRUMENTS D'AVAUACIO

Aquest annex descriu els instruments emprats en l'avaluació de la ideologia del professorat. En primer lloc, presento les qüestions orientatives emprades a les entrevistes inicials (realitzades a 5 mestres del centre):

Roser: Directora

Marta: Mestra de ciències socials de cycle superior

Angels: Mestra de 2on. de Bàsica

Lourdes: Mestra de cycle mitjà

Miriam: Mestra de cycle mitjà

En segon lloc, presento les dades relatives al segon qüestionari al professorat, tant pel que fa a les preguntes com al nivell de resposta de cada qüestionari.

A. GUIO DE L'ENTREVISTA INICIAL AL PROFESSORAT DEL CENTRE PILOT I QÜESTIONS ORIENTATIVES.

1. Dades sociobiogràfiques (lloc de naixement, origen social, institució on ha estudiat, temps en el centre, etc) i **satisfacció professional.**

- Per què vas triar la professió de mestre/a?
(Vocació, facilitat, temps per a la família, etc.)

- Què és el que més et satisfi d'aquesta professió i el que més t'insatisfi?

- Quines coses concretes voldries que canviessin per a exercir millor la teva feina?

- Quines expectatives de futur tens?

2. Entorn institucional

2.1 Administració

- Et consideres un/a professional ben pagat/da? Per què?
- Creus que és una professió ben reconeguda per la societat?
- Què opines de la Reforma? Creus que l'administració està posant els mitjans per a dur-la a terme?
- Què creus que canviarà a l'escola amb la Reforma?
- Creus que el Dpt. d'ensenyament té efectes importants sobre la vida de l'escola? En quines coses més i en quines menys?

2.2 Centre

- Està satisfet/a amb que es fan les coses a l'escola? Com ha estat la teva evolució en aquesta escola?
- Creus que té una línia pedagògica ben definida? Hi estàs d'acord?
- Quants projectes de canvi hi ha hagut a l'escola? Hi has participat?
- Quin tipus de conflictes més freqüents s'han produït a nivell de claustre? Com s'han resolt, t'hi has vist involucrat/da?
- Sobre quins temes es convoquen més reunions al centre? Qüestions d'organització, disciplina, discussions pedagògiques, altres activitats, etc.?

3. Entorn professional

- Has participat o participes en moviments de renovació pedagògica (Rosa Sensat, etc)?

- Assisteixes a cursos de reciclatge (cursos d'estiu, etc.)? En horari escolar o extraescolar?
- Estàs afiliat/da a algun sindicat? Per què?
- Enumera tres aspectes bàsics que suposarien un canvi real en la teva professió.
- Quines són les funcions d'un tutor/a?
- Quins creus que són els teus rols com a ensenyants? Davant d'aquí creus que has de donar comptes de les teves obligacions?
- Quines expectatives de futur tens?

4. Ideologia educativa

4.1. Curriculum

- Estàs satisfet amb l'organització del curriculum en el centre? Qui pren les decisions sobre la programació curricular?
- Creus que els mínims de coneixements estan prou fixats per a cada cicle escolar?
- Quins continguts bàsics creus que han de tenir els nois i noies abans que arribin al teu curs i quin creus que han d'adquirir en el teu curs o cicle?
- Estàs satisfet/a amb els continguts de les matèries que ensenyes, creus que poden o haurien de canviar-se?
- Creus que a l'escola es treballa de forma interdisciplinària?

4.2. Pedagogia

- Tens una forma d'ensenyar fixa?

- Penses que hi ha alumnes que necessiten una atenció determinada? Per què?
- Et planifiques molt la metodologia de treball?
- Al llarg de la teva experiència, has modificat els teus mètodes d'ensenyament? Què creus que te'ls ha fet canviar?
- Quines actituds et molesten més? Què és el que no deixes passar?
- Creus que és més efectiu l'ensenyament individualitzat o col·lectiu? Per què?
- Fas molt explícits els teus plans de treball amb l'alumnat al començar el curs, el trimestre, o un tema nou?

4.3 Avaluació

- Quin sistema d'avaluació fas servir (examens, participació, etc.)?
- Quins elements creus que són els més importants en l'avaluació (pels alumnes del teu curs)?
- Has modificat les teves estratègies d'avaluació a partir de la teva experiència. En què?
- En les sessions d'avaluació, feu avaluació per matèries o en conjunt?
- Dones importància a la forma com estan presentats els treballs, els exàmens, etc.?
- Tens en compte situacions extraescolars que afecten el rendiment dels alumnes en l'avaluació?

5. Coeducació

- Què creus que diferencia a l'aula, els nens de les nenes?

- Com són els nois i noies de la teva classe?

- Creus que els nois tenen més aptitud per a determinades matèries i les noies més aptituds per a d'altres?

- Qui et porta més problemes de disciplina, els nois o les noies? Per què creus que és així?

- Creus que tenen interessos per l'estudi diferents. Per què?

B. QÜESTIONARIS D'ACTITUDS

1er Qüestionari (contestat el Juny de 1992)

Nombre de qüestions: 62

Població enqüestada: Centre pilot (21 mestres, 8 de grup de treball)
Centre control (18)

El següent qüestionari està compost d'afirmacions diverses. Per a cadascuna d'elles assenyali un valor entre 1 i 5 en funció del seu nivell d'acord. Si considera que l'afirmació que s'exposa no és pertinent, assenyali amb un 0 la resposta.

1-Completament d'acord

2-D'acord

3-Indiferent

4-En desacord

5-Completament en desacord

0-L'afirmació no és pertinent

1. En els darrers 15 o 20 anys s'han produït canvis significatius pel que fa a la igualtat entre ambdós sexes.
2. La institució escolar s'ha adaptat al ritme d'aquests canvis socials.
3. Es absurd plantejar-se canvis a l'escola mentre no canviï la igualtat de sexes a nivell social.
4. Les intervencions que poguem fer a nivell d'educació no sexista tindran un efecte molt petit sobre els nois i noies perquè la influència de les famílies pesa molt.
5. Per a que la nostra tasca fos efectivament coeducativa caldria que persones expertes en el tema ens proporcionessin les eines per a fer-ho.

6. L'única cosa que pot convertir les escoles en realment cocducatives és una acció decidida per part de l'Administració.
7. El problema del sexisme a l'escola es deu bàsicament a una qüestió de manca de formació sobre el tema a les Escoles Normals.
8. Un bon mestre o una bona mestra ha de demostrar tenir molt domini del coneixement que transmet.
9. A través de la tutoria s'ha d'aconseguir que cada alumne aconsegueixi assolir el seu màxim rendiment.
10. L'objectiu bàsic que s'ha de plantejar el professorat és aconseguir que els nois i noies adquireixin els coneixements fixats per a la seva etapa.
11. El fet que els pares i mares intentin interferir en la feina que fem perjudica l'educació dels seus fills.
12. La decisió de ser mestre/a implica un compromís social important.
13. L'escola hauria d'incloure una oferta curricular diferent per a nois i per a noies.
14. Nois i noies tenen responsabilitats socials diferents, i en conseqüència han de ser educats de manera diferent.
15. Es preferible que els càrrecs directius de l'escola siguin homes.
16. No és necessari que els nois adquireixin coneixement sobre treball domèstic, però sí les noies.
17. Donades les diferències entre nois i noies, en alguns casos seria preferible que s'organitzessin les classes per separat.
18. L'avaluació ha de tenir en compte les aptituds diferents entre nois i noies en diverses matèries.

19. L'educació sexual no és un tema que hagi de ser inclòs en el currículum escolar.
20. L'escola ha d'educar els nois i noies com a persones, independentment del seu sexe.
21. L'escola ha de ser una institució que prepari principalment els individus per al món del treball.
22. Donats els diferents tipus de jocs que realitzen nens i nenes, en alguns casos fora preferible que sortissin al pati en diferents moments.
23. Nois i noies haurien de participar conjuntament en les competicions esportives de l'escola.
24. La utilització del doble gènere en el llenguatge és una qüestió farragosa i quasi inútil.
25. Les preferències per determinades matèries o tallers són un reflex dels interessos individuals de l'alumnat, i en conseqüència els hem de deixar escollir lliurement.
26. L'escola hauria d'intervenir sobre les eleccions curriculars de les noies, impulsant-les més a carreres tècniques.
27. L'escola hauria d'intervenir modificant el disseny curricular d'algunes assignatures per tal de fer-les més atractives a les noies.
28. Els coneixements sobre treball domèstic haurien d'incloure's en el currículum escolar oficial.
29. Les matemàtiques poden explicar-se de manera diferent a com s'expliquen actualment, de manera que les noies en surtin beneficiades.
30. L'escola ha d'ensenyar a nois i noies a controlar les manifestacions de debilitat.

31. Hauríem de controlar el llenguatge del centre, tant parlat com escrit, intentant evitar l'ús del masculí genèric.
32. Caldria que les noies aprenguessin a defensar-se més, a ser més agressives per a enfrontar-se al món del treball.
33. La pedagogia hauria d'aconseguir que les noies aprenguessin a ser més autònomes i menys depenents.
34. El món del treball és un món dur, i en conseqüència així cal socialitzar a nois i noies.
35. L'avaluació ha de mesurar més la capacitat d'abstracció que l'acumulació de coneixements.
36. L'escola ha de ser una institució que prepari principalment els individus per a l'educació postobligatòria.
37. L'avaluació ha de mesurar més els continguts que les formes de presentació dels treballs.
38. L'escola hauria de fer avaluacions no només individuals sino també col·lectives.
39. Hauríem de potenciar que l'alumnat s'ajudés entre si en els casos en que certes coses no puguin resoldre's individualment.
40. L'escola hauria d'intervenir sobre la distribució de nens i nenes al pati distribuint l'espai de forma equitativa.
41. Per donar importància als jocs de les noies caldria que aquestes podessin jugar-los al centre del pati.
42. Per tal d'impulsar més les noies cap a estudis tècnics hauríem de plantejar algunes classes per separat, independentment del nivell de l'alumnat.
43. L'escola hauria d'intervenir sobre la lliure pràctica dels jocs, fent que les noies participin més dels jocs masculins.

44. De la mateixa manera que procurem o permetem que les noies puguin jugar a futbol hauríem d'insistir en que els nois juguessin a gomes.
45. Hauríem de procurar donar més el rol de protagonistes a les noies del que ara els hi donem.
46. L'escola hauria de potenciar que els nois i noies manifestessin obertament llurs afectes
47. Hi hauria d'haver més presència femenina en els càrrecs directius dels centres escolars.
48. L'escola hauria de controlar que a les activitats de tallers els nois i noies utilitzessin per igual el material.
49. Els mestres i les mestres hauríem de controlar el temps d'atenció que dediquem als nois i a les noies.
50. L'escola hauria d'intervenir més sobre les eleccions curriculars dels nois, trencant amb l'estereotip de desvalorització de les carreres femenines.
51. Hauríem d'impulsar els nois a fer jocs més "afectius".
52. L'escola hauria d'incloure en el currículum oficial també els drets i obligacions dels individus com a ciutadans.
53. L'escola hauria d'ocupar almenys la meitat de les hores lectives a ensenyaments relacionats amb la vida quotidiana.
54. Caldria modificar els llibres de ciències, incloent les omissions de les dones científiques a la història.
55. En el currículum escolar hauria de tenir tanta importància la cuina com les matemàtiques.
56. En el currículum haurien d'incloure's assignatures que fessin referència a l'educació moral i per a la convivència.

57. Els llibres de socials haurien d'incloure al mateix nivell que els fets "històrics", la història de la reproducció de la vida quotidiana.
59. A l'escola s'hauria de reforçar qüestions relacionades amb el cuidat dels altres.
60. L'escola hauria de repartir el professorat de tal manera que hi hagués més presència d'homes en els cursos de cicle inicial i més dones en els de cicle superior.
61. Els mestres i les mestres hauríem de valorar positivament les actituds més femenines de les noies, com pentinar-se, presumir, etc.
62. L'escola hauria de reforçar en els nois l'estètica i la bellesa personal com a valors importants.

2on. Qüestionari al professorat (contestat el Juny de 1993)

Nombre de qüestions: 48

Població enquestada: Centre pilot (21 mestres, 8 grup de treball)

1. L'escola hauria d'incloure una oferta curricular diferent per a nois i per a noies.
2. L'escola ha de ser una institució que prepari principalment els individus per al món del treball.
3. L'avaluació hauria de tenir en compte les aptituds diferents entre nois i noies en diverses matèries.
4. Nois i noies haurien de participar conjuntament en les competicions esportives de l'escola.
5. Donats els diferents tipus de jocs que realitzen nens i nenes, en alguns casos fora preferible que sortissin al pati en diferents moments.
6. L'escola hauria d'intervenir sobre les eleccions curriculars de les noies, impulsant-les més a carreres tècniques.
7. Les preferències per determinades matèries o tallers són un reflex dels interessos individuals de l'alumnat, i en conseqüència els hem de deixar escollir lliurement.
8. Donades les diferències entre nois i noies, en alguns casos seria preferible que s'organitzessin classes per separat.
9. L'escola hauria d'intervenir modificant el diseny curricular d'algunes assignatures per tal de fer-les més atractives a les noies.
10. Els coneixements sobre treball domèstic haurien d'incloure's en el curriculum escolar oficial.

11. Les matemàtiques poden explicar-se de manera diferent a com s'expliquen actualment, de manera que les noies en surtin beneficiades.
12. L'escola ha d'ensenyar a nois i noies a controlar les manifestacions de debilitat.
13. Caldria que les noies aprenguessin a defensar-se més, a ser més agressives per a enfrontar-se al món del treball.
14. La pedagogia hauria d'aconseguir que les noies aprenguessin a ser més autònomes i menys dependents.
15. El món del treball és un món dur, i en conseqüència així cal socialitzar a nois i noies.
16. L'escola ha de ser una institució que prepari principalment els individus per a l'educació postobligatòria.
17. L'escola hauria d'intervenir sobre la distribució de nens i nenes al pati distribuint l'espai de forma equitativa.
18. Per donar importància als jocs de les noies caldria que aquestes poguessin jugar-los al centre del pati.
19. Per tal d'impulsar més les noies cap a estudis tècnics hauríem de plantejar algunes classes per separat, independentment del nivell de l'alumnat.
20. L'escola hauria d'intervenir sobre la lliure pràctica dels jocs, fent que les noies participin més dels jocs masculins.
21. De la mateixa manera que procurem o permetem que les noies puguin jugar a futbol hauríem d'insistir en que els nois juguessin a gomes.
22. Hauríem de procurar donar més el rol de protagonistes a les noies del que ara els hi donem.
23. L'escola hauria de potenciar que els nois i noies manifestessin obertament llurs afectes

24. Hi hauria d'haver més presència femenina en els càrrecs directius dels centres escolars.
25. L'escola hauria de controlar que a les activitats de tallers els nois i noies utilitzessin per igual el material.
26. Els mestres i les mestres hauríem de controlar el temps d'atenció que dediquem als nois i a les noies.
27. L'escola hauria d'intervenir més sobre les eleccions curriculars dels nois, trencant amb l'estereotip de desvalorització de les carreres femenines.
28. Hauríem d'impulsar els nois a fer jocs més "afectius".
29. L'escola hauria d'ocupar almenys la meitat de les hores lectives a ensenyaments relacionats amb la vida quotidiana.
30. Caldria modificar els llibres de ciències, incloent les omissions de les dones científiques a la història.
31. En el curriculum escolar hauria de tenir tanta importància la cuina com les matemàtiques.
32. Els llibres de socials haurien d'incloure al mateix nivell que els fets "històrics", la història de la reproducció de la vida quotidiana.
34. A l'escola s'hauria de reforçar qüestions relacionades amb la cura dels altres.
35. L'escola hauria de repartir el professorat de tal manera que hi hagués més presència d'homes en els cursos de cicle inicial i més dones en els de cicle superior.
36. Els mestres i les mestres hauríem de valorar positivament les actituds més femenines de les noies, com pentinar-se, presumir, etc.

37. L'escola hauria de reforçar en els nois l'estètica i la bellesa personal com a valors importants.
38. Per tal de donar importància als jocs femenins, l'escola hauria de valoritzar-los organitzant campionats.
39. L'escola hauria d'analitzar les formes de relació social que desenvolupen les noies i procurar estendre-les a tot l'alumnat.
40. Les escoles només poden ser coeducatives si el professorat s'arrisca a aplicar noves experiències.
41. Per tal d'assolir una veritable coeducació el professorat ha d'atendre les necessitats específiques de les noies, tot i que això suposi menys atenció als nois.
42. Hauríem de potenciar que les dones que no fan treballs considerats "femenins" vinguin a explicar la seva experiència a l'escola.
43. Caldria planificar sessions amb les famílies per tal de que animessin a les seves filles amb bones aptituds en ciències i matemàtiques a realitzar estudis de tipus tècnic.
44. Per tal de que les noies perdin la "por" als ordinadors caldria organitzar algunes sessions amb només noies.
45. Hauríem de revisar els temes tractats en la programació de ciències, incloent més els àmbits que més interessen a les noies.
46. La separació per sexes és una estratègia que hauria de seguir l'escola de tant en tant per tal de potenciar determinades actituds en nois i en noies.
47. El professorat hauria d'investigar i modificar les formes en que projecta les seves expectatives diferents sobre nois i sobre noies en l'avaluació.
48. En alguns casos l'escola hauria de provocar el conflicte entre nois i noies, per tal de que aquestes modifiquessin les seves actituds passives.

Guió semi-estructurat de la discussió final amb el grup de treball

1. Canvis observats en l'alumnat arrel de la participació en l'experiència.
2. Canvis personals detectats (Autoreflexió).
3. Opinions sobre la direcció del treball coeducatiu i raons que dificulten la coeducació a les escoles.
4. Opinions sobre les possibilitats de canvi.
5. Opinions sobre treball de les relacions interpersonals a l'escola.
6. Expectatives respecte a la resta del claustre.
7. Expectatives de canvis futurs (curriculum, organització escolar, pedagògics, etc.).

ANNEX 2

**PAUTES D'AVALUACIO DEL SEXISME AL CENTRE PILOT:
INSTRUMENTS I RESULTATS.**



ANNEX 2: FASE DE SENSIBILITZACIO.

PAUTES D'AVALUACIO DEL SEXISME AL CENTRE PILOT. INSTRUMENTS I RESULTATS.

En aquest annex s'inclouen tant els instruments d'observació i detecció, proporcionats per mi al centre pilot i emprats pel professorat en l'elaboració del diagnòstic de situació del sexisme al centre, com els principals resultats obtinguts. Per a cadascun dels àmbits analitzats s'inclouen els instruments de detecció, la mostra avaluada i els resultats. Els objectius o hipòtesis subjacents a cada instrument de medició ja s'han fet constar en l'explicació de la metodologia d'inducció (apartat 3.2.). El que aquí s'inclou és el material proporcionat al professorat per a l'observació (fitxes, qüestionaris, etc.), juntament amb les notes tècniques de suport a la recollida de la informació.

1. Anàlisi del sexisme en el llenguatge públic del centre.

Seleccioneu quatre o cinc documents d'informació que circulen al centre (alguns de producció pròpia i d'altres de producció externa). Quantifiquen el nombre d'aparicions de cadascun dels aspectes que apareixen a la fitxa núm. 2. No comptabilitzeu les repeticions.

Algunes qüestions que cal tenir en compte:

- En quins casos s'utilitza el doble gènere i en quins no?
- Quins càrrecs escolars o extraescolars apareixen com a típicament masculins i quins com a típicament femenins?
- Com s'encapçalen les cartes, convocatòries, etc?

2. Anàlisi de les manifestacions del sexisme al pati de jocs.

Observeu què fa l'alumnat de la vostra classe a l'hora de pati en el transcurs d'una setmana. Fixeu-vos en el tipus de jocs, què fan els nois i les noies, si juguen junts o separats, etc. Ajudeu-vos de les variables que s'inclouen a la fitxa núm. 3. Quan creieu que controleu

tots els elements de la fitxa núm. 3, seleccioneu un dia qualsevol i observeu durant 10 ó15 minuts el pati de jocs. Intenteu omplir les variables de la fitxa núm. 3. Si creieu que es produeixen situacions interessants de recollir que no consten a la fitxa, escriviu-les en un full a part.

Algunes qüestions que cal tenir en compte:

- Quina proporció d'espai és utilitzat per nois i quina per noies?
- Hi ha nois i noies que s'estimen més restar a la classe a l'hora de pati?
- Qui organitza o dirigeix els jocs?
- Es produeixen desplaçament en l'espai en el transcurs de l'hora de pati?
- Intervenent els nois en els jocs de les noies? I a la inversa?
- Quins objectes hi ha presents a l'hora de pati? Qui els fa servir?

3. Observació d'espais diferents al pati de jocs.

Seleccioneu activitats en les quals l'alumnat tingui llibertat de manipulació de materials. Procediu igual que en el cas anterior, ajudant-vos, en aquest cas, de la fitxa núm. 4.

Algunes qüestions que cal tenir en compte:

- Qui manipula majoritàriament el material?
- Qui ocupa més espai a l'aula?
- Qui treballa sol/a i qui prefereix treballar en grup?
- Qui demana més ajut al mestre o a la mestra?

4. Anàlisi de llibres de text i altre material de suport didàctic.

Seleccioneu llibres o material que utilitzeu regularment a l'aula. Per a cada cicle escolliu-ne un total de quatre, tenint en compte les diferents matèries (socials, llengua, llibres de lectura, etc.). Per a cadascun d'ells seleccioneu un nombre concret de pàgines (20, per exemple). Trieu-les de forma sistemàtica (una de cada cinc, per

exemple). Intenteu comptabilitzar, sempre que sigui possible, les variables que s'inclouen a les fitxes núms. 5 a 10. Anoteu en un full aquelles qüestions que us semblin rellevants i que no creieu que no queden recollides de forma sistemàtica en les fitxes d'observació.

Algunes qüestions que cal tenir en compte:

- Quina desproporció hi ha entre personatges masculins i femenins?
- Quines actituds desenvolupen els homes i quines les dones?
- Quines funcions acostumen a assignar-se als homes i quines a les dones?
- Qui ocupa el protagonisme del text i de les il·lustracions?
- Hi ha relació entre les representacions masculines i femenines que apareixen al text i les que apareixen a les il·lustracions?

5. Anàlisi de les produccions de l'alumnat.

Ajudant-vos de la fitxa núm 11, analitzeu els dibuixos o murals produïts per l'alumnat de la vostra classe. Seleccioneu un total de quatre dibuixos o gràfics i intenteu comptabilitzar les variables que consten a la fitxa.

Utilitzeu també la fitxa núm. 19 per a mesurar les relacions humanes representades en els dibuixos i escrits de les noies i els nois de la vostra classe.

Algunes qüestions que cal tenir en compte:

- Quin és el sexe dels protagonistes dels treballs de l'alumnat? Hi ha diferències entre els treballs de nois i els de noies?
- Hi ha diferències en les activitats i situacions representades per nois i per noies? De quin tipus són?
- Com estan situats en l'espai els personatges que apareixen en els dibuixos?

6. Anàlisi de la interiorització d'estereotips de gènere de l'alumnat.

A partir dels resultats obtinguts del qüestionari a l'alumnat, observeu les diferents respostes de nois i de noies per a cadascuna de les qüestions.

Algunes qüestions que cal tenir en compte:

- Què destaquen els nois i les noies respecte al “millor i pitjor de ser nen” i “el millor i pitjor de ser nena”?
- Hi ha una clara polarització per sexe entre els tipus de jocs als quals agrada jugar a l'alumnat?
- Quin tipus d'estereotips masculins i femenins manifesta l'alumnat respecte a les diferents professions?
- Hi ha habilitats considerades “masculines” i “femenines”?
- Qui creus que té els estereotips sexuals de les professions més accentuats, els nois o les noies?
- Hi ha diferències entre les expectatives dels nois i de les noies relatives a la vida familiar i a la vida preofessional?

7. Anàlisi de la violència i l'afectivitat al centre.

Utilitzant les fitxes 13, 14 i 15 podreu comptabilitzar l'agressivitat verbal i no verbal produïda per nois i per noies. Per a l'observació, seleccioneu diferents espais i temps de l'escola on penseu que poden produir-se més interaccions agressives (sortides i entrades a l'escola, hores de pati, menjadors, etc.). Observeu la interacció per un període aproximat de 30 minuts, intentant recollir tant l'agressivitat física com la verbal.

Amb l'ajut de les fitxes 17 i 18 podreu recollir les interaccions afectives verbals i no verbals entre nois, noies i professorat. Escolliu espais i temps en els quals penseu que poden produir-se més interaccions afectives. Realitzeu les observacions en períodes de 30 minuts.

Algunes qüestions que cal tenir en compte:

- Té l'escola pautades les respostes a actituds o accions agressives de l'alumnat?
- Hi ha diferències quantitatives entre actituds agressives i actituds afectives?
- Hi ha diferències entre el tipus d'agressivitat dels noies i el tipus d'agressivitat de les noies?
- Quines diferències observes en el comportament agressiu i afectiu entre els diferents grups d'edat?
- Quines diferències observes entre la violència verbal i no verbal per a cada grup d'edat?

FITXA N.2: Llenguatge públic del Centre

Documents: Cartes, anuncis, convocatòries, oficis d'administració, agenda escolar, comunicats interns, etc.

CENTRE: . ELS TILERS.....
 OBSERVACIONS REALITZADES PER: . GRUP DE COORDINACIÓ.....

Document N.1 Document N.2 Document N.3 Document N.4

Tipus de Document	Comunicat. General.	Escola/famílies	Colònies.....	Comunicat. A.P.A.
N. de masculins com a genèric	.Tots.....	.....	.....	.....1.....
N. doble gènere	.....	.....2.....	.....	.....1.....
Activitats, rols o funcions donades per suposat masculines	.....4.....	.....	.....	.....
Activitats, rols o funcions donades per suposat femenines	.....	.....	.....2.....	.....

FITXA N. 3: OBSERVACIONS DE L'AJUDANT ALS CAMPS D'ESPORT I PATIS

CENTRE: ..Els Tilers..... HORA:

OBSERVACIONS REALITZADES PER: ..Marta Nadal..... MINUTS OBSERVATS..15..

UNITAT OBSERVADA (Classe, grup, etc.): ..2^a.....

ESCENARI

N. professors de guàrdia % sobre total de professors

N. professores de guàrdia 30..... % sobre total de professors

N. nois a l'aula (hora no lectiva) 40..... % sobre total de nois

N. noies a l'aula (hora no lectiva) 91..... % sobre total de nois

N. nois al pati 10..... % sobre total de nois

N. noies al pati 100..... % sobre total noies

ACTIVITATS

N. nois que fan esport % sobre total de nois

N. noies que fan esport % sobre total de noies

N. jocs "masculins" 33..... % sobre total de jocs

N. jocs "femenins" 33..... % sobre total de jocs

N. jocs neutres 1..... % sobre total de jocs

ACTITUDS

N. nois en jocs actius 10..... % sobre total de nois

N. noies en jocs actius 50..... % sobre total de noies

N. nois en jocs passius 7..... % sobre total de nois

N. noies en jocs passius 50..... % sobre total de noies

N. nois en actitud passiva 7..... % sobre total de nois

N. noies en actitud passiva 7..... % sobre total de noies

INTERACCIO ENTRE SEXES

N. nois que juguen amb nois	.....5	.....45	% sobre total de nois
N. noies que juguen amb noies	.....5	.....50	% sobre total de noies
N. nois-noies jugant entre si	.....11	.....52	% sobre total nois
N. nois dialoguen amb nois	.....5	.....50	% sobre total noies
N. noies dialoguen amb noies	.....5	.....50	% sobre total
N. nois-noies dialoguen entre si	.....7	.....	% sobre total

FITXA N.3: OBSERVACIONS DE L'ALUMNAT ALS CAMPS D'ESPORT I PARTIS

CENTRE: ... ELS TILERS..... HORA: 11-11.15.....

OBSERVACIONS REALITZADES PER: Miriam..... MINUTS OBSERVATS. 15..

UNITAT OBSERVADA (Classe, grup, etc.): Art. B.....

ESCENARI

N. professors de guàrdia	.....7.....	.....7.....	% sobre total de professors
N. professors de guàrdia	.....4.....	.....17.....	% sobre total de professors
N. noies a l'aula (hora no lectiva)	.....0.....	.....7.....	% sobre total de noies
N. noies a l'aula (hora no lectiva)	.....0.....	.....7.....	% sobre total de noies
N. noies al pati	.....16.....	.....100.....	% sobre total de noies
N. noies al pati	.....12.....	.....100.....	% sobre total de noies

ACTIVITATS

N. noies que fan esport	.....16.....	.....100.....	% sobre total de noies
N. noies que fan esport	.....2.....	.....18.....	% sobre total de noies
N. jocs "masculins"	.....1.....	.....50.....	% sobre total de jocs
N. jocs "femenins"	.....1.....	.....50.....	% sobre total de jocs
N. jocs neutres	.....7.....	.....7.....	% sobre total de jocs

ACTITUDS

N. noies en jocs actius	.....2.....	.....100.....	% sobre total de noies
N. noies en jocs actius	.....0.....	.....18.....	% sobre total de noies
N. noies en jocs passius	.....10.....	.....82.....	% sobre total de noies
N. noies en actitud passiva	.....7.....	.....7.....	% sobre total de noies
N. noies en actitud passiva	.....4.....	.....33.....	% sobre total de noies

INTERACCIO ENTRE SEXES

N. nois que juguen amb nois	.....16	.....100	% sobre total de nois
N. noies que juguen amb noies	.....10	.....82	% sobre total de noies
N. nois-noies jugant entre si	.....16/2	.....100/18	% sobre total nois
N. nois dialoguen amb nois	.....7	.....82	% sobre total noies
N. noies dialoguen amb noies	.....10	.....82	% sobre total
N. nois-noies dialoguen entre si	.....7	.....82	% sobre total

FIGURA N. 3: OBSERVACIONS DE L'ALUMNAT ALS CAMPS D'ESPORT I PAÏS

CENTRE: . ELS TILERS..... HORA: .. 11-11:30.....
 OBSERVACIONS REALITZADES PER: . Teresa..... MINUTS OBSERVATS: 15...
 UNITAT OBSERVADA (Classe, grup, etc.): 8è A. i. B.....

ESCENARI

N. professors de guàrdia	.....	.....	‡ sobre total de professors
N. professors de guàrdia	..... 4.....	..... 28.....	‡ sobre total de noies
N. noies a l'aula (hora no lectiva)	..... 0.....	..... 5.....	‡ sobre total de noies
N. noies a l'aula (hora no lectiva)	..... 1.....	..... 100.....	‡ sobre total de noies
N. noies al pati	..... 34.....	..... 95.....	‡ sobre total noies
N. noies al pati	..... 20.....		

ACTIVITATS

N. noies que fan esport	..... 30.....	..... 84.....	‡ sobre total de noies
N. noies que fan esport	..... 0.....	..... 7.....	‡ sobre total de noies
N. jocs "masculins"	..... 2.....	..... 100.....	‡ sobre total de jocs
N. jocs "femenins"	..... 0.....	..... 7.....	‡ sobre total de jocs
N. jocs neutres	..... 0.....	..... 7.....	‡ sobre total de jocs

ACTITUDS

N. noies en jocs actius	..... 30.....	..... 84.....	‡ sobre total de noies
N. noies en jocs actius	..... 0.....	..... 7.....	‡ sobre total de noies
N. noies en jocs passius	..... 0.....	..... 7.....	‡ sobre total de noies
N. noies en jocs passius	..... 0.....	..... 7.....	‡ sobre total de noies
N. noies en actitud passiva	..... 4.....	..... 16.....	‡ sobre total de noies
N. noies en actitud passiva	..... 20.....	..... 95.....	‡ sobre total de noies

INTERACCIO ENTRE SEXES

N. nois que juguen amb nois	.....30	.....84	% sobre total de nois
N. noies que juguen amb noies	.....0	.....	% sobre total de noies
N. nois-noies jugant entre si	.....0	.....	% sobre total nois
N. nois dialoguen amb nois	.....4	.....16	% sobre total noies
N. noies dialoguen amb noies	.....20	.....95	% sobre total
N. nois-noies dialoguen entre si	.....0	.....	% sobre total

FITXA N.4 : OBSERVACIO D'UTILITZACIO DE L'ESPAI A AULES I ESPAIS DIFERENTS A PARTIS

(Aula d'informàtica, laboratori, taller,...)

CENTRE: .. Els Til·lers.....

OBSERVACIONS REALITZADES PER: .. Cicle Inicial.....

	Aula de Pang	Cuina	Teatre	Ordinadors
	<u>1a.OBSERVACIO</u>	<u>2a.OBSERVACIO</u>	<u>3a.OBSERVACIO</u>	<u>4a.OBSERVACIO</u>
Sexe del professor/a present	..Home.....	..Dona.....	..Dona.....	..Dona.....
Hora lectiva/no lectiva	..lectiva.....	..lectiva.....	..lectiva.....	..lectiva.....
Tipus d'activitat	.....	.....	.....	.....
N. nois presents	.....5.....	.....8.....	.....12.....	.....10.....
N. nois presents	.....9.....	.....6.....	.....4.....	.....10.....
N. nois manipulants material	.....5.....	.....8.....	.....12.....	.....10.....
N. nois manipulants material	.....9.....	.....6.....	.....4.....	.....10.....
N. nois donant suport	.....	.....	.....	.....
(rol secundari)	.....5.....	.....	.....	.....3.....
N. noies donant suport	.....	.....	.....	.....
‡ utilització de l'espai per	.....40.....	.....75.....	.....50.....	.....50.....
part dels nois	.....	.....	.....	.....
‡ utilització de l'espai per	.....60.....	.....25.....	.....50.....	.....50.....
part de les noies	.....	.....	.....	.....
Minuts observats	.....19.....	.....10.....	.....10.....	.....10.....
N. nois que recullen el material	.....	.....4.....	.....	.....
N. noies que recullen el material	.....	.....6.....	.....	.....

FITXA N.4 : OBSERVACIO D'UTILITZACIO DE L'ESPAI A AULES I ESPAIS DIFFERENTS A PATIS
 (Aula d'informàtica, laboratori, taller,...)

CENTRE: Els Til·lers

OBSERVACIONS REALITZADES PER:

	<u>1a. OBSERVACIO</u>	<u>2a. OBSERVACIO</u>	<u>3a. OBSERVACIO</u>	<u>4a. OBSERVACIO</u>
Sexe del professor/a present	Dona	Dona	Dona	Dona
Hora lectiva/no lectiva	Lectiva	Lectiva	Lectiva	Lectiva
Tipus d'activitat	Dibuix-Ordinador	Taller expressió	Taller-Cosir	Taller-Patis
N. nois presents	6	7	2	7
N. noies presents	13	7	15	11
N. nois manipulants material	3	2	2	7
N. noies manipulants material	4	3	15	11
N. nois donant suport (rol secundari)				
N. noies donant suport	3		2	
% utilització de l'espai per part dels nois	50	50	12	50
% utilització de l'espai per part de les noies	50	50	88	50
Minuts observats	50	45	30	30
N. nois que recullen el material				2
N. noies que recullen el material			5	11

FITXA N.4 : OBSERVACIO D'UTILITZACIO DE L'ESPAI A AULES I ESPAIS DIFFERENTS A PATIS

(Aula d'informàtica, laboratori, taller,...)

CENTRE: . Els Tilers.....

OBSERVACIONS REALITZADES PER: ... Cicle Superior.....

	<u>1a.OBSERVACIO</u>	<u>2a.OBSERVACIO</u>	<u>3a.OBSERVACIO</u>	<u>4a.OBSERVACIO</u>
Sexe del professor/a present	.....	.....	.....	.....
Hora lectiva/no lectiva	.....	.....	.....	.....
Tipus d'activitat	.....	.....	.....	.....
N. nois presents	32	30	.....	.....
N. noies presents	10	4	.....	.....
N. nois manipulant material	20	20	.....	.....
N. noies manipulant material	5	2	.....	.....
N. nois donant suport (rol secundari)	.....	.....	.....	.....
N. noies donant suport	5	2	.....	.....
% utilització de l'espai per part dels nois	75	90	.....	.....
% utilització de l'espai per part de les noies	25	10	.....	.....
Minuts observats	30	30	.....	.....
N. nois que recullen el material	.....	.....	.....	.....
N. noies que recullen el material	.....	.....	.....	.....

LIBRES DE TEXT, CONTES I IL·LUSTRACIONS

CENTRE ESCOLAR: ... Els Pilers ...

MATERIALS OBSERVATS PER: Gieje, J. i G. J.

ADREÇA :

TELEFON:

	1.OBSERVACIO		2.OBSERVACIO		3.OBSERVACIO		4.OBSERVACIO		N. TOTAL		%		EN EL AULA				
	Data publicació Autor-a Data Observació Text	Image	Data publicació Autor-a Data Observació Text	Image	Data publicació Autor-a Data Observació Text	Image	Data publicació Autor-a Data Observació Text	Image	Text Image	Text Image	NOIES	NOIS	TOTAL		%		
N. TOTAL PERSONATGERS	13	5	1	7	8	23	8	8	30	43	100%	100					
N. TOTAL PERS. FEMENINES MASCULINS	1-1 2	1-4	0-1	2-5	0-8	6-18	1-7	1-7	2-28	10 34	6'6 93'3	23 79					
DONES AMB NOM PROPÍ	-	-	-	-	-	1	2	-	2	1	6'6	3'3					
HOMES AMB NOM PROPÍ	9	3	1	-	7	5	1	-	18	8	6'0	26'6					
PROTAGONISTA DONA	1	1	-	-	-	-	1	1	2	2	6	6					
PROTAGONISTA HOME	9	4	-	4	7	2	2	2	18	12	60	40					
DONES QUE INCIEN CONVERSACIÓ	1	1	-	2	-	-	1	-	2	3	6	10					
HOMES QUE INCIEN CONVERSACIÓ	10	3	-	3	2	2	4	-	16	8	53	26'6					
TOTAL										12 | 62		19 | 82					
TOTAL										D | H		D | H		D | H | D | H			

LLIBRES DE TEXT, CONTES I IL·LUSTRACIONS

CENTRE ESCOLAR:..... ELS TILERS

MATERIALS OBSERVATS PER: Cicle Superior

ADREÇA :

TELEFON:

	1.OBSERVACIO		2.OBSERVACIO		3.OBSERVACIO		4.OBSERVACIO		N. TOTAL		%	EN EL AULA						
	Data publicació Autor-a Data Observació Text	Imatge	Data publicació Autor-a Data Observació Text	Imatge	Data publicació Autor-a Data Observació Text	Imatge	Data publicació Autor-a Data Observació Text	Imatge	Text	Imatge		NOMES	NOIS	D	H	D	H	
N. TOTAL PERSONATGES	1	2	15	16					16	18								
N. TOTAL PERS. FEMENINES MASCULINS	- 1	- 2	0 23	7 14					0 24	7 16								
DONES AMB NOM PROPI	-	-	-	-					-	-								
HOMES AMB NOM PROPI	1	-	-	-					1	-								
PROTAGONISTA DONA	-	-	-	1					-	1								
PROTAGONISTA HOME	-	-	-	8					-	8								
DONES QUE INCIEN CONVERSACIÓ	-	-	-	7					-	7								
HOMES QUE INCIEN CONVERSACIÓ	-	-	-	12					-	12								
											TOTAL		TOTAL		TOTAL			
											D	H	D	H	D	H	D	H

ACTIVITATS ESTEREOTIPIADES PER A DONES/NOIES - HOMES/NOIS CENTRE ESCOLAR: Els Filers
 MATERIALS ANALITZATS PER : Cicle 1ª i 2ª

ADREÇA :
 TELEFON :

Any: 19... Dibuix: Lectura 1

ACTIVITATS	Data : 1. Observació		Data : 2. Observació		Data : 3. Observació		Data : 4. Observació		TOTAL		%	
	Homes-nois	Dones-noies	Homes-nois	Dones-noies	Homes-nois	Dones-noies	Homes-nois	Dones-noies	Homes-nois	Dones-noies		
ESPORTIVA	2	1			3	1			5	2		
ARTÍSTICA	1	1							1	2		
DOMÈSTICA			2	4	1	1			3	5		
D'ESTUDI	3	3	2		1	0			6	3		
DE INVESTIGACIÓ					10	4			11	4		
TÈCNICA									1			
CULINÀRIA	1								2	0		
DE PREOCUPACIÓ I CURA	2	1	2	5	5	2			9	8		
DE RESPONSABILITAT LABORAL		2			1				1	2		
TOTALS												
									Homes-nois	Dones-noies	Homes-nois	Dones-noies
									39	26		

ACTITUDS ESTEREOTIPIADES PER A DONES/NOIES - HOMES/NOIS

CENTRE ESCOLAR: Els Fillets

MATERIALS ANALITZATS PER : Cicle mitjà

ADREÇA :

Any: 85

Edifici

Secció 1

TELÈFON :

ACTITUTS	Data 1. Observació		Data 2. Observació		Data 3. Observació		Data 4. Observació		TOTAL		%		
	Homes-nois	Dones-noies	Homes-nois	Dones-noies	Homes-nois	Dones-noies	Homes-nois	Dones-noies	Homes-nois	Dones-noies	Homes-nois	Dones-noies	
Actiu	8	7	6	7	15	4			29	18			
Passiu	5	2	7	3					12	5			
Agresiu					1				1				
Tendresa	3	2	1	2					4	4			
Autoritat					2				2				
Summissió					2	1			2	1			
Obediència	3	2			2	1			5	3			
Valentia					8	3			8	3			
Por					1				1				
competitivitat					8	4			8	4			
Solidarietat			1	1					1	1			
Protecció			1						1				
Timiditat													
Curtositat	5	3			13	4			18	7			
TOTALS													
										Homes-nois	Dones-noies	Homes-nois	Dones-noies
										92	46		

ACTIVITATS ESTEREOTIPIADES PER A DONES/NOTES - HOMES/NOIS CENTRE ESCOLAR:.. ELS TALLERS ..
 MATERIALS ANALITZATS PER : Cicle Superior
 Lectura 1 Lectura 2
 ADREÇA :

TELEFON :

ACTIVITATS	Data 1. Observació		Data 2. Observació		Data 3. Observació		Data 4. Observació		TOTAL		%
	Homes-nots	Dones-nots	Homes-nots	Dones-nots	Homes-nots	Dones-nots	Homes-nots	Dones-nots	Homes-nots	Dones-nots	
Actiuat	8	-	-	1					8	1	
Passiuat	1	2	-	-					1	2	
Agresiuat	7	-	-	1					7	1	
Tendresa	1	2	-	-					1	2	
Autoritat	6	-	-	1					6	1	
Sumariat	-	2	-	-					-	2	
Obediència	1	2	-	-					1	2	
Valentia	6	-	-	1					6	1	
For	1	2	-	1					1	3	
competitivitat	6	-	-	1					6	1	
Solidariat	1	-	-	1					1	1	
Protecció	1	-	-	-					1	-	
Timidessa	1	2	-	-					1	2	
Caritat	1	-	-	1					1	1	
TOTALS										%	
									Homes-nots	Dones-nots	
									41	19	

FIGURA N. 11

ACTITUDS ESTEREOTIPIADES PER A DONES/NOIES - HOMES/NOIS
 MATERIALS ANALITZATS PER : Cicle, Inicial.....

CENTRE ESCOLAR: Els Filers.....
 ADREÇA :
 TELEFON :

Produccions de l'alumnat: Narrals i Gràfics

CARACTERISTIQUES DIFERENCIADES EN LA REPRESENTACIÓ HOMES I DONES

CARACTERISTIQUES	Data 1. Observació		Data 2. Observació		Data 3. Observació		Data 4. Observació		TOTAL		%	
	Homes	Dones	Homes	Dones	Homes	Dones	Homes	Dones	Homes	Dones	Homes	Dones
Produccions: Princial	4	2	2	3	1	2	3	0	10	7		
Secundari	2	3			25	7	5	2	28	12		
Plans: 1er. Pla	4	2	20	13	6	3	6	1	36	21		
2on. Pla	2	1	14	8	19	3	0	5	35	17		
Situació en el espai: Central	2	2	9	7	8	4	2	3	21	17		
Perifèric	3	3	14	8	17	3	2	1	36	15		
Tamany: Gran					8	3	3	1	11	4		
Petita					17	4	5	3	22	7		
Ornaments		3	5	8	2	4			7	15		
Acció	6	5	11	9					17	14		
Sedució									TOTAL			
									Homes	Dones	Homes	Dones

ACTIVITATS ESTEREOTIPIADES PER A DONES/NOIES - HOMES/NOIS
MATERIALS ANALITZATS PER : .Globe...itj.....

CENTRE ESCOLAR: Els Fillos.....
ADREÇA :
TELEFON :

Producció de l'alumnat: dibuixos

CARACTERÍSTIQUES	Data 13.5.92 1. Observació		Data 13.5.92. 2. Observació		Data 13.5.92 3. Observació		Data 13.5.92 4. Observació		TOTAL		%		
	Homes	Dones	Homes	Dones	Homes	Dones	Homes	Dones	Homes	Dones	Homes	Dones	
Protagonisme: Principal	1	1	1			1	1	1		2	2	50	50
Secundari	1	1	4							5	1	83	17
Plans: 1er. Pla		1	1			1				1	2	34	66
2on. Pla	1	1	4				1			5	2	74	26
Situació en el espai: Central		1	1		0	1				1	2	34	66
Perifèric	1	1	4			0	1			5	2	74	26
Tamany: Gran	1	1	1			1	1			2	1	66	34
Peu/s		1	4			1	1			5	2	74	26
Ornamentu		2				1					3		100
Acció		1	5			1	1			6	2	66	33
Sedució		1											
TOTAL										22	19	63	37

FITXA n. 19: OBSERVACIONS D'AFECTIVITAT/VIOLÈNCIA EN EL MATERIAL ESCOLAR

CENTRE Els Pilers **OBSERVACIO REALITZADA PER** Cicle Inicial

MATERIAL GRÀFIC / IMATGES **Produides per nois** **Produides per noies** **Altres**

Nº d'imatges on es representen relacions humanes afectives ..1..... ..13.... ..4....

Nº d'imatges on es representen relacions humanes violentes ..7..... ..1..... ..1....

MATERIAL ESCRIT

Nº de redaccions sobre temes afectius ..4..... ..4..... ..i.....

Nº de redaccions sobre temes violents ..4..... ..4..... ..i.....

FITXA n. 19: OBSERVACIONS D'AFECTIVITAT/VIOLENCIA EN EL MATERIAL ESCOLAR

CENTRE ELS TILERS **OBSERVACIO REALITZADA PER** Cicle Mitjà

MATERIAL GRÀFIC / IMATGES

	Produides per nois	Produides per noies	Altres
--	---------------------------	----------------------------	---------------

Nº d'imatges on es representen relacions humanes afectives

.....	1	7	7
-------	---	-------	---	-------	---

Nº d'imatges on es representen relacions humanes violentes

.....	7	6	3
-------	---	-------	---	-------	---

MATERIAL ESCRIT

Nº de redaccions sobre temes afectius

.....	4	9	7
-------	---	-------	---	-------	---

Nº de redaccions sobre temes violents

.....	3	4	7
-------	---	-------	---	-------	---

QUESTIONARI A L'ALUMNAT

CICLE INICIAL I MITJA

SEXE.....

EDAT.....

CURS.....

1. Què creus que és el millor i el pitjor de ser nen i de ser nena?

SER NEN

Millor

Pitjor

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

SER NENA

Millor

Pitjor

.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....

2. Qui són els teus amics i amigues amb qui t'agrada més jugar? Per què?

.....
.....

3. Quins són els teus jocs preferits?

.....
.....

4. Quines són les tres coses que et van agradar més del que et van portar els reis?

.....

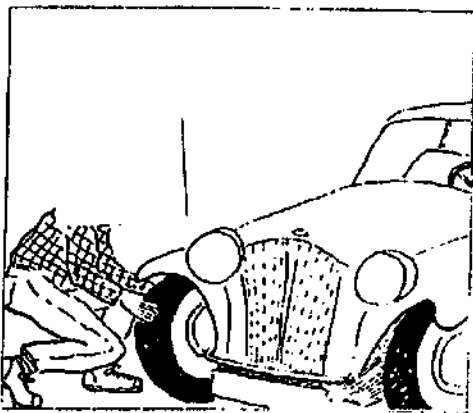
5. Quin ofici o treball t'agradaria fer quan siguis gran?

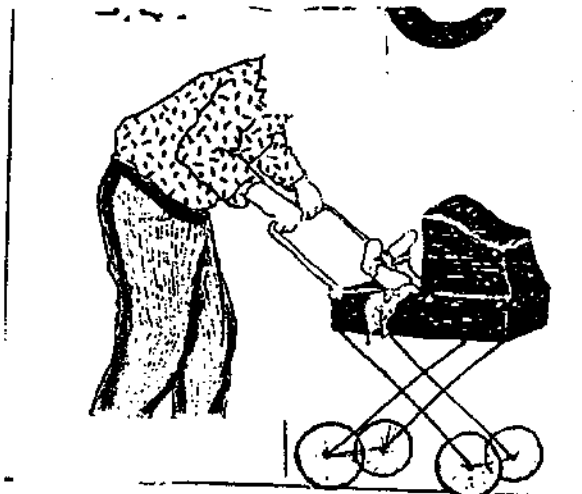
.....

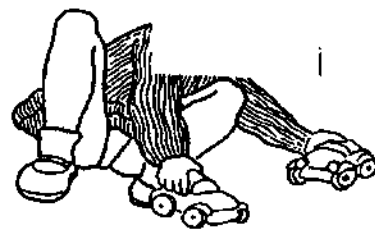
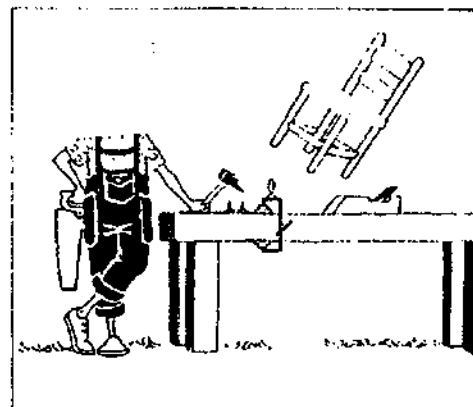
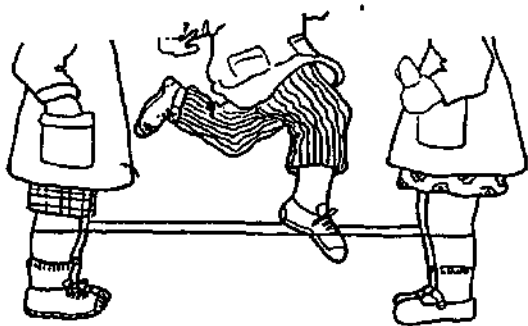
6. Quina de les següents feines creus que hauries de saber fer quan siguis més gran?

	SI	NO	JA EN SE
Escriure a màquina _____			
Planxar _____			
Cuinar _____			
Canviar una roda de cotxe _____			
Cuidar un nen petit _____			
Parlar anglès _____			
Dominar l'ordinador _____			
Conduir _____			

7. Escribe una frase sota cadascuna d'aquestes vinyetes. Inventat els noms que vulguis.







QUESTIONARI A L'ALUMNAT

CICLE SUPERIOR

1. Què creus que és el millor i el pitjor de ser noi i de ser noia?

	SER NOI	
<u>Millor</u>		<u>Pitjor</u>
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

	SER NOIA	
<u>Millor</u>		<u>Pitjor</u>
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

2. Qui són els teus amics i amigues amb qui t'agrada jugar més? Per què?

.....

.....

.....

3. Quins són els teus jocs preferits?

.....

.....

.....

4. Quines són les tres coses que t'agradaria més que et regalessin?

.....

.....

5. Quin ofici o treball t'agradaria fer quan siguis gran?

.....

.....

.....

6. Quina de les següents feines creus que hauries de saber fer quan siguis més gran?

SI NO JA EN SE

Escriure a màquina
Planxar
Cuinar
Canviar una roda de cotxe
Cuidar un nen petit
Parlar anglès
Dominar l'ordinador
Conduir

7. Quines d'aquestes feines les veus més masculines, quines més femenines i quines creus que són neutres?

MASC. FEM. NEUTRE

Metge/sa
Mecànic/a
Infermer/a
Cuiner/a
Banquer/a
Mestre/a
Lampista
Secretari/a
Taxista
Informàtic/a
Perruquer/a
Empresari/a
Científic/a

8. Creus que pot haver-hi incompatibilitats entre la teva feina futura i la formació d'una família?

- NP: No tinc previst formar una família
- Tinc previst ocupar-me només de la família
- Sí, la meua parella i jo haurem de reduir el ritme de treball si tenim fills
- No ho sé, però si fos incompatible posaria la feina al davant
- No ho sé, però si fos incompatible posaria la dedicació a la família al davant
- No, sempre t'ho pots muntar bé

9. D'aquestes característiques assenyala quines voldries que tingués la teva feina en el futur (màxim tres respostes per ordre de preferència).

- NP: No tinc preferències especials per la feina
- Que estigui ben pagada
- Que sigui creativa
- Que no exigeixi massa responsabilitat
- Que em permeti dirigir
- Que em deixi força temps lliure
- Que sigui mecànica
- Que tingui un bon ambient de treball
- Que sigui segura, estable
- Que em doni prestigi social
- Que em doni autonomia per a no dependre de ningú
- Altres: Especifiqueu.....

FITXA 13: AGRESSIONS VERBALS

NOMBRE DE PROFESSORS/RES PRESENTS EN EL LLOC DE L'OBSERVACIÓ O QUE L'UTILITZEN: 2 LLOC DE L'OBSERVACIÓ: Pall/Classe/Sortida/Files
 NOMBRE DE NENES-NENS: _____ OBSERVACIÓ REALITZADA PER: Cicle Inicial
 NOMBRE TOTAL D'ALUMNES: _____ CENTRE ESCOLAR: EL S. TILERS
 TEMPS D'OBSERVACIÓ: 30' TELÈFON: _____
 MÈTODES D'OBSERVACIÓ: _____

Nombre de:	1a Observació	2a Observació	3a Observació	4a Observació	Total	%
Agressors que comparen dones amb animals	1	1	-	-	2	
Agressors que comparen dones amb animals	-	-	-	-	-	
Agressors que comparen homes amb animals	4	3	3	4	14	
Agressors que comparen homes amb animals	3	-	3	2	8	
Agressors amb amenaces entre l'alumnat	-	-	-	3	3	
Agressors amb amenaces entre l'alumnat	-	-	-	1	1	
Agressors que profereixen amenaces humiliants	7	1	3	1	12	
Agressors que profereixen amenaces humiliants	6	1	3	-	10	
Agressors que profereixen insults amb connotacions sexuals	-	-	2	-	2	
Agressors que profereixen insults amb connotacions sexuals	-	-	-	-	-	
Agressors que imposen la força física	3	3	4	6	16	
Agressors que imposen la força física	1	-	1	1	3	

NOMBRE DE PROFESSORS/ES QUE ESTAN 2 LLOC D'OBSERVACIÓ: Pati/Files/Classe
 PRESENTS AL LLOC DE L'OBSERVACIÓ: 2 OBSERVACIÓ REALITZADA PER: Cicle Inicial
 NOMBRE DE NENES: 30 NENS: CENTRE ESCOLAR: ELS TITLERS
 TEMPS D'OBSERVACIÓ: ADREÇA:
 MÈTODES D'OBSERVACIÓ: TELEFON:

	1a Observació				2a Observació				3a Observació				TOTAL
	Nenes	Nenes	Nenes	Nenes	Nenes	Nenes	Nenes	Nenes	Nenes	Nenes	Nenes	Nenes		Nenes
Nombre d'agressions físiques interpersonals	3	3	2	5	3	-	-	8	3	3	-	3	Nenes: 6 Nenes: 2
Nombre d'amenaçes físiques	2	3	1	4	4	-	-	6	-	4	-	2	Nenes: 6 Nenes: 7 Nenes: 0 Nenes: 12
Nombre de jocs violents entre l'alumnat	2	2	-	3	1	1	-	3	1	1	-	1	Nenes: 4 Nenes: 0 Nenes: 7
Nombre d'agressors/es al professorat	Nens	Nenes			Nens	Nenes			Nens	Nenes			Nens
	-	-			-	-			-	-			Nens
Nombre d'agressors/es que causen danys al material escolar del centre	Nens	Nenes			Nens	Nenes			Nens	Nenes			Nens
	4	-			-	-			3	-			Nens
Nombre d'agressors/es que causen danys al material de l'alumnat	Nenes	Nenes	Nenes	Nenes	Nenes	Nenes	Nenes	Nenes	Nenes	Nenes	Nenes	Nenes	Nenes
	1	-	1	3	2	-	2	4	1	-	-	-	Nenes: 4 Nenes: 0 Nenes: 3
Altres formes d'agressió físic observades	1	-	1	3	-	-	-	-	1	1	-	-	Nenes: 7

Aquesta casella ha de ser utilitzada en les situacions en que el nen agredeix una nena. En la segona casella és la nena qui agredeix el nen, i així successivament.

FITXA 14: AGRSSIONS FISIQÜES

471

NOMIPI DE PROFESSORS/ES QUE ESTAN PRESENTS AL LLOC DE L'OBSERVACIÓ: 2
 LLOC D'OBSERVACIÓ: Files/Classe/Sortides/Parti
 NOMBRE DE MENES: 30 NENS: NENS: OBSERVACIÓ REALITZADA PER: CICLE MITJÀ
 CENTRE ESCOLAR: BLS TILERS
 MÈTODIS D'OBSERVACIÓ: ADREÇA: TELÈFON:

	1a Observació			2a Observació			3a Observació			TOTAL	%	
	Nens-es*	Nenes-es*	Nenes-es*	Nens-es*	Nenes-es*	Nenes-es*	Nens-es*	Nenes-es*	Nenes-es*			
Nombre d'agressions físiques interpersonals	-	-	-	2	-	-	2	4	4	3	3	Nens-es 4
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Nenes-es 4
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Nenes-es 2
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Nens-es 7
Nombre d'amenaçes físiques	-	-	-	2	-	-	-	2	2	-	1	Nens-es 2
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Nenes-es 2
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Nenes-es --
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Nens-es 3
Nombre de jocs violents entre l'alumnat	-	-	-	4	-	-	2	1	-	-	2	Nens-es 1
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Nenes-es --
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Nenes-es --
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	Nens-es 8
Nombre d'agressors/es al professorat	Nens	Nenes					Nens	Nenes				Nens 2
												Nenes 1
Nombre d'agressors/es que causen danys al material escolar del centre	Nens	Nenes					Nens	Nenes				Nens 2
												Nenes 1
Nombre d'agressors/es que causen danys al material de l'alumnat	Nens-es*	Nenes-es*	Nenes-es*	Nens-es*	Nenes-es*	Nenes-es*	Nens-es*	Nenes-es*	Nenes-es*	Nens-es*	Nens-es*	Nens-es 8
												Nenes-es 1
Altres formes d'agressió física observades	-	-	-	2	-	-	-	3	-	-	-	Nens-es --
												Nenes-es --

Aquesta casella ha de ser utilitzada en les situacions en què el nen agredeix una nena. En la segona casella és la nena que agredeix el nen, i així successivament

FITXA 15: AGRESSIONS AMB CONNOTACIONS SEXUALS

472

Annex 2-

LLOC D'OBSERVACIÓ: Sortides/Pati/Classe/Files OBSERVACIÓ REALITZADA PER: Cicle Inicial
 NOMBRE DE PROFESSORS/ES PRESENTS EN EL LLOC: 2
 D'OBSERVACIÓ O QUE L'UTILITZEN: 2 CENTRE ESCOLAR: ELS TILLERS
 NOMBRE DE NENS: NENS TELÈFON: _____

	1a Observació				2a Observació				3a Observació				Total	
	Nens-es*	Nenes-es*	Nens-es*	Nens-es*	Nens-es*	Nenes-es*	Nens-es*	Nens-es*	Nenes-es*	Nens-es*	Nenes-es*	Nens-es*		Nens-es*
Nombre d'agressors/es a les zones erògenes	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1 Nens-es
Nombre d'agressors/es amb actes d'exhibicionisme	2	-	-	-	-	2	-	-	1	-	-	-	-	3 Nenes-es Nens-es
Nombre d'agressors/es que fan estrebades als vestits	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	4 Nens-es Nenes-es
Nombre d'amenaçes de tipus sexual	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 Nenes-es Nens-es
Altres agressions sexuals	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1 Nens-es

Aquesta casella ha de ser utilitzada per a les situacions en què un nen agrideix una nena. En la segona casella és la nena qui agrideix el nen. * DIXI SUCCESIVAMEN

FITXA 16: AGRESSIONS AMB CONNOTACIONS SEXUALS

LLOC D'OBSERVACIÓ: _____ Files/Classe/Sortida _____
 NOMBRE DE PROFESSORS/ES PRESENTS EN EL LLOC _____ OBSERVACIÓ REALITZADA PER: _____ Cicle mitjà _____
 D'OBSERVACIÓ O QUE L'UTILITZEN: 2 _____ CENTRE ESCOLAR: ELS TILLERS _____
 NOMBRE DE NENS: _____ MENES _____ TELEFON: _____

	1a Observació				2a Observació				3a Observació				Total
	Nens-es*	Nenes-us*	Nens-es*	Nenes-us*	Nens-es*	Nenes-us*	Nens-es*	Nenes-us*	Nens-es*	Nenes-us*	Nens-es*	Nenes-us*	
Nombre d'agressors/es a les zones erògenes	3	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	4 Nens-es Nenes-us Nenes-us Nens-us
Nombre d'agressors/es amb actes d'exhibicionisme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3 Nens-es Nenes-us Nenes-us Nens-us
Nombre d'agressors/es que fan estrebades als vestits	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2 Nens-es Nenes-us Nenes-us Nens-us
Nombre d'amenaçes de tipus sexual	1	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	1 Nens-us
Altres agressions sexuals	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

*Aquesta casella ha de ser utilitzada per a les situacions en què un nen agredeix una nena. En la segona casella és la nena qui agredeix el nen, i així successivament.

LLOC D'OBSERVACIO Sortida/Classe/Pati/Filles

Observació realitzada per Cicle Inicial

Centre FIS TILERS

Nº nens/nenes

Temps d'observació 30'

Mètode d'observació

DE	1ª Observació			2ª Observació			3ª Observació			4ª Observació		
	Nois	Noies	Profe.	Nois	Noies	Profe.	Nois	Noies	Profe.	Nois	Noies	Profe.
SALUTACIONS												
Nois	-	-	-	-	-	2	-	-	3	6	3	8
Noies	-	-	-	-	-	3	1	2	5	3	5	6
Professorat	-	-	-	1	1	1	1	5	-	8	5	3
AGRAIMENTS												
Nois	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-
Noies	-	1	-	2	-	3	-	-	-	-	-	-
Professorat	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ELOGIS (físics, acadèmics, etc..)												
Nois	5	4	-	-	3	-	-	-	1	2	-	-
Noies	3	-	-	3	2	-	3	-	-	-	3	-
Professorat	-	-	-	-	-	-	3	2	-	4	3	-
OPERIMENTS/PROPOSTES POSITIVES												
Nois	-	3	5	-	-	-	3	-	-	-	-	-
Noies	-	3	3	-	5	-	-	4	-	-	-	-
Professorat	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Sortida

Classe

Pati

Filles

FITXA n. 17: OBSERVACIONS SOBRE ACTITUDS AFECTIVES VERBALS

LLOC D'OBSERVACIO Files/Sortides/Classe Pati

Observació realitzada per Cicle Mitjà

Centre ELS TILERS

Nº nens/nenes

Temps d'observació 30'

Mètode d'observació

DE	A			1ª Observació			2ª Observació			3ª Observació			4ª Observació		
	Nois	Noies	Profe.	Nois	Noies	Profe.	Nois	Noies	Profe.	Nois	Noies	Profe.	Nois	Noies	Profe.
SALUTACIONS															
Nois	4	-	1	-	-	1	1	1	1	1	-	1	-	2	
Noies	1	2	4	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2	
Professorat	3	2	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
AGRAIMENTS															
Nois															
Noies															
Professorat															
ELOGIS (fàstics, acadèmics, etc..)															
Nois	1	-	-	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	
Noies	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Professorat	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
OPERTMENTS/PROPOSTES POSITIVES															
Nois	-	-	-	-	-	1	2	3	-	-	-	-	-	-	
Noies	-	-	-	-	-	-	1	1	2	1	-	1	-	-	
Professorat	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Files

Classe

Sortida

Pati

FITXA n. 18: OBSERVACIONS SOBRE ACTITUDS AFECTIVES NO VERBALS

LLOC D'OBSERVACIO Sortida/Pati/Aula/Files **Observació realitzada per** Cicle inicial

Centre ELS TILERS **Nº nens/nenes** **Temps d'observació** 30'

Mètode d'observació **Sortida** **Pati** **Aula** **Files**

DE	1ª Observació				2ª Observació				3ª Observació				4ª Observació			
	Nois	Noies	Profe.	Jugats per nois	Nois	Noies	Profe.	Jugats per nois	Nois	Noies	Profe.	Jugats per nois	Nois	Noies	Profe.	Jugats per nois
ACTITUDS DE BURLA/MOFA																
Nois	3	1	1	1	4	2	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-
Noies	-	-	2	-	-	3	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-
Professorat	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
JOCs "AFECTIUS"																
Jugats per nois		1				-					-					-
Jugats per noies				1												-
JOCs VIOLENTS																
Jugats per nois				3												2
Jugats per noies				-												2

FITXA n. 18: OBSERVACIONS SOBRE ACTITUDS AFECTIVES NO VERBALS

LLOC D'OBSERVACIO **Observació realitzada per** **Cicle Mitjà**

Centre **ELS TILERS** **№ nens/nenes** **Temps d'observació** 30

Mètode d'observació **Fila** **Classe** **Sortida** **Pati**

DE	1a Observació		2a Observació		3a Observació		4a Observació		
	Nois	Noies	Nois	Noies	Nois	Noies	Nois	Noies	
GESTOS AFECTIUS (petons, abraçades, carícies)	Nois	8	-	-	2	4	-	-	
	Noies	6	16	2	3	-	2	-	
	Professorat	-	2	-	-	-	-	-	
	GESTOS DESPECTIUS	Nois	-	-	-	-	-	1	-
		Noies	-	1	-	-	-	-	-
		Professorat	-	-	-	-	-	-	-
		REGALS	-	-	-	-	-	-	-
	Nois	-	-	8	2	2	4	2	-
		-	-	4	9	-	-	2	-
		Professorat	-	-	6	4	-	1	-
ACTITUDS D'AJUT O SUPORT	Nois	-	6	3	-	3	3	-	
	Noies	-	-	4	4	-	-	-	
	Professorat	-	-	7	3	-	-	-	

FITXA n. 18: OBSERVACIONS SOBRE ACTITUDS AFECTIVES NO VERBALS

LLOC D'OBSERVACIO _____ Files/Classe/Sortida/Pati _____

Observació realitzada per _____ Cicle Mitjà _____

Centre _____ ELS TILERS _____

Nº nens/nenes _____ Temps d'observació 30' _____

Mètode d'observació _____

A DE	Files			Classe			Sortida			Pati		
	1ª Observació	Nois	Noies	2ª Observació	Nois	Noies	3ª Observació	Nois	Noies	4ª Observació	Nois	Noies
ACTITUDS DE BURLA/MOFA												
Nois	3	-	1	5	-	-	-	-	-	-	-	-
Noies	-	-	-	3	1	-	1	1	-	-	-	-
Professorat	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
JOCs "AFECTIUS"												
Jugats per nois	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2	-	-
Jugats per noies	-	-	-	3	3	-	1	-	-	3	-	-
JOCs VIOLENTS												
Jugats per nois	4	-	-	-	-	-	4	-	-	9	-	-
Jugats per noies	2	-	-	-	-	-	2	-	-	5	-	-



ANNEX 3

**FASE DE RECERCA-ACCIO:
INSTRUMENTS I RESULTATS.**



ANNEX 3: FASE DE RECERCA-ACCIO. **INSTRUMENTS I RESULTATS**

En aquest annex incloc tot aquell material que complementa la fase de recerca-acció sobre el pati de jocs. En concret, incloc les meves notes de síntesi de les reunions col·lectives (les quals considero interessants per a entendre millor el procés de presa de decisions del grup de treball), els instruments i resultats emprats en el contrast d'hipòtesis, i els resultats verbals i escrits de la recerca i reflexió del professorat.

Fase 1: Definició del problema i contrast d'hipòtesis

Us i distribució de l'espai del pati de jocs: Síntesi dels elements més importants apareguts en les reunions de reflexió.

- El pati es considera un espai de lliure pràctica, no és un espai regulat per l'escola.
- La pilota és un element de distorsió, en tres sentits:
 - 1) Provoca que el joc dominant sigui el futbol i per tant no deixa espai a altres jocs.
 - 2) Fa que l'espai sigui bàsicament utilitzat pels nois, i les noies restin a un racó.
 - 3) La manera en que es juga a futbol genera actituds violentes per part dels nois.
- Els nens tendeixen a negociar entre ells l'ús del pati per tal d'evitar el conflicte.
- A partir de cicle inicial ja s'observa la segregació espacial. Els nens ocupen gairebé tot l'espai jugant a futbol. Consideren que les nenes "no saben jugar"

- A preescolar els jocs són diferents. L'espai està distribuït de forma més o menys equitativa.
- El tipus d'espai és considera un factor determinant: si estigués distribuït d'una altra manera probablement no hi hauria una distribució tant acusada per sexe.
- Els agrupaments "naturals" a l'espai són per sexe. Als petits se'ls regula la distribució per taules. Als grans hi ha dubtes a l'hora de modificar els agrupaments lliurement decidits.
- Tot i que les noies tendeixen a protestar davant les mestres en situacions de conflicte (si les molesten), no reivindiquen l'espai. Tenen interioritzat "el lloc que els hi toca".
- Existeix el dubte de si les noies volen efectivament jugar.
- El pati no és un espai regulat. No es considera activitat programada, és l'estona de descans del professorat.
- L'apropiació de l'espai es tradueix en termes d'apropiació del material a l'hora de tallers, especialment en tallers com informàtica.

Reflexions-hipòtesis possibles a partir de la definició del problema

1. El fet que un espai l'ocupi un noi o una noia té un valor diferent.
2. Els nens senten l'espai com a propi. Les nenes l'utilitzen però no és tant seu (les noies no fan propostes d'utilització de l'espai).
3. La concepció de l'espai és diferent per edats.
4. L'organització de l'espai condiciona l'activitat. La manera com s'organitza una activitat pot ser clau.
5. L'espai té una jerarquia de jocs.

6. En les activitats de preescolar, en ser més dirigides, l'espai tendeix a distribuir-se de forma més equitativa. A cicles superior això no passa.

7. Els nois, quan no tenen pista, no tenen prous recursos per organitzar jocs (Depenen de la pista i la pilota). Les noies no esperen el dia de la pista i ja s'organitzen els seus jocs.

Sistematització-selecció de les reflexions-hipòtesis en hipòtesis a contrastar.

1. En els cursos de preescolar i cicle inicial hi ha un ús i distribució de l'espai més equitatiu que a cicle mitjà i superior. La separació sexual i la desigualtat augmenten amb l'edat.

2. L'estructura de l'espai pot ésser determinant. Si l'espai estigués distribuït d'una altra manera, la segregació espacial per sexe no seria tan gran.

3. Les noies no volen jugar, s'automarginen.

4. L'espai té una jerarquia de jocs establerta. L'organització d'una altra activitat pot modificar aquest ordre jeràrquic.

Fase 2: Contrast d'hipòtesis (veure subapartat 5.3.1.)

Instruments de suport a l'anàlisi:

i) Qüestions orientatives per a l'observació del vídeo: comparació entre grups d'edat

- Quina és la diferència de proporció d'espai ocupat per nois i noies entre preescolar-cicle inicial i cicle superior?
- Quin és el nivell d'interacció entre nois i noies a cada grup

d'edat?

- Quin tipus de jocs realitzen els nois i les noies a cada grup d'edat?
- Quants nois/noies hi ha a cada grup d'edat que no participen dels jocs col·lectius?
- Quina relació observeu entre estructura de l'espai i tipus d'interacció?
- A quins grups d'edat es produeixen més relacions violentes?

ii) Qüestions orientatives per a l'anàlisi del qüestionari

- Qui demostra conèixer més jocs?
- De quin tipus són els jocs que coneixen els nois?
- De quin tipus són els jocs que coneixen les noies?
- Quina és la diferència entre jocs coneguts i jocs als quals efectivament juguen uns i altres?
- Quina és la diferència entre jocs als quals l'alumnat desitja jugar i jocs als quals efectivament juga? Com són aquestes diferències tenint en compte l'edat i el sexe?
- Quin és el nivell de rebuig dels jocs "masculins" i dels jocs "femenins" per part de cada grup sexual?

iii) Qüestions orientatives per a l'observació del vídeo: pati sense pilota.

- Quines diferències generals observes pel que fa a ocupació de l'espai per part de les noies respecte als dies amb pilota?
- Quin tipus de jocs es desenvolupen col·lectivament?
- Quants d'aquests jocs són mixtes?
- Quants nois resten en actitud passiva i quantes noies?
- Quants nens juguen a jocs femenins (gomes, cordes, etc.)?
- Quants nois i noies dialoguen?

Fase 3: Resultats

Els informes de les mestres del grup de treball han estat sintetitzats a l'apartat 5.3.1. Aquí consten els informes relatius a les observacions dels vídeos i els resultats dels qüestionaris.

Observacions dels vídeos amb els guions orientatius.

(1) Observacions sobre les diferències entre diferents nivells del comportament de nois i noies al pati.

Informe del grup de treball.

Al pati de petits hi ha molta més interacció i la distribució de l'espai és més equitativa entre nens i nenes que al pati de cicle superior. En el pati de petits es respecten més entre activitats, potser perquè les activitats no necessiten un espai concret i específic. Per això, no hi ha un joc central i un espai de racons. Hi ha majoria de nens que fan jocs més actius però sense interferir en els jocs més tranquils (jugar amb sorra, etc.), que són jugats per nens i per nenes. No hi ha gestos agressius. Només un nen plora perquè uns altres li han pres el pneumàtic. En general, juguen més junts. En el pati no hi ha cap pilota.

El pati de grans és molt més delimitat físicament (portaries, cistelles, etc.). Els de 8è són els que dominen l'espai i arraconen altres cursos. Un grup de nens passa corrent per sobre de les gomes d'unes nenes que juguen a un racó. No hi ha reacció per part de les nenes, que esperen a que se'n vagin. Les noies que juguen són les de 6è i 7è. Quasi totes juguen a gomes als racons. Les de 8è estan totes recolzades a la barana, xerrant. No n'hi ha cap que participi en un joc. Hi ha bastants partits a la vegada, i això fa que hi hagi més agressivitat entre els nois, els quals s'enfaden quan algú que no és de la seva classe xuta la pilota. Els jocs de gomes es fan individual o col·lectivament, i quasi sempre es fan cantant.

En Dani i en Pau (de 7è) es passen l'hora de pati parlant. Els que més molesten a les nenes són els que no tenen lloc per jugar.

(2) Qüestionari a l'alumnat sobre ús de l'espai, coneixement de jocs i percepció personal de les possibilitats de jugar-los.

Resultats per cicles:

Cicle inicial (Informe i comentaris)

A 2^{on} el qüestionari no és massa significatiu, perquè interaccionen més els nens i nenes i perquè fan més jocs de grup. S'observen, però, diferències entre les dos classes. A la que està "portada" per un grup de nenes hi ha més disposició a jugar a tot i amb tota la classe, alhora existeix menys rebuig pels jocs. A l'altra classe les preferències de jocs es distingeixen més per sexes i els nens prefereixen jugar més amb els nens i les nenes amb les nenes. Una classe fa més jocs col·lectius mentre que l'altra fa més jocs per separat.

Àngels: Hi ha una classe que té un grup de nenes molt maco, molt bo, que s'organitzen molt bé. Amb aquelles són molt diferents les respostes a l'altra grup que és més disgregat i amb més problemes.

Mercè: Ho porta un grup de nenes molt bo. Organitzen el joc i arrossequen tota la classe, fent teatre i fent qualsevol cosa al pati. Qui porta el grup calsse a l'altra classe es un grup de nens molt dolent, per dir-ho d'alguna manera. Més disgregat. A l'altra juguen més junts, etc.

Àngels: Per exemple, a l'hora de respondre amb qui jugaries, en una classe responien gairebé amb tota la classe i en canvi en l'altra els nens només amb nens i les nenes amb nenes.

Mercè: Era molt curiós que en aquest grup la gent contestava: "amb tota la classe". Em va servir tot això a nivell de veure la dinàmica de cada classe.

Clara: El que no tenen es problemes per jugar al que volen. No hi ha cap diferència entre desig i realitat. En quant a les respostes del que no els agrada jugar sí que s'observa alguna diferència. Nenes que no volen jugar a futbol i a altres esports. Però torna a haver-hi diferències entre classes. On les noies dominen no existeix rebuig.

Àngels: Juguen per separat. A l'hora de jugar també es noten les diferències. A una classe juguen més junts, sempre organitzen obres de teatre, etc. la classe del grup de nenes. Jocs més col·lectius, per exemple, juguen a futbol junts..

X.B.: No hi ha jocs clarament de nenes que rebutgen els nens? Les nines potser.

Mercè: No, perquè és un moment, aquest de 2on, en què és la "socialització total", on els nens juguen molt en equip. Comencen a descobrir el que és el grup. Inclús grups mixtes. No hi ha diferències. Si hi ha alguna diferència entre nines i cotxes és anecdòtic. No regulem, no cal intervenir, perquè és una edat molt dinàmica. Si hi ha pilota, tampoc cal intervenir, la pilota va saltant d'un lloc a l'altre. Es fan més jocs col·lectius. El dia que vam fer l'experiment sense pilota, és que no hi ha diferències. No va ser cap dia particularment excepcional al pati.

Cicle mitjà (Informe)

El qüestionari és contestat alumnat de 4rt. (13 nois i 23 noies).

A 4rt s'observa alguna diferència més acusada que a cicle inicial.

Les noies coneixen algun joc més que els nois. 13 nens coneixen 71 jocs i 23 nenes coneixen 140 jocs, el que dóna uns promigis de 5,6 jocs per nen i 6,1 jocs per nena. Els nens concentren molt més els seus jocs (18, que és el 25 % dels 71 que coneixen). Juguen més a futbol, etc. Les noies jocs molt més diversificats (56, que és el 40% dels que coneixen).

12 de 13 nois (92%) diuen que no volen jugar a cap altra cosa que no sigui esports. 13 nenes de 23 (56%) diuen que volen jugar a esports, d'aquestes unes quantes també volen jugar a altres jocs. 10 nenes no volen jugar a res d'esports (43%).

Cicle superior (Informe).

Responen el qüestionari 20 nois i 24 noies entre cursos de 6è i 8è.

Els nois expliciten que surten al pati per a esbrabar-se. Les noies coneixen sensiblement més jocs que els nois. 20 noies de 24 (83%) coneixen molts jocs

("molts jocs" vol dir més de tres jocs); 10 nens de 20 (50%) coneixen molts jocs.

Els nens concentren molt els seus jocs (12 de 20 juguen a pocs jocs, 60%). Les noies els concentren menys (16 de 24, 50%).

A les noies s'accentua més la diferència entre desig de joc i jocs als quals realment poden jugar.

Les noies, de la mateixa manera que saben més jocs, també en rebutgen més (els que es suposa que els hi toca el rebre). Els nois rebutgen menys, però rebutgen alguns jocs femenins.

A la primera pregunta no hi ha diferències. Diuen jugar, 18 nens i 22 nenes. Les noies coneixen bastant més jocs que els nois, però s'accentua molt la diferència entre desig i realitat. Amb qui t'agradaria més jugar, en general surt que els nens amb els nens i les nenes amb les nenes. Sobta que les nenes diuen sempre noms concrets. Només hi ha un cas en que una nena diu que voldria jugar amb un nen. Cap nen al revés. 4 nens rebutgen jocs de nenes (nines, cordes, gomes). Si que es dona el rebuig del futbol. També em surt una llista més gran dels jocs que rebutgen. De la mateixa manera que en saben més, també hi ha més jocs que rebutgen. Hi ha alguns jocs que no coneixem. Alguns jocs que rebutgen són perquè reben les nenes, si fallen. Els nens rebutgen gomes, amagar, etc.

(3) Generació d'una situació experimental al pati de jocs. Observació del pati sense pilota.

Informe del grup de treball

La comparació entre les imatges d'un dia de pati "normal" i un dia sense pilotes dona el següent resultat:

- L'estructura del pati és completament diferent. Hi ha molta més dispersió de l'alumnat en l'espai.
- En general, els espais centrals resten buits i la gent tendeix a situar-se als racons.
- Hi ha un joc mixte ("tocar i parar") que fa participar a la majoria de la gent. Quan es cansen d'aquest joc, el mateix grup es posa a jugar al "mocador".
- Al principi de la gravació s'observa el centre del pati buit. Després cada vegada el va ocupant més gent.

- Hi ha nens que habitualment juguen a futbol o basket i que estaven parats.
- Algunes noies, en canvi, que normalment només parlen, participaven dels jocs col·lectius.
- Al pati de baix, la gent de 5è organitza un joc col·lectiu tota la classe.
- Un grup de nens fa una pilota amb els papers de l'esmorzar i la xuten en un racó de la pista.
- Hi ha més grups que dialoguen.
- Un grup de noies juga pel seu compte a saltar gomes.

Fase 4: Reflexió i primeres propostes d'acció

Valoració global del grup de treball en relació al contrast de les hipòtesis sobre el pati de jocs (Comentaris i informe)

Àngels: La diferència d'edat és total. No hi ha color el què fan uns i altres. La poca diferenciació en quant a jocs que coneixen i jocs que juguen és el que marca l'espai dels petits.

Marta: Quan són més grans, segur que es consolida més amb les de 7è i 8è (que no juguen). Tot i que tenim uns grups bastant juganers.

Àngels: A les petites comencen a endavinar-se tendències. Hi ha nenes que rebutgen el futbol. Es comença a endivinar per on va la cosa però molt clar no està. Perquè el futbol no és tampoc l'esport estrella del pati.

Mercè: Potser és l'únic que uneix a tots els cicles. Sembla que les noies coneixen un ventall més gran de jocs.

Miriam: Els grups que varen fer l'enquesta a 4rt, són bàsicament de nenes, perquè hi ha 13 nens i 23 nenes. D'alguna manera la socialització indica que si juguen tots junts també hi ha un altre tipus de... Tampoc no són tants nens com per poder muntar jocs pels seu compte. Si juguen barrejats potser per això no hi ha tanta diferència.

Teresa: El rebuig de jocs s'accentua a cicle superior.

Marta: I el desig/realitat també, el nens-nenes. Les noies saben jocs però no hi juguen mai i d'entrada no els rebutgen. No és "correlatiu", el desig i la realitat.

Informe de conclusions de la investigació sobre l'espai del pati.

1. A mesura que s'avança en els cicles existeix més separació de jocs jugats per nois i jugats per noies. Això es fa clar a cycle mitjà i molt clar a cycle superior.
2. Les noies coneixen més jocs que els nois, en general. Això també creix amb l'edat.
3. Els nois concentren més els seus jocs que les noies (bàsicament amb els esports). Les noies els diversifiquen més. A cycle superior, tot i que s'ha demostrat que coneixen més jocs que els nois, els diversifiquen menys que a cycle mitjà. Això probablement es deu a que les necessitats d'espai són més grans per a aquests jocs, i no tenen l'espai per a fer-ho. D'altra banda, això es confirma amb la qüestió de que la diferència entre desig i realitat de joc s'accentua a cycle superior.
4. El rebuig també es fa més evident a cycle superior, sobretot pel que fa a noies.
5. L'ús de l'espai és clarament diferent quan no hi ha la pilota. Hi ha més espai disponible i més interacció.

A partir d'aquestes conclusions, el grup de treball de coeducació ens plantejem les següents reflexions:

1. La pilota és el factor clau que estructura l'espai, alhora que la segregació espacial es veu afavorida per una estructura que afavoreix el joc amb pilota. L'experimentació sense pilota demostra que els jocs són més "neutres", jugats per nois i noies, i que l'ocupació de l'espai és també més gran per part de les noies que quan hi ha pilota. El fet que les noies tinguin més espai les fa desenvolupar més moviment.

2. També ens adonem de que el moment clau de canvi de comportament al pati deu ser cycle mitjà, ja que la diferència de coeducació en l'espai entre cycle inicial i superior és molt important. Potser l'objectiu seria aconseguir una situació com a cycle inicial en arribar a cycle superior. Per això sembla que les intervencions haurien de dirigir-se a dos nivells. Un a llarg termini, amb la idea de controlar els grups de petits que van pujant (controlar la separació). L'altre a curt termini, intervenint per a regular la qüestió de l'espai i procurant avaluar les conseqüències.

3. Una cert conformisme per part de les noies a deixar la situació com està. No es detecta una actitud forta de protesta, qüestió que entenem que és lògica. Però això creiem que és en gran part una conseqüència de no participar en els jocs "importants" del pati. Els seus jocs no són jocs centrals i, a més, els han de fer als racons. Són en canvi, jocs menys competitius que els dels nois. Es planteja la necessitat de treballar sobre les actituds de les noies, sobre el seu conformisme, posant les condicions per a que vencin la seva inhibició de participar més activament a l'espai.

En conseqüència, pensem que aquests haurien de ser els objectius de les intervencions que es realitzin al pati.

1. Fer que l'actitud de les noies canviï respecte a l'ús de l'espai. Que vegin normal estar al centre del pati.
2. Aconseguir que les noies tinguin més espai (en termes físics) al pati.
3. Diversificar les possibilitats de jocs, de manera que no sempre es jugui a pilota.

Propostes d'actuació del grup de treball

- Organitzar debats amb nois i noies sobre què pensen del pati. Ensenyar-los-hi les gravacions del pati i comentar amb ells i elles els resultats dels qüestionaris.

- Pactar amb l'alumnat la introducció de jocs col·lectius.

- Organitzar en assemblees propostes alternatives en les quals nois i noies aportin idees sobre com els agradaria que fos el pati. Donar possibilitats de que les idees i propostes de les noies es facin sentir.

- Intentar que a l'hora de pati es juguin més jocs. Fer una campanya informativa sobre diferents tipus de jocs. Fer que els nois estiguin disposats a participar en més jocs.

- Proporcionar materials alternatius a les pilotes: cordes, gomes, altres objectes, etc.

- Controlar que tots els jocs que es juguin al pati siguin respectats.

- Organitzar col·lectivament jocs més coeducatius, en els quals nens i nenes puguin estiguin en igualtat de condicions (escacs, per exemple).

- Començar a pensar com s'hauria de treballar l'hora de pati com assignatura, sobretot en els primers cursos de cicle inicial.

Aquestes propostes s'estudiaran a les reunions de cada cicle i es plantejaran al claustre.

Fase 5: Experimentació

Informes de les assemblees amb l'alumnat a cicle mitjà i superior

Cicle mitjà

A Cicle mitjà es proposen més jocs conjunts. Van quedar molt contents del que van fer el dia sense pilota. L'alumnat comenta que fóra millor que no hi hagués pilota, però ja que n'hi ha, es proposa dividir bé l'espai: un per jugar a pilota i un altre per a altres jocs.

Tothom reconeix que són els nens qui més es baralla al pati. Com que els de 3^{er} han passat de ser els grans de cicle inicial a ser els petits de cicle superior es queixen de què no poden jugar mai al què volen al pati. Els grans els amenacen. Un grup de 5^è considera que quan juguen a futbol "sobren" 4 ó 5 nenes que no en saben. Alguna nena considera que si juga a futbol li fan mal. Tota la classe coneix molts jocs possibles per fer, diferents al futbol.

Les alumnes de 4^{rt} diuen que prefereixen jugar als racons perquè si no, les molesten les pilotes. Una nena diu que juga al racó per a no molestar als que juguen a futbol. Els nens només deixen jugar a futbol a dues nenes, que són les que ells consideren que en saben. Una nena proposa que es portin pilotes de plàstic, perquè no fan tant mal.

Cicle superior

A Cicle superior la discussió es polaritza de seguida entre nens i nenes. Els nens diuen que les coses ja estan bé així i que les nenes no saben jugar. Les nenes fugen del joc amb els nens perquè són jocs molt competitiu. Les noies de 8^è es queixen de la situació en què es troben. Proposen separar els espais entre nens i nenes; algunes noies també volen pilota. Una noia de 8^è proposa un dia a la setmana un joc conjunt de tota la classe.

A 6^è el tema és menys problemàtic, perquè no tenen quasi accés a la pilota, perquè el pati és controlat pels de 8^è. Les noies són conscients de la seva marginació.

Propostes d'actuació (plantejades per l'agent extern)

Proposta A

(1) Entrenar les noies per separat en els jocs masculins, com per exemple el futbol. D'aquesta manera adquireixen protagonisme en les habilitats importants. Fer-les parlar sobre com s'han trobat, si s'han divertit, etc. Comentar-los-hi si els agradaria jugar a futbol de tant en tant a les hores de pati amb el nois.

(2) Un cop més entrenades poden passar a jugar amb els nois. Al principi caldria un cert control del professorat, establint normes bastant rígides per a "suavitzar" el futbol.

(3) Un cop les noies tinguin més protagonisme en els jocs masculins, introduir més els jocs més femenins, determinats dies. L'estratègia a seguir seria reforçar la importància dels jocs més femenins (es pot realitzar una gradació dels jocs citats per nois i noies) situant-los al centre del pati determinats dies i deixant-los oberts a que els jugui qui vulgui.

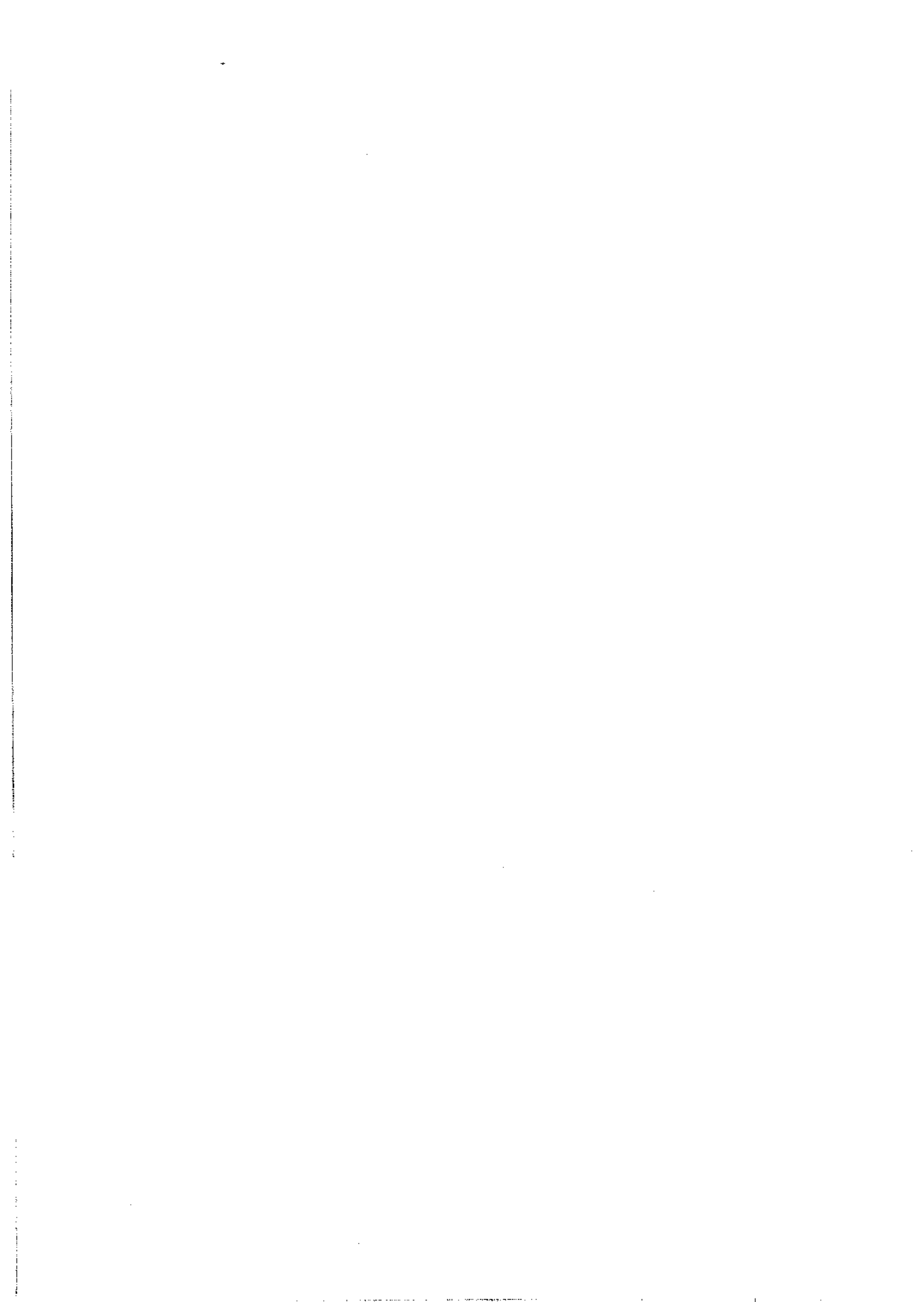
Proposta B

(1) Preparar un campionat escolar d'un joc femení. Fer participar qui vulgui. Animar a nois i noies a participar. La idea és reforçar el joc menys important.

(2) Un cop valorats de la mateixa manera els dos tipus de jocs, fer entendre que els nois necessiten més entrenament en el joc, i de la mateixa manera, les noies necessiten més entrenament en d'altres jocs.

Cal recordar que totes les propostes tenen només un caràcter experimental i poden ser corregides.

BIBLIOGRAFIA



BIBLIOGRAFIA

- Abraham, John (1989).- "Gender Differences and Anti-School Boys" a *Sociological Review*, vol. 37 (1).
- Acker, Sandra (1983).- "Women and Teaching: A Semi-Detached Sociology of a Semi-Profession" a Walker, S. & Barton, L. (eds.) *Gender, Class and Education*. Lewes: The Falmer Press.
- (1987).- "Primary School Teaching as an Occupation" a Delamont, S. (ed.) *The Primary School Teacher*. Lewes: The Falmer Press.
- (1988).- "Teachers, Gender and Resistance" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9 (3).
- (1989) (ed.).-*Teachers, Gender & Careers*. Lewes: Falmer Press.
- Adams, Carol (1985).- "Teachers Attitudes Towards Issues of Sex Equality" a Whyte, J. et al. (ed.) *Girl Friendly Schooling*. London: Routledge.
- Adams, Carol & Arnot, Madeleine (1986).-*Investigating Gender in Secondary Schools*. London: ILEA.
- Aggleton, Peter J. (1987).- *Rebels Without a Cause? Middle Class Youth and the Transition from School to Work*. Barcombe: The Falmer Press.
- Aggleton, Peter J. & Whitty, Geoff (1985).- "Rebels Without a Cause? Socialization and Subcultural Style Among the Children of the New Middle Classes" a *Sociology of Education*, vol. 58.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1975).- *Belief, Attitude, Intention and Behaviour: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- (1980).- *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour*. Toronto: Prentice Hall.

- Alberdi, Inés (1987).- "Coeducación y sexismo en la enseñanza media" a *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- Anyon, Jean (1980).- "Social Class and the Hidden Curriculum of Work" a *Journal of Education*, vol. 162 (1).
- (1981a).- "Elementary Schooling and the Distinctions of Social Class" a *Interchange on Educational Policy*, vol. 12 (2-3).
 - (1981b).- "Schools as Agencies of Social Legitimation" a *The Journal of Curriculum Theorizing* vol. 3 (2).
 - (1983).- "Intersections of Gender and Class: Accommodation and Resistance by Working-Class and Affluent Females to Contradictory Sex-Role Ideologies" a Walker, S. & Barton, L. (eds.) *Gender, Class and Education*. Lewes: Falmer Press.
- Apple, Michael W. (1979).- *Ideology and Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- (1981).- "Curricular Form and the Logic of Technical Control: Building the Possessive Individual" a Barton, L. & Meighan, R. & Walker, S. (eds.) *Schooling Ideology and the Curriculum*. London: Falmer Press.
 - (1982).- "Reproduction and Contradiction in Education: an Introduction" a Apple, M. W. (ed.) *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology, and the State*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
 - (1983).- "Work, Class and Teaching" a Walker, S. & Barton, L. (eds.) *Gender, Class and Education*. Lewes: Falmer Press.
 - (1986).- *Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York: Routledge.
 - (1987).- *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Apple, Michael W. & Roman, Leslie G. (1991).- "¿Es el naturalismo un alejamiento del positivismo? Los enfoques materialista y

- feminista de la subjetividad en la investigación etnográfica” a *Educación y Sociedad*, vol. 9.
- Archer, Margaret S. (1988).- *Culture and Agency. The Place of Culture in Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arends, Janny & Volman, Monique (1992).- “A Comparison of Different Policies: Equal Opportunities in Education in the Netherlands and the Policy of the Inner London Education Authority” a *Gender and Education*, vol. 4 (1/2).
- Arnot, Madeleine (1981).- “Culture and Political Economy: Dual Perspectives in the Sociology of Women's Education” a *Educational Analysis*, vol. 3 (1).
- (1983).- “A Cloud over Co-Education: An Analysis of the Forms of Transmission of Gender and Class” a Walker, S. & Barton, L. (eds.) *Gender, Class and Education*. London: Falmer Press.
- (1993).- “Feminism and Democratic Education” a Arnot, M. & Weiler, K. (eds.) *Feminism and Social Justice in Education*. London: Falmer Press.
- Arnot, Madeleine & Weiner, G. (eds.) (1987a).- *Gender and the Politics of Schooling*. London: Hutchinson.
- (eds.) (1987b).- *Gender Under Scrutiny*. Milton Keynes: Open University Press.
- Arnot, Madeleine & Whitty, Geoff (1982).- “From Reproduction to Transformation: Recent Radical Perspectives on the Curriculum from USA” a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3 (1).
- Askew, Sue & Ross, Carol (1988).- *Boys Don't Cry. Boys and Sexism in Education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ball, Stephen J. (1981).- *Beachside Comprehensive. A Case-Study of Secondary Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.

- (1988).- "Staff Relations During the Teacher's Industrial Action: Context, Conflict and Proletarianisation" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9 (3).
 - (1989).- *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Ball, Stephen J. & Goodson, I. (1985).- *Teacher's Lives and Careers* New York: Routledge and Kegan Paul.
- Barton, Len & Walker, Stephen (eds.) (1981).- *Schools, Teachers and Teaching*. Lewes: Falmer Press.
- Becker, Howard S. (1952).- "Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship" a *Journal of Educational Sociology*, vol. 25.
- Benavente, Ana (1991).- *Representaciones sociales, prácticas pedagógicas y formación de profesores. Contribuciones de la Sociología de la Educación*. Madrid: I Conferencia de Sociología de la Educación.
- Berger, Peter & Luckmann (1968).- *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, Basil (1975).- *Class, Codes and Control I. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- (1977).- *Class, Codes and Control III. Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul, 2nd. Edition.
 - (1985a).- "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo" a *Revista Colombiana de Educación*, núm. 15.
 - (1985b).- "Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles" a *Revista Colombiana de Educación*, núm. 15.
 - (1990a).- "Education, Symbolic Control, and Social Practices" a *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, Codes and Control. Vol. IV*. London: Routledge & Kegan Paul, 2nd. Edition.

- (1990b).- "The Social Construction of Pedagogic Discourse" a *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, Codes and Control. Vol. IV.* London: Routledge & Kegan Paul, 2nd. Edition.
- (1990c).- *Poder, educación y conciencia.* Barcelona: El Roure.
- Beynon, John (1989).- "A School for Men" a Walker, S. & Barton, L. (eds.). *Politics and the Processes of Schooling.* Milton Keynes: Open University Press.
- Blumenfeld, P. et al. (1982).- "The Formation and Role of Self Perceptions of Ability in Elementary Classrooms" a Doyle, W. & Good, T.L. (eds.) *Focus on Teaching.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1977).- *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.
- Bourdieu, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude & Passeron, Jean-Claude (1976).- *El oficio de sociólogo.* Madrid: Siglo XXI.
- Bowles, Samuel & Gintis, Herbert (1976).- *Schooling in Capitalist America.* New York: Basic Books.
- (1981).- "Contradiction and Reproduction in Educational Theory" a Dale, R. et al. (eds.) *Education and the State, Vol.1: Schooling and the National Interest.* Lewes: The Falmer Press.
- Boyd, John (1989).- *Equality Issues in Primary Schools.* London: Paul Chapman.
- Broadfoot, Patricia & Osborn, Marilyn (1988).- "What Professional Responsibility Means to Teachers: National Contexts and Classroom Constants" a *British Journal of Sociology of Education,* vol. 9 (3).
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974).- *Teacher-Student Relationship. Causes and Consequences.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Burgess, Robert G. (1983).- *Experiencing Comprehensive Education: A Study of Bishop McGregor*. London: Methuen.
- (1984).- *In the Field. An Introduction to Field Research*. London: Allen & Unwin.
- (1985).- *Strategies of Educational Research: Qualitative Methods*. London & Philadelphia: Falmer Press.
- Carnoy, Martin & Levin, Henry M. (1985).- *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Carr, Wilfred (1989).- "Action Research: Ten Years On" a *Journal of Curriculum Studies*, vol. 21 (1).
- (1990).- *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1986).- *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action-Research*. Lewes: Falmer Press.
- Casey, Kathleen & Apple, Michael W. (1989).- "Gender and the Conditions of Teachers' Work: The Development of Understanding in America" a Acker, S. (ed.) *Teachers, Gender and Careers*. Lewes: Falmer Press.
- Chisholm, Lynne (1984).- *Comments and Reflections on Action Research in Education*. University of London. Institute of Education. Post-Sixteen Education Centre.
- (1990).- "Action Research: Some Methodological and Political Considerations" a *British Educational Research Journal*, vol. 16 (3).
- Chisholm, Lynne & Holland, Janet (1986).- "Girls and Occupational Choice: Anti-Sexism in Action in a Curriculum Development Project" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 7 (4).
- (1987).- "Anti-Sexist Action Research in School: The Girls and Occupational Choice Project" a Arnot, M. & Weiner, G. (eds.) *Gender Under Scrutiny*. London: Open University Press.

- Clara, Josep et al. (1980).- *La renovació pedagògica a l'ensenyament primari (1900-1936). L'aportació dels mestres gironins. Antologia de textos.* Girona: Diputació de Girona.
- Clark, Margaret (1990).- *The Great Divide. Gender in the Primary School.* Melbourne: Curriculum Corporation.
- Clarricoates, Katherine (1980a).- "The Importance of Being Ernest...Emma...Tom...Jane. The Perception and Categorization of Gender Deviation in Primary Schools" a Deem, R. (ed.) *Schooling for Women's Work.* London: Routledge & Kegan Paul.
- (1980b).- "All in a Day's Work" a Spender, D. & Sarah, E. (eds.) *Learning to Lose.* London: The Women's Press.
- (1987).- "Dinosaur in the Classroom: the 'Hidden' Curriculum in Primary Schools" a Arnot, M. & Weiner, G. (eds.) *Gender and the Politics of Schooling.* London: The Open University Press.
- Crompton, Rosemary & Mann, Michael (1986).- *Gender and Stratification.* Cambridge: Polity Press.
- Cummings, Carol & Hustler, David (1986).- "Teacher's Professional Knowledge" a Hustler, David; Cassidy, Tony & Cuff, Ted (eds.) *Action Research in Classrooms and Schools.* London: Allen & Unwin.
- Cunnison, Sheila (1989).- "Gender Joking in the Staffroom" a Acker, S. (ed.) *Teachers, Gender and Careers.* Lewes: Falmer Press.
- Dale, Roger (1974).- "Phenomenological Perspectives and the Sociology of the School" a Flude, M. & Ahier, J. (eds.) *Educability, Schools and Ideology.* London: Croom Helm.
- Dale, Roger et al. (1981) (eds.).- *Education and the State, Vol. 2: Politics, Patriarchy and Practice.* Barcombe, Sussex: Falmer Press.
- Dalton (1988).- *The Challenge of Curriculum Innovation.* Lewes: Falmer Press.

- Davies, Lynn (1983).- "Gender, Resistance and Power" a Walker, S. & Barton, L. (eds.) *Gender, Class and Education*. Lewes: Falmer Press.
- (1987).- "Racism and Sexism" a Delamont, S. (ed.) *The Primary School Teacher*. Lewes: The Falmer Press.
- Davies, Bronwyn (1988).- *Gender Equity and Early Childhood*. Canberra: Curriculum Development Center.
- (1989).- *Frogs & Snails & Feminist Tales*. Sydney: Allen & Unwin.
- Deem, Rosemary (ed.) (1980).- *Schooling for Women's Work* London: Routledge & Kegan Paul.
- Delamont, Sara (1980).- *Sex Roles and the School*. London: Methuen.
- (1983).- "The Conservative School? Sex Roles at Home, at Work and at School" a Walker, S. & Barton, L. (eds.) *Gender, Class and Education*. London: The Falmer Press.
- (1984).- *Interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- (1987).- *The Primary School Teacher*. Lewes: Falmer Press.
- Denscombe, Martyn (1980).- "The Work Context of Teaching: an Analytical Framework for the Study of Teachers in Classrooms" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 1 (3).
- Diamond, Anne (1991).- "Gender and Education: Public Policy and Pedagogic Practice" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 12 (2).
- Domingos, Ana M. (1989).- "Influence of the Social Context of the School on the Teacher's Pedagogic Practice" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 10 (3).
- Easen, Patrick (1985).- *P536: Making School-Centred INSET Work*. Croom Helm: Open University Press.

- Elliott, John (1990a).- "La investigación educativa y las relaciones entre los investigadores externos y los profesores" a *La investigación-acción en educación*. Barcelona: Morata.
- Elliott, John (1990b).- "¿Por qué deben investigar los profesores?" a *La investigación-acción en educación*. Barcelona: Morata.
- Erickson, Frederick (1984).- "What Makes School Ethnography 'Ethnographic'?" a *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 15 (1).
- Esland, Geoffrey M. (1971).- "Teaching and Learning as the Organization of Knowledge" a Young, M. F. D. (ed.) *Knowledge and Control*. London: Collier Macmillan.
- Evans, Terry D. (1982).- "Being and Becoming: Teacher's Perceptions of Sex-Roles and Actions toward their Male and Female pupils" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3 (2).
- Evetts, Julia (1989).- "The Internal Labour Market for Primary Teachers" a Acker, S. (ed.) *Teachers, Gender and Careers*. Lewes: Falmer Press.
- Fernández Enguita, Mariano (1987).- *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Barcelona: Laia.
- Flecha, Ramón (1992).- "Hacia una concepción dual de la sociedad y la educación" a Giroux, H. & Flecha, R: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Flecha, Ramón et al. (1987).- "De la igualdad de oportunidades a la adaptación a las diferencias" a *Mientrastanto*, núm. 33.
- Foster, Victoria (1992).- "Different but Equal? Dilemmas in the Reforma of Girls' Education" a *Australian Journal of Education*, vol. 36 (1).
- Freire, Paulo (1969).- *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- (1970).- *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- (1990).- *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Fullan, Michael (1991).- *The New Meaning of Educational Change*. Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Galton, Maurice & Moon, Bob (1983).- *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.
- García, Maribel; Troiano, Helena & Zaldivar, Miquel (1993).- *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Garnsey, Elizabeth (1982).- "Women's Work and Theories of Class and Stratification" a Giddens, A. & Held, D. (eds.) *Classes, Power and Conflict*. London: MacMillan.
- Garreta, Nuria & Careaga, Pilar (1987).- *Modelos femenino y masculino en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Giddens, Anthony (1979a).- *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*. Madrid: Alianza Universidad.
- (1979b).- *Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London: MacMillan.
- (1984).- *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Gimeno Sacristán, José (1983).- "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores" a *Educación y Sociedad*, núm. 2.
- Giroux, Henry A. (1981).- "Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reform" a *Interchange on Educational Policy*, vol. 12 (2-3).
- (1983).- *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. New York: Bergin & Garvey.
- (1990).- *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.

- (1992a).- "Hacia una pedagogía de la política de la diferencia" a Giroux, H. A. & Flecha, R. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
 - (1992b).- "La pedagogía de los límites y la política del postmodernismo" a Giroux, H. & Flecha, R. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- González-Agápito, Josep (ed.) (1992).- *L'Escola Nova Catalana 1900-1939*. Barcelona: Eumo
- Grace, Gerald (1985).- "Judging Teachers: the Social and Political Contexts of Teacher Evaluation" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 6 (1).
- (1987).- "Teachers and the State in Britain: A Changing Relation" a Lawn, M. & Grace, G. (eds.) *Teachers: The Culture and Politics of Work*. Lewes: Falmer Press.
- Guerrero, Antonio (1990).- "¿Por qué el profesorado no se syndica?" a *Educación y Sociedad*, núm. 7.
- (1993).- "Sociología del profesorado" a García de León, M.A. et al. (eds.) *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova.
- Habermas, Jürgen (1982).- *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- (1987).- *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.
- Hammersley, Martyn (1979).- "Towards a Model of Teaching Activity" a Eggleston, J. (eds.) *Teacher Decision-Making in the Classroom*. London: Routledge & Kegan Paul.
- (1986).- "Some Reflections upon the Micro-Macro Problem in the Sociology of Education" a Hammersley, M. (ed.) *Controversies in Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1983).- *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge & Kegan Paul.

Hargreaves, Andy (1977).- "Progressivism and Pupil Autonomy" a *Sociological Review*, vol. 3.

- (1978).- "The Significance of Classroom Coping Strategies" a Barton, L. & Meighan, R. (eds.) *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms*. London: Routledge & Kegan Paul.

- (1979).- "Strategies, Decisions & Control: Interaction in a Middle-School Classroom" a Eggleston, J. (ed.) *Teacher Decision Making in the Classroom*. London: Routledge & Kegan Paul.

- (1982a).- "Resistance and Relative Autonomy Theories: Problems of Distortion and Incoherence in Recent Marxist Analyses of Education" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3 (2).

- (1982b).- "The Rhetoric of School-Centred Innovation" a *Journal of Curriculum Studies*, vol. 14 (3).

- (1988).- "Teaching Quality: a sociological analysis" a *Journal of Curriculum Studies*, vol. 20 (3).

Hargreaves, Andy & Woods, Peter (1984).- *Classrooms and Staffrooms: The Sociology of Teachers and Teaching*. Milton Keynes: Open University Press.

Harris, Kevin (1982).- *Teachers and Classes*. London: Routledge & Kegan Paul.

- (1990).- "Teachers and Proletarianisation: A Reply to Lauder and Yee" a *Australian Journal of Education*, vol. 34 (2).

Hartmann, Heidi (1982).- "Capitalism, Patriarchy and Job Segregation by Sex" a Giddens, A. & Held, D. (eds.) *Classes, Power and Conflict*. London: MacMillan.

Henerson, Marlene E.; Morris, Lynn L. & Fitz Gibbon, Carol T. (1978).- *How to Measure Attitudes*. Beverly Hills: Sage Publications.

- Heras, Pilar (1987).- "El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña" a *La investigación en España sobre mujer y educación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Hustler, David & Cuff, Ted (1986).- "Teacher's Perceptions of the GIST Project: An Independent Evaluation" a Hustler, D.; Cassidy, T. & Cuff, T. (eds.) *Action Research in Classrooms and Schools*. London: Allen & Unwin.
- Jewson, Nick & Mason, David (1986).- "The Theory and Practice of Equal Opportunities Policies: Liberal and Radical Approaches" a *Sociological Review*, vol. 34 (2).
- Jones, Alison (1989).- "The Cultural Production and Classroom Practice" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 10 (1).
- (1993).- "Becoming a 'Girl': Post-Structuralist suggestions for Educational Research" a *Gender and Education*, vol. 5 (2).
- Karabel, Jerome & Halsey, A. H. (eds.) (1977).- *Power and Ideology in Education* New York: Oxford University Press.
- Kean, Hilda (1989).- "Teachers and the State 1900-30" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 10 (2).
- Keddie, Nell (1971).- "Classroom Knowledge" a Young, M. F. D. (ed.) *Knowledge and Control*. London: Collier MacMillan.
- Kelly, Alison et al. (1982).- "Gender Roles at Home and School" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3 (3).
- (1987).- "Traditionalists and Trendies: Teacher's Attitudes to Educational Issues" a Arnot, M. & Weiner, G. (eds.) *Gender Under Scrutiny*. London: The Open University Press.
- Kemmis, Stephen (1988).- *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- King, Ronald (1987).- "Sex and Social Class Inequalities in Education: a Re-Examination" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8 (3).

- Kruse, Anne-Mette (1992).- " '...We have learnt not just to sit back, twiddle our thumbs and let them take over'. Single-sex Settings and the Development of a Pedagogy for Girls and a Pedagogy for Boys in Danish Schools" a *Gender and Education*, vol. 4 (1/2).
- Lawn, Martin & Grace, Gerald (eds.) (1987).- *Teachers: The Culture and Politics of Work*. Lewes: Falmer Press.
- Lawn, Martyn & Ozga, Jenny (1981).- "The Educational Worker? A Reassessment of Teachers" a Barton, L. & Walker, S. (eds.) *Schools, Teachers & Teaching*. Lewes: Falmer Press.
- (1988a).- "¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores" a *Revista de educación*, núm. 285.
- (1988b).- "Schoolwork: Interpreting the Labour Process of Teaching" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9 (3).
- Lerena, Carlos (1987).- "El oficio de maestro (posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España)" a Lerena, C. (ed.) *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal.
- Lobban, G. (1977).- "Sex-roles in Reading Schemes" a *Educational Review*, vol. 27 (3).
- MacDonald, Madeleine (1980a).- "Socio-Cultural Reproduction and Women's Education" a Deem, Rosemary (ed.) *Schooling for Women's Work*. London: Routledge & Kegan Paul.
- (1980b).- "Schooling and the Reproduction of Class and Gender Relations" a Barton, L.; Meighan, R. & Walker, S. (eds.) *Schooling, Ideology and the Curriculum*. Barcombe: The Falmer Press.
- Masjoan, Josep M^a (1974).- *Els mestres de Catalunya*. Barcelona: Novaterra.
- McRobbie, Angela (1978).- "Working Class Girls and the Culture of Femininity" a *Women Take Issue: Aspects of Women's Subordination*. Women's Studies Group, Center for Contemporary Cultural Studies. London: Hutchinson.

- Menter, Ian (1989).- "Teaching Practice Stasis: Racism, Sexism and School Experience in Initial Teacher Education" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 10 (4).
- Merriam, Sharan B. (1988).- *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Middleton, Sue (1987).- "The Sociology of Women's Education as a Field of Academic Study" a Arnot, M. & Weiner, G. (eds.) *Gender and the Politics of Schooling*. London: The Open University Press.
- Moreno, Montserrat (1986).- *Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Northam, Jean (1987).- "Girls and Boys in Primary Maths Books" a Arnot, M. & Weiner, G. (eds.) *Gender Under Scrutiny*. London: The Open University Press.
- Ord, Frankie & Quigley, Jane (1985).- "Anti-sexism as Good Educational Practice: What can Feminists Realistically Achieve" a Weiner, G. (ed.) *Just a Bunch of Girls*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ortí, Alfonso (1986).- "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo" a García Ferrando, M.; Ibáñez, J. & Alvira, F. (eds.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Page, Reba (1987).- "Teacher's Perceptions of Students: A Link Between Classrooms, School Cultures, and the Social Order" a *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 18.
- Pallach, Josep (1978).- *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: CEAC.
- Passeron, Jean-Claude & De Singly, François (1984).- "Différences dans la différence: socialisation de classe et socialisation sexuelle" a *Revue Française de Science Politique*, vol. 1.

- Payne, George et al. (1984).- *GIST or PIST: Teacher Perceptions of the Project "Girls into Science and Technology"*. Manchester: Manchester Polytechnic.
- Pollard, Andrew (1982).- "A Model of Classroom Coping Strategies" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3 (1).
- (1984).- "Coping Strategies and the Multiplication of Differentiation in Infant Classrooms" a *British Educational Research Journal*, vol. 10 (1).
- (1985).- *The Social World of the Primary School*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Popkewitz, Thomas S. (1988).- *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Pratt, John (1985).- "The Attitudes of Teachers" a White, J. et al. (eds.) *Girls Friendly Schooling*. London: Routledge.
- Randall, Gay J. (1987).- "Gender Differences in Pupil-Teacher Interaction in Workshops and Laboratories" a Arnot, M. & Weiner, G. (ed.) *Gender Under Scrutiny*. London: The Open University Press.
- Remy, Jean; Voye, Liliane & Servais, Emile (1978).- *Produire ou Reproduire? Une sociologie de la vie quotidienne. Vol. 1*. Brusel.les: Vie Ouvrière.
- (1980).- *Produire ou Reproduire? Une sociologie de la vie quotidienne. Vol. 2*. Brusel.les: Vie Ouvrière.
- Riddell, Sheila (1989).- " 'It's Nothing to Do with Me': Teacher's Views and Gender Divisions in the Curriculum" a Acker, S. (ed.) *Teachers, Gender and Careers*. Lewes: Falmer Press.
- Riseborough, George F. (1988).- "Pupils, Recipe Knowledge, Curriculum and Cultural Production of Class, Ethnicity and Patriarchy: A Critique of One Teacher's Practices" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9 (1).

- Rist, Ray G. (1970).- "Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Schools" a *Harvard Educational Review*, vol. 40 (3).
- Robinson, Kerry H. (1992).- "Class-Room Discipline: Power, Resistance and Gender. A Look at Teacher Perspectives" a *Gender and Education*, vol. 4 (3).
- Rovira, Montserrat (1993).- *L'ensenyament, una professió femenina?* Quaderns per a la Coeducació, núm. 4. Bellaterra: ICE de la UAB.
- Rudduck, Jean (1991).- *Innovation and Change*. Buckingham: Open University Press.
- Rué, Joan (1992).- *Investigar para innovar en educación*. Barcelona: ICE-UAB.
- Sancho, Juana M^a (1990).- *Los profesores y el curriculum*. Barcelona: ICE- Universidad de Barcelona/Horsori.
- Sarah, Elizabeth (1980).- "Teachers and Students in the Classroom: an Examination of Classroom Interaction" a Spender, D. & Sarah, E. (eds.) *Learning to Lose: Sexism and Education*. London: The Women's Press.
- Scarth, John (1987).- "Teacher Strategies: A Review and a Critique" a *British Journal Of Sociology of Education*, vol. 8 (3).
- Scott, Marion (1980).- "Teach her a Lesson: Sexist Curriculum in a Patriarchal Education" a Spender, D. & Sara, E. (eds.) *Learning to Lose*. London: The Women's Press.
- Schuster, M. & Van Dyne, S. (1984).- "Placing Women in the Liberal Arts: SYages of Curriculum Transformation" a *Harvard Educational Review*, vol. 54.
- Sharp, Rachel (1986).- "Self-Contained Ethnography or a Science of Phenomenal Forms and Inner Relations" a Hammersley, M. (ed.) *Controversies in Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.

- (1988).- *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid: Akal.
- Sharp, Rachel & Green, Anthony (1975).- *Education and Social Control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Sherman, Robert R. (1988).- *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London & New York: Falmer Press.
- Shrigley, Robert L. & Koballa, Thomas R. (1992).- "A Decade of Attitude Research Based on Hovland's Learning Theory Model" a *Science Education*, vol. 76 (1).
- Smail, Barbara (1987).- "Organizing the Curriculum to Fit Girls' Interests" a Kelly, Alison (ed.) *Science for Girls?* Milton Keynes: Open University Press.
- Sparkes, Andrew (1987).- "Strategic Rhetoric: A Constraint in Changing the Practice of Teachers" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8 (1).
- Spear, Margaret G. (1985).- "Teacher's attitudes towards Girls & Technology" a White, J. et al. (eds.) *Girls Friendly Schooling*. London: Routledge.
- (1987a).- "The Biasing Influence of Pupil Sex in a Science Marking Exercise" a Kelly, Alison (ed.) *Science for Girls?* London: Open University Press.
- (1987b).- "A Teacher's View About the Importance of Science for Boys and Girls" a Kelly, Alison (ed.) *Science for Girls?* London: Open University Press.
- Spender, Dale & Sarah, Elizabeth (eds.) (1980).- *Learning to Lose: Sexism and Education*. London: The Women's Press.
- Stanley, Julia (1986).- "Sex and Quiet Schoolgirl" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 7 (3).
- Stanworth, Michelle (1981).- *Gender and Schooling*. London: Unwin Hyman.

- Stanworth, Michelle (1987).- "Girls on the Margins: a Study of Gender Divisions in the Classroom" a Arnot, M. & Weiner, G. (eds.) *Gender Under Scrutiny*. London: The Open University Press.
- Stenhouse, Lawrence (1981).- *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stromquist, Nelly P. (1990).- "Gender Inequality in Education: Accounting Women's Subordination" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 11 (2).
- Subirats, Marina (1985).- "Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales" a *Educación y sociedad*, vol. 4.
- Subirats, Marina & Brullet, Cristina (1988).- *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.
- Subirats, Marina & Tomé, Amparo (1992).- *Pautes d'observació per a l'anàlisi del sexisme a l'àmbit educatiu*. Quaderns per a la Coeducació, núm. 2. Bellaterra: ICE de la UAB.
- Sultana, Ronald G. (1989).- "Transition Education, Student Contestation and the Production of Meaning: Possibilities and limitations of Resistance Theories" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 10 (3).
- Touraine, Alain (1978).- *La Voix et le Regard*. Paris: Le Seuil.
- Touraine, Alain et al. (1983).- *El País contra el Estado: Luchas Occitanas*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim. Diputació de València.
- Varela, Julia & Ortega, Félix (1984).- *El aprendiz de maestro*. Madrid: MEC.
- Varela, Julia & Ortega, Félix (1985).- "Los estudiantes de magisterio como grupo social" a Ortega, F. (ed.) *Introducción a la Sociología de la Educación*. Madrid:

Viegas Fernandes, João (1988).- "From the Theories of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resistance" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9 (2).

Vulliamy, Graham & Webb, Rosemary (1991).- "Teacher Research and Educational Change: an empirical study" a *British Educational Research Journal*, vol. 17 (3).

Walden, Rosie & Walkerdine, Valery (1982).- *Girls and Mathematics: The Early Years*. London: Institute of Education, University of London.

Walkerdine, Valerie (1987).- "Sex, Power and Pedagogy" a Arnot, M. & Weiner, G. (eds.) *Gender and the Politics of Schooling*. London: The Open University Press.

- (1990).- *Schoolgirl Fictions*. London: Verso.

Weiler, Kathleen (1988).- *Women Teaching for Change*. New York: Bergin & Garvey.

- (1991).- "Freire and Feminist Pedagogy of Difference" a *Harvard Educational Review*, vol. 61 (4).

Weiner, Gaby (1980).- "Sex Differences in Mathematical Performance: A Review of Research and Possible Action" a Deem, R. (ed.) *Schooling for Women's Work*. London: Routledge & Kegan Paul.

- (1985a).- *Just a Bunch of Girls*. Milton Keynes: Open University Press.

- (1985b).- "Equal Opportunities, Feminism and Girl's Education: Introduction" a Weiner, G. (ed.) *Just a Bunch of Girls*. Milton Keynes: Open University Press.

- (1986).- "Feminist Education and Equal Opportunities: Unity or Discord?" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 7 (3).

- (1989).- "Professional Self-Knowledge versus Social Justice: A Critical Analysis of the Teacher-Researcher Movement" a *British Educational Research Journal*, vol. 15.
- Weiner, Gaby & Arnot, Madeleine (1987).- "Teachers and Gender Politics" a Arnot, M. & Weiner, G. (eds.) *Gender and the Politics of Schooling*. London: The Open University Press.
- Whitty, Geoff (1974).- "Sociology and the Problem of Radical Educational Change" a Flude, M. & Ahier, J. (eds.) *Educability, Schools and Ideology*. New York: Halsted Press.
- (1981).- "Curriculum Studies: A Critique of Some Recent British Orthodoxies" a Barton, L. & Lawn, M. (eds.) *Rethinking Curriculum Studies*. London: Croom Helm.
- (1985).- *Sociology and School Knowledge. Curriculum Theory, Research and Politics*. London: Methuen.
- Whyte, Judith (1984).- "Observing Sex Stereotypes and Interactions in the School Lab and Workshop" a *Educational Review*, vol. 36 (1).
- (1985).- "Girl Friendly Science and Girl Friendly School" a Whyte, J. et al. (eds.) *Girl Friendly Schooling*. London: Routledge.
- (1986).- *Girls into Science and Technology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wilcox, Kathleen A. (1980).- "Differential Socialization in the Classroom: Implications for Equal Opportunity" a Spindler, G. D. (ed.) *Doing Ethnography of Schooling*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Williams, Raymond (1976).- "Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory" a Dale, R.; Esland, G. & MacDonald, M. (eds.) *Schooling and Capitalism. A Sociological Reader*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Willis, Paul (1977).- *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Sussex: Saxon House, Teakfield Ltd.

- (1981a).- "Cultural Production Is Different from Cultural Reproduction Is Different from Social Reproduction Is Different from Reproduction" a *Interchange on Educational Policy*, vol. 12 (2-3).
 - (1981b).- "Notes on Method" a Hall, S.; Hobson, D; Lowe, A. & Willis, P. (eds.) *Culture, Media, Language*. London: Hutchinson.
 - (1986).- "Producción cultural y teorías de la reproducción" a *Educación y sociedad*, vol. 5.
- Winter, Richard (1987).- *Action-Research and the Nature of the Social Inquiry: Professional Innovation and Education Work*. Aldershot: Avebury, Gower.
- Wolpe, Anne-Marie (1976).- "The Official Ideology of Education for Girls" a Flude, M. & Ahier, J. (eds.) *Educability, Schools and Ideology*. London: Croom Helm.
- Woods, Peter (1977).- "Teaching for Survival" a Woods, P. & Hammersley, M. (eds.) *School Experience. Explorations in the Sociology of Education*. New York: St. Martin's Press.
- (1979).- *The Divided School*. London: Routledge & Kegan Paul.
 - (1980).- *Teacher Strategies*. Beckenham: Croom Helm.
 - (1983a).- "Coping at School through Humour" a *British Journal of Sociology of Education*, vol. 4 (2).
 - (1983b).- *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*. London: Routledge & Kegan Paul.
 - (1985).- "Sociology, Ethnography and Teacher Practice" a *Teaching and Teacher Education*, vol. 1 (1).
 - (1986).- *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.

- Yates, Lyn (1985).- "Is 'Girl Friendly Schooling' Really What Girls Need?" a White, J. et al. (eds.) *Girls Friendly Schooling*. London: Routledge.
- Yin, Robert K. (1984).- *Case Study Research. Design and Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Young, Michael F. D. (ed.) (1971).- *Knowledge and Control*. London: Collier MacMillan.

