

**Departament de Teoria i Història de l'Educació
de la Universitat de Barcelona.**

**Programa de Doctorat: "Anàlisi del procés educatiu".
Bienni 1.987-1.989.**

Tesi doctoral:

**La representació social de l'educació
escolar en els mitjans de comunicació.**

DOCTORAND: Antoni Tort i Bardolet.

DIRECTOR DE LA TESI: Dr. Jaume Trilla i Bernet.

Agraïments:

A Sebastià Riera, company i Cap d'Estudis de l'Escola Universitària de Mestres "Balme" dels Estudis Universitaris de Vic per la seva disposició naturalíssima i cordial a l'hora de facilitar-me una major dedicació a la tesi i per la seva eficàcia per a estalviar-me maldecaps enutjosos. A Pau Casañas per la disponibilitat per a auxiliar-me en qüestions relacionades amb la informàtica. A Marta Peix, per la seva diligència^{en} la tasca de picatge de part de la documentació emprada en la tesi. A Marta Escarrabill, per l'ajuda d'última hora. Al Dr. Miquel Ylla, per cedir-me amistosament un despatx tranquil i còmode i a Albert Barreda a l'hora de facilitar-me un apartament en l'estada a París. Vull fer constar també l'agraïment a la Fundació Universitària "Balme" (EUV) per la concessió d'un trimestre sabàtic. Finalment, el meu agraïment de caràcter genèric als companys i amics que en un moment o altra m'han encoratjat a avançar.

Així mateix, voldria fer públic el meu reconeixement a les següents persones: Fabrice Caivano ("*Cuadernos de Pedagogía*"), Salvador Cardús (UAB), Suzanne Mollo (CNRS), Teresa Cabré (UPF), Joan Manuel Tresserras (UAB) i Emili Teixidor. Totes elles m'han ofert orientacions suggerents i enriquidores com a resposta a les meves consultes.

Finalment, el meu agraïment a la Fundació Bofill per l'ajut concedit per a la realització de la tesi. Espero correspondre amb el treball realitzat a la confiança que aquesta institució ha dipositat en la present recerca.

Dedicatòria :

A la Cèlia que té cinc mesos. En el seu primer estiu i en el darrer de la tesi hem compartit moltes hores en una estança amb un ordinador, un bressol, i un mar de muntanyes com a teló de fons.

A l'Artur, de cinc anys. Per tres raons: perquè, intencionadament m'ha deixat treballar al meu aire; perquè, esportivament, hem treballat moltes estones de costat, cadascú amb les seves ocupacions; i perquè, sàviament, m'ha obligat alguna estona a deixar la tesi per a involucrar-me amb les seves dèries.

A la Maite. Pels seus comentaris, sempre incisius, com a professional de l'ensenyament i com a lectora crítica, que m'han permès millorar formes i continguts. Però sobretot, per l'estímul constant, l'elegància, el "savoir faire", la paciència i la complicitat. Característiques d'una col.laboració que ha estat fonamental per a la realització de la tesi.

“La interpretació és una forma essencial d'estar en el món, l'única forma humana, racional, de viure. Perquè cada individualitat és un punt on conflueix la història esmolada a cada present. Però la confluència d'aquest riu, d'allò real que ens inunda, té lloc en aquest vessant interior pel qual corre el mínim afluent de la nostra biografia personal, on s'ha anat teixint la fibra de la nostra possible personalitat. En aquesta confluència rau l'interès de la vida humana, el seu risc i la seva passió.”

Emilio Lledó

“No hi ha res més optimista que una comprensió sistemàtica de les realitats. No hi ha res, al capdavant, més depriment que un error en aquesta comprensió per culpa de donar romanticisme a aquesta realitat al servei d'un futur espuri. Com a conseqüència d'això, en la meua obra ben poques vegades hi ha recomanacions, receptes, declaracions sobre les condicions d'un canvi pedagògic radical. L'esperança essencial per al canvi sorgeix no de la pròpia esperança sinó de la comprensió dels diversos modes de regulació de la consciència i de la relació amb les diferents bases socials. I sempre ho he intentat de fer mantenint-hi un cert escepticisme. En la meua època he vist fallar massa “pràctiques progressistes” a causa d'una anàlisi inadequada de les bases socials i de les condicions per a aquestes pràctiques”

Basil Bernstein

“De nou va meravellar-se de la parquedat, de la gairebé uniforme pobresa no pas dels vocabularis individuals, sino del Vocabulari en ell mateix, mercès al qual l'home pot viure en vastos ramats i fins i tot en conilleres de ciment amb una harmonia relativa”.

William Faulkner

INDEX

INTRODUCCIÓ.....	1
I. FINALITATS DE LA TESI DOCTORAL.....	2
II. ORGANITZACIÓ DEL TEXT I ORIENTACIONS DE LECTURA.....	15
 1. MARC GENERAL.....	25
 1.1. EDUCACIÓ, ESCOLA I SOCIETAT A LA FI DEL SEGLE XX.....	26
1.1.1. PERSPECTIVES ACTUALS I FUTURES DE L'EDUCACIÓ.....	26
1.1.2. LA REDEFINICIÓ DE FUNCIONS A L'ESCOLA D'AVUI.....	34
 1.2. ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ DE MASSES.....	52
1.2.1. LA PRESÈNCIA DELS MEDIA I LA INSTITUCIÓ ESCOLAR.....	52
1.2.2. EL DISCURS, LA SUBJECTIVITAT I EL CONTEXT.....	65
1.2.3. SOBRE EL CONCEPTE D'OPINIÓ PÚBLICA.....	71
 1.3. EL TRACTAMENT DE L'ESCOLA A LA PREMSA ESCRITA.....	79
1.3.1. LA PREMSA DINS EL CONJUNT DELS MASS MEDIA.....	79
1.3.2. PREMSA I ESCOLA: CONSTATAcions I PROBLEMÀTICA.....	81
1.3.2.1. El tractament de l'educació i el llenguatge periodístic.....	86
1.3.2.2. L'educació com a especialitat periodística.....	87
1.3.2.3. L'educació escolar en la premsa i l'agenda política.....	90

2. MARC METODOLÒGIC.....	97
2.1. PLANTEJAMENTS GENERALS.....	98
2.2. REFERENTS TEÒRICS I SOCIOLÒGICS DE LA TESI.....	103
2.3. CONCRECIÓ DE LA BASE DOCUMENTAL.....	112
2.3.1. ÒRGANS DE PREMSA SELECCIONATS.....	113
2.3.2. DELIMITACIÓ GÈNERES PERIODÍSTICS.....	120
2.3.2.1. Els articles d'opinió.....	123
2.3.2.2. Les entrevistes.....	124
2.3.2.3. Les cròniques.....	126
2.3.3. GÈNERES, LLENGUATGE PERIODÍSTIC I INTERPRETACIÓ.....	128
2.4. DELIMITACIÓ DE LA TEMÀTICA.....	133
2.5. DELIMITACIÓ DEL PERÍODE DE BUIDATGE.....	136
2.6. ETAPES EN L'ELABORACIÓ DE LA TESI.....	138
2.7. CONTEXT INFORMATIU DEL PERÍODE DE REFERENCIA.....	141
 3. PRESENTACIO DE LA BASE DOCUMENTAL.....	 147
3.1. DADES GENERALS.....	148
3.2. BASES DOCUMENTAL.....	156
3.3. SELECCIÓ I CATALOGACIÓ DELS DOCUMENTS.....	201
 4. ANÀLISI DE LA DOCUMENTACIÓ. PRIMERA PART:	
ELS CONTINGUTS EDUCATIUS EN L'OPINIÓ PERIODÍSTICA.....	209
4.1. FUNCIONS DE L'EDUCACIÓ I L'ESCOLA. VISIO DE CONJUNT.	210
4.1.1. L'ESCOLARITZACIÓ COM A SOCIALITZACIÓ.....	210
4.1.2. L'EDUCACIÓ COM A MOTOR DE PROGRÉS.....	218

4.1.3. L'EDUCACIÓ, SERVEI PÚBLIC. EL PAPER DELS ESTATS.....	225
4.1.4. FUNCIONS DE L'ESCOLA, AVUI: INSTRUIR O FORMAR.....	236
4.1.5. ENSENYAMENT, SISTEMA SOCIAL: ALGUNES DISFUNCIONS.....	244
4.2. PEDAGOGIA I ESCOLA.....	255
4.2.1. CONCEPCIONS AL VOLTANT DE L'ACTUACIÓ PEDAGOGICA.....	255
4.2.1.1. Pedagogia i política.....	263
4.2.2. LA REFORMA EDUCATIVA.....	267
4.2.3. EL LLEGAT PEDAGOGIC. HISTORIA DE L'EDUCACIÓ.....	278
4.2.4. L'EDUCACIÓ I L'ENSENYAMENT A ALTRES PAISOS.....	290
4.2.4.1. França.....	291
4.2.4.2. Gran Bretanya.....	294
4.2.4.3. Estats Units.....	298
4.3. MESTRES I PROFESSORS.....	303
4.3.1. EL CONCEPTE DE MESTRE.....	303
4.3.2. LA CORPORACIÓ ENSENYANT.....	307
4.3.3. CRITIQUES ALS MESTRES.....	310
4.3.4. CONSIDERACIÓ I PRESTIGI SOCIAL DEL PROFESSORAT.....	314
4.3.5. CONDICIONAMENTS I RESPONSABILITAT DOCENT.....	317
4.3.6. QUALITATS DOCENTS I RELACIÓ EDUCATIVA.....	319
4.3.7. FORMACIÓ DEL PROFESSORAT.....	322
4.4. ALUMNES I ESTUDIANTS.....	324
4.4.1. DIVERSITAT DE PERFILS.....	324
4.4.1.1. Alumne-alumna.....	326
4.4.2. L'ESCOLARITZACIÓ COM A CONTENCIÓ.....	328
4.4.3. EL FRACÀS ESCOLAR.....	329
4.4.3.1. La violència infantil i l'escola.....	330
4.4.4. ELS EXÀMENS.....	332
4.4.4.1 L'examen de selectivitat.....	336

4.4.5. ELS ALUMNES COM A MANIFESTANTS.....	343
4.4.6. ACTIVITATS ESCOLARS.....	347
4.4.7. HISTÒRIES EXEMPLARS.....	351
4.4.8. ELS RECORDS D'ALUMNES.....	352
4.5. TEMPS, ESPAI, EQUIPAMENTS I RECURSOS.....	356
4.5.1. CALENDARI I JORNADA ESCOLARS.....	356
4.5.2. MATERIALS I RECURSOS.....	365
4.5.2.1. Vestuari escolar.....	365
4.5.2.2. Llibres i material.....	367
4.5.2.3 La plastilina com a símbol.....	371
4.5.3. ARQUITECTURA ESCOLAR. PATIS I EDIFICIS.....	374
4.6. EL CURRÍCULUM. ÀREES I DISCIPLINES.....	380
4.6.1. LA LECTURA I LA LITERATURA.....	380
4.6.2. L'ESCRITURA.....	395
4.6.3. LA LLENGUA.....	398
4.6.4. LA FILOSOFIA.....	405
4.6.5. LES HUMANITATS.....	410
4.6.6. EL LLATI I EL GREC.....	416
4.6.7. LA HISTÒRIA I LA GEOGRAFIA.....	421
4.6.8. CIÈNCIES, MATEMÀTIQUES, TECNOLOGIA.....	428
4.6.9. LA RELIGIÓ.....	432
4.6.10. EDUCACIÓ MUSICAL.....	441
4.6.11. EDUCACIÓ FÍSICA.....	446
4.6.12. EDUCACIÓ ARTÍSTICA.....	451
4.6.12.1. Educació dramàtica, teatral.	455
4.6.13. EIXOS TRANSVERSALS.....	456
4.6.13.1. Educació cívica i urbanitat.....	456
4.6.13.2. Formació política.	459

4.6.13.3. Educació sexual.....	462
4.6.13.4. Educació per la pau.....	464
4.6.13.5. Educació intercultural.....	467
4.6.13.6. Educació viària.....	468
4.6.13.7. Educació ambiental.....	469

5. ANÀLISI DE LA DOCUMENTACIÓ. SEGONA PART: ALGUNS USOS RETÒRICS RELACIONATS AMB ELS FENÒMENS EDUCATIUS..... 473

5.1. INTRODUCCIÓ.....	474
5.2. L'AULA COM A REPRESENTACIÓ DEL MÓN.....	477
5.2.1. PERSONATGES PÚBLICS COM A PROFESSORS.	478
5.2.2. EL PRIMER DE LA CLASSE.....	480
5.2.3. ALUMNES DIVERSOS.....	482
5.2.4. LES "COLLEGIALES".....	483
5.2.5. LA CLASSE COM A COLLECTIU.....	485
5.2.6. ALTRES METÀFORES.....	487
5.3. L'ESCOLAR, L'INFANTIL: CATEGORIES INFERIORS.....	489
5.4. APROVAR O SUSPENDRE. SEMPRE ES QUALIFICA.....	493
5.5. ESPORT I EDUCACIÓ ESCOLAR.....	496
5.6. CONCERTS MUSICALS I EDUCACIÓ ESCOLAR.....	502

6. ANÀLISI DE LA DOCUMENTACIÓ. TERCERA PART: SÍNTESI GLOBAL.

	505
6.1. TEMÀTIQUES EDUCATIVES I DIARIS ANALITZATS.....	506
6.2. SOBRE ELS ARTICULISTES.....	512
6.2.1. PERFILS GENERALS I ESPECÍFICS.....	512
6.2.2. APUNTS SOBRE ALGUNS ARTICULISTES REFERENCIATS.....	514
6.2.3. ELS ARTICULISTES COM A COLLECTIU D'ELITE.....	520

6.2.4. LA PERSISTÈNCIA DELS TÒPICS ESCOLARS.....	529
6.2.5. OPINADORS I PROFESSORS.....	532
6.3. TRENTA PUNTS DE SÍNTESI GENERAL.....	538
 7. <u>CONCLUSIONS</u>	547
7.1. L'ESCOLA I LA HIPERTRÒFIA D'EXPECTATIVES.....	548
7.2. LA PEDAGOGIA I EL PROFESSORAT DAVANT LES DEMANDES	557
7.3. LA RECONTEXTUALITZACIÓ.....	567
7.4. AL VOLTANT DEL CURRÍCULUM.....	575
7.5. A LA RECERCA DEL PÚBLIC EDUCAT.....	590
7.6. FINAL.....	601
 8. <u>BIBLIOGRAFIA GENERAL</u>	613
 9. <u>ANNEXOS</u> (Vegi's Volum 2)	

INTRODUCCIÓ.

I. FINALITATS DE LA TESI DOCTORAL

Aquesta tesi doctoral parteix d'una preocupació que és la de reconèixer el lloc que ocupa l'educació escolar en la societat actual. Lloc real i simbòlic que es desplaça en funció del contextos socials, culturals, econòmics que es generen i desenvolupen en el nostre món contemporani. Aquesta preocupació, que és permanent en el meu itinerari professional en tant que pedagog, es vincula a la necessitat d'analitzar les relacions entre cultura i educació i, per tant, entre les estructures, discursos i institucions que configuren aquests àmbits.

L'anàlisi d'aquestes relacions és certament difícil si ens movem en un nivell genèric, en el marc dels conceptes mateixos que fins a aquest moment ja hem anomenat: "educació", "cultura", "societat"... Tots ells tenen una gran varietat de significacions i connotacions i es troben en el centre de les especulacions, estudis i avenços de bona part de la teoria sociològica des de Durkheim als nostres dies i de la pedagogia des de Dewey fins avui mateix, per citar només dos importants referents contemporanis de la pedagogia i la sociologia.

Ara bé, tot i tenir en compte l'estreta relació existent entre educació i cultura en el marc del sistema social del qual formen part, els fenòmens d'institucionalització, especialització i fragmentació de les activitats humanes ens obliguen i ens permeten, a la vegada, afrontar una anàlisi més concreta de les relacions entre institucions i estructures socials específiques i, en conseqüència, també ens ofereixen la possibilitat d'analitzar els discursos, missatges i representacions que aquelles produeixen.

Des d'aquest punt de vista, observo amb preocupació alguns fenòmens actuals i que es troben a l'origen d'aquesta tesi: un distanciament entre agències culturals, intel·lectuals i científiques i institucions educatives bàsiques, la progressiva corporativització dels sistemes però també dels discursos, l'augment de la dissonància cognitiva en molts àmbits respecte dels processos que es produeixen en una aula escolar d'avui, etc. En definitiva, tot i creure que l'educació escolar és inclosa en el conjunt de les pràctiques culturals de la nostra societat tal com es comentarà més endavant, sembla percebre's una distància cada vegada més gran entre el que anomenem de manera col·loquial el món de la cultura i el món de l'escola.

En d'altres èpoques l'educació s'interpretava com "un recorregut iniciàtic cap a una cultura preexistent als individus" (LESOURNE, 1.993:215). Tot fa pensar que aquesta relació entre el sistema formatiu i cultura ha anat evolucionant aparentment cap a una separació progressiva entre l'àmbit educatiu formal i l'àmbit cultural més general. Ens trobem davant d'una temàtica que, en tant que pedagog produeix desassossec i que des d'una perspectiva professional obliga a plantejar-la en termes de repte a investigar per tal de trobar en la mesura del possible elements de clarificació i d'avenç, convençut tanmateix de la profunda interrelació entre la cultura i l'educació (TRILLA, 1.993: 274):

Educació i cultura no són el mateix però sí són dues facetes del mateix. Dues facetes tan imprescindibles l'una de l'altra que no serien res l'una sense l'altra. L'educació sense la cultura és un medi buit de contingut i una acció sense comesa. La cultura sense l'educació no solament no dura ni dos minuts, sino que ni es podria constituir com a tal. L'educació ve després de la cultura: és el procés pel qual aquesta s'adquireix, es perpetua i s'escampa. Però també l'educació és abans que la cultura: és el que posa les condicions per tal que pugui haver-hi creació i recreació cultural. En la cultura mai ningú pot crear res sense que l'educació li hagi donat alguna cosa; és a dir, la cultura que l'ha precedit. Per tant, també la cultura és abans i després de l'educació.

Per a aprofundir i alhora concretar l'estudi d'aquesta temàtica m'he plantejat analitzar quines representacions i quins discursos sobre l'escola apareixen en els mitjans de comunicació. És prou manifest que la irrupció i omnipresència de tot el conjunt de mitjans de comunicació, els *media*, és un fet que caracteritza com cap altre fenomen, les acaballes del segle XX, i juga un paper importantíssim en el flux d'informacions que es produeix en totes direccions i en tots els nivells socials. La premsa, tot i ésser un mitjà clàssic per dir-ho d'alguna manera, participa d'aquesta *red de acequias*, (GIL CALVO, 1.994) ¹ que representa la interrelació dels *media* entre ells. Un conjunt que transmet, crea i amplifica conceptes i judicis socials que afecten els diversos àmbits de la vida en un context cultural determinat i que influeixen per tant en les concepcions socials de la població. Es vehiculen, doncs, fluxos d'opinió no sempre linials i coherents, sino contradictoris, irregulars i ambivalents sobre les pròpies institucions socials, i per tant també sobre l'educació i l'escola.

En aquest sentit, la premsa posa en joc un bon paquet de teories i creences sobre els fets educatius que configuren un bagatge educatiu para-professional molt real i influent. Igualment, tant les finalitats de la mateixa escola, les seves pràctiques i rituals com els seus personatges, no s'escapen de ser representats en els continguts que generen els mitjans de comunicació. Així, les imatges i models d'infant, d'alumne i de mestre prenen una significació col·lectiva i constitueixen un conglomerat de tòpics i estereotips interessants d'analitzar des de la teoria pedagògica. I crec que els valors socials transmesos i la incidència d'aquests

¹A partir de les notes extretes de la conferència que GIL CALVO va impartir al Seminari: *La realitat mediàtica. La producció social de la veritat*. Organitzat per l'Institut d'Humanitats. Barcelona, gener febrer del 1994.

fenòmens en les finalitats i en el funcionament de la tasca educativa no sempre són explicitats suficientment en el debat pedagògic que pretén "adequar" l'escola al seu entorn i que pretén vincular-la als processos culturals contemporanis. Roland Barthes va escriure que la vida social no és altra cosa que la vida social dels sistemes de representació i d'interpretació de signes, sentits i símbols i que ser conscient d'això és important pels processos que es donen en la societat contemporània de trivialització de l'essencial i de magnificació de l'accessori. (BARTHES, 1.957)

Succeeix el mateix amb la realitat educativa? Analitzar la representació social de l'escola ens pot permetre respondre a aquest interrogant però sobretot ens ha de permetre la construcció d'una reflexió pedagògica pròpia sobre què és l'escola en aquest final de segle, a partir de la manera com és decrita socialment, la qual cosa és una part inherent a la pròpia configuració de l'escola. Conèixer les representacions que es fan de l'escola és conèixer millor l'escola mateixa.

En síntesi doncs, l'objectiu de la tesi doctoral és el següent:

Descriure quina representació de l'educació escolar es desprèn dels mitjans de comunicació. Es a dir, la tesi pretén posar en evidència quin discurs o quins tipus de discursos sobre el fet educatiu, l'escola, i els seus agents, es vehiculen a través de la premsa escrita,

És evident que la temàtica de la tesi pot fer-se extensible a tots els països desenvolupats on la presència dels media és molt gran i on l'escola és una institució social consolidada, tot i les crisis i reformes periòdiques que pateix. Per raons metodològiques òbvies (dimensions, capacitats, temporalització) no podem abastar un marc tan gran i per tant, la tesi doctoral es contextualitza en òrgans de premsa i en l'educació escolar a Catalunya i a l'Estat Espanyol.

Això no significa perdre de vista el que succeeix en els països del nostre àmbit cultural i, per tant, hi farem referència puntual sempre que sigui pertinent i en base a la documentació recollida per a la present recerca.

L'autor d'aquest treball també té molt present que en l'època actual l'àmbit educatiu s'està ampliant progressivament més enllà de l'àmbit escolar. Dit d'una altra manera, l'escola ocupa cada vegada menys espai proporcional en el conjunt d'estructures educatives contemporànies. Però sense oblidar aquest fet tan transcendent per a la cultura educativa, precisament pel mateix interès de situar les institucions escolars en aquest nou context educatiu contemporani, i també en raó d'acotar l'àmbit d'estudi des d'una perspectiva metodològica, aquesta investigació enfoca el punt de mira de la tesi en el conjunt específic de l'educació formal i més concretament a les etapes educatives d'educació infantil, educació primària i educació secundària. (En aquest sentit, val a dir que l'adjectiu "escolar" que apareix en el títol de la tesi, és emprat en un sentit ampli, que engloba diverses etapes educatives, no només la primària). Sense aprofundir en la qüestió, sembla prou consolidada en les Ciències de l'Educació la conceptualització de "educació formal" per a referir-nos a l'educació escolar en contrast amb altres instàncies educadores informals i no formals (TRILLA, 1.985).

L'ensenyament universitari forma part del camp de l'educació formal però no serà tractat particularment en la present tesi; és a dir, no s'analitzaran els discursos que sobre el context específic de la universitat apareixen en els mitjans de comunicació. Només es tindran en compte quan plantegin qüestions més generals que poden referir-se a tots els nivells de l'educació formal. Per exemple, la relació professor-alumne tractada en termes genèrics, la qüestió de l'aprenentatge en abstracte, etc.

Per tant, i precisant més l'objectiu anterior:

La present tesi té com a objecte d'estudi la representació social de l'educació escolar que es constitueix en la premsa escrita o en uns determinats òrgans de la premsa escrita seleccionats per a aquest estudi.

L'anàlisi de la representació social de l'educació escolar que apareix en la premsa es portarà a terme mitjançant dos grans apartats. El primer engloba tots aquells articles d'opinió que totalment o parcial tracten de qüestions educatives. El segon apartat analitza la utilització d'imatges, similis, metàfores i expressions que provenen del camp educatiu i que s'utilitzen en articles i columnes d'opinió de temàtiques diverses. Com és evident, totes aquestes qüestions es precisaran millor en el capítol metodològic corresponent. Un cop feta aquesta doble anàlisi, es confrontarà el retrat actual de l'educació que es desprèn dels articles d'opinió amb les aportacions de les ciències de l'educació, per tal de valorar les qüestions més significatives de *l'agenda de temes* que han aparegut en l'anàlisi i per a comparar les representacions socials transmeses en els mitjans i determinats discursos pedagògics oficials. És clar, doncs, que un objectiu resultant dels anteriors és el que planteja la necessitat de veure si existeix o no, un doble discurs vehiculat d'una banda pels mitjans i per l'altra, per la pedagogia oficial.

Aquestes intencions que acabo d'exposar parteixen, tanmateix d'una triple consideració:

a) Sembla raonable pensar que la representació social de l'educació escolar que apareix en els mitjans de comunicació es configura com un conjunt contradictori i pluridimensional, en coherència amb una realitat social i educativa complexa.

b) Crec que cal remarcar una situació deficitària pel que fa a debat

públic sobre qüestions educatives sobretot en el camp cultural i en els àmbits on intervenen els professionals de la cultura.

c) Així mateix, és constatable l'absència d'un periodisme especialitzat en educació i una manca generalitzada de cultura científica pedagògica.

Per acabar de definir de manera sintètica i global els objectius que em plantejo en la present investigació, assenyalo a continuació quins continguts *no* tracta directament aquesta tesi, tot i tenir-hi relació. Efectivament, hi ha temàtiques que compten amb una considerable literatura pedagògica o que s'estan començant a investigar de manera incipient i que s'ocupen d'aspectes relacionats amb els mitjans de comunicació i l'educació escolar. Es tracta, tanmateix de temàtiques diferents, tot i la proximitat evident en alguns casos. Per tal d'aclarir les coses ben aviat i no facilitar possibles confusions, cal dir que la present recerca no tracta sobre:

- la introducció de la premsa a l'ensenyament o la premsa escolar
- la didàctica de la premsa en determinades àrees curriculars
- el paper dels mitjans de comunicació (TV, vídeo...) a l'aula
- les idees, representacions que es vehiculen a través dels llibres de text escolars
- l'anàlisi de notícies escolars com a símptoma del malestar docent

També vull manifestar en aquest apartat de caràcter "programàtic" que l'objectiu de la tesi no és el de defensar l'ensenyament, el mestre o el professor d'un hipotètic atac dels media. Sóc conscient que tractar el tema dels mitjans de comunicació i l'educació escolar fa sortir a palestra les lamentacions docents sobre la manca de comprensió, de valoració del seu treball per part dels *media*, o els mutus recels i incomprensions entre professionals que es dediquen a funcions, la periodística i la docent, molt pròximes. És probable

que n'hagi de parlar, però no des d'una posició de defensa corporativa. Obviament, parlo des de la pedagogia però no ha cap voluntat redemptòria o acusatòria en aquesta tesi, si més no d'entrada o conscientment. Els problemes de l'educació escolar són problemes de caràter general, tal com intentaré exposar en el transcurs d'aquesta recerca. De fet, la tan citada i crònica *crisi de l'institució escolar*, corre paral·lela a la crisi de la idea mateixa de civilització, de progrés, dels ideals de la il·lustració i de les humanitats. És la mateixa societat la que es reflecteix ella mateixa quan dota de significació determinats aspectes de la tasca i de les institucions educatives que aquella ha generat per a la socialització de les joves generacions. És la societat la que es pregunta, per exemple, si l'escola ha de continuar essent la darrera excepció al self-service generalitzat" (FINKIELKRAUT, 1.987) o si s'ha de postmodernitzar aproximant la formació al consum.

Conseqüentment, el magistero-centrisme que tant utilitzen molts dels qui analitzen l'escola des de fora, com també una bona part dels propis professionals de l'ensenyament per a explicar la situació de l'educació actual, no fa justícia a la riquesa i complexitat de la realitat escolar. No té sentit atribuir únicament al professor tant les altes finalitats idealistes de l'educació com les baixeses quotidianes de la realitat. I és des d'aquesta perspectiva que pretenc oferir una visió més global i cultural; i, en canvi, menys pendent també de conjuntures polítiques o administratives.

Perquè, d'altra banda, considero que el debat pedagògic al nostre país ha esdevingut poc civil i molt dirigit en funció de reformes estructurals i disposicions normatives; sovint es troba mediatitzat sigui perquè la discussió educativa està dirigida per iniciativa de l'Administració (administracions) o perquè va dirigida contra l'Administració (administracions) corresponent. Des d'aquesta perspectiva, la coincidència en el temps d'aquesta tesi amb la reforma educativa és una dada a tenir en compte i que quedarà

reflectida en les anàlisis i els documents; però no n'és l'element central. Crec que una reforma educativa no ha de representar una finalitat per ella mateixa. La reforma educativa no és una fita, és un mitjà per a una educació millor.

A partir dels arguments que sobre l'educació escolar apareixen en els mitjans de comunicació, la tesi pretén fer parlar i confrontar els diversos discursos que intervenen en l'educació: un discurs públic, un discurs de la cultura professional, un discurs de la cultura escolar... O, si es vol, pretenc posar en joc, potser, els dos únics discursos socials existents i sense que calgui distingir el sector de procedència: els discursos dels ideals i els discursos de les pràctiques (SANTOS GUERRA, 1.990:60).

D'ací ve la necessitat d'investigar entre dos tipus de discurs: el que defensa i explica l'educació i el que impera en la societat. Aquests dos discursos han donat lloc a dues concepcions de l'educació bipolars. Segons el primer, educar és una tasca que consisteix en extreure de l'individu el millor d'un mateix, fer-lo lliure, creatiu... Segons l'altre, l'educació és una tasca de socialització mitjançant la qual l'individu aprèn es patrons de conducta, els valors i les actituds dominants en la societat.

Segons aquest autor, les anàlisis sobre la concepció d'ensenyar són essencials per al desenvolupament de la pròpia professió; han de permetre, entre altres coses, evitar plantejaments excessivament ingenus per part dels mestres i professors.

El professor ha de reflexionar sobre aquestes qüestions per tal que aquest no es converteixi en una peça cega, dedicat de forma ingènua i quasi sempre estèril a una tasca benintencionada i pueril de potenciar les capacitats dels individus i de garantir la seva llibertat i creativitat. Perquè el discurs angelical dels educadors no té massa res a veure amb el món complicat de la producció i del treball, el qual es connecta de forma inevitable amb l'escola.

La problemàtica que planteja la tesi pot afrontar-se des d'aproximacions diverses donat el caràcter marcadament

interdisciplinar de la investigació. Tanmateix l'afronto des de la pedagogia -o des de la sociologia de l'educació, per concretar una mica més l'ancoratge disciplinar a partir del qual s'aniran a buscar les altres disciplines que tenen protagonisme en la present recerca- i en aquest sentit la legitimitat o idoneïtat de fer-ho és prou clara (CARR i KEMISS, 1.988:143):

La teoria educativa també ha de preocupar-se per a identificar aquells aspectes de l'ordre social existent que frustren l'assoliment de finalitats racionals i ha de poder oferir explicacions teòriques mitjançant les quals els ensenyants vegin com eliminar o superar aquests aspectes. I és que moltes de les finalitats que persegueixen els ensenyants no són resultat d'opcions conscients, sino que ho són de limitacions compreses en una estructura social sobre la que ells apenes exerceixen cap influència directa.

Es tracta, doncs, que el coneixement respecte de quins són els missatges educatius descrits i connotats pels media i que emmarquen la tasca de l'escola, possibiliti el coneixement i l'adequació més precisos de les finalitats i de les actuacions que l'educació escolar duu a terme en base a la seva realitat social. Perquè aquests missatges construeixen també les concepcions socials sobre l'educació i l'escola. És a dir, la imatge de l'escola, com les del mestre o de l'alumne, formen part del currículum ocult que es transmet socialment (GERBNER, 1.973: 270):

La imatge de les escoles i els escolars és aquella part del currículum ocult gràcies a la qual tots els membres de la societat aprenen alguna cosa sobre el seu propi aprenentatge. Llurs funcions simbòliques expressen des d'imatges de l'aprenentatge i de les institucions formals d'aprenentatge, fins a les qualitats humanes bàsiques i el lloc de poder en la societat.

Assenyala fa un moment el caràcter interdisciplinar de la tesi, tot i deixant clar que l'enfoc primordial per a analitzar aquesta temàtica és el de la pedagogia. Tanmateix, això no és obstacle per a entendre aquesta recerca des d'una concepció relacional, donat que es tracta d'aprofundir en la vinculació entre l'escola i la societat i des d'una perspectiva també molt propera a l'anàlisi cultural que

té com a finalitat identificar els trets recurrents, distincions i pautes subjacents que donen forma i substància a la cultura. (WUTHNOW, 1.988).

És per aquest cantó que es plantegen algunes de les dificultats de la present tesi ja que es tracta d'una temàtica interdisciplinar en la qual hi intervenen camps diversos del saber, de l'activitat científica i professional com són el periodisme, la lingüística i la sociologia en els quals he hagut d'aprofundir partint d'una formació bàsica limitada, en tant que pedagog.

Durant el temps d'elaboració de la tesi, doncs, he procedit a aprofundir en l'estudi d'aspectes vinculats a la semiòtica, a l'anàlisi del discurs, a la ciència del text, als gèneres periodístics, a la sociologia dels mitjans de comunicació... aspectes que constitueixen una part important del conjunt de la recerca. La tesi es recolza en l'anàlisi de documentació escrita i, per tant, he hagut d'anar a parar en àmbits més allunyats de la sociologia de l'educació, però necessaris per a la construcció de l'anàlisi interdisciplinària d'aquesta tesi. Això és així donat que els comentaris sobre l'escola no deixen de ser representacions i no pas retrats "naturals" de l'escola. Cal tenir en compte doncs, les figures retòriques, l'estil, els recursos narratius així com els contextos específics; no es tracta de valorar simplement la correcció o l'acord dels fragments seleccionats amb unes determinades concepcions pedagògiques. Tanmateix, tot aquest plantejament interdisciplinari ha de servir en la tesi per a trobar un equilibri entre l'atenció al context, l'anàlisi sociològica i l'atenció als textos concrets; no es pot oblidar que els intercanvis lingüístics i els discursos vehiculen relacions de poder entre persones i grups; unes relacions que es manifesten precisament a través d'aquestes produccions lingüístiques o textuals. (VERON, 1.978; BOURDIEU, 1.982)

Així doncs, he tractat de recollir elements conceptuals, teòrics i de

caràcter metodològic que em permetin poder fer una anàlisi dels discursos que en garanteixin la correcció científica sense coartar les finalitats que la tesi té plantejades en el sentit de vincular-se plenament a una realitat concreta. Si bé estaria d'acord amb l'afirmació segons la qual la lògica de les ciències humanes és en l'actualitat una lògica de diàleg entre textos (VATTIMO, 1.989), tampoc no voldria caure en una anàlisi formal i en un cert sentit "postmodernista", en la qual els subjectes "queden atrapats en un embolic de signes que acaba per separar-los per sempre de la realitat social i material" (JENSEN, JANKOWSKI, 1.993)

Val a dir que he entrat en tots aquests aspectes apenes apuntats i que aniré desplegant al llarg de la tesi, com si es tractés d'un terreny pantanós. Amb un gran respecte, amb precaució i buscant els punts de referència que m'orientessin, però a la vegada amb una gran curiositat intel·lectual que m'ha fet avançar en les fases en què em trobava perdut. Al mateix temps, aquest procés de recerca ha refermat encara més la convicció que els fenòmens educatius per a ser entesos correctament, necessiten vincular-se plenament amb la resta de fenòmens socials i culturals del nostre temps.

Haver d'aprofundir en d'altres disciplines ha suposat, lògicament, una gran despesa en temps, donada la pluralitat d'aproximacions possibles. Com a contrapartida, hi ha hagut un procés d'autoformació, amb un enriquiment personal i científic. En qualsevol cas, espero que aquest procés d'interdisciplinarietat tingui com a compensació el fet d'evitar el perill d'una "construcció gremial de la realitat" (GINER, 1.985) i que sigui un instrument per a comprendre una realitat plural no únicament des de la pròpia professió sinó des d'una perspectiva més àmplia. Finalment, l'anàlisi de la institució escolar com tota investigació del camp educatiu, ha de dur-se a terme des de la rigorositat i sense prometre massa. "La presa de consciència sobre el caràcter

multidisciplinar dels problemes educatius ha de contribuir a afrontar la recerca educativa amb modèstia", assenyala Torsten HUSEN (1.993). Es una consideració que subscric plenament.

II. ORGANITZACIÓ DE LA TESI. ORIENTACIONS PER A LA SEVA LECTURA.

La tesi està estructurada en diversos capítols i apartats que tot seguit passo a presentar de manera sintètica per tal d'orientar-ne la lectura. En el primer capítol presento el marc general en el qual s'insereix la temàtica específica de la tesi. En conseqüència, es dibuixa quin és l'escenari educatiu global en aquest tombant de segle per tal de situar els fenòmens més específics que es tractaran en aquesta tesi en el conjunt de tendències mundials de present i de futur; així mateix, s'apunten algunes idees bàsiques sobre la vinculació entre la institució escolar i l'organització social en el seu conjunt. (Apartat 1.1.)

A continuació, es tracta la qüestió dels mitjans de comunicació com element fonamental de les nostres comunitats i es plantegen alguns dels fenòmens generats per la important presència dels *media* en relació a llur influència educativa i al paper de l'escola davant d'aquest fet (Apartat 1.2.) Posteriorment, es concreta més la relació entre l'educació escolar i la premsa escrita, que són els àmbits específics de la recerca. Es descriuen les característiques bàsiques i la incidència social de la premsa i s'assenyalen alguns trets definidors de com l'escola es reflecteix en la premsa (Apartat 1.3.); per tant, s'avancen ja elements de judici que seran represos més endavant.

Des de del punt de vista de la selecció dels continguts a tractar i de la redacció del text d'aquests primers capítols, cal dir que no és gens fàcil presentar uns marcs generals, un estat de la qüestió, un context definidor del que després es vol analitzar; delimitar els paràmetres bàsics de fenòmens globals com poden ser la relació

entre l'escola i la societat o la influència social dels mitjans de comunicació, comporta reproduir i resseguir tota una evolució de les teories, corrents i models que han anat estudiant aquestes temàtiques. En un recerca de caràcter interdisciplinar com la present, convindria desenvolupar no només una sola evolució disciplinar, sino que caldria refer aquests itineraris tant pel cantó de la sociologia de l'educació, com de la sociologia dels mitjans de comunicació, etc. Quan això succeeix, els capítols inicials s'acaben convertint en uns textos molt similars, tant d'estil com de contingut, als llibres manuals que solen dibuixar la panoràmica, pel que fa a presentació de teories i successió de paradigmes, d'una determinada disciplina. He optat per no desenvolupar aquest tipus d'apartat introductori tot i que hi ha uns perills evidents en triar una altra opció que és la d'una redacció més comprimida, d'una síntesi, en definitiva, molt centrada ja en la temàtica que es vol tractar. Pot passar que es poden donar per sabudes moltes coses que caldria explicitar millor o bé també pot succeir que l'esforç de síntesi porti a unes generalitzacions que no reflecteixin aquest esforç i que la presentació d'un marc general sembli superficial en aparença. Espero que tant el contingut com l'estil des del punt de vista formal d'aquests primers apartats sigui encertat i que, sense caure en els perills plantejats, orienti mínimament al lector sobre quins són els paràmetres que delimiten les anàlisis posteriors.

Aquestes consideracions valen també per a algun apartat del capítol de metodologia on, després d'unes consideracions de caràcter general, es situen algunes cordenades conceptuals al voltant d'alguns autors i corrents sociològics que he utilitzat per a la present investigació. (Apartat 2.2.) És una síntesi molt breu de caràcter teòric i conceptual que, si es troba ubicada en l'apartat metodològic és perquè no es poden separar les opcions *tècniques* de les opcions d'orientació ideològica i científica. Seguidament es presenta el conjunt de decisions preses respecte de la delimitació de la base documental emprada: els òrgans de premsa seleccionats,

els gèneres tinguts en compte, així com la concreció de la temàtica i la delimitació del període de buidatge (Apartat 2.3.); després, s'explicita el procés seguit en l'elaboració de la tesi (Apartat 2.4.) i es descriuen quins són els fets educatius més rellevants que han coincidit amb l'elaboració de la tesi i la recollida de la documentació (Apartat 2.5.).

El tercer capítol inclou la presentació de la documentació que s'ha utilitzat com a base per a la realització de la tesi. Donat que és un element central d'aquesta, he optat per a integrar-la en el conjunt del redactat del text i no com un annex. Tot i que, des d'un punt de vista formal -les dimensions del conjunt de les dades que s'hi reflecteixen-, podia pensar-se en un altre lloc per a la seva presentació, es tracta tanmateix, de la informació recollida de manera exhaustiva i que posteriorment serà analitzada i sintetitzada. En aquest capítol es resumeixen també diverses dades quantitatives generals, s'especifica el procés de selecció dels fragments i es presenta la classificació de temàtiques mitjançant la qual he estructurat la documentació i els fragments seleccionats per a l'anàlisi. (Capítol tercer).

En el quart capítol del treball s'exposen els principals resultats de la lectura, la selecció i l'anàlisi d'articles i columnes; és a dir, s'expliciten els temes que es tracten des d'un punt de vista educatiu a les pàgines dels diaris a partir de la classificació ja esmentada. Es tracta d'una descripció breu de cadascun dels aspectes que es plantegen per a cada tema específic. Aquesta descripció s'acompanya d'alguns fragments d'articles significatius que la il·lustren. Tot i que la línia divisòria entre descripció i valoració és molt tènue, he procurat fer unes descripcions breus que orientin per a la lectura dels fragments i que presentin els grans temes educatius que preocupen a l'articulisme d'opinió. Les valoracions que en resulten les he deixat per a la part final de la tesi.

En aquest capítol se m'ha presentat el problema de com oferir al lector els textos seleccionats per a cada temàtica. Si els introduïa en la seva totalitat emmig del text podia fragmentar el discurs i impedir una lectura fluïda. Col·locats al final de cada temàtica podia suposar igualment un problema a l'hora de fer una lectura de la qual en resulti una idea global. Però situar tots els textos en un volum a part també tenia els seus aspectes negatius donat que el conjunt de documents formen part de la pròpia anàlisi i els comentaris que es fan es refereixen a uns fragments concrets o conjunt de fragments. La recollida de la documentació ha estat una part essencial que ha comportat un treball prolix, i és el centre al voltant del qual giren tots els comentaris. Per tant, he optat per una fòrmula mixta que és inserir enmig d'aquests comentaris que faig per a cada temàtica, una selecció significativa dels fragments d'articles d'opinió més explícits o clarificadors i igualment oferir en l'apartat d'"Annexos", la totalitat dels fragments seleccionats, estructurats per la mateixa classificació que he fet servir per a l'anàlisi.

Després de dur a terme l'anàlisi de la temàtica educativa, he analitzat també la utilització d'elements provinents del camp escolar que són utilitzats en el llenguatge periodístic. Metàfores, símls, transposicions lèxiques que tenen l'escola com a referent i que posen de relleu la presència permanent d'allò educatiu en el conjunt de les pràctiques socials. Tot i ser una anàlisi d'aspectes formals vinculats a la construcció de llenguatge periodístic, crec que complementa molt bé l'anàlisi de la temàtica duta a terme en l'apartat anterior, i revela aspectes significatius que permeten tenir una visió més completa de quina és la representació social de l'escola que apareix en la premsa escrita. (Capítol 5).

Després de tot el conjunt d'anàlisis ofereixo (Capítol 6) algunes dades d'interès i alguns elements valoratius respecte dels

articulistes i els òrgans de premsa seleccionats que pretenen orientar millor la lectura de les conclusions. Al final d'aquest apartat, enumero en una trentena de punts, la síntesi d'aquesta representació de l'escola en la premsa escrita.

L'esmentada síntesi és ja una explicitació dels resultats. Tanmateix, cal valorar, des de la pedagogia, algunes de les temàtiques i representacions més significatives. Així doncs, el capítol de conclusions (Capítol 7) amb els seus corresponents apartats, posa en relació, com deia al començament, els discursos que la premsa vehicula amb alguns elements fonamentals del discurs pedagògic *oficial*. Així mateix, les conclusions recuperen algunes de les idees plantejades al capítol primer per tal de donar-hi resposta o una interpretació personal fonamentada en el conjunt de l'anàlisi realitzada.

El conjunt de conclusions, doncs, no pretén tant una descripció simple dels principals aspectes que apareixen en els textos periodístics, com el de dialogar amb aquests textos des de la pedagogia, intentant aprofundir en les qüestions més candents de la relació entre educació i cultura. En la part final de les conclusions s'hi afegeixen algunes consideracions de caràcter personal a l'entorn de la problemàtica plantejada i dels temes que queden més oberts.

La bibliografia és presentada globalment i per ordre alfabètic. La manera de referenciar els llibres i articles consultats és la que inclou la data de publicació original en primer terme, i, al final, la data de l'edició consultada si aquesta és una altra.

En aquests paràgrafs anteriors he assenyalat alguns aspectes que fan referència a l'estructura general i als continguts de la tesi. Pel que fa a la redacció del text val a dir que és una qüestió fonamental per a qualsevol investigació. Probablement, en el cas de

les investigacions qualitatives aquest aspecte pren encara més importància. En aquest sentit, LOFLAND (1.971) assenyala els següents requisits:

- (a) L'informe hauria d'estar "a prop de les dades" i hauria d'estar fonamentat en una relació amb el tema de investigació durant un període substancial de temps.
- (b) Hauria de ser "verídica" i estar escrit "de bona fe"
- (c) Hauria de contenir bona part del material descriptiu i cites abundants procedents d'aquells temes estudiats; i
- (d) Els procediments per a l'anàlisi de dades haurien de ser explícits

citat per JANKOWSKI i WESTER (1.993)

Aquests requisits són inherents a la coherència i exigència investigadores però, a més, han d'ajudar a la intel·ligibilitat de la investigació a fi i efecte que pugui ser útil per a qui la conegui. Els estudis i les recerques han d'escriure's, si és possible, mitjançant un estil que tingui sentit per als membres del grup per tal que la "investigació pugui posteriorment tenir importància en el context de lurs pròpies vides quotidianes". (AGAR, 1.980)

Aquesta advocació a la incidència social de la recerca m'ha empès efectivament a procurar que sigui una redacció entenedora tot i l'aparell formal, de transcripció de dades, de referències bibliogràfiques que són necessàries en aquests casos. He procurat presentar el treball amb un llenguatge planer sense que això signifiqui, o així ho espero, una disminució de la rigorositat en els plantejaments i en la metodologia de treball que comporta la inclusió de referències bibliogràfiques i de cites que es van

entrellaçant amb el text. L'abundància d'aquestes és inevitable perquè és necessari recórrer a aquelles aportacions que poden donar consistència al propi treball. D'atra banda, crec que no cal refer amb una nova escriptura unes elaboracions que ja han estat formulades amb encert i autoritat científica. La justificació d'aquesta qüestió la faig, -és clar-, amb noves cites. Són uns comentaris de l'assagista Antoni Marí el qual és entrevistat amb motiu de l'aparició del seu llibre "Formes de l'individualisme"² :

Les cites de què em serveixo són precisament moltes vegades les que m'han desvetllat a mi idees pròpies. En adaptar-les als meus textos, el que procuro és no traïr-les mai ni en l'esperit ni en la lletra, i m'esmerço sempre perquè es formi una mena de mosaic inextricable entre el text que es meu i el text que és d'altri. Hi ha un mutu recolzament: els autors em donen la seva autoritat, i jo, tot afirmant-los, els dono actualitat.

A la pregunta de l'entrevistador sobre si utilitzar de referències d'altres autors no és una forma de piratejar, Marí respon amb una altra cita:

Es de Montaigne i la utilitzo precisament a *Formes de l'individualisme*: 'Les abelles saquegen les flors per aquí i per allà; però després en fan mel, que és tota seva; ja no és farigola ni marduix.

A banda de la utilització constant, he optat per traduir al català les cites que he fet servir i que en el text original són en castellà, anglès, francès o italià. Aquesta opció que, tanmateix, és discutible, l'he presa en consideració a una lectura més fluïda. La referència bibliogràfica de la cita transcrita inclou l'autor, l'any i la pàgina on es troba el fragment. En conseqüència, l'any que apareix entre parèntesi, al costat de l'autor, és el de l'edició consultada que no sempre coincideix amb l'edició original.

² BARBA, C., *Entrevista a Antoni Marí*. AVUI, 16 de març de 1995. Suplement de Cultura, pàg. II.

Així mateix faig constar que cada vegada que s'esmenta "mestres", "professors", "alumnes", "entrevistats" s'entén que faig referència a ambdós sexes indistintament. Pel que fa a l'ús de "mestre" o "professor" per dirigir-me als docents d'una o altra etapa educativa, he de dir que utilitzo els conceptes indistintament i amb una voluntat de globalització si no s'especifica el contrari. El mateix succeix amb l'adjectiu "escolar" tal com ja he comentat anteriorment.

1. MARC GENERAL.

1.1. EDUCACIÓ, ESCOLA I SOCIETAT A LA FI DEL SEGLE XX

1.1.1. PERSPECTIVES ACTUALS I FUTURES DE L'EDUCACIÓ.

L'educació en general o més concretament l'educació escolar dels països industrialitzats es troba immersa en un corrent ininterromput de transformacions a petita i a gran escala que malden per respondre a demandes canviants i extraordinàriament diverses. Donat el caràcter multifuncional de les institucions educatives, aquestes han d'assumir tasques ben diverses que són encomanades pel sistema social existent; en la mesura que aquest es transforma i diversifica, el sistema educatiu necessita replantejar-se també bona part de les seves pràctiques. Aquest joc de constant adequació, de desencaix i reequilibració entre els processos educatius i les demandes socials comporta també una reiterada al·lusió al concepte de crisi escolar (*Le temps de la réflexion*, 1.985:11):

L'ensenyament, es diu, travessa una crisi. Si no fa altra cosa que travessar-la ! I com si fos l'únic ! Però la crisi -mot màgic que sembla canalitzar tota la neurosi d'una època- no té els contorns ben definits i no admet un tractament localitzat; és a tot arreu, a cap lloc concret; ahir aquí, demà allà; com la hidra de Lerna, ofereix mil caps per a tallar i cap rostre per a reconèixer

Efectivament, les dificultats d'ajust entre el sistema social i el sistema educatiu no són noves: és una situació inherent a llur pròpia existència. En conseqüència, més que parlar de "crisi de la institució escolar", és més propi utilitzar l'expressió "institucionalització de la crisi escolar" (FRANCHI, 1.989) que per una banda reflecteix una dinàmica de canvis socials i educatius

constants, però per altra banda també expressa com aquesta dinàmica ja s'ha instal·lat en la mateixa estructura educativa-escolar dels estats. En aquest sentit, es constata l'existència de cicles de reformes que es succeeixen de forma periòdica; no necessàriament en funció del grau d'acompliment de la reforma anterior ni sense que es pugui parlar de solucions definitives als problemes que a cada reforma es plantegen com a prioritaris.

La multiplicitat de factors que intervenen en una determinada problemàtica educativa comporten necessàriament dificultats de resposta si s'analitza unilateralment i per tant, moltes reformes no assoleixen els objectius prèviament establerts perquè no afronten els dèficits educatius amb més profunditat i globalitat. Posem per cas, la qüestió del fracàs escolar que, amb el seus índexs esgarrifosament alts, és un exemple paradigmàtic d'això que diem i evidència el seu caràcter de *síntoma* de la situació actual de la nostra civilització com ho poden ser l'atur estructural, la marginació, la fam o la violència. Veure'l exclusivament (el fracàs escolar) com un mer problema *tècnic-pedagògic* (en el sentit que no s'apliquen metodologies adequades) o *professional* (manca de professors i mestres qualificats i amb vocació) o *psicològic* (és un problema de capacitats de l'individu que fracassa) o *organitzatiu* (falles en el treball col·lectiu dels mestres o en l'estructura dels centres) són reduccionismes o parcialitzacions del problema que no ajuden precisament a solucionar-lo, tot i que alguns d'aquests factors poden pesar més que d'altres.

En definitiva, ens trobem davant d'un procés crònic d'adequació entre sistema social i sistema educatiu que s'explica per les raons ja exposades anteriorment però que no deixa de generar insatisfacció en els professionals de l'educació. I la prova que això no és nou és la manera com a inicis de segle, Durkheim ja s'adreçava a futurs professors de secundària en el moment que acabaven els estudis (DURKHEIM, 1.991:104):

El mestre es demana sovint, amb inquietud, de què serveix i cap a on es dirigeixen el seus esforços; no veu amb claredat quina relació hi ha entre les seves funcions i les funcions vitals de la societat. D'aquí ve una certa tendència a l'escepticisme, una mena de desencís, un autèntic malestar moral, en una paraula, que no pot desenvolupar-se sense perill.

Així doncs, el problema de l'encaix de l'escola al si de la seva societat és un tema recurrent des del moment mateix que apareixen els primers establiments específics per a educar a les noves generacions d'una societat; però no és menys cert que en els darrers temps, la rapidesa, intensitat i multiplicació de transformacions i avenços socials, econòmics, polítics, científics i culturals accentuen la percepció d'aquest *décalage*. Les línies de tendències, les anàlisis prospectives que des de diverses procedències dibuixen els escenaris del segle XXI pel que fa a l'educació, l'ensenyament i l'aprenentatge posen en evidència les limitacions dels sistemes educatius en general i de la institució escolar en particular. Amb una intenció de síntesi, presento a continuació de forma esquemàtica, algunes aportacions d'autors prou coneguts en l'àmbit de les anàlisis globals i prospectives que ens permeten fer un breu repàs panoràmic de perspectives de present i de futur que marcaran el desenvolupament dels sistemes educatius.¹

ELMANDJRA (1.987) assenyalà, d'entrada, canvis a esfera mundial que ja comencen a tenir una forta incidència en les estructures educatives:

¹ Les anàlisis de COOMBS, ELMANDJRA i HUSEN són extretes de les aportacions que aquests autors varen fer a la 1ª Semana Monográfica de la Fundación Santillana, que tenia el següent tema monogràfic: "Los objetivos de la educación ante la vida activa en la sociedad futura". Vegi's bibliografia.

1. L'home pot erradicar la seva pròpia espècie i totes les altres per primera vegada.
2. Creixement de la població mundial i incapacitat de fer front a les conseqüències socio-econòmiques d'aquest fet.
3. Els nous invents científics comporten una complexitat impossible d'abordar sectorialment.
4. Explosió de coneixements i desbordament de la informació.
5. Transformació i evolució social basades en els coneixements i no en els recursos naturals o el capital.
6. Pes creixent del sector serveis.
7. Els processos socials d'educació produïts fins al moment no han tret partit dels canvis. No s'ha millorat èticament ni en justícia social, agreujant-se les desigualtats.
8. No es progressa en una direcció millor. Un terç de la humanitat viu sota el llindar de pobresa.
9. Augment de l'analfabetisme i desproporció progressiva en la despesa en educació i investigació entre països rics i pobres.

Per la seva banda, el conegut expert suec T. HUSEN, acotant una mica més l'enfoc en relació a les perspectives mundials ara esmentades, remarca quines són les línies bàsiques del marc socio-econòmic de l'educació que ara mateix s'està configurant:

1. Urbanització progressiva de la societat amb l'augment continuat del sector serveis, especialment en administració pública, sanitat, educació i cura d'ancians.
 2. Canvis dràstics en l'estructura i en el paper de la família.
- A les grans ciutats, les llars amb fills és la tipologia de

família menys freqüent

3. Les economies nacionals depenen del mercat i de l'economia mundial, altament competitius.

4. Marcada tendència a la meritocràcia. Educació formal, vehicle per a la mobilitat social.

5. Reducció dràstica de llocs de treball en determinats sectors.

Per tant, canvis dramàtics en la capacitat d'absorció del mercat laboral.

En síntesi, ens trobem davant nombrosos i notables canvis més notables que es poden resumir en: a) canvis demogràfics; b) avenços tecnològics i c) canvis polítics, socials i culturals. Aquests transformacions demanen, en conseqüència, un nou panorama formatiu que, per a Giorgio FRANCHI (1.993) es caracteritza per:

a) canvis quantitativs i qualitativs en la demanda d'instrucció

b) canvis en les expectatives, comportaments, necessitats i valors dels joves que s'instrueixen

c) les transformacions culturals, científiques, tecnològiques i productives

d) l'ampliació de l'escenari formatiu

e) nous objectius de natura política i social relatius a la cooperació, el medi ambient, el creixement de la democràcia...

En conjunt es pot afirmar que ens trobem, per una banda, davant d'un creixement continuat del coneixement i de la capacitat de l'home i, en conseqüència, davant de l'augment també continuat de necessitats d'aprenentatge que s'adaptin a aquest ritme vertiginós del coneixement humà. Unes necessitats que COOMBS (1.987) sintetitza en els següents cinc punts:

1. Aprendre a aprendre i a desenvolupar una curiositat insadollable.
2. Aprendre a preveure sistemàticament probemes nous aportant solucions alternatives pròpies.
3. Aprendre a extreure fets pertinents de fonts diverses.
4. Aprendre les relacions funcionals entre allò que s'està aprenent a l'escola i el món que existeix fora d'ella.
5. Aprendre un "pensament integrador", o percepció global i multidimensional, no parcialitzada dels problemes.

Per a complimentar aquestes necessitats d'aprenentatge que, si bé no són del tot noves, si que prenen un relleu especial sobretot pel que fa a la capacitat d'adaptació creativa i globalitzadora a un entorn canviant, comptem amb sistemes, estructures, logístiques, plans d'estudis que no són adequats en el present ni ho seran en el futur. Escoles, instituts, facultats i universitats han d'adaptar-se si volen intervenir amb eficàcia en la preparació dels estudiants davant llurs futures necessitats d'aprenentatge. El obstacles són molt diversos; començant per la pròpia estructura dels sistemes educatius en general que mantenen i produeixen unes estructures físiques i mentals anquilosades; continuant per la resistència i incapacitat de buscar solucions a llarg termini degut en part per la curtedat de mires d'administradors preocupats només per la rendabilitat a curt termini i acabant pel pes insuficient dels valors socioculturals en l'elaboració dels sistemes educatius i els seus continguts. Les recomanacions que estableixen els experts per a millorar les prestacions dels sistemes educatius des d'una perspectiva mundial són les següents:

1. Tornar a centrar els models de desenvolupament en l'home i en les seves capacitats creatives.
2. Elaborar programes nacionals contra l'analfabetisme
3. Remodelar els sistemes d'ensenyament fent-los més participatius i innovadors per a afrontar el repte de la complexitat.
4. Posar més èmfasi en la investigació i el desenvolupament.
5. Concentració de tecnologia avançada en els països menys desenvolupats.
6. Establir nous paràmetres per a controlar els guanys de l'educació i l'aprenentatge.
7. Construcció de xarxes d'informació sobre ensenyament regionals, nacionals i internacionals.
8. Investigació internacional i multidisciplinària sobre processos d'aprenentatge.
9. Integrar millor ciència i tecnologia en els plans de desenvolupament.
10. Atenció al món rural, tenint present el procés imparable d'urbanització.
11. Aprendre a aprofitar la tecnologia avançada per part dels sistemes educatius.

Aquest és, a grans trets, el panorama mundial que delimita i orienta les perspectives educatives per al segle vinent, unes perspectives que hauran de fonamentar-se en base a un nou concepte dels aprenentatges en el marc de la societat del coneixement i la informació. Feta aquesta revisió de prospectiva pedagògica de caràcter universal, convé tornar més directament al nostre àmbit cultural i geogràfic i centrar-nos més específicament en

l'educació escolar.

CARBONELL (1.994) resumeix en deu escenaris de present-futur els condicionaments més immediats per a l'evolució i millora de la institució educativa que, sintetitzats són els següents:

1. La crisi de l'estat del benestar i dels sistemes de protecció social (retallada de pressupostos i fre inversionista).
2. La fallàcia de les polítiques d'igualtat d'oportunitats (més consum d'escola no és igual a més benestar personal i laboral).
3. La davallada del creixement demogràfic tot i que es mantenen forts desequilibris territorials (desmantellament serveis públics d'educació).²
4. La crisi de confiança social envers l'escola (davant els índexs de fracàs escolar, la manca de qualitat...)
5. L'impacte de noves tecnologies (i la seva adaptació a l'escola).
6. La transició de l'escola de l'escola a la vida activa i laboral, amb una nova relació del sistema educatiu amb el sistema productiu (diversificació ofertes, impuls a la formació bàsica i permanent).
7. La internacionalització de l'educació (interdependència cultural i econòmica, uniformització cultural, multiculturalisme).
8. Increment de l'educació no formal i de la cultura de l'oci (institucionalització progressiva).
9. El malestar docent (procés de desqualificació professional)
10. El creixent control, la centralització i la burocratització dels sistemes educatius (limitació de l'autonomia i la participació, descentralització mínima i administrativa).

² S'entén que l'autor es refereix al nostre context més immediat. A nivell mundial, l'evolució demogràfica és ben diferent.

1.1.2. LA REDEFINICIÓ DE FUNCIONS A L'ESCOLA D'AVUI.

Les conseqüències que aquests factors tenen per al sistema educatiu, determinaran efectivament les seves transformacions futures. Com s'ha pogut constatar, però, el conjunt de les dinàmiques, problemes i interrogants que té plantejats el sistema educatiu s'inscriuen en un quadre de canvis de caràcter global que afecten a l'estructura mateixa de la nostra civilització. Això comporta necessàriament una redefinició cultural del les funcions de l'educació, del paper de l'escola i de les perspectives culturals de futur. I ací ens trobem davant d'una qüestió essencial: en definitiva, és la mateixa idea de civilització i del concepte il·lustrat del progrés allò que trontolla i que arrossega en aquesta situació a les institucions que han ajudat a construir-la. Les institucions educatives en són un cas particular. Com assenyala YOUNG (1.990:14):

les utopies democràtiques curulles de ciutadans racionals i educats, que foren el somni de la Il·lustració, han estat substituïts a tot arreu per una sensació de limitació generalitzada.

Ens trobem, doncs, davant d'una crisi de la "racionalitat educativa". No és només un qüestionament concret del funcionament i l'eficàcia de les institucions educatives, dels centres d'ensenyament o de la qualitat del professorat, sino que són les pròpies finalitats culturals i educatives les que són posades en tela de judici. Ens estem plantejant quin és el sentit de l'educació avui i ens demanem si segueix sent vàlida la referència a una concepció de l'escola vinculada a la modernitat. FORQUIN (1.989:17)

En el món contemporani, les dificultats que hom troba per a definir les relacions entre educació i cultura no vénen només pel cantó de les necessitats de selecció o de la transposició didàctiques; també hi ha raons inherents a la situació mateixa de la cultura i que tradueix bastant bé el concepte de "modernitat": l'educació és

cada vegada menys capaç avui de trobar un lloc on agafar-se, una legitimació d'ordre cultural perquè la cultura ha "sortit de mare" i es troba privada de les amarres de la tradició i de la brúixola del principi d'autoritat.

Efectivament, comptem en l'actualitat amb una escola que sembla que no tingui "coartades socials" per a justificar les seves funcions. L'escola, crescuda paral·lelament als grans projectes emancipatoris de la societat contemporània queda òrfena de legitimitat quan aquests entren en crisi. La racionalitat i el progrés, que són els dos grans eixos que vertebraven les transformacions socials són qüestionats i en conseqüència l'escola perd bona part de la seva raó de d'existir (PUIG, 1.992:15):

L'escola no té cap paper en cap projecte, de fet no hi ha projecte.
L'escola òbviament segueix existint, però s'ha quedat sense finalitat civilitzadora inqüestionable.

En síntesi, el marc en el qual l'escola desenvolupa les seves funcions, ha canviat i continuarà canviant. I en aquest context, aquestes funcions també trontollen. Tant si es parla de formar ciutadans i persones amb valors morals, com si es parla de formar per a un futur professional i laboral, com si es parla de formar en l'adquisició de cultura.

Aquesta situació de dificultat per a donar resposta a les finalitats que fins ara eren bàsiques en la institució escolar, i a les finalitats noves que es plantegen, provoca també una malfiança social envers l'educació. La qual cosa és una dificultat afegida i ben significativa. L'allunyament de l'educació pública del que és la vida política, cívica o social és un fet i les demandes de més eficàcia s'han d'entendre més en relació a un fenomen de pèrdua de confiança en l'educació bàsica que no pas gràcies a un interès generalitzat a favor de la potenciació de l'educació en el seu conjunt.

La pèrdua de confiança es fa evident si es mira l'educació des de la perspectiva del desenvolupament econòmic tant individual com col·lectiu. L'optimisme existent als anys cinquantes i seixantes respecte de la correspondència funcional entre: a) instrucció → b) augment de la qualitat del treball → c) augment de l'ocupació → d) desenvolupament econòmic, ha fet fallida. La consideració de l'educació com a garantia de mobilitat social o com factor necessari i suficient per a la disminució de les dificultats socials és posada en dubte pels nombrosos condicionants de caràcter estructural que tenen els nostres estats. I en aquesta tessitura, quan es viuen moments puntuals d'intensa crisi social i econòmica, el distanciament i, a la vegada, el marcatge a què es sotmet l'educació encara són més forts (GIMENO SACRISTAN, 1.994:13):

Com més escàs sigui el mercat de treball, menys distraccions se li toleraran a l'educació. Com més restriccions imposi la crisi, més ajusts es reclamaran. Són pressions que afecten de manera desigual als diferents nivells escolars, però esdevenen una realitat per a tot el conjunt de difusió del coneixement.

Però no només des d'una perspectiva econòmica o economicista hi ha dificultats per a definir les funcions de l'educació bàsica. Des d'un punt de vista cultural, tampoc hi ha consens sobre el que cal fer. Aquesta situació, per bé que afecta a tothom, té una especial incidència en el professorat el qual veu desaparèixer la seva autoritat, o si més no, la clara percepció de la seva tasca social. Dificultats i contradiccions n'hi ha hagut sempre, però probablement el qüestionament de les funcions de l'escola no havia estat mai tant intens (*Le temps de la réflexion*, 1.985:11-12):

En els dies tranquils en què el saber era un minúscul illot al mig d'un oceà d'ignorància, cap ensenyant fos clergue o laic, no es qüestionava el sentit del seu ofici: la seva missió era allà, tota definida. Encara que s'acontentés amb transmetre el seu saber, per molt modesta que fos al seva plaça al si d'una societat, simple mall d'una llarga cadena, es sabia justificat en el seu rol, i sovint inclús es sentia a l'avantguarda del procés civilitzador, en el combat per les "llums".

El dubte permanent de quin ha de ser el curriculum bàsic de l'escola contemporània és una prova de l'estat actual de redefinició del seu paper al si de la societat i és una situació que fa més àrdua la tasca docent. Tal com han fet veure els sociòlegs del coneixement, en les societats complexes, el magatzem general de la societat perd transparència com a resultat de l'acumulació i de l'augment de versions que els camps del saber provoquen en el coneixement general (LUCKMAN, 1.993). Davant d'aquest fet, els professors, en tant que responsables de transmetre cultura a les noves generacions i responsables d'estructurar un curriculum escolar, tenen dificultats per orientar-se en una situació de major opacitat, com la present. Però no és una qüestió que es resolgui buscant responsabilitats en altres agents educatius i socials. La situació actual és conseqüència del conjunt de transformacions socials abans esmentades que cal assumir encara que incorporin un nombre important de noves contradiccions per a la pràctica educativa a l'escola. D'ací ve la continuada aparició d'informes, propostes i documents programàtics que pretenen orientar el futur immediat i no tant immediat de l'educació escolar.³

Per a les persones que treballen en l'àmbit educatiu, el panorama és prou obert en quant a reptes i conflictes a resoldre. Tanmateix, cal continuar treballant per trobar vies de perfeccionament. "La constatació de la complexitat no s'ha de convertir en una coartada per a justificar el conseqüentisme" assenyala Jordi PORTA (1.995) en al·lusió a la cultura política i al paper dels professionals

³ Alguns dels informes consultats per a aquesta tesi són el document de l'Institut d'Estudis Catalans, *L'Ensenyament als Països Catalans. Debat sobre alguns problemes actuals de l'ensenyament als Països Catalans*. El document del College de France, *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. El document elaborat per una Comissió ad hoc, *A nation at risk: The imperative for educational Reform*. Així mateix, els informes previs i els preàmbuls de les darreres lleis educatives de l'Estat, i el Document "100 mesures" dels Moviments de Renovació Pedagògica.

de la cultura. El comentari pot servir també per a la cultura educativa, per al seus professionals i per a la millora dels establiments educatius. Perquè alguns dels problemes han de trobar resposta, encara, en el marc de l'escola. Dic encara perquè tot i la constatació de la seva inadequació, no es veu en les propostes que fins avui s'han fet, en quant a fòrmules més o menys explícites de desescolarització, una possible substitució d'estructures que ofereixi una educació de manera generalitzada. Sóc conscient de la pèrdua d'hegemonia educativa que està transformant el mapa d'estructures educatives i que canvia i canviarà més l'escola; un fenomen transcendent que ha de presidir qualsevol anàlisi general sobre l'educació present i futura. Tot i així la institució escolar no ha deixat de ser una peça bàsica de l'educació en tant que pràctica social. En conseqüència, el seu caràcter institucionalitzat ha de ser tingut en compte com un tret determinant de les relacions entre educació i societat.

És a dir, el fet que l'educació escolar es porta a terme en uns establiments o institucions té importants implicacions per a entendre la problemàtica educativa actual i per a reconèixer llurs diferents fenòmens i processos. Tot i els canvis recents que han fet aparèixer nous i poderosos agents socialitzadors i malgrat les transformacions sofertes tant per les famílies com per les escoles, aquestes es continuen mantenint com a institucions socialitzadores de caràcter primordial o secundari (BERGER; LUCKMANN, 1.966). La seva força continua essent considerable tant pel que fa a llur presència i malgrat les ferides, com pel que fa a la seva legitimació social. Com a tals institucions, continuen exercint un destacat paper dintre del procés d'objectivació social (CARR & KEMISS, 1.986; 206):

Les institucions són patrons de relació social formalitzats com a estructures orgàniques; són creades i recreades per les pràctiques que les sustenten i són reproduïdes o transformades mitjançant el manteniment, o al contrari, la transformació, de les pràctiques que les constitueixen.

Les possibilitats de transformació de les institucions, si es vol des d'una perspectiva crítica i emancipatòria, han d'endegar-se tenint en compte no només el grau de coerció que tota institució comporta sino també la seva legitimitat social (WUTHNOW, 1.988:52).

En virtut de llur objectivitat són coercitives, pero moltes institucions incorporen mecanismes de control social per tal de donar força a la seva realitat. La subsistència de les institucions no es deu simplement a la seva capacitat coercitiva, sinó també a l'afirmació de la seva legitimitat, implícita o a vegades formalment explícita. Poseeixen un grau d'autoritat moral que implica que la conformitat és moralment correcta, i la no conformitat moralment incorrecta.

Tanmateix, aquesta autoritat moral pot fluctuar en funció dels esdeveniments socials i culturals i l'escola no n'és una excepció. Com veurem més endavant, la institució escolar no es troba sempre en un lloc estable en relació al sistema social que l'ha configurat. Des d'un punt de vista històric es pot analitzar com algunes funcions educatives encomanades a l'escola i que eren absolutament centrals en dècades anteriors, ara esdevenen secundàries o es realitzen millor per part d'altres agents educatius; o bé podem veure com algunes funcions que l'escola havia anat abandonant, ara es tornen a assumir amb força d'una manera més o menys explícita. I d'altra banda, cal tenir en compte que la dinàmica institucional té una gran força provocant que les pròpies finalitats educatives siguin vulnerades. Sovint, els valors educatius i les activitats escolars entren en contradicció provocant tensions entre educació i escolaritat; a vegades hi ha una fractura important entre les finalitats i les pràctiques institucionals, ja sigui per inèrcies de funcionament, ja sigui per una manca de racionalitat (BREZINKA, 1.990:171)

La connexió entre objectius educatius oficials i organitzacions educatives és molt més laxa i té menys racionalitat pel que fa a les finalitats del que es podria suposar des d'un esquema fi-mitjans.

Algunes de les qüestions que afecten al *décalage* entre finalitats i pràctiques educatives provenen també de la problemàtica de l'autonomia de l'escola respecte de les finalitats de l'educació encomanades per unes determinades estructures i conjuntures socio-polítiques. Bona part del debat social sobre educació es centra en aquesta qüestió: si la institució escolar s'adequa als canvis socials o s'hi mostra poc receptiva. En aquest sentit, es sol adjudicar a la institució escolar en tant que institució i al sistema educatiu en el seu conjunt, una resistència al canvi, una activitat que comporta una adaptació mínima i amb mínimes variacions en les relacions de poder (HUSEN, 1.993). Probablement les crítiques són justes tot i que les causes són profundes i no es troben exclusivament al si de l'escola, sino en el conjunt de les estructures socials, inclosa la mateixa escola. De fet, hom podria plantejar-se el problema al revés. No serà que l'estructura social demana implícitament en funció de variables d'ordre econòmic, polític i social que l'escola es mantingui lluny dels àmbits innovadors ? O potser és precisament la seva dimensió institucional la que impedeix una transformació més evident, tal com he assenyalat en paràgrafs anteriors ?

Dit d'una altra manera: és inevitable que en una societat complexa com la nostra existeixi un *cultural lag*, en el sentit que hi ha determinades institucions, organismes i individus que queden enrera enfront d'altres que opten per "*valors emergents*" ? (ARANGUREN, 1.986) i no serà que es demana precisament a les institucions educatives de formar part del grup d'institucions que queden enrera, en base a la seva funció conservadora? En d'altres paraules, s'espera de l'escola que s'aïlli per fer millor la seva tasca o se li exigeix que es dilueixi en la realitat social ? La qüestió de l'autonomia en relació a les demandes de la societat, doncs, és una qüestió clau i ho és també en relació a la tradició cultural de l'escola (FORQUIN, 1.993:14):

Aquest és un tema que reapareix molt freqüentment en els textos

dels "refundadors republicans": l'escola hauria de ser un lloc separat on poder-se lliurar a activitats intel·lectuals desinteressades, és a dir, no subjectes a les urgències de la vida pràctica. Però massa sovint aquest no és el cas: cada dia que passa, l'escola és obligada a obrir-se, a adaptar-se al món social, deixant de ser així el santuari del pensament lliure.

LESOURNE (1.993:219) assenyala tres actituds en quant a la vocació de l'escola per relacionar-se amb la cultura que l'envolta:

- a) una actitud de *isotonia* que porta a l'escola a intentar assemblar-se i identificar-se amb el seu entorn circumdant
- b) una actitud de *retracció* que permeti que l'escola eviti el seguiment incontrolat de les idees de moda, en -reproduint l'expressió literal- una febril búsqueda de la imposible identidad perdida.
- c) una actitud *professional en la transmissió* dels coneixements bàsics per a poder-se integrar en els corrents i les pràctiques culturals dominants.

Per la seva banda, el professor Jaume TRILLA (1.985a:38) ho expressa d'aquesta manera:

Més que una vocació, aïllar-se és per a l'escola una necessitat inherent a la seva comesa. Si aquesta és la d'educar en funció de quelcom que no existeix en el seu present, és clar que haurà de desvincular-se de l'entorn en què està enclavada. En canvi, si el que es pretén és partir de la pròpia circumstància dels subjectes, sembla en principi que l'aïllament de l'escola no ha de tenir lloc. Como sempre, però, les postures no solen ser radicals en la seva major part. Possiblement, la més estesa en l'actualitat, tant en els fets com en la teoria, sigui la que sosté una acceptació parcial i selectiva de la realitat: a l'escola no ha d'entrar-hi tot, ni ha de participar en tots els elements de la quotidianitat.

En bona part, la qüestió rau, seguint el fil d'aquest text, en analitzar quines operacions d'acceptació parcial i selectiva de la realitat opta per fer l'escola, en quines condicions ho pot fer i qui les dirigeix. I, per tant, entrem en uns camps de joc on les pràctiques concretes, els contextos específics i els agents socials condicionen aquests

processos i ens obliguen a adoptar una visió dialèctica de les relacions entre la institució escolar i els condicionaments socials, dues instàncies que es configuren no com a globalitats separades i homogènies cadascuna en si mateixes sinó com realitats plurals, contradictòries i interdependents i que formen part d'una mateixa dinàmica i configuració social, cultural, econòmica i política (CONTRERAS, 1.994):

Quan diem que la societat encomana una funció a l'escola, ¿de quina societat estem parlant? Normalment, quan parlem d'aquestes coses, ens referim a "la societat" com si aquesta fos un ent homogeni que s'expressa amb una única veu i en la que hi hagués un consens sobre el que ha de ser la funció de la ensenyament. Es potser la forma amb la qual hem après a excloure la imatge d'allò social como quelcom múltiple, plural i conflictiu i acceptem que allò social s'expressa per la veu dels poders públics oficialment constituïts.

La institució escolar rep múltiples i diverses influències i també es fa evident que hi ha pressions més dominants que d'altres, que hi ha instàncies hegemòniques més decisives en la configuració de l'escola que d'altres. Conseqüentment, aprofundir en l'anàlisi de l'entorn social de la institució escolar ens ajudarà a entendre una suposada immobilitat o el sentit d'una determinada adequació o inadaptació de l'escola a la realitat social. I també ens permetrà conèixer millor, desemmascarar si cal, i analitzar, quins interessos socials construeixen aquests conceptes d'immobilitat, d'adequació o d'inadaptació. Un enfoc pluridimensional que tingui més en compte l'entorn social i cultural de la institució escolar pot aportar elements valuosos per a la seva anàlisi i transformació. De la mateixa manera que cal considerar l'escola com a una institució de caràcter multifuncional que desenvolupa una activitat social complexa (FERNANDEZ ENGUITA, 1.990), és convenient tenir present que l'entorn social i cultural tampoc és homogeni. La constatació de la confluència de diversos fluxos o corrents que operen en la definició de les pràctiques escolars, és un primer pas per a la millor comprensió de la institució escolar del nostre temps. (PEREZ

GOMEZ,1.994:80)

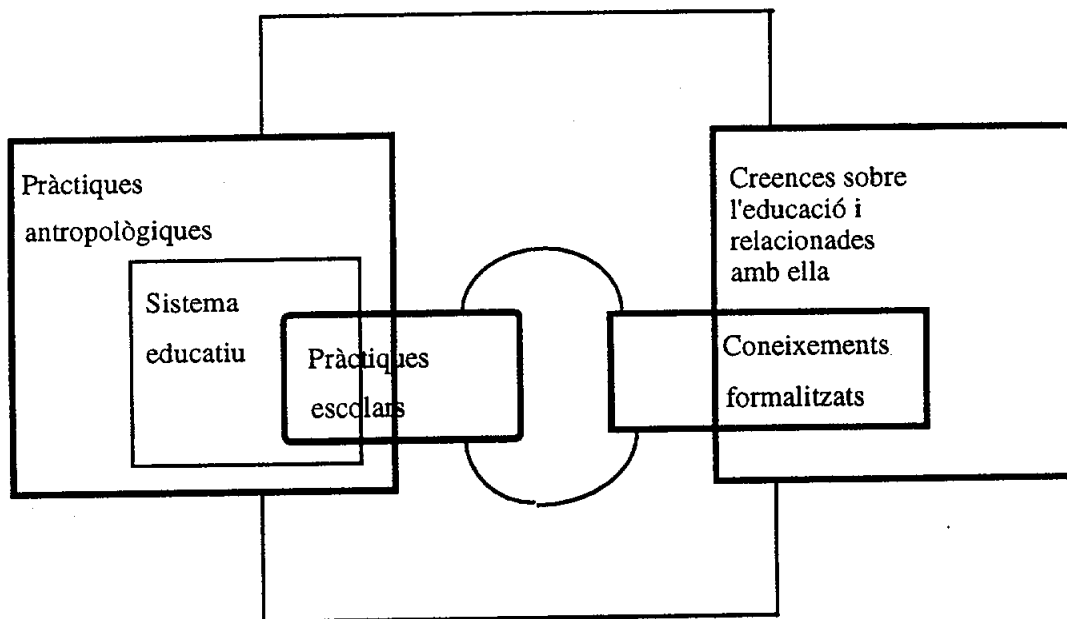
L'escola constitueix un espai ecològic de cruïlla de cultures, la responsabilitat específica de la qual, que la distingeix d'altres institucions i instàncies de socialització i li atorga la seva pròpia identitat i la seva relativa autonomia, és la mediació reflexiva d'aquelles influències plurals que les diferents cultures exerceixen de forma permanent sobre les noves generacions.

Per a l'autor esmentat, les cultures que de manera fluïda i complexa es creuen al si de la institució escolar són les següents:

- a) propostes de la *cultura pública*, que es troba en les disciplines científiques, artístiques i filosòfiques;
- b) determinacions de la *cultura acadèmica*, reflectida en la construcció del currículum;
- c) la influència de la *cultura social* constituïda pels valors i pràctiques hegemòniques de l'escenari social;
- d) les pressions quotidianes de la *cultura escolar*, que es troba en els valors, rutines, rituals, normes de l'escola
- e) les característiques de la *cultura privada*, adquirida per cada alumne a través de la experiència en l'intercanvi amb el seu entorn

PEREZ GOMEZ (1.994)

Així doncs, les pràctiques escolars institucionalitzades estan contínuament influïdes per les diferents cultures ara citades i posen en evidència el fet que aquestes pràctiques no són sinó part integrant d'unes pràctiques culturals més àmplies. Conseqüentment, les pràctiques escolars són deutores de les creences plurals, diverses i contradictòries que hi ha a la societat al voltant del fet educatiu; és a dir, de les teories socials implícites sobre educació. En l'esquema del professor GIMENO SACRISTAN (1.990) que adjuntem a continuació s'hi reflecteix aquest fet:



(GIMENO SACRISTAN, 1.990)

De la mateixa manera, dintre del conjunt de pràctiques educatives, la pràctica professional del docent forma part també de les pràctiques culturals de la societat. En conseqüència es troba altament condicionada pel seu marc social i cultural (GIMENO SACRISTAN, 1.993: 58):

Sobre educació tothom té alguna cosa a dir-hi, tothom espera alguna cosa d'ella, i les imatges que construeixen aquestes creences i aspiracions són referents per a reclamar dels professors un cert tipus de conducta. Aquesta diversitat s'aprecia molt clarament quan es palesa un conflicte entre expectatives familiars

o de grups socials i el professorat, però aquesta pressió moltes vegades no es nota perquè el propi professor, socialitzat en una determinada cultura, porta els valors i creences al voltant del que ha de ser la seva actuació. Les tensions professionals que suporten els professors avui en dia no són alienes a aquestes expectatives contradictòries sobre el seu paper.

Efectivament, és el mateix professor qui incorpora en la seva pràctica valors i creences, així com sabers que no es limiten al bagatge professional específic, sino que incorporen altres sabers menys formalitzats però igualment influents. Per a CARR i KEMISS (1.988:59), l'activitat docent està constituïda per un conjunt de sabers dels professors que serien els següents:

- El saber del sentit comú, fet de suposicions i parers.
- El saber popular que es basa en referències de la quotidianitat del seu treball.
- El saber que es desprèn de l'ús de destreses o "trucs" de l'ofici.
- El saber contextual que significa allò que el mestre sap d'un grup, alumne o comunitat.
- Els coneixements professionals que un professor té sobre estratègies didàctiques i sobre el curriculum i, finalment,
- Les idees vinculades a teories morals i socials.

La present recerca sobre com es veu l'escola des dels mitjans de comunicació i en concret des de la premsa escrita, no s'ocupa de les pràctiques que es desenvolupen al si de les aules escolars però sí del context d'aquestes pràctiques. Un context que, com acabem d'assenyalar les determina, justifica i explica. Per tant, la tesi pretén entroncar directament amb el que acabem d'exposar. No es pot considerar que analitzem l'escola "des de fora", per dir-ho amb termes col·loquials. No seria exacte perquè al capdavant, el caràcter

social de l'escola implica que el seu entorn (polític, econòmic, cultural) sigui un element constitutiu de l'escola mateixa i que, com ja s'ha comentat en la introducció, les creences, imatges i representacions sobre l'escola formin part del bagatge cultural del professor i de la cultura privada que incorpora l'alumne. És per això que en aquesta recerca s'intentarà posar en relació el coneixement formalitzat propi de la recerca educativa, amb el llenguatge de les creences socials, en la línia del que assenyala GIMENO SACRISTAN (1.990:85):

Si la pràctica educativa no es redueix a la pràctica escolar, si aquesta es nodreix de suspòsits existents en la cultura, vol dir que les racionalitzacions que es produeixen en la investigació educativa, els coneixements formalitzats sobre aquesta, han de competir amb racionalitzacions (creences, teories informals, etc.) sobre l'activitat educativa existents en la cultura que s'imposen en la pràctica escolar. De la mateixa manera que existeix una relació entre pràctiques educatives culturals y pràctica escolar institucionalitzada, existeix una altra interacció entre el llenguatge especialitzat que és la investigació educativa i el conjunt de creences que sobre l'educació existeixen en una societat.

És sobre aquesta relació entre el llenguatge de la investigació i les creences socials sobre educació, de què parla el professor GIMENO en el paràgraf anterior, i sobre els agents que hi intervenen, que intentaré aprofundir en la part central de la tesi.

1.2. ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ DE MASSES

En el panorama social, cultural i educatiu contemporani els mitjans de comunicació de masses es situen en un primeríssim pla. Es tracta d'una presència cada vegada més influent en tots els àmbits de la vida social, fins al punt que allò que no apareix als mitjans de comunicació sembla com si no existeixi, com si ja no tinguí cap rellevància social.

Tot i que el paper dels *media* ha estat analitzat des de perspectives ben diverses i amb valoracions també ben diferents respecte de la seva funcionalitat o eficàcia, ningú posa en dubte la seva importància en el món en el que vivim: “mitjancers socials, substituïts funcionals del contacte entre grups”; “mapes per a circular en un món cada vegada més diversificat”; “components d'una explosió i multiplicació generalitzada de weltanschauungen”; “principals eixos de referència per a la definició dels universos simbòlics socials”; “localitzacions centrals del conflicte social”; “productors i modeladors de cultura”; “mitjans d'interacció ritual i simbòlica com els mites antics”; “formes mitjançant les quals es transmet l'autoconsciència de la societat”; etc... Aquestes són algunes de les expressions que qualifiquen als mitjans de comunicació de masses i que assenyalen el lloc estratègic que ocupen, un lloc clau per a entendre el món d'avui.

Per a explicar la funció dels mitjans de comunicació, sovint s'ha fet servir l'imatge del mirall en el sentit que els mitjans de comunicació reflecteixen el que hi ha en el món social. Però es tracta d'un mirall que no reflecteix exactament al qui observa, sinó la cara que posa en aquell moment (LUHMANN, 1.990), o d'un mirall que només reflecteix una part de la realitat (CASASUS,

1.990). Per a GIL CALVO com per a MINC (1.993), ens trobem davant uns espills deformants. És a dir, miralls que creen distorsió, esperpents, transgressió. HARO TECGLLEN escriu en una de les seves columnes periodístiques¹ que el diari reflecteix i reverbera, consolidant opinions o bé modificant-les. En síntesi, els mitjans de comunicació no reproduïxen idènticament una realitat sinó que es tracta d'una reflexió especular que la transforma. Inclús pot arribar fins al punt de convertir-la en un escenari on les persones esdevenen simples espectadors passius. (ARANGUREN, 1.993)

Davant d'aquests fenòmens, autors preocupats per la conservació del llegat de la modernitat palesen els seus recels pel fet que l'extraordinari poder dels *media* acaba per confondre els límits entre el món i la seva representació i per definir la realitat mediàtica com l'única realitat possible, transformant la cultura i la societat. En canvi, autors com VATTIMO (1.990:81) i d'altres vinculats als postulats de la postmodernitat, constaten la construcció d'una realitat pluriforme amb la intervenció dels *media* i ho saluden com una característica de la cultura contemporània que no depèn de dissenys o orientacions centralitzades.

Realitat, per a nosaltres, és més aviat el resultat de creuar-se, del "contaminar-se" (en el sentit llatí) les múltiples imatges, interpretacions i reconstruccions que competeixen entre elles o que de qualsevol manera, sense cap coordinació central distribueixen els *media*.

La societat amb les seves institucions d'entre les quals destaquen en els temps actuals els mitjans de comunicació de masses, és una empresa que construeix el món, definint i creant realitats (BERGER, 1.973). A diferència d'altres èpoques, els mitjans de comunicació juguen un paper important en aquesta definició de la realitat social; o, dit d'una altra manera, actuen directament en la

¹ HARO TECGLLEN, E., *Opinión pública*, EL PAIS, 29/7/1.993.

interrelació entre les diverses realitats que coexisteixen socialment i que ADONI i MANE (1.984), concreten en tres tipus:

a) La realitat social objectiva

Realitat externa a l'individu, que s'experimenta davant del món i que s'aprehèn pel sentit comú.

b) La realitat social simbòlica

Qualsevol forma d'expressió simbòlica de la realitat objectiva.

c) La realitat social subjectiva

La interiorització i fusió de les realitats objectiva i simbòlica que l'individu interioritza en funció de la seva rellevància, més propera o més distant.

La problemàtica de com la realitat simbòlica que es manifesta en els *media* influeix en les altres realitats, objectiva i subjectiva, és una de les qüestions bàsiques que de la sociologia de la comunicació de masses. Les respostes difereixen, lògicament, en funció dels diversos paradigmes comunicacionals i socials existents al voltant de l'abast, la funció i els efectes dels mitjans de comunicació. En qualsevol cas, tant si s'adopta una perspectiva interpretativa com si es prefereix un enfoc funcionalista o una visió marxiana, no es pot, a aquestes altures, assimilar el paper dels *media* a un mera reflexió o transcripció de la realitat, sino que aquests es configuren com un component que intervé de manera decisiva en la mateixa configuració de la vida social contemporània.

No crec que hagi de resseguir pas per pas en la present investigació el camí dut a terme dins ara per la sociologia de la comunicació de masses. Hom pot adreçar-se a un nombre considerable de síntesis i manuals que tracen les principals fites d'aquest itinerari.² Pel que

² Com a obres recopilatòries de lectura àgil i de fàcil accés sobre aquesta

fa als plantejaments del present treball, m'interessa posar l'accent en el caràcter de mitjancers socials dels mitjans de comunicació, com a agents que ajuden al manteniment del *status quo*, i que participen activament en la definició dels universos simbòlics socials i en la creació de significats socials nous. Significats nous que, al seu torn, contribueixen a reforçar la situació social, o també a aportar elements de canvi. D'una manera o d'una altra, els mitjans de comunicació de masses elaboren uns poderosos constructes culturals de la realitat que influeixen tant en els col·lectius com en els individus singulars. L'anàlisi de les representacions i els discursos sobre l'escola es situa, per tant, en l'òptica de considerar la influència dels mitjans de comunicació de masses no tant com una influència directa i immediata, sinó com una influència a llarg termini; entenent, d'acord amb una perspectiva fonamentalment interpretativa que els *media* són un marc de referència per a l'acció individual, al proporcionar esquemes que fonamenten el nostre coneixement de sentit comú. (MONTERO, 1.993).

temàtica i cenyint-nos a l'àmbit cultural i acadèmic més proper, es poden esmentar els treballs de MORAGAS, (1.981); SAPERAS, (1.992); MONTERO, (1.994); MUÑOZ, (1.989), per citar-ne alguns a tall d'exemple. També es pot esmentar a TEIXIDO (1.994), el qual n'ha fet una síntesi orientada des de la pedagogia en un apartat de la seva tesi doctoral, la qual té com a finalitat l'elaboració d'un projecte pedagògic i didàctic ("escola comunic-activa") que comporti la plena assumpció, per part de l'escola, de la realitat dels *media*, especialment de la TV i el vídeo.

1.2.1. LA PRESENCIA DELS MEDIA I LA INSTITUCIÓ ESCOLAR.

Com a conseqüència del que s'acaba de comentar en l'apartat anterior, es pot remarcar com fonamentalment a partir de la segona meitat del segle XX, les funcions de l'escola, les pràctiques pedagògiques que s'hi desenvolupen, així com els models de professors i alumnes, es troben fortament condicionats per l'existència, en forma d'una presència intensa i masiva, d'aquests mitjans de comunicació de masses, els quals generen transformacions ràpides i constants en el context social i en el conjunt de valors que el conformen i alteren, en un sentit o un altre, la cultura i l'educació de les persones. És un fet decisiu i important que afecta el conjunt de la civilització i no només les institucions educatives; també les relacions personals, la vida familiar quotidiana, les opcions polítiques i socials, el temps i instruments de lleure, etc. Des d'aquesta perspectiva, convé evitar la temptació de contraposar sistema educatiu-*media* d'una manera exclusiva, com si no hi hagués res més al seu voltant. Tot i així, també s'ha de reconèixer que la desestabilització del sistema educatiu per la implosiva i massiva presència dels mitjans de comunicació és un fet indiscutible. Ara bé, d'això a imputar una crisi generalitzada dels sistemes educatius a la presència dels *media*, no deixa de ser una visió parcial i esbiaixada. En l'apartat anterior ja s'han avançat alguns elements de reflexió al respecte i que van lligats també a la progressiva complexitat social d'una societat de masses, amb desequilibris en el desenvolupament, amb un creixement demogràfic formidable... De tota manera, es poden destacar alguns factors vinculats a la presència dels mitjans de comunicació de masses que, d'alguna manera, han desubicat l'escola i l'obliguen i l'obligaran a redefinir les seves funcions i les seves característiques físiques i estructurals.

a) la mera presència dels mitjans de comunicació de masses modifica l'espai que ocupa l'escola en l'estructura formativa de la societat

La irrupció dels mitjans de comunicació suposa la modificació d'aspectes importants de l'organització social, amb la introducció de noves formes de lleure i d'ofertes formatives. Des d'aquest punt de vista, la institució escolar - a banda de la família- deixa de ser l'únic sistema generalitzat de formació. A partir d'ara s'ha de comptar amb els *media*, els quals ocupen espais de formació i de socialització que abans havien estat assumits per l'escola. La cultura de caràcter general que l'escola s'encarregava de transmetre, deixa de ser l'única cultura. Els nois i noies poden accedir a una "cultura pròpia" més enllà de la que trasmet l'escola.

Els *media* modifiquen els canals de comunicació entre la institució escolar i el seu entorn social i, a la vegada, convertits ells mateixos en institució social interactuen amb les altres institucions (família, escola..) repartint-se àmbits, superposant-se; en definitiva, adaptant-se les unes a les altres sense, però, línies directrius de caràcter pedagògic ni plantejaments educatius previs.

b) pèrdua de l'aureola o de la quota d'autoritat moral i social de l'ensenyament

Des de diversos sectors s'ha assenyalat que un dels efectes més incisius de l'expansió dels mitjans de comunicació en el sistema educatiu, ha estat el de la pèrdua o disminució de l'autoritat moral i social que l'ensenyament tenia. (SUBIRATS, 1.990):

Així veiem com l'escola, la universitat, el museu, l'acadèmia, les instàncies privilegiades d'una educació orientada cap a valors reflexius en els costums com en el coneixement i en la nostra vida emocional, avui han perdut el seu paper cultural hegemònic de la

mateixa manera que en el segle XVIII europeu el varen perdre les esglésies i convents. En el seu lloc, són els mitjans de comunicació, i en particular els electrònics, els que adopten la funció normativa que en un altre temps va dur a terme l'anomenada cultura superior.

Alguns sectors veuen, en aquests fenòmens, perills i pèrdues culturals; d'altres, una diversificació més lliure i abundant. En tot cas, es tracta d'un canvi substancial en la manera com es transmeten els continguts culturals. Tant és així que el concepte mateix de "cultura escolar" es comença a fer servir amb més assiduitat a partir de la implantació massiva dels mitjans de comunicació, per diferenciar-la de la cultura de masses. Abans, era un concepte acadèmic vinculat a determinats enfocaments de la sociologia de l'educació i, habitualment no es distingia entre la cultura i el procés d'accés a la cultura que l'ensenyament duia a terme.

c) els diferents formats amb què el sistema educatiu i el sistema mediàtic transmeten els seus missatges.

Un tercer factor és la diferent manera amb què actuen d'una banda el sistema educatiu i, per l'altra, el sistema mediàtic. El primer va ser creat i funciona en base a una graduació dels coneixements que va dels més senzills als més complexos, mentre que els missatges dels *media*, sigui quin sigui el seu grau de complexitat, són transmesos simultàniament. De la mateixa manera, l'alumne es troba en la institució educativa amb una lògica diacrònica mitjançant la qual se li fan arribar uns coneixements, mentre que en el seu entorn social, familiar i de lleure, aquesta mateixa persona es troba sotmesa a la lògica sincrònica dels mitjans audiovisuals (HUISMAN, 1.987).

La qüestió dels tipus de llenguatges emprats pels *media* i pels sistemes educatius és molt important i no sempre se li atorga.

l'atenció necessària, quedant en segon terme al darrera de la preocupació preponderant respecte dels continguts que es transmeten. Per als principals valedors de la funció de mediació que exerceixen els *media*, els "formats" són per ells mateixos un factor de canvi. (MONTERO, 1.993). En conseqüència, caldria tenir-los més en compte.

i d) contraposició de valors.

L'emissió generalitzada per part dels *media* de continguts considerats contraris als que, també d'una forma genèrica, l'escola imparteix i transmet és l'aspecte que habitualment ha merescut més atenció en l'anàlisi de la relació entre aquests dos àmbits. Tanmateix, cal analitzar-lo conjuntament amb els aspectes esmentats anteriorment.

A l'hora d'analitzar els mitjans de comunicació de masses, des de perspectives ben diverses s'ha alludit sovint a la promoció que fan d'un hedonisme consumíctic, de la lleugeresa així com d'una moral de l'èxit (ADORNO, HORKHEIMER, 1.979). D'altres han remarcat que els mitjans de comunicació de masses estan al servei, precisament, d'una funció d'"entertainment" (MORIN, 1.966).

S'assenyala que els *media* ofereixen uns models que en molts aspectes s'oposen als valors sòlids i perdurables, d'esforç i de coneixement rigorós que hauria de transmetre l'escola. És evident que aquestes i altres valoracions han afavorit l'establiment d'una oposició o confrontació entre els continguts i les formes que caracteritzen l'àmbit mediàtic i l'àmbit escolar. Com a exemple d'aquesta contraposició es pot veure el següent esquema de BREMOND en el qual, aquest autor, en l'època en que aquests problemes començaven a posar-se de relleu, assenyalava algunes contraposicions entre escola i *media* :

CULTURA ESCOLAR	CULTURA DE MASSA
Alta cultura	Baixa cultura
Valors d'esforç	Valors de facilitat
Constrenyiment aparent	Alliberament aparent
Alliberament real	Alienació real
Actualitat eterna	Actualitat efímera
Distinció	Vulgaritat
Text escrit	Audiovisual

A partir de BREMOND, (1.964)

Més recentment, SOUCHON (1.984), insisteix en la idea que la institució *media* i la institució escolar es configuren com a institucions rivals que parteixen de principis irreconciliables:

INSTITUCIO ESCOLAR	MASS MEDIA
- Procés d'aprenentatge	- Espectacle
- Esforç	- Facilitat
- Aprofundiment.	- Superficialitat
- Solidesa de la veritable adquisició de coneixements	- Il·lusió d'aprendre sense pena
- Activitat	- Passivitat
- Primacia de la raó i el discurs lògic	- Primacia de la sensació i l'imaginari

A partir de SOUCHON (1.984)

Es a dir, la major part de les emissions dels *media* va dirigida als elements espectaculars i a la diversió amb la qual cosa, els elements informatius esdevenen irrisoris per poc significatius. Mentre que a la institució escolar els plantejaments són a l'inrevés. Des d'una altra aportació, la de l'informe MacBRIDE (1.987; 52 i ss.) s'assenyalen trets característics similars als que fins ara s'han comentat

El sistema d'educació, que es fonamenta precisament en els valors de l'ordre i la tècnica, de l'esforç, de la concentració personal, i de la competència intel·lectual, s'oposa al sistema de comunicació que ofereix una informació específica, fàcil d'entendre, sovint basada en valors hedonistes.

Tanmateix l'esmentat informe intenta una aproximació entre els sistemes educatius i les comunicacions de massa, mantenint però, per a l'educació, un paper orientador davant les potencialitats comunicatives del futur:

Per la seva pròpia naturalesa, els sistemes educatius no poden donar l'esquena a la tradició, l'autoritat i la transmissió dels valors culturals, encara que funcionin en un món que cada dia respecta menys l'autoritat i la tradició. La funció bàsica de l'escola consisteix a ensenyar als joves com és el món, i això implica forçosament l'obtenció d'una perspectiva provinent del passat. La comunicació s'orienta amb més naturalitat cap a la modernització i la preparació dels joves per tal que ocupin el seu lloc en un món que es configura de nou. La seva missió és il·luminar la potencialitat d'una societat que encara no s'ha explorat completament. Es una forma d'aprenentatge que anima els individus i les comunitats a forjar els seus propis valors i les seves pròpies cultures. L'educació haurà de recordar-los que no podran aconseguir-ho sense els coneixements i les idees necessàries.

En síntesi, la cultura de masses que es vehicula a través dels mitjans de comunicació de masses, especialment pels mitjans audiovisuals, es perfila en molts dels documents i textos que s'han elaborat des del camp educatiu i del camp intel·lectual, com una cultura que es contraposa a les línies bàsiques del que fins avui ha estat constitutiu de la cultura escolar. El quadre següent que he

elaborat sintetitzaria algunes d'aquestes consideracions més comunes al voltant de les diferències entre els *media* i l'escola:

ASPIRACIONS IDEALS DE L'EDUCACIÓ ESCOLAR:	CARACTERÍSTIQUES QUE S'ADJUDIQUEN A LA CULTURA DELS MEDIA:
- cal conèixer continguts bàsics, permanents, durables. - els significats tenen importància en ells mateixos. - importància dels continguts culturals no coneguts que s'han de conèixer. - significació dels aprenentatges. - cal que l'educand s'involucri afectivament i personalment en el seu aprenentatge. - promoció de la igualtat. - educació i formació ètica. - importància dels marcs teòrics i ideològics.	- imperi de l'efímer: el vàlid és allò que no dura. - els significats estan en funció de la ritualització mediàtica (el missatge no és el contingut, ni el mitjà, és el ritual). - només el que és conegut mereix ser conegut: la redundància com a principi. - tot és indiferenciable i indiferent: implosió dels sentits per hiperconformisme. - els continguts a conèixer no tenen referents d'identificació personal. Participació de pas, neutra. - estímul de la desigualtat. - denúncia de tot ideal. - risc de la teoria i ideologia (que pot generar en barbarie).

En el moment actual, sembla que s'ha anat superant aquesta fase de contraposició taxativa entre els dos sistemes (educatiu i mediàtic) per tal d'anar a una comprensió més matisada dels fenòmens i per a buscar les connexions possibles entre unes institucions i unes altres. MARIN i TRESSERRAS en el seu assaig

sobre *Cultura de masses i postmodernitat* (1.994) posen de relleu la insuficiència, els prejudicis i les mitges veritats amb què analistes de diversa índole enfoquen el paper de la cultura i la comunicació de masses. Uns enfocaments que acaben pecant del mateix que s'acusa a la cultura de masses: d'ahistoricisme i acriticisme. L'ús que es fa i les connotacions que s'atribueixen al concepte mateix de *massa*, en seria un exemple. Aquests dèficits en l'anàlisi dels nous fenòmens culturals i comunicatius expliquen parcialment -hi ha altres factors que dependrien més de les inèrcies del sistema educatiu i de la formació del professorat- l'aproximació que molts sectors vinculats a l'educació han fet als mitjans de comunicació i que s'ha caracteritzat pel seu retard, la lentitud i la desconfiança. Es un procés que ha anat a remolc de la "dramàtica desconexió entre el pensament crític i la realitat cultural" (MARIN, TRESSERRAS, 1.994:107) i que cal imputar a la incapacitat d'amplis sectors intel·lectuals davant els nous processos de renovació tecnològica i enfront de la irrupció de fenòmens socials i culturals heterogenis. Al darrera d'aquest debat hi ha, evidentment, concepcions diverses sobre què s'entén per cultura i valoracions també diferents sobre les produccions simbòliques que la nostra societat produeix. És una qüestió important perquè té relació amb un tret essencial de l'escola i que és la seva funció culturalitzadora sobre la qual tornaré a la part final de la tesi.

En qualsevol cas, sembla que es comença a assumir el fet que no es poden analitzar els *media* unidimensionalment, com un tot, amb una eficàcia totalitzadora en determinats aspectes, i carregada de continguts culturals *distorsionadors*. Ni tampoc concebre l'escola com "el" lloc de "la cultura" (quin lloc?, quina cultura?) com si totes les escoles poguessin respondre a aquest ideal, o a aquest clixé. Hom sap prou bé com poden arribar a ser d'irracionals i alienants algunes aules d'escola! No es pot situar la racionalitat educativa en exclusiva en el plat de la balança de l'escola i a l'altre plat, el dels *media* deixar-hi la desinformació i el descontrol educatiu (MINC,

Aborregament dels infants, desaparició de referències culturals, pèrdua d'identitat, saber dinamitat, esborrament de conceptes i referències, anivellament per baix, naixement d'una sub-cultura "rap, rock, zapping i coca-cola": la lletania és llarga i si hem de creure els nostres procuradors més virulents, els *media* estan a punt de fer dels nostres infants uns sub-homes... Desastre que permet als zeladors del vell mite de l'escola republicana adjudicar-li, per comparació, totes les virtuts. Aquesta assegurava, ens diuen, integració, civilització i igualtat mentre que els *media* provoquen desintegració, vulgarització i uniformitat. Des d'aquesta concepció, de llarg la més estesa, l'acusació és sumària pel seu maniqueïsme: l'infern mediàtic substituint al paradís escolar.

Efectivament, convé evitar una visió maniquea i reduccionista; apocalíptica, per fer servir un concepte que ha fet fortuna en el camp dels mitjans de comunicació. Per a molts autors, cal aprofundir més, mitjançant recerques i estudis, en el millor coneixement de la recepció per part d'infants i joves dels missatges i dels llenguatges audiovisuals. El mateix MINC reclama "un Bourdieu Passeron de l'àudiovisual" donant a entendre que no s'han estudiat les diferències socials i culturals davant dels *media*, tal com ho van fer els autors citats amb l'escola.³ El problema que convé analitzar a fons, acaba dient l'autor, no és allò que la televisió fa de l'infant, sinó allò que l'infant fa de la televisió.

La tasca educativa escolar no pot fer-se al marge dels *media*, tot i que l'aprenentatge de conviure escola i mass-media en una relació dinàmica i canviant és encara molt incipient. Això no significa que des de l'univers escolar no calgui palesar les poderosíssimes contradiccions que des d'un punt de vista cultural es plantegen. Però si creiem que l'educació és fonamentalment una actuació tendent a proposar alternatives, la línia a seguir és justament la de trobar fórmules per a incorporar els *media* al context educatiu i

³ Referint-se al clàssic treball de BOURDIEU, P; PASSERON, J.C., *La reproducción*, vegi's bibliografia.

relacional d'uns alumnes i professors que són fills del seu temps i, per tant, usuaris d'aquests mitjans de comunicació. Val a dir que un bon nombre d'experiències ja funcionen en aquest sentit (TEIXIDÓ, 1.992) i cada vegada hi ha més recomanacions des de diferents àmbits, a fi i efecte que els mitjans de comunicació i la tecnologia comunicacional siguin integrats, en la mesura del possible en la pràctica escolar. Vegi's, per exemple, el document "100 mesures per millorar l'ensenyament" elaborat pels Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya (AAVV, 1.992).

Ara bé, dut a terme aquest breu comentari al voltant d'alguns plantejaments del contenciós tradicional al voltant de la relació entre l'educació escolar i la formació que prové dels *media*, cal recordar que la present recerca no té com a objectiu ocupar-se dels reptes de caràcter didàctic que la presència dels *media* planteja a l'escola. Situat en una perspectiva més sociològica i menys didàctica, em preocupa especialment el paper que els mitjans de comunicació tenen en tant que agències del camp cultural o, més exactament del camp del control simbòlic (BOURDIEU, BERNSTEIN, HALL...) i com, en conseqüència, intervenen en la definició i orientació de la construcció social de l'educació escolar (COX, 1.989: 65):

El camp del control simbòlic és constituït per agents i les agències, les pràctiques especialitzades de les quals creen i reproduïxen els mitjans, els contextos i les possibilitats de la producció cultural. L'especificitat del camp recolza la naturalesa predominantment simbòlica dels seus recursos típics i l'orientació "cap a persones" característica de les seves pràctiques. El capital cultural és la recompensa, l'aposta i el mitjà fonamental dels conflictes o relacions de força que constitueixen el camp. Una divisió del treball del control simbòlic produeix subcamps. Mínimament, un subcamp de modeladors o agències i agents difusors, com els mitjans de comunicació de masses i especialitzats...

L'objectiu emprès és el de prendre en consideració la importància que els mitjans de comunicació, com a agents destacats del camp de

control simbòlic tenen també en construcció social, ideològica, cultural del sistema educatiu. És evident per tant, que les conseqüències d'aquesta activitat duta a terme pels mitjans de comunicació també es deixaran sentir en les pràctiques pedagògiques i didàctiques. En tot cas, l'anàlisi intenta de situar-se en aquest esglaó intermedi que connecta els contextos institucionals i el codis pedagògics a partir de l'anàlisi de com s'elaboren aquests constructes i que permeten evidenciar les concepcions educatives més vinculades als poders hegemònics de la nostra societat però que també permeten d'evidenciar el conflicte, les paradoxes i contradiccions que dintre d'un mateix discurs hegemònic o en oposició a aquest, es produeixen.

És clar que aquestes concepcions no són retrats *neutres* de l'educació i l'escola. Per això s'utilitza el concepte de representació social, el qual ha estat utilitzat de maneres molt diverses en els àmbits de la psicologia social, la sociologia i les ciències de la comunicació, especialment a partir de l'expansió dels mass-media. La utilització en la present tesi respon a aquesta constatació que els missatges culturals -i, en el cas d'aquesta investigació, els missatges culturals relacionats amb l'educació escolar- es vehiculen mitjançant representacions (SAID, 1.991:33).

Cal deixar clar en relació al discurs i l'intercanvi cultural dins d'una cultura que el que es posa freqüentment en circulació no és la "veritat" sino representacions d'ella. No val la pena tornar a insistir que el llenguatge en si és un sistema summament organitzat i codificat i que fa servir molts recursos per expressar, indicar, intercanviar missatges i informació, representar, etcètera. Si més no, en qualsevol exemple de llenguatge escrit no hi ha pròpiament una presència sinó una re-presència o representació.

Això significa que no ens interessa una descripció pura i simple de la institució escolar o una definició del que ha de ser. L'interès de conèixer quines representacions apareixen sobre la institució escolar és conseqüència de la necessitat crítica, per fer servir una

expressió barthiana, (BARTHES, 1.971) de donar explicació a les falses evidències, de no quedar-se amb la descripció empírica sino de tenir en compte les interpretacions i representacions que es vehiculen al voltant d'una institució social com pot ser l'escola.

És també per aquesta raó que he fet servir l'expressió "representació social" presa fonamentalment en un sentit sociocultural i menys des d'un punt de vista psicològic, tot i que no es poden separar amb claredat. Paral·lelament a les representacions individuals vinculades a les experiències i biografia personal de cada individu, hi ha les representacions col·lectives que circulen en el nostre entorn social vehiculades pels *media* a través dels llenguatges verbals i no-verbals. Si per una banda, la representació és un producte social nascut de la interacció del subjecte amb el seu entorn, per una altra banda, també és simptomàtica de l'estructura sociològica d'una societat determinada en una època determinada. És aquest segon aspecte de les representacions el que ens preocupa especialment. És a dir, les representacions socials com a "productes socioculturals, com a estructures significants que provenen de la societat i que ens informen, per tant, sobre les característiques de la pròpia societat" (MOSCOVICI, 1.984). D'aquesta manera, les representacions esdevenen un excel·lent test projectiu del sistema de valors i de les aspiracions de la societat. (CHOMBART DE LAUWE, 1.971).

En el cas de l'anàlisi de les representacions de l'escola, aquestes posen en joc perspectives socials que concerneixen tant al passat com al present i al futur dels grups i comunitats, perquè provenen d'un fons cultural comú que s'ha anat acumulant al llarg del temps (MOSCOVICI, IBÁÑEZ, 1.984:40):

Les representacions socials es construeixen a partir d'una sèrie de materials de procedències molt diverses, gran part d'aquests materials provenen del fons cultural acumulat en la societat al llarg de la seva història. Aquest fons cultural comú circula a

través de tota la societat sota la forma de creences àmpliament compartides, de valors considerats com a bàsics i de referències històriques i culturals que conformen la memòria col·lectiva, fins i tot, la identitat de la pròpia societat. Todo això es materialitza en les diverses institucions socials, per exemple en la llengua, però també en una sèrie de productes socials que estan, a vegades, directament relacionats amb l'àmbit de la cultura, i altres vegades ho estan de forma menys directa com quan es tracta per exemple dels múltiples objectes manufacturats que ens envolten o de les pròpies cases on vivim.

Aquests plantejaments posen de manifest la necessitat de tenir en compte, a l'hora d'analitzar els continguts o els processos de representació, les condicions, les comunicacions i els contextos en els quals apareixen les representacions. (JODELET, 1.984).

Finalment, cal fer una darrera precisió conceptual al voltant del concepte de "representació social". Habitualment, és fàcil trobar al costat del concepte de representació social, els de "imatge" i de "estereotip". En aquest treball també apareixen en un moment o altre. Diria, abreujant, que els dos conceptes estan inclosos a dins del més ampli de representació social. L'estereotip, en tant que és una manera simplificada d'entendre la realitat, suposa una forma caricaturesca de representació social (ABDALLAH-PERCEILLE, 1.986). Pel que fa a la imatge direm que la representació és el terme genèric i que la imatge és un tipus específic de representació (DESCHAMPS, 1.983). Finalment, el discurs és el procés en el qual s'articulen formes d'expressió i de representació (GAITAN, 1.992). Així doncs, en el conjunt dels discursos sobre educació es configuren una o diverses representacions socials de l'educació escolar que inclouen estereotips i imatges i que constitueixen una determinada realitat simbòlica. Es a dir, la premsa, a la vegada que es nodreix d'un determinat imaginari social també l'alimenta.

1.2.2. EL DISCURS, LA SUBJECTIVITAT I EL CONTEXT.

Les representacions de la realitat educativa i la configuració de discursos sobre l'escola es vehiculen i es materialitzen mitjançant el llenguatge; en el cas que ens ocupa, mitjançant el llenguatge periodístic. (BERGER, 1.973: 360)

Sobre la base lingüística s'aixeca l'edifici dels esquemes interpretatius, de les normes cognitives i morals, dels sistemes de valors i, per últim, de les "visions del món" teòricament articulades que, en la seva totalitat, formen el món de les "representacions col·lectives" (tal com ho expressa l'escola de Durkheim) de tota societat determinada.

És per aquest motiu que, tant el llenguatge parlat com el llenguatge escrit, són objecte de la investigació de la sociologia, afirma IBÁÑEZ (1.985), perquè s'ha pres consciència del paper que juga el llenguatge en l'estructura i el funcionament de l'ordre social. Per tal de dur a terme una anàlisi que fa referència a articles d'opinió i que s'orienta des del camp de la investigació social, com és la intenció d'aquesta tesi, convé recórrer a concepcions i estratègies que permetin un abordatge globalitzador que no es limiti a un examen purament lingüístic.

La importància creixent que l'anàlisi de tota mena de textos ha adquirit en molts àmbits de la vida social i en moltes de les disciplines acadèmiques i àrees del saber, ha fet augmentar, també, l'estudi i els enfocaments al voltant d'aquesta qüestió, ampliant-ne els límits que, inicialment marcaven els estudis de caràcter lingüístic o literari. Així es pot parlar de l'anàlisi de continguts (content analysis), de l'anàlisi de discurs, (discourse analysis) etc. Es pot parlar, en definitiva, d'una "ciència del text" que un dels seus màxims exponents, (Van DIJK, 1.993:136) presenta de la següent manera:

Un nou camp transdisciplinari d'estudi aparegut entre la meitat de

la dècada dels seixanta i la meitat de la dels setanta en disciplines com antropologia, etnografia, microsociologia, psicologia cognitiva y social, poesia, retòrica, estilística, lingüística, semiòtica i altres disciplines d'humanitats i les ciències socials interessades en l'estudi sistemàtic de les estructures, funcions, i processament de textos escrits i parlats.

En aquesta investigació no es pretén una anàlisi merament textual, sino que, enfocat com ja s'ha dit des d'una perspectiva sociològica, vol donar compte del caràcter social de les produccions escrites que s'analitzen. En conseqüència, apareix amb força el concepte de "discurs". La diferència entre *discurs* i *text* pot sintetitzar-se esquemàticament amb les següents "fòrmules" (ADAM, 1.989):

a) DISCURS = TEXT + CONTEXT

b) TEXT = DISCURS - CONTEXT

Efectivament, l'anàlisi del discurs no es limita a les estructures textuais, donat que aquestes fan referència a tot un univers de significats, ideologia i opinions que ens interessa reconèixer com a parts d'un context social i cultural. Es clar que per a donar cabuda a aquestes qüestions, l'anàlisi de contingut clàssic té serioses limitacions. I en aquest sentit, l'enfoc centrat en el "discurs" és considerat habitualment com una alternativa més completa en relació a les anàlisis de contingut més simples o unidireccionals (VAN DIJK, 1.978:62):

En l'actualitat la majoria dels treballs qualitatius utilitzen el concepte de discurs per a referir-se a qualsevol ús del llenguatge, o altres sistemes semiòtics, en un context social. Essencialment, ara es diu que el discurs inclou la interacció quotidiana i les seves categories de consciència, la qual cosa constitueix el mitjà per a la construcció social de la realitat. (BERGER, LUCKMANN, 1.966). A través del llenguatge la realitat es converteix en intersubjectiva i accessible a l'anàlisi. Per tant, en relació als objectius de la investigació qualitativa, el llenguatge i altres sistemes semiòtics representen tant un objecte analític com una eina fonamental d'anàlisi.

És a dir, en la major part de la literatura sobre la qüestió, parlar de "discurs" pressuposa la presència del context. Una presència necessària per a desxifrar significats en el marc d'una societat complexa. Evidentment aquesta qüestió requeriria un tractament més extens i acudir a una bibliografia considerable. Tampoc és que hi hagi un acord general; de manera que per a alguns autors la ciència del text inclouria l'anàlisi del discurs i per d'altres tindria una concepció més restringida.⁴

Tanmateix, des de la perspectiva sociològica que he anat remarcant, cal recordar el comentari de BERNSTEIN en relació al fet que encara estiguem "travessats" pels discursos, (BERNSTEIN, 1.990a) aquests discursos parlen a través d'una estructura social. És a dir, el sentit d'analitzar els discursos té a veure amb l'interès de reconèixer les relacions socials com a productores i transmissores d'aquells. APPLE (1.986:184), seguint a SHARP & GREEN, alerta sobre la limitació de fonamentar-se exclusivament en els significats i els llenguatges, recordant als fenomenòlegs socials que l'estructura social depèn també de la realitat material.

El món social, del que forma part l'educació, no és simplement el resultat dels processos creatius d'interpretació amb els que es comprometen els actors socials. Aspecte aquest tan apreciat pels fenomenòlegs socials. Evidentment en part és això. Però el món quotidià al que tots ens enfrontem diàriament com a professors, investigadors, pares, fills, etc., no està estructurat simplement mitjançant llenguatge i significat", mitjançant les nostres interaccions simbòliques cara a cara i les nostres construccions socials continuades, "sino també pels modes i forces de la producció material i pel sistema de dominació relacionat d'alguna manera amb la realitat material i el seu control.

En definitiva, no es tracta només de reconèixer la importància del

⁴ Sobre aquestes qüestions i la seva vinculació amb el llenguatge de l'educació val la pena destacar la tesi de BERNAT MONTESINOS, (1.988).

context social a partir del concepte de "discurs". Es tracta de remarcar el caràcter social de les produccions escrites i d'entendre aquestes produccions com uns objectes culturals per elles mateixes segons la descripció de GIDDENS (1.987:280):

Per objectes culturals entenc artefactes que trascendeixen els contextos de presència/estat però que són diferents dels objectes en general en la mesura que incorporen formes de significació ampliades. D'acord amb aquesta definició, els textos són el tipus d'objectes culturals per excel·lència.

Aquesta concepció és rellevant per tal d'ubicar correctament el paper dels articles periodístics en el marc de les produccions d'uns agents socials que actuen en el camp de producció simbòlica com són els mitjans de comunicació, tal com s'assenyalava en pàgines precedents. En tant que objectes culturals, doncs, la seva importància rau en el fet que introdueixen mediacions entre la cultura, el llenguatge i la comunicació. D'altra banda, aquesta concepció permet diferenciar els textos escrits i vehiculats a través d'un òrgan d'informació respecte del llenguatge que s'utilitza en la conversa informal. Per a l'esmentat sociòleg (GIDDENS, 1.987), les característiques dels textos escrits i, en conseqüència, també, dels articles periodístics serien les següents:

1. Els objectes culturals impliquen un distanciament entre el "productor" i el "consumidor". Ara bé, la interpretació dels objectes culturals es verifica en absència de determinats elements del coneixement mutu que es donen en la copresència dins d'una situació.
2. Per tant, el "consumidor" o receptor adquireix més importància que el productor en el procés interpretatiu.
3. Els objectes culturals a diferència dels artefactes en general tenen les següents característiques:

- a) un mitjà durable de transmissió a través dels contextos
- b) un mitjà d'emmagatzament. Significa deixar "senyals" mitjançant els quals pot recuperar-se la informació
- c) un mitjà de recuperació que vol dir dominar les formes de codificació que la informació incorpora. Vol dir saber llegir, i en el nostre temps, l'ús d'instruments mecànics per a accedir al material codificat.

El reforçament del caràcter social i cultural dels documents periodístics, la rellevància dels contextos d'emissió i de recepció, així com la importància del procés per a interpretar-los, sembla que posin en segon terme el paper de la autoria dels textos. Sobre aquesta qüestió també s'ha debatut llargament en l'àmbit de les ciències humanes. Es prou coneguda la perspectiva foucaultiana que menysté el paper de l'autor com a persona individual. Per al filòsof francès (FOUCAULT, 1983:215) l'autoria queda emmarcada d'aquesta manera:

- 1) La funció-autor està vinculada al sistema jurídic i institucional que enclou, determina, articula l'univers dels discursos; 2) no s'exerceix uniformement i de la mateixa manera sobre tots els discursos, a totes les èpoques i en totes les formes de civilització; 3) no és definida per l'atribució espontània d'un discurs al seu productor, sinó per una sèrie d'operacions específiques i complexes; 4) no remet purament i simple a un individu real, pot donar lloc simultàniament a diversos ego, a diverses posicions-subjectes que poden ser ocupades per classes diferents d'individus.

Per a Foucault, doncs, el concepte de discurs té sentit en tant que tradició vinculada a estructures de poder ideològiques polítiques i institucionals que a l'hora d'una producció cultural tenen més importància que l'originalitat i creativitat específica de l'autor. Aquesta concepció té molt interès perquè cal tenir present que les forces polítiques, institucionals i ideològiques actuen sobre l'autor individual, i sovint hi ha reticències en acceptar aquest fet. Ara bé, la perspectiva foucaultiana no pot agafar-se tampoc en un sentit

radical; una cosa és reconèixer que una autoria forma part d'una estructura de poder i enmig d'un joc d'interessos socials i, l'altra és negar l'autor en termes absoluts. En aquest sentit, crec que cal reconèixer en els textos l'"empremta decisiva dels autors" en expressió d'E. W. SAID. Per tant, es tracta fonamentalment de situar l'autor en el context específic en què du a terme la seva activitat i de considerar, en conseqüència, els condicionaments socials, culturals, polítics i econòmics que emmarquen la seva pràctica.

Si concretem la qüestió en l'àmbit dels articles periodístics, és evident que hem de tenir en compte una determinada tradició periodística, uns interessos econòmics i polítics, uns estils retòrics que no són imparcials, unes convencions molt poderoses, un efecte de consonància entre els articulistes mateixos, una interdependència entre els mitjans de comunicació de la qual ja n'hem parlat en capítols anteriors i tants d'altres aspectes que delimiten l'autoria o que delimiten la *subjectivitat* d'una determinada producció cultural. Concretant-ho en relació als articles d'opinió, que són la base documental d'aquesta investigació, es poden distingir tres nivells de subjectivitat (TUÑON, 1.986:161)

a) La subjectivitat lligada a una instància cultural. Quan la subjectivitat es relaciona amb l'estatus socio-cultural de l'articulista. Ja sigui per la seva posició privilegiada com a membre de l'élite cultural, ja sigui perquè compta amb un ampli bagatge cultural.

b) La subjectivitat lligada a una instància formal. Quan la subjectivitat es relaciona amb les qualitats literàries de l'articulista.

c) La subjectivitat lligada a una instància ideològica i retòrica. Quan aquesta subjectivitat es posa al servei de la funció de convèncer al possible lector. Mitjançant argumentacions que es fonamenten en diferents estils retòrics.

En definitiva, i com a conclusió, aquests paràgrafs de marcat caràcter conceptual pretenen oferir els plantejaments a partir dels quals s'ha enfocat l'anàlisi dels textos periodístics. Una anàlisi que procurarà prendre en consideració els tres aspectes bàsics de tot procés comunicatiu (JENSEN i JANKOWSKI, 1.993: 29):

- el missatge de la comunicació
- els comunicadors
- l'estructura social on aquests es troben incrustats.

1.2.3. SOBRE EL CONCEPTE D'OPINIÓ PÚBLICA

Abans de passar a comentar més concretament les relacions entre periodisme escrit i educació escolar, cal dir alguna cosa sobre el concepte d'opinió pública, pel fet que és una qüestió que es sol associar als temes que ací s'estan tractant. De tota manera, ja vaig optar per no emprar aquest concepte d'opinió pública a l'hora de definir l'objectiu de la tesi. Perquè no es tracta tant de saber quina és l'opinió pública, així en abstracte, sobre l'escola sino de *desvelar* els discursos que els productors culturals, el conjunt intel·lectual que signa majoritàriament les pàgines d'opinió i les columnes d'autor elaboren sobre l'educació escolar. I no cal confrondre aquesta opinió amb l'opinió pública en un sentit ampli, tot i que la

primera pot ajudar a construir la segona. Però com assenyala un dels articulistes ressenyats en una de les seves col·laboracions habituals, confondre l'opinió pública amb la publicada "és propi de periodistes necis" de la mateixa manera que assimilar l'opinió pública amb l'opinió de l'Administració pública "és propi de governants estúpids" (CASASUS,1.990); les pretensions dels qui tenen algun tipus de poder, real o simbòlic a l'hora d'atribuir-se en exclusiva l'opinió pública, són, efectivament pretensions que cal denunciar. L'apel·lació de servei a una "opinió pública" indefinida és una instrumentalització d'aquesta que determinats àmbits polítics i mediàtics duen a terme i que acaben finalment per atribuir-se, amb un to profètic i messiànic, la representació en exclusiva de la ciutadania.

Una altra concepció de l'opinió pública és la que la defineix com allò que intenten mesurar els sondeigs d'opinió. La generalització d'enquestes preelectorals, de consultes de resposta immediata en programes televisius ("hem sortit al carrer a veure què pensa la gent"), de sondeigs d'opinió així com la pràctica habitual dels governs d'encarregar tota mena d'estudis d'opinió, etc., han generalitzat l'ús del concepte d'opinió pública identificant-lo molt estretament i esquemàticament a públic enquestat o públic entrevistat. Sense menysprear aquests elements i instruments, els quals aporten dades d'opinió prou interessants, ⁵ no crec que la noció d'opinió pública sigui un sinònim d'una determinada

⁵ NOTA: Per exemple, per a l'elaboració d'aquesta tesi, he llegit amb interès estudis com el document que es titula precisament *L'opinió pública i l'ensenyament a Catalunya* publicat pel Departament d'Ensenyament (1.994), o el darrer *Informe sociològic sobre l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona del mateix Departament. També he consultat l'habitual balanç que porta a terme la coneguda revista nord-americana Phi Delta Kappa. Vegi's ELAM, S. M. et al., (1.992), *The 24th Annual Gallup/Phi Delta Kappa Poll. Of the public's Attitudes Toward the Public Schools*. O per exemple, els estudis que encarrega el govern francès, també regularment sobre l'escola i l'ensenyament. Vegi's C.R.E.D.O.C. (1.988), *Les images de l'enseignement et leurs évolutions de 1.985 à 1.987*.

prospecció o sondeig.

Desmarcant-se d'aproximacions a unes opinions concretes, des d'una perspectiva sistèmica, es situa a l'opinió pública no en un "lloc" definit (en el públic enquestat, en els qui tenen altaveu per a opinar) sino que, en coherència amb aquella perspectiva, s'entén l'opinió pública des d'un punt de vista estructural, com el propi medi on es produeix i reproduceix la comunicació social (LUHMANN, 1.989:11):

El concepte opinió pública es refereix al sistema social de la societat, no es refereix al que, segons la consciència d'algunes, de moltes o de totes les persones, es dóna fàcticament en un moment determinat. No al·ludeix, doncs, al que persones reals pensen realment, al que observen, al que dediquen la seva atenció, ni al que poden recordar. Si s'al·ludís a això només es podria parlar d'un caos indescriptible amb disparitats simultànies i de la impossibilitat de qualsevol coordinació, ja només pel fet de considerar la simultaneïtat d'experiències. L'opinió pública es pot entendre com un medi en què es reproduceixen i es tornen a descompondre unes formes per mitjà d'una comunicació contínua.

Des d'un altre punt de mira es considera l'opinió pública com un entorn social que influeix en la percepció que l'individu té de la realitat. Per tant, l'opinió pública és menys l'expressió de les persones i és més la pressió per afegir-se a un consens social (NOELLE-NEUMANN, 1.984).

En definitiva, estem davant d'un concepte amb múltiples acepcions i amb múltiples interpretacions aportades des del terreny de les ciències de la comunicació, de la sociologia, de la psicologia, però també des del terreny del debat polític i social i de la seva generalització en el llenguatge col·loquial. El concepte d'opinió pública té una gran transcendència en les societats democràtiques contemporànies perquè, com d'altres grans conceptes, s'escampa quan es posen els fonaments de les democràcies modernes i quan la informació comença a circular amb més facilitat; és a dir, quan

els ideals de la Il·lustració es concreten en formes d'organització social per Europa i Nord-Amèrica (PRICE, 1.994).

La primera aparició escrita del concepte amb la forma que el coneixem, *opinió pública*, la devem, com tants altres conceptes contemporanis, a Rousseau, segons NOELLE-NEUMANN (1.984). Llegint les interessants aportacions d'aquesta autora hom pot trobar que els referents històrics del concepte d'opinió pública són els mateixos autors que han definit l'educació occidental: Plató, Montaigne, Locke, Rousseau... Així mateix, és interessant fer notar com el gran pedagog John Dewey dedica un llibre a les questions que fan referència a la comunicació pública, a la circulació d'opinió al si de la comunitat (DEWEY, 1.927), la qual cosa s'adiu coherentment amb la seva biografia intel·lectual de sentar les bases d'una societat civil contemporània, objectiu per a la qual, tant l'educació com l'opinió pública són aspectes essencials.

El concepte d'opinió pública té una lligam molt estret amb la concepció de societat civil democràtica si es pensa amb l'existència de ciutadans ben informats que intervenen activament en la vida política, social i cultural, discutint racionalment. En conseqüència, la necessitat de formar aquest ciutadà és una qüestió que hi està plenament vinculada i des d'aquesta perspectiva no es pot entendre una opinió pública sense l'existència d'un públic educat. I des d'aquesta posició també és lògic que es valori com a reduccionista i empobridor des del punt de vista social, l'equiparació de l'opinió pública al resultat de sondeigs i enquestes (SCHUTZ, 1.964:132):

Amb enquestes, entrevistes i questionaris es procura sondejar l'opinió de l'home comú, el qual ni tan sols busca cap tipus d'informació que excedeixi el seu sistema habitual de significativitats intrínseques. La seva opinió -que és l'opinió pública tal como s'entén en l'actualitat- es converteix cada vegada més en coneixement socialment aprovat en detriment de l'opinió informada, i, en conseqüència, és imposada com a significativa als

membres més ben informats de la comunitat. Augmenta el perill certa tendència a interpretar erròniament la democràcia com a institució política en la qual ha de predominar l'opinió de l'home comú no informat. Per tant, el ciutadà ben informat d'una societat democràtica té el deure i el privilegi de fer que la seva opinió privada prevalgui sobre l'opinió pública de l'home comú.

No està clar que això sigui possible en sentit ampli, o que sigui possible en una societat massificada. MILLS (1.956), en una distinció ja clàssica que després han utilitzat altres autors (HABERMAS, 1.986), diferencia entre els conceptes *massa* i *públic* en funció de la capacitat d'un col·lectiu a l'hora de dialogar culturalment amb els missatges que els arriben:

I):

(PUBLIC) A la pràctica i, en termes generals, hi ha tanta gent que expressa opinió com tanta que en rep.

(MASSA) Són moltes menys les persones que expressen opinions en comparació amb les que en reben; la comunitat pública esdevé una col·lecció abstracta d'individualitats que rep impressions des dels mass media.

II):

(PUBLIC) La comunicació pública està organitzada de tal manera que hi ha oportunitat de contestar/replicar de manera efectiva i immediata qualsevol opinió expressada en públic.

(MASSA) Les comunicacions que prevalen estan organitzades de tal manera que és molt difícil per no dir impossible per a la persona individual de replicar d'una manera immediata o amb algun tipus de conseqüència.

III):

(PUBLIC) L'opinió formada en el marc d'una determinada discussió, troba amb tota probabilitat una sortida fins i tot contra -si és necessari- el sistema d'autoritat predominant.

(MASSA) La producció d'opinió és controlada per les autoritats les

quals n'organitzen i controlen els canals en cada acció.

IV):

(PUBLIC) Les autoritats institucionals o les institucions hegemòniques no penetren el públic, el qual és relativament autònom en aquesta operació.

(MASSA) La massa no és autònoma de les institucions; pel contrari, agents de les institucions legitimades penetren aquesta massa, reduint qualsevol autonomia possible en el marc de la formació d'opinió mitjançant discussions.

Sembla ben difícil, llegint aquestes distincions entre els conceptes de massa i de públic tal com els entén MILLS, que en l'actualitat es pugui establir una opinió fonamentada en la discussió i la comunicació pública i, per tant que això que anomenem opinió pública pugui considerar-se un fenomen generalitzat de comunicació entre iguals en una societat de masses. Probablement en col·lectius reduïts es donin aquestes condicions que caracteritzen el debat públic tal com aquí es dibuixa. Però definir qui és el públic també comporta problemes. PRICE (1.992: 60-61) a partir de les diverses investigacions que dins de les ciències de la comunicació han anat aportant elements per explicar el concepte de públic, ha sintetitzat quatre identificacions possibles:

Públic en general : Quan s'equipara el concepte de públic a públic en general, aspecte que té una forta tradició en els estudis sobre opinió i, que de fet, és el punt de partida de sondeigs i enquestes que, utilitzant mostreigs estadístics volen representar al conjunt de la població d'un territori o àmbit.

Públic que vota: Ve a representar al voltant del 70% de la població, si bé les baixes participacions poden reduir aquest nombre. Votar significa donar una opinió, una altra cosa és que la informació sigui més o menys elevada.

Públic atent: Es tracta d'una població que es quantifica al voltant de la meitat de la població que vota i que es preocupa pels afers polítics, per temes de política exterior, etc. Constitueixen, de fet, un grup rellevant des del punt de vista polític i social i esdevé l'auditori natural dels missatges polítics i culturals.

Públic actiu: Petit grup de la població que intervé directament en la discussió pública i que diferents autors també qualifiquen com a élite. Aquests, competeixen en el *mercat d'opinió* (entre el públic atent) buscant seguidors i conversos a llurs causes.

Aquestes precisions de caràcter conceptual són útils no només per a centrar el tema de l'existència de l'opinió pública la qual sota aquesta denominació tan popularitzada inclou múltiples interpretacions, sino per a emmarcar on es troba el conjunt d'articulistes i columnistes (públic actiu), i quin és l'entorn social més directament concernit per les valoracions que aquests fan sobre l'educació (públic atent)

Les valoracions al voltant dels diferents tipus de públic i sobre l'opinió pública tenen importància també perquè permeten obrir vies d'anàlisi que en la darrera part de la tesi reprendré amb el paral·lelisme existent entre uns col·lectius de públic (atent i actiu) i el concepte de "públic educat" en tant que col·lectiu responsable de la configuració una determinada concepció escolar i també com a col·lectiu destinatari d'aquesta.

1.3. EL TRACTAMENT DE L'ESCOLA A LA PREMSA ESCRITA.

1.3.1. LA PREMSA DINS EL CONJUNT DELS MASS MEDIA

Dintre del conjunt de mitjans de comunicació de masses, el periodisme escrit, la premsa, fa de pont entre la galàxia Gutenberg i la galàxia Marconi i es prepara per a conviure amb totes les noves galàxies fruit dels avenços de les tecnologies de la comunicació. La seva fonamentació en l'escriptura el situa entre la literatura i l'àudiovisual i, en conseqüència, la seva història és més llarga que la de la resta de mitjans de comunicació. Ens trobem de fet, davant d'una institució social que mitjançant la interpretació i codificació d'informació i d'acord amb unes normes i models hegemònics ofereix a la població unes determinades construccions socials i culturals de la realitat. I aquesta funció la premsa la duu a terme des de fa anys. Es pot dir que es desenvolupa paral·lelament a la modernitat, "la qual no tindria sentit sense el periodisme." (GINER, 1.989). Així, si l'humanisme i la Reforma van tenir en la impremta de Gutenberg un gran instrument per difondre's, la rotativa de Koenig i les noves tècniques d'impressió (litogràfiques, etc.) van lligades cronològicament i culturalment a la difusió de la Il·lustració (PROSS, 1.986). I, per exemple, en l'àmbit de l'evolució històrica i cultural catalana, es relaciona molt directament l'existència d'un periodisme romàntic amb la Renaixença i també es destaca el paper de la premsa en l'expansió del catalanisme polític al primer terç d'aquest segle XX (CASASUS, 1.987).

És a dir, el periodisme ha estat important en el desenvolupament dels esdeveniments socials i històrics i és un element constitutiu bàsic de l'engranatge social i polític contemporani, tant en els

aspectes més superficials com en aquells altres que entronquen més directament amb el funcionament de les institucions i en la divulgació de pensament i de moral (GINER, 1.989:9):

Infamat per la seva provada capacitat de trivialització de tot allò que és complex, el periodisme pot, però, expressar amb la major dignitat les nostres preocupacions més greus i els nostres millors anhels. Des de la transmissió objectiva i equilibrada de tota mena d'informació fins a la crítica filosòfica i la reflexió moral, les coses més diverses tenen cabuda en el periodisme.

Ja s'ha assenyalat en l'apartat anterior que cal considerar els *media* com un conjunt interrelacionat. La premsa en forma part, tot i que la seva penetració no és tan massiva com ho ha estat en els darrers temps el desplegament de l'univers audiovisual. Si analitzéssim per àrees geogràfiques, sectorialment o per índexs de lectura, la concepció de la premsa com a mitjà de masses podria trontollar. Però mirat des d'una perspectiva de conjunt, l'àmbit específic de la premsa constitueix per si mateix un fenomen massiu propi de les societats contemporànies que continua vehiculant el batec social (MOSCOVICI, 1.961:408):

No es pot negligir el fet que el *magazine*, el diari o la revista són mitjans de comunicació i, a la vegada, documents on s'hi inscriu el moviment d'expressions, d'interpretacions i de passions que agiten un període de la vida d'una societat. Les miríades d'esdeveniments, de voluntats oposades, d'obsessions que emmarquen l'existència quotidiana, testimonis de l'acció i dels somnis humans, són magnificades per la lletra impresa.

Darrerament, la premsa té uns grans i nous reptes per la presència de l'àudiovisual. No sembla que això hagi comportat una pèrdua d'influència si bé pot dur a una progressiva disminució de lectors, almenys en països molt desenvolupats amb l'aparició de tecnologies de la comunicació i a la diversificació i augment d'autopistes de la informació. Hi haurà formats de diari configurats tecnològicament i noves fórmules de llegir-lo; de moment, la premsa s'adapta amb més o menys fluïdesa al món audiovisual, en el marc d'aquella

interrelació que s'ha comentat. Aquests avenços no són obstacle per a continuar afirmant que en determinats sectors de la vida social i comunitària, com és l'esfera política, el rol de la premsa escrita continua essent de primer ordre.

1.3.2. PREMSA I ESCOLA: CONSTATAIONS I PROBLEMÀTICA.

L'educació i l'escola són temàtiques que, com qualsevol altra realitat social, són seguides per part dels mitjans de comunicació escrits. L'educació és una part important de l'estructura social donat que és una activitat comuna a totes les persones, ja siguin anònimes, ja siguin públiques, i, per tant, és una activitat humana que afecta a la collectivitat en el seu conjunt. Així mateix, les institucions educatives amb les funcions socials que porten a terme, són susceptibles de ser analitzades segons l'actualitat del moment i segons les perspectives de passat, present i futur que es vulguin plantejar. Per una altra banda, les implicacions polítiques, econòmiques, socials i culturals d'un sistema educatiu amb les seves reformes, amb els seus pressupostos, amb el seus conflictes, donen peu a que l'educació aparegui d'ua manera o altra en els continguts periodístics. Tanmateix i com és ben sabut i evident, l'educació no té un status sòlid en el conjunt de seccions de la premsa diària. A banda dels escassos suplements d'educació existents i d'alguns intents interromputs, la informació sobre educació en general i ensenyament en particular, fluctua segons la notícia o reportatge. Pot trobar-se a les pàgines polítiques, a les pàgines de "societat" o similars, escadusserament a les pàgines de cultura, etc. Aquests moviments en funció de la seva ubicació en les seccions d'un diari, posen de manifest la complexitat de l'educació en tant que activitat social polièdrica i difícil d'encasellar donat que afecta a diferents àmbits a la vegada. A la vegada, però, significa que no hi ha un (re) coneixement social que provoqui l'existència de seccions específiques en funció de la seva

importància.

En qualsevol cas, no sembla que la seva sigui una presència que satisfaci les aspiracions dels professionals de l'ensenyament ni que sigui una presència que retrati la realitat escolar del país en un moment donat. Tampoc sembla que el paper dels pedagogs i educadors tingui massa rellevància en els discursos que sobre educació apareixen en els *media*, o així ho assenyalen alguns dels rars casos d'especialització en els dos àmbits en qüestió, periodisme i pedagogia (CAIVANO, 1.991:5)

Comencem per una afirmació que pot semblar una mica agosarada: no gaudim d'uns mitjans de comunicació massa sensibilitzats en les qüestions educatives.

La nostra sòlida tradició pedagògica, l'esplèndida història escolar del país, el voluntarisme i la dedicació indubtable dels nostres ensenyants, no tenen una contraprestació suficient, de recolzament en la seva tasca educativa, en els mitjans de difusió. Es tracta, diguem-ho clarament, d'un dèficit en la divulgació dels coneixements necessaris per a una educació quotidiana adient amb el temps actual. Aquest dèficit és en un doble sentit: d'una banda, de l'escola enfora; de l'altra, dels mitjans de comunicació cap a les audiències.

Tal com assenyalava aquest autor, el dèficit es produeix en una doble direcció: de l'educació cap als *media*, dels *media* cap a l'educació. I no sembla que la situació sigui fàcil d'evolucionar. En un recent informe internacional s'assenyalava precisament que el debat educatiu i les posicions que els diferents grups socials prenen davant d'aquest, s'han anat tornant cada vegada més confuses entre altres raons perquè la majoria de propostes de renovació per a produir un canvi educatiu, ja s'han assajat més o menys tímidament en els últims temps, sense que s'hagin produït les millores desitjades. Davant d'aquest fet molts professionals de l'educació es situen en un *escepticisme informat* que fa que no es puguin donar respostes clares quan "molts polítics i representants dels mitjans de comunicació exigeixen missatges i vaticinis clars". En front d'aquesta demanda, les advertències i prevencions de

pedagogs i professors poden semblar evidentment cautes i evasives (OCDE, 1.991)

Molts especialistes en educació són reticents a intervenir sobretot si s'ha d'anar a remolc de la dinàmica informativa que exigeix privilegiar allò més espectacular i que, per tant, neutralitza en part els equemes analítics de l'expert però per altra banda se senten pressionats per dir-hi alguna cosa. Sembla difícil oferir una opinió qualificada professionalment, per exemple, davant d'una mobilització d'estudiants en la qual sempre hi ha referents històrics més o menys justificats -maig del 68- que presagien nous i transcendents aconteixements (CHAMPAGNE, 1.991:66)

La lògica del precedent, el neguit per no arribar tard a la cobertura d'una revolució i la convicció sincera que s'assisteix de nou als preàmbuls d'un vast moviment de contestació, són suficients probablement per a explicar el tractament privilegiat que s'acorda donar a aquestes protestes. De fet, a mesura que les vagues d'institut es multipliquen sota l'efecte, en gran part, de la seva mediatització televisiva, la pressió sobre els encarregats d'escriure sobre educació es fa més forta, incitant-los a fer "papers de fons" sobre aquest moviment.

Entre la prudent contenció dels professionals de l'educació i la inevitable però periòdica necessitat dels *media* d'incidir també en les qüestions educatives des del seu propi llenguatge, s'acaben configurant situacions d'excessiu contrast pel que fa a divulgació i a l'opinió. Es pot caure en l'extrem de l'especialització i el discurs sobre educació pot acabar resultant intel·ligible per a qui no formi part de l'univers de les corporacions o col·lectius d'ensenyants, dels experts universitaris o de l'administració corresponent. En aquest cas, el debat públic sobre l'educació és escamotejat i es queda en l'àmbit dels especialistes. A més, no es pot pas dir que el llenguatge de l'educació es caracteritzi per la seva claredat (BREZINKA, 1.990:10):

A tot arreu del món, a la literatura pedagògica li falta claredat. Més

que cap altra disciplina, la pedagogia està plena de conceptes vagues i de principis inexactes i escassos d'informació.

Però, a l'extrem oposat ens trobem també amb una informació sobre educació sovint estereotipada amb comentaris efectistes i populistes que es desplaça cap esdeveniments poc habituals i escassament representatius de la pràctica escolar quotidiana o bé cap a una informació en què les referències bàsiques per a l'argumentació sobre educació no es fonamenten tan en la investigació i la recerca periodística com en les vivències personals, autobiogràfiques. Des de l'escàs periodisme educatiu existent (*Cuadernos de Pedagogía*, 1.989) es constata aquesta tendència a privilegiar l'espectacularitat també en l'àmbit educatiu:

Sembla com si l'escola només mereixi l'honor de l'atenció informativa quan hi ha alguna cosa que provoqui impacte, com el reiteratiu tòpic del «fracàs escolar» o, en el seu defecte, alguna agressió, escàndol o qualsevol crònica escabrosa que tingui com a escenari les aules.

No es pot, és cert, fer una generalització abusiva d'aquest curt estil periodístic. Hi ha també aproximacions al fet educatiu molt més equilibrades, sensibles i respectuoses, sense perdre un bri de denúncia i crítica. Però n'hi ha prou que el curs inici la seva singladura, perquè l'escola s'assegui en el banc dels mitjans per a un judici que té més de tragicòmic que de legítima i necessària evaluació social d'un servei públic.

I no es tracta pas d'un fenomen local. En la literatura pedagògica sobre la qüestió en d'altres països, apareix també aquesta tendència a remarcar els aspectes poc usuals de les pràctiques escolars que en molt casos fa augmentar la sensació de conflicte o de dèficit educatiu, perquè són els temes que es destaquen.

Les disfuncions del sistema educatiu, els defalliments o les rutines d'un o altre segment del cos de mestres, els informes pessimistes sobre la lectura o sobre qualsevol altra matèria, troben un eco que els amplifica i els dona a conèixer a bastament. Adhuc les fa créixer: l'anunci de vagues de mestres per la premsa i la ràdio dissuadeix molts pares d'enviar llurs fills a l'escola amb la qual cosa contribueixen al seu èxit. Es el conegut mecanisme de la self-fulfilling prophecy.

Es fàcil que aquesta anàlisi d'Antoine PROST (1.990: 9-10) sigui compartida àmpliament pels col·lectius de mestres i professors d'ací. Per als qui estan enquadrats en els Moviments de Renovació Pedagògica (MRP) de Catalunya és especialment paradigmàtica com a exemple d'aquest estat de la qüestió, una coneguda coincidència d'esdeveniments succeïda a Lloret de Mar l'any 1.992. El fet va merèixer l'atenció d'Emili TEIXIDOR, un altre autor significat en l'intent de vincular millor periodisme i pedagogia, que va palesar-ho sintèticament enmig d'un dels seus articles habituals al diari "Avui":

Cada dia passen coses que confirmen allò tan suat que diuen els manuals de periodisme: que per als diaris les males notícies no mereixen mai els honors d'un titular destacat; això quan se'n faci cas. Fa poc tots els diaris van anar plens del fet que a les platges de Lloret i rodalies s'havia produït un delictes de corrupció de menors presumptament maquinat per un mestre d'una població veïna. Un fet lamentable que els jutjats escatiran. Però el que no va dir gairebé ningú és que en el mateix Lloret, els mateixos dies, un grup de mestres pertanyents al Grup de Renovació pedagògica s'ha reunit per endegar un treball que resumeixi en cent punts les propostes per millorar la qualitat de l'ensenyament a casa nostra.¹

La situació no és exclusiva, tanmateix de l'àmbit educatiu i es produeix també en relació a altres camps socials i professionals. Les queixes pel tractament informatiu de notícies relacionades amb l'exercici professional no és exclusiu dels docents. La classe mèdica, per exemple, manifesta periòdicament la seva preocupació, el seu enuig o el seu desencís pel fet que la premsa només destaca els "mínims i lamentables" errors de la professió enfront de la tasca general del conjunt de professionals de la medicina (LLOVET, 1.992).

Quines són les raons que fan que l'opinió i la informació periodístiques no s'adaptin millor a la realitat escolar ? D'entrada,

¹ TEIXIDOR, E., *Males notícies*, AVUI, 23/11/1.992

assenyalaria tres factors; posteriorment, l'anàlisi de la documentació ha de donar més llum a aquesta problemàtica.

1.3.2.1. El tractament de l'educació i el llenguatge periodístic.

Cada context comunicatiu té els seus propis codis. I cada mitjà "posseeix la seva gramàtica, la seva sintaxi i els seus vocabularis especialitzats", tal com han explicat ALTHEIDE i SNOW, a partir dels quals es processa la informació per a oferir-la al públic (vegi's MONTERO, 1.994). Evidentment, les necessitats formals o lingüístiques dels *media* no justifiquen una determinada informació errònia o una opinió esbiaixada però sí que matisa una suposada manca de comprensió de la premsa envers l'ensenyament. Les característiques de regularitat, de quotidianitat i de permanència de l'activitat escolar no s'adapta amb facilitat al llenguatge periodístic. El treball periodístic té molt en compte els successos que alteren la normalitat quotidiana (LUHMANN, 1.989:15):

Alguns temes tenen grans possibilitats de reactualització (terror, drogues) i estan formats per un seguit de successos espectaculars. Uns altres, sobretot temes reformistes, no es mantenen per ells mateixos a l'agenda del dia. De tant en tant cal concebre noms nous i objectius nous perquè tornin a ser tema de conversa. En total en resulta una imatge ben assortida, la qual, però pot atribuir-se a un principi homogeni: a la necessitat de discontinuïtat, de moviment i de donar-hi un ritme temporani.

News are bad news, diu una coneguda sentència anglesa. I no menys conegut és aquell aforisme que remarca que l'aconteixement es produeix veritablement quan un home mossega un gos i no a l'inrevés.

Un diari interpreta més fàcilment els fets que passen en un dia que no processos que es perllonguen tot un any. La inauguració d'una presa és notícia, entre altres perquè és l'obra -el pseudoesdeveniment, si es vol- d'un dia; la construcció de la presa no acostuma a ser notícia mentre es realitza lentament, perquè és l'obra d'un o dos anys.

Aquesta al·lusió al procés de construcció i a la inauguració d'una presa (GOMIS, 1.989:73) ens serveix perquè s'adapta bé a l'hora de fer un paral·lelisme amb la presència de l'escola en la premsa. És per aquest motiu que, per exemple i com es veurà més endavant, les fites temporals concretes del calendari escolar: l'acabament de curs i l'inici de vacances, un nou inici de curs, etc., són tractades assiduament pel periodisme i, en canvi, és més difícil que hi aparegui, d'alguna manera, la tasca habitual al llarg del curs. Quan una temàtica professional apareix regularment és perquè ens trobem amb algun agent periodístic amb una especial sensibilitat; perquè hi ha una previsible tàctica de denúncia o deslegitimació corporativa o perquè es produeix una cadena espontània d'aconteixements que mantenen viva l'actualitat en un determinat camp professional (LLOVET, 1.992).

En qualsevol cas, la tasca educativa considerada com un procés llarg amb elements transcendents relativament invisibles (mediacions cognitives, processos de presa de decisions, etc....) no és senzilla de traduir mediàticament: el "llenguatge" i els formats escolars caracteritzats per una aparent regularitat de cara enfora però, a la vegada, amb una forta singularitat real, encaixen amb dificultat amb la necessitat incidental dels formats dels *media*, que necessiten titulars que cridin l'atenció, que necessiten que es respongui a determinats fets i conflicte de manera simple i taxativa...

1.3.2.2. L'educació com a especialitat periodística

Un altre aspecte a tenir en compte que ja s'ha insinuat en paràgrafs anteriors i que no és exclusiu del tractament periodístic de l'educació, és la dificultat de comptar amb periodisme especialitzat. Tal com han assenyalat, entre d'altres GOMIS i TUBAU, aquesta és una mancança que cal imputar al periodisme actual. Les raons són

diverses i vénen donades per les pròpies necessitats del mitjà periodístic, tant pel que fa a les seves condicions de caràcter econòmic i empresarial com per les exigències i la velocitat del mitjà periodístic. Hom pot tenir en compte també la progressiva complexitat del món modern. El cas és que aquesta mancança ha de suplir-se d'una banda amb "informadors mancats de formació cultural suficient o, d'una altra, amb especialistes que manegen malament la tècnica informativa" (GOMIS, 1.989:161).

Però hi ha un altre factor que influeix en la manca de periodisme especialitzat en educació i és que, a diferència d'altres camps, l'educació és una temàtica considerada "familiar" (KAPLAN, 1.992:15-16):

En contrast amb la ciència o la medicina les quals sovint requereixen experts específicament qualificats per a desxifrar el seus missatges, l'educació és un tema familiar. Quan llegim, veiem o escoltem una narració sobre educació, tots tenim algun tipus de marc on ubicar-la.

Es considera que l'opinió sobre l'educació escolar és una qüestió que pot ser assumida per qualsevol amb una bona dosi de sentit comú. El parer dels especialistes sembla de mal digerir per les necessitats del mitjà i de fet, si es tracta de parlar de l'escola es sol considerar que no són imprescindibles, a diferència d'altres àmbits. L'educació escolar sembla que és prou coneguda per qualsevol agent informatiu com perquè es consideri que no cal estudiar-la com a temàtica d'especialització (PROST, 1.990:10):

Quan un debat interessa de debò l'opinió pública, escapa als periodistes especialitzats: llurs articles semblen massa difícils o massa matisades; les redaccions prefereixen preses de posició definides; els periodistes no especialitzats entren en escena; frissosos a la recerca de títols que enganxin el lector, no sempre actuen prou professionalment.

A més, en aquest terreny, tothom es creu competent. Quan el far de l'actualitat enfoca altres temes: un país llunyà, la defensa, la medicina, els no especialistes es malfien i s'informen mitjançant experts, periodistes especialitzats, investigadors, universitaris.

Quan es tracta de l'escola, res d'això. Es necessari haver estudiat l'escola per saber el que hi passa i el que cal fer? Que tenim necessitat d'experts per explicar-nos els problemes del nostre ensenyament? És un afer de sentit comú i no de competència específica.

Aquesta concepció segons la qual no cal *estudiar* sobre educació per parlar d'educació, és molt comuna en sectors professionals no vinculats directament al món educatiu. Això comporta un evident perill de superficialitat i manca de rigor quan es tracta d'analitzar alguns fenòmens o aspectes relacionats amb l'escola i l'educació. Amb l'aggravant que amb la dinàmica i els ritmes periodístics és molt difícil corregir o rectificar errors o incerteses. En conseqüència, els estereotips sobre educació solen mantenir-se amb molta persistència, (CHAMPAGNE, 1.991:65)

Els *media* actuen sobre la marxa i fabriquen col·lectivament una representació social, que, encara que estigui ben allunyada de la realitat, perdura, malgrat els desmentiments o les rectificacions posteriors perquè aquesta interpretació primera sovint no fa altra cosa que reforçar les interpretacions espontànies; mobilitza d'entrada els prejudicis i tendeix, doncs, a refermar-los.

Ara bé, tampoc es tracta de tenir la pretensió, que fóra absurda, de voler assimilar els textos periodístics a butlletins pedagògics com a vegades sembla que es demani des dels sectors educatius. El que interessa és que, a partir de la pròpia i específica gramàtica del mitjà, la informació educativa que apareix en la premsa general sigui molt millor del que és ara. (LLOVET, 1.992:282):

Un diari no és un "journal" acadèmic i el periodista no és un catedràtic ni un investigador. A la premsa el que sí cal demanar-li amb vehemència és honestedat i responsabilitat periodística: subordinació a determinades regles de transparència, ús sensat de les fonts, reconeixement de la naturalesa problemàtica del mite de l'objectivitat, permanent autocrítica i voluntat d'esmena, si s'escau.

Seria desitjable que en el panorama periodístic actual, hi hagués una dosi més gran d'especialització en relació a la temàtica

educativa. És cert que l'especialització té també els seus perills però aquests es podrien discutir un cop estigués assentada una certa tradició de periodisme educatiu, una presència regular i rigorosa de l'educació en la premsa diària. Davant del panorama actual i de la pràctica inexistència de periodisme educatiu, hom desitja un inici d'especialització i en el futur ja es podran detectar-hi els defectes. En d'altres àmbits com són els de "salut" o "ciència" els resultats han estat prou reïxits.

1.3.2.3. L'educació escolar en la premsa i l'agenda política.

Quan els mitjans de comunicació parlen d'uns temes determinats i d'una certa manera, sovint diuen més sobre el periodisme mateix o sobre el mitjà periodístic en concret que no pas sobre el tema o el sector sobre el qual tracten. (CHAMPAGNE, 1.990) I és en aquest sentit que és important de remarcar que moltes informacions estan mediatitzades pels condicionants i interessos polítics que envolten la pràctica periodística. Un diari és un òrgan de pressió però també un òrgan sotmès a pressions. Les qüestions educatives no escapen a aquest fet i se'n sobredimensionen aquells aspectes més polítics, més noticiables (CAIVANO, 1.991). Altres autors com MILNER (1.984:42) plantegen la qüestió d'una manera més taxativa i, probablement exagerada, afirmant que només es parla de l'escola si interessa des del punt de vista de la instrumentalització política.

En la majoria de casos, la premsa és indiferent, poc informada i, per aquesta mateixa raó, relativament imparcial. Imparcial a la seva manera, és clar: prendrà partit en relació a l'escola però no serà en funció de l'escola sinó en funció d'opcions polítiques generals. Així, la premsa governamental recolzarà les decisions del govern, i la premsa d'oposició les combatrà.

Tanmateix les mediatitzacions que la dinàmica socio-política exerceix envers els continguts educatius són un aspecte que cal tenir present. Crec que davant d'una informació o opinió sobre

l'ensenyament poc encertada a parer d'un col·lectiu de mestres, val la pena preguntar-se el perquè d'aquella suposada valoració periodística i no quedar-se en el pur lament o indignació. Des del món educatiu no s'aprofita prou per a construir un procés d'il·lustració o il·luminació sobre l'entorn de la tasca periodística i sobre el context social de l'escola. Seria més útil i més enriquidor analitzar de quina manera els interessos socials i polítics i les característiques específiques del treball periodístic tenen un paper important en la construcció de les informacions. S'ha de tenir present, en definitiva, que les opinions que es publiquen en els mitjans de comunicació són un element més a l'hora de pressionar políticament sobre determinats aspectes de la realitat en general i de la realitat educativa, en el cas que ens ocupa; per exemple, en qüestions com les reformes educatives; sobre determinades presències o absències curriculars (el llatí i el grec, la religió, la filosofia...); sobre les demandes professionals dels docents, etc. Els *media* són altament susceptibles als corrents polítics i socials i hi ha temàtiques que interessin més al sistema polític que d'altres les quals monopolitzen la construcció de l'agenda comunicativa.

La interdependència entre estructura política, elite cultural i organs de comunicació és, en definitiva, molt intensa i en un context condicionat políticament, es fa molt difícil incidir des de la perspectiva d'una activitat laboral o social concreta. Els agents professionals que treballen a un nivell local i a llarg termini, com poden ser els mestres, no troben un reflex del seu treball en els *media* i més aviat han de dedicar excessius esforços per a sostenir una realitat escolar i uns mínims resultats que les informacions periodístiques, esbiaixades per raons de conjuntura política, poden desfer amb facilitat.

El tema de la immersió lingüística a Catalunya podria servir com a exemple. El tema apareix amb força en uns determinats mitjans de comunicació en el moment en què interessa instrumentalitzar-ho

políticament, sense que això signifiqui la inexistència de conflictes o punts de vista contraposats. El cas és que una pràctica escolar que fa deu anys que dura no ha merescut mai tant ressò periodístic com ara, quan hi ha uns objectius polítics al darrera d'aquesta temàtica educativa. Al mateix temps, la influència mediàtica pot fàcilment desestructurar una tasca pedagògica que, per definició, és lenta i laboriosa pel que fa als resultats. En aquest cas, els *media* privilegien el vessant polític de l'activitat educativa, com si aquesta no fos prou important per ella mateixa.

És important recordar també que els mitjans de comunicació són interdependents i que s'interrelacionen en un sistema comunicatiu compartint una lògica pròpia que els uneix la manera d'interpretar els fenòmens socials. A desgrat de les clares diferències entre uns mitjans i uns altres en diversos aspectes com poden ser: la tecnologia (àudiovisuals i impresos), la dependència política, (econòmica i ideològica); el potencial i abast, etc., els mitjans de comunicació constitueixen un dispositiu o un sistema en el qual tots ells estan intercomunicats, no estan aïllats. Així, és fàcil percebre la interdependència existent entre allò que s'ha dit en una tertúlia radiofònica, el que s'ha vist en un reportatge televisiu i el que s'escriu a la premsa, en un article d'opinió o columna d'anàlisi. És important la crítica dels uns respecte dels altres, a l'interior del propi sistema comunicatiu.

Molts aconteixements es divulguen i s'amplifiquen per un efecte dòmino: si un mitjà en parla, els altres en parlen; i, a la inversa, molts aconteixements que mereixerien ser considerats com a tals, no arriben a ser-ho perquè cap mitjà inicia aquesta roda comunicativa. Es tracta d'un dispositiu comunicacional (aparentment) obert, però que no deixa de constituir una circularitat autorreferent entre els propis *media*. Es la paradoxa de la reflexivitat circular; un fenomen que potser ofereix més visibilitat, però no pas més transparència social (GIL CALVO, 1.994).

perquè pot disminuir la capacitat del públic o de l'audiència per a distingir opcions i criteris i per a sortir d'una progressiva homogeneïtzació. Una homogeneïtzació que rep el nom de "efecte consonància" (NOELLE-NEUMANN, 1.980) i que aquesta autora justifica en base als següents factors:

1. Supòsits i experiències comunes per analitzar els esdeveniments i els "valors de les notícies".
2. La tendència comuna dels periodistes a valorar les pròpies opinions.
3. La dependència comuna de certes fonts.
4. La forta influència recíproca i l'actitud rival entre els mitjans de comunicació per construir els marcs de referència.
5. La lluita per a aconseguir l'aprovació dels col·legues de professió.
6. La homogeneïtat dels punts de vista dels periodistes, que els distingeix com a col·lectiu social.

És a dir, la presència de l'escola en les pàgines d'opinió i en la informació general dels diaris s'ha de contemplar tenint en compte aquest conjunt de variables que emmarquen l'activitat periodística. De la mateixa manera que no es poden explicar les deficiències escolars només en funció de les incapacitats o mancances dels docents, igualment no s'ha de pretendre explicar els dèficits periodístics en matèria educativa en base a una hostilitat o malvolença dels professionals dels mitjans de comunicació envers mestres i professors. Em sembla que les raons van més en la direcció dels condicionaments apuntats relacionats amb les pròpies pràctiques periodístiques.

Això no vol pas dir que no es manifestin recels o incomprensions entre professionals de l'educació i professionals de la informació, tal com es veurà, sens dubte, a partir de l'anàlisi de la documentació. Tot i que hi ha algun autor que considera que hi ha una determinada competència professional entre el sector periodístic i el sector docent, especialment dels nivells superiors de l'ensenyament (MILNER, 1.984).

Les crítiques més fortes envers el món educatiu es manifesten al voltant del corporativisme docent, justament o injustament. Tanmateix no cal oblidar que l'existència de la premsa en una societat democràtica és, precisament, un factor indispensable que facilita l'intercanvi d'idees i diversifica les interpretacions sobre la realitat social que no queda a mans només dels administradors oficials de les institucions. El periodisme pot, o ha d'esdevenir un antídote als interessos de les corporacions, també de les corporacions del camp de l'ensenyament. El que passa és que des del periodisme potser hi ha una excessiva tendència a considerar corporatiu o si més no sectorial, moltes intervencions i plantejaments que es manifesten des de l'àmbit educatiu i que no són necessàriament corporatius. Sectors del món educatiu es queixen d'aquesta concepció (CELA, PALOU, 1.993:66):

L'article, l'he enviat a l'"Avui". Espero que me'l publiquin un dia o un altre. Abans era fàcil de publicar, però al diari "Avui" han canviat de criteris: es veu que bufen aires nous, i no treuen el que bategen d'"articles sectorials". Els meus ho són. En canvi, les opinions que posen l'escola pública a la picota no ho són, de sectorials. Van escriure un editorial que Déu n'hi do, no sé si el recordes. Però, què podem fer-hi, llevat d'insistir amb alegria?

Cal avançar encara molt en obrir vies de comunicació tot i que, a vegades, aquesta comunicació pot quedar bloquejada com és el cas que ara es plantejava. Però, a banda de polítiques editorials i informatives concretes, una major fluïdesa entre el periodisme i l'educació escolar depèn d'un esforç d'aproximació des de les dues