

vincula l'educació amb la vida social i cultural. Comentarista molt atent al que succeeix a altres països manifesta un decidida voluntat de parlar de l'educació i l'escola. Té experiència en el terreny pedagògic però no representa el "sector", ni fa defenses gremials. Es crític amb la manca de valoració social de l'educació però també amb la manca de respostes per part de la pedagogia.

- Joaquín Vidal: Col.laborador de la columna de l'última pàgina de "El País" -la qual no té un autor fix, sino que hi passen altres firmes conegudes (Vazquez Montalban, Rosa Montero...)-, Vidal escriu sobre temes diversos. Cal ressenyar el seu interès per la infantesa en una perspectiva general. Dins de la temàtica escolar manifesta la seva preocupació pels examens, qüestió que apareix diverses vegades.

6.2.3. ELS ARTICULISTES COM A COL·LECTIU D'ELITE.

Abans de passar al capítol de conclusions caldria afegir algunes valoracions més sobre el conjunt dels articulistes. No ja des d'una perspectiva concreta, citant uns òrgans periodístics i caracteritzant breument alguns dels autors més destacats com ja he fet. Es tracta d'una anàlisi més global sobre el paper del conjunt dels articulistes d'opinió en el marc d'una societat. La consideració del conjunt d'articulistes com a integrants d'un context de producció de discurs (BERNSTEIN, COX,), com a camp intel·lectual (BOURDIEU) o com a públic actiu (PRICE) ², pot aportar elements valuosos de clarificació per a la vinculació entre el camp cultural i el camp educatiu.

Ja s'ha dit en els capítols dedicats als mitjans de comunicació, que els continguts de les pàgines d'opinió dels diaris diuen tant sobre el propi mitjà periodístic i sobre els qui hi escriuen, com de les temàtiques o grups socials que són tractats en els articles. Es clar que ens trobem davant d'un conjunt plural i heterogeni d'articulistes i columnistes amb diferències remarcables entre cadascun d'ells: l'estil, la tendència política, les temàtiques sobre les quals escriuen amb més assiduitat, el perfil professional i també l'òrgan de premsa on publiquen el seu treball. Però aquestes i d'altres diferències no impedeixen que es pugui establir un tractament de conjunt en funció del seu paper social; al fet que els articulistes o columnistes fan pública la seva opinió gràcies a una tribuna privilegiada que ocupen en els mitjans de comunicació.

Efectivament, cal considerar que, a banda de l'encert o de les característiques individuals en el tractament de l'actualitat

² Vegi's apartat 1.2.3., pàgina.77

immediata i de les temàtiques que afecten a la societat d'una manera més intemporal, l'eficàcia del llenguatge emprat pels columnistes no deixa de ser, tal com assenyalen BOURDIEU i WACQUANT (1.994), una conseqüència del poder delegat de la institució, que, en aquest cas és el diari de referència per al qual treballen. Uns diaris que, com s'ha vist, actuen en el marc de les relacions socials, polítiques i econòmiques. IMBERT (1.990) considera que les tribunes lliures d'aquests grans periòdics són la representació mateixa de la representació sòcio-política. En qualsevol cas, els articulistes ocupen una posició social de privilegi vinculada a l'òrgan de comunicació al qual serveixen i en el marc de les relacions socials i de les diferents instàncies hegemòniques. La ubicació dels articulistes i columnistes en una élite social, es fonamenta per la pertinença de cadascun d'ells a aquest sistema jurídic i institucional del qual formen part els grans diaris de referència. És una élite influent que si bé no implica necessàriament potencial econòmic, sí que comporta una capacitat de dominació o d'influència de caràcter simbòlic, especialment en els terrenys polítics, socials i culturals tal com s'ha assenyalat anteriorment.

El paper d'élite adjudicat a articulistes i periodistes de primera fila s'explica per la seva capacitat de produir discursos que influeixen en la col·lectivitat (van DIJK, 1.987:14)

“Començarem per identificar, de forma intuïtiva, un grup de l'élite com un grup, el que sigui, que (com un tot -o en el que cada un dels membres individualment) té "poder" sobre altres grups socials. (...) Aquesta dominació pot adoptar múltiples formes (política, econòmica, social, presa de decisions, regulació y legislació) però pot ser sobretot simbòlica: pot exercir-se a través de l'establiment i manteniment de les normes, dels valors, de les metes; a través de l'adquisició i el canvi dels sabers i de les actituds socials. Es pot definir el poder de les élites, almenys en part, en termes dels discursos (textos, diàlegs i altres formes d'interacció discursiva) que aquestes élites -llurs membres- produeixen o dominen.

En síntesi, els articulistes dels principals diaris del país ocupen una posició socialment reconeguda que els permet expressar d'una manera destacada la seva opinió sobre els temes que afecten al conjunt de la societat. Com pot ser-ho l'educació i l'escola. La seva autoritat no radica tant en un coneixement específic d'aquest àmbit com pel fet de comptar amb la legitimació, una aprovació social per a tenir una opinió "pública" sobre l'educació escolar.

Ara bé, com a membres d'una élite que produeix objectes simbòlics, l'articulista té la possibilitat d'expressar els seus parers sobre l'escola encara que el seu coneixement no sigui excessiu. I és que, tal com es dedueix de la lectura dels fragments periodístics seleccionats, en molts casos les opinions sobre educació es fonamenten més en un "knowledge off" -coneixement no sistemàtic, intuïtiu, propi del sentit comú-, i menys en un "knowledge about" -coneixement formal, analític, sistemàtic i científic-. S'escriu a partir de l'experiència viscuda i, s'escriu simplement com a *ciudadà ben informat* segons l'expressió de SCHUTZ (1.964). Una expressió que aquest autor utilitza per a diferenciar un coneixement de la realitat que no és ni el coneixement que té *l'expert* ni el coneixement de *l'home comú*.

L'articulista, partint de la base que compta amb un coneixement socialment aprovat, publica les seves opinions no pas des d'una perspectiva vinculada a una expertesa, sinó des d'un conjunt de perspectives relacionades amb la seva biografia individual, la seves relacions socials, el seu entorn cultural. També és lògic considerar que no es pot esquematitzar i catalogar l'articulista que opina sobre l'escola en un perfil estable i regular de transmissor del coneixement social. Ja s'ha pogut veure com a vegades l'articulista parla des d'una intenció analítica, a vegades pel fet d'haver estat participant en una determinada activitat escolar. Tal com assenyala SCHUTZ(1.964:131)

...el testimoni presencial, l'informant privilegiat, l'analista i el comentador representen només quatre de molts tipus ideals de transmissió del coneixement d'origen social. No és probable trobar cap d'aquests tipus en tota la seva puresa. Un historiador, un mestre, un editorialista o un propagandista representaran una barreja de diversos dels tipus ideals esbossats...

En el cas de l'escola i donada l'experiència escolar personal (com a alumne, com a pare, com a professor universitari, com a ex professor...), la construcció dels discursos sobre qüestions educatives parteix d'unes unitats d'informació preexistents, "uns catàlegs d'*idees reques*" (SAID, 1.991), els quals depenen molt directament de les vivències particulars. L'experiència pròpia com a escolar és una referència inevitable. Si a aquest fet hi afegim la legitimitat per expressar les opinions en un mitjà influent, les afirmacions poden no ser del tot fonamentades (PROST, 1.990:10):

Tothom ha estat alumne; molts tenen fills a l'escola, al col·legi, a l'institut; tothom creu que sap i les generalitzacions van a tota marxa a partir de records sovint... de situacions local o d'anècdotes familiars. Una informació aproximativa esdevé així legitimada per la il·lusió de saber. El dubte, la interrogació no es plantegen. L'afirmació regna. Categòrica i, per tant, perillosa.

La procedència escolar, la pròpia història escolar té una gran rellevància. Des d'aquesta perspectiva, si es repassen les al·lusions autobiogràfiques que hi ha en els articles d'opinió o en les entrevistes apareix un llistat de centres (vegi's el quadre adjunt) sobre el qual es pot fer alguna consideració interessant.

D'entrada, es pot remarcar que entre els articulistes que escriuen o fan algun comentari de passada sobre la seva escolarització primària o secundària, són molt escassos els qui al·ludeixen al fet d'haver estudiat a l'escola pública; el mateix passa amb personatges i personalitats entrevistades. Com es pot veure, la majoria fan referència a un nombre reduït d'ordres religioses dedicades tradicionalment a l'ensenyament i, en força casos es pot

especificar els col·legis religiosos en concret, en què escolapis i jesuïtes dominen clarament.

| ARTICULISTES I COLUMNISTES | | | |
|----------------------------|--------|-------------|----------------------------|
| PERSONATGES | DIARIS | ROL | CENTRES ESCOLARS |
| Ramon DE ESPAÑA | EP | Articulista | ESCOLAPIS de Diputació |
| Carles SENTIS | LAV | Articulista | ESCOLAPIS de Diputació |
| Terenci MOIX | EP | Articulista | ESCOLAPIS de Diputació |
| Mn. BALLARIN | AV | Articulista | ESCOLAPIS de Balmes |
| Manuel TRALLERO | LAV | Articulista | ESCOLAPIS de Balmes |
| Jordi MARAGALL | LAV | Articulista | ESCOLAPIS de Balmes |
| H. SAENZ GUERRERO | LAV | Articulista | ESCOLAPIS de Balmes |
| Agustí PONS | AV | Articulista | ESCOLAPIS de Balmes |
| Agustí PONS | AV | Articulista | E. priv. Pl. Lesseps (s/n) |
| Alfonso VIGNAU | EP | Articulista | JESUITES |
| Salvador ALSIUS | AV | Articulista | JESUITES de Casp |
| Ramon BARNILS | LAV | Articulista | JESUITES de Sarrià |
| Llorenç GOMIS | LAV | Articulista | JESUITES de Sarrià |
| Llorenç GOMIS | LAV | Articulista | BLANQUERNA |
| Joaquín VIDAL | EP | Articulista | CALASANCIO |
| J.L. de VILALLONGA | LAV | Articulista | DOMINICS |
| Xavier FEBRES | AV | Articulista | LA SALLE |
| Rafael VALLBONA | AV | Articulista | LA SALLE |
| Montserrat ROIG | AV | Articulista | DIVINA PASTORA |
| Arcadi ESPADA | EP | Articulista | Escola Via Augusta (s/n) |
| Javier LLAMAZARES | EP | Articulista | Religió (s/n) |
| Quim MONZO | AV | Articulista | COSTA ILLOBERA |
| Pau FANER | AV | Articulista | Escola BORN (Ciutadella) |
| Biel MESQUIDA | EP | Articulista | Escola R. LLULL (Palma) |
| Ramon SOLSONA | AV | Articulista | IB MENENDEZ Y PELAYO |
| Jaume SUBIRANA | AV | Articulista | CIC |
| Octavi FULLAT | LAV | Articulista | INSTITUT-ESCOLA |

| | | | |
|---------------------------|-----|-------------|----------------------------|
| M ^a A. CAPMANY | AV | Articulista | INSTITUT-ESCOLA |
| Jordi MARAGALL | LAV | Articulista | INSTITUT-ESCOLA |
| J. ORTEGA | EP | Articulista | INSTITUTO-ESCUELA |
| E. HARO TECGLEN | EP | Articulista | Escola de la República s/n |
| E. HARO TECGLEN | EP | Articulista | ILE |
| Jordi SOLE TURA | EP | Articulista | Escola de la República s/n |

PERSONALITATS ENTREVISTADES

| | | | |
|------------------|-----|--------------|---------------------------|
| Pere GIMFERRER | AV | Entrevistat | ESCOLAPIS de Balmes |
| Rafael MONEO | EP | Entrevistat | JESUITES |
| Músics de MECANO | LAV | Entrevistats | JESUITES |
| Jack RYAN | LAV | Entrevistat | JESUITES |
| MORRIS | LAV | Entrevistat | JESUITES |
| ALVAREZ MANZANO | EP | Entrevistat | JESUITES |
| LLuis RACIONERO | LAV | Entrevistat | LA SALLE Bonanova |
| Joan MARSE | EP | Entrevistat | DIVINO MAESTRO |
| Elena OCHOA | EP | Entrevistada | ESCLAVAS de La Coruña |
| Carmen ALBORCH | EP | Entrevistada | Monges (s./n) |
| Judith MASCO | LAV | Entrevistada | STA. ISABEL de Sarrià |
| Judith MASCO | LAV | Entrevistada | Acad. EUROPA |
| Hugo CLAUS | LAV | Entrevistat | Religiós (s/n) |
| J. GURRUCHAGA | LAV | Entrevistat | escuelas nacionales (s/n) |
| Fernando RIBA | LAV | Entrevistat | VIRTELIA |
| Emilio LLEDO | EP | Entrevistat | ILE |

Alguns articulistes, els de més edat, recorden el seu pas per escoles significatives de la pedagogia catalana d'arrel liberal i cristiana

d'abans de la guerra civil i de la immediata postguerra (Blanquerna, Virtèlia). També apareix alguna al·lusió a centres educatius vinculats a la Institución Libre de Enseñanza, l'Institut-Escola i alguna altra escadussera menció a l'ensenyament públic republicà.

Haig de fer notar que es tracta només d'un simple buidatge dels comentaris que apareixen en els articles columnes i entrevistes i que he anat recollint mentre analitzava les qüestions ja ressenyades en l'apartat anterior. És clar que un estudi sociològic acurat sobre els itineraris biogràfics del col·lectiu de comentaristes i articulistes actuals, ens podria precisar millor molts aspectes i ens permetria fer un "mapa escolar" en funció de quina va ser llur educació de les persones que signen l'opinió en la premsa del país. D'altra banda, tampoc comptem amb la valoració que aquestes persones, articulistes, intel·lectuals, fan de la seva escolarització; i és evident que si aprofundíssim en aquesta direcció trobaríem aquiescències i acords però també reserves considerables i rebuigs explícits. Alguns ho han escrit en autobiografies i memòries i també apareix en alguna de les col·laboracions periodístiques que s'han analitzat:

"Fan la seva celebració anual els antics alumnes del col·legi del Sagrat Cor, altrament conegut per Jesuïtes de Casp. Objectivament pertanyo a aquest conjunt, encara que ningú no ho diria. Subjectivament no, perquè mai no he pagat les quotes i no he tingut el més mínim interès a mantenir lligams amb la institució. Però és que resulta que cada any es convida especialment els que fa vint-i-cinc que van fer allà el pre-universitari. I objectivament pertanyo també a aquest subconjunt, encara que tampoc ningú no ho diria, oi? He tingut grans dubtes -compartits amb bons amics- sobre si anar-hi o no.

La veritat, nua i clara, és que allà hi vaig rebre moltes bufetades físiques i morals, i que ningú encara no me n'ha demanat disculpes. Tanmateix, la tafaneria i les ganes de veure antics companys acaba venent. I no me'n penedeixo. Malgrat que la conversa i la barrila no s'escapen dels tòpics propis d'aquests casos; em conforta veure que la majoria de la gent se'n va sortir

prou ben parada. I és que la natura és molt sàvia.”³

Assenyalar unes determinades similituds en el procés d’escolarització en el col·lectiu d’articulistes d’opinió, no significa que estigui advocant per l’”èxit” o l’eficàcia en la instrucció directa d’uns determinats centres escolars, ni suposant una homogeneïtat ideològica de les persones pel fet d’haver assistit a unes mateixes escoles. Tampoc s’està fent un retrat de classe social estricta en funció de l’escolarització. Caldria explicar molt bé la història, així com el context social, polític i econòmic pel qual es genera una determinada oferta escolar per als diferents sectors familiars i socials. La poca presència de persones escolaritzades a l’ensenyament públic del seu temps dintre del conjunt d’articulistes d’opinió, s’explica potser per les condicions escolars i sociopolítiques de l’època, però és un tret característic del perfil col·lectiu d’aquests agents culturals que no deixa de tenir la seva significació a l’hora de la influència en la valoració de l’escola actual.

A més de les diferències o similituds individuals i familiars, la institució escolar ofereix un programa comú de percepció que permet que les persones puguin establir fàcilment relacions, comunicacions i complicitats dintre d’un camp cultural determinat. Des d’aquesta perspectiva i seguint a BOURDIEU, (1.967; 1.979), no es pot menystenir que, en relació a la temàtica escolar, pugui existir un *certain esprit*, un aire de família entre els comunicadors de la premsa. O si es vol, pot haver-hi una “agenda compartida” de temes (temes de col·loqui, de debat social, de discursos acadèmics i conferències) que es correspon a una programació intel·lectual d’una societat. D’alguna manera, l’escolarització en uns centres determinats permet compartir concepcions de la realitat, perquè dóna accés a unes “comunitats interpretatives” (FISH, 1.979).

³ ALSIUS, S., Casp, 25, AVUI, 12/11/1.990

Aquesta no és tant una qüestió basada en variables socioeconòmiques, com de sistemes discursius d'interpretació de formes culturals que són compartits per determinats grups o col·lectius.

Des d'aquest punt de vista, les persones cultes formades en institucions educatives similars, poden estar en desacord amb determinades qüestions; però almenys estan d'acord en discutir de certes qüestions perquè la cultura és un conjunt compartit d'esquemes fonamentals (BOURDIEU, 1.983:24).

La cultura no és solament un codi ni un repertori comú de respostes a problemes recurrents; és un conjunt compartit d'esquemes fonamentals, prèviament assimilats a partir dels quals s'articula, segons un artde creació anàleg al de l'escriptura musical, una infinitat d'esquemes particulars, directament aplicats a situacions també particulars.

És a dir, els esquemes particulars són deutors d'uns conjunts de qüestions obligades que defineixen el camp cultural d'un temps i un context determinat; i aquesta programació intel·lectual té molt a veure amb l'escola i el tipus d'escola. Algunes de les consideracions que es fan i que hem vist reflectides anteriorment com el tema de les humanitats, per exemple, estan impregnades d'aquest aire de família d'haver compartit unes mateixes tipologies escolars molt representatives d'un determinat període i cultura social. Segueix dient BOURDIEU (1.983:22-23):

"El que els individus deuen a l'Escola és, en primer lloc, tot un conjunt de llocs comuns, però també terrenys de trobada i terrenys d'entesa, problemes comuns i maneres comuns d'abordar aquests problemes. El consens en el disens que constitueix la unitat objectiva del camp intel·lectual d'una època determinada, és a dir, la participació en l'actualitat intel·lectual -que no s'ha de confondre amb la submissió a la moda- està arrelada a la tradició escolar. "

En definitiva es tracta de remarcar, d'una banda, que el conjunt de persones que escriuen en les pàgines dels diaris formen part d'un col·lectiu rellevant des d'un punt de vista de producció de discursos simbòlics; en segon lloc, que poden compartir algunes característiques des del punt de vista de capital cultural comú, o des del punt de vista de comunitat interpretativa. I, finalment, es pot argumentar que l'experiència com a alumne dels qui tenen la legitimitat d'oferir públicament la seva opinió influeix en el fet que el *coneixement de l'escola*, predomini per damunt del *coneixement sobre l'escola* en les pàgines d'opinió dels diaris.

Aquesta influència personal en la concepció de l'educació escolar pot considerar-se relativament lògica si tenim en compte com cadascú construeix el coneixement sobre la realitat que l'envolta i si es tenen en compte també les condicions i característiques de la tasca d'opinar. A diferència de la intel·lectualitat tradicional i clàssica, l'"opinador", segons SAPERAS (1.995), es caracteritza per una "capacitat de divulgació molt notable, però també per una superficialitat i intemporalitat del seu pensament", entre altres coses perquè les característiques del gènere exigeixen una elaboració puntual i immediata que pot comportar una pèrdua de profunditat en determinats casos.

6.2.4. LA PERSISTÈNCIA DELS TÒPICS ESCOLARS.

Aquesta elaboració puntual i immediata com a *modus operandi* del periodisme escrit afecta sobretot a la construcció de titulars, a les notícies, a les cròniques. Però també impregna, efectivament l'articulisme d'opinió. Si es concreta en el món educatiu, ja s'ha pogut veure en el capítol cinquè com els imaginaris col·lectius que les persones comparteixen en tant que ex-alumnes, són un magatzem d'on extreure símls, conceptes, metàfores de fàcil comprensió i de ràpida utilització. (BOURDIEU, 1.983:24):

Els automatismes verbals i els hàbits de pensament tienen per funció apoiar el pensament, però poden també en moments de baixa tensió intel·lectual, dispensar de pensar. Han d'ajudar a manejar allò real a baix cost, però poden també alentar als qui prefereixen economitzar en la referència amb la realitat.

En aquest sentit, doncs, l'experiència personal compartida amb més i menys similituds per molta gent, lligada a l'economització en les referències a la realitat escolar de què parla el sociòleg francès, mantenen d'una manera molt constant tòpics i estereotips que subratllen determinades funcions de l'escola i determinats aspectes de la vida de les aules.

Un exemple que il·lustra això que comento i que hem pogut llegir en el capítol relatiu als usos retòrics que es fan de les pràctiques escolars, és el de l'avaluació, de les notes o qualificacions. Precisament, quan al si del sistema educatiu es deixen d'utilitzar fòrmules clàssiques de qualificació, l'ús social les reforça mantenint la seva vigència i la seva funció, si més no simbòlica.

En aquest aspecte no es pot pas acusar a *l'escola d'anar a remolc de la societat*, per fer servir una expressió del llenguatge quotidià que ha esdevingut un lloc comú sobre la relació entre l'escola i la societat. L'aplicació d'una nova normativa sobre avaluació suposa que fins als dotze anys hi haurà dues fòrmules per a qualificar el treball de l'alumne: "Progressa adequadament" o "Necessita millorar". En canvi, el llenguatge dels media continua fent servir les fòrmules qualificadores de sempre: "aprovat", "suspens", etc. Sembla clar que una proposta nova -si es vol, purament a nivell formal- que surt del sistema educatiu, costarà de ser acceptada, entre altres coses per la inèrcia continuada en l'utilització dels tòpics associada al desconeixement dels termes i, per tant, de l'actualitat o de la normativa actual. En aquest cas, el sistema de qualificacions amb notes regeix per la secundària i la universitat.

però no és el sistema imperant a l'ensenyament primari. Tanmateix es continua fent servir com a fòrmules entenedores per a tothom. I en aquest tothom cal incloure-hi un sector considerable dels mateixos mestres i dels alumnes.

No ha d'estranyar, per tant, que determinats nous conceptes que s'implementen al si del sistema educatiu costin de ser entesos o assumits des d'un punt de vista social perquè hi ha fòrmules anteriors que continuen tenint una gran força. Si per un costat el món de la psicopedagogia i de la didàctica cau a vegades en la construcció d'una terminologia molt formalitzada i críptica per a qui no la coneix professionalment, no és menys cert que els tòpics escolars pel fet de formar part de l'imaginari individual i col·lectiu, són una barrera molt resistent a l'evolució de la temàtica i de la terminologia educatives.

No és una qüestió estrictament formal. Les intencions de reduir en la mesura del possible les causes de discriminació, la voluntat d'anar cap a una avaluació continuada, de qualificar els alumnes en termes progressius i de millora, es contraposen al reforçament continuat de la classificació, de la distinció, de l'excel·lència o de la insuficiència. La implantació de la mesura no només haurà de fer front a la incredulitat dels pares, de molts dels mateixos mestres i a la confrontació de determinats sectors socials i també educatius, sinó que haurà de fer front als estereotipus consolidats en base a una construcció social de l'escola, feta a partir de les experiències personals amplificades col·lectivament pels *media*.

No voldria que cap lector d'aquestes ratlles pensés que sóc un partidari del llenguatge P.C., és a dir, *políticament correcte*, en el sentit de voler corregir expressions i conceptes, en funció del que és *pedagògicament correcte*. No es tracta tant de recriminar com de fer palesa una realitat que afecta molt específicament a la concepció social de l'escola. Es tracta de remarcar el fet que tot allò

que prové del món escolar té una determinada presència social i precisament els qui treballen en educació han de tenir en compte que aquestes presències es manifesten en forma de símbols, imatges i estereotipus que no sempre es concilien fàcilment amb la intencionalitat que la pedagogia d'un determinada època vol transmetre. Tanmateix, formen part del propi context dels mestres, dels alumnes i de llurs famílies. Per tant, més que una actitud de rebuig o de distanciament respecte de determinats usos socials o periodístics, cal ser-ne conscient, integrant-ho mitjançant una actitud dialèctica, en l'autoformació professional com a part d'un necessari procés d'anàlisi del context social de l'educació que inclou el coneixement d'aquests llocs comuns sobre l'escola, que es fan servir en diferents sectors de la vida social i cultural.

6.2.5. OPINADORS I PROFESSORS

La persistència de determinats tòpics al voltant de les pràctiques escolars, a banda de la seva inevitabilitat, com passa amb d'altres parcel·les importants de la vida social, no es produeix a causa del fet que els qui escriuen a les pàgines d'opinió estiguin lluny, professionalment parlant, del camp educatiu. Al contrari, cal tenir en compte que un nombre significatiu de professionals destacats de la cultura comparteixen la seva intervenció en els mitjans de comunicació, especialment escrits, amb l'activitat docent, majoritàriament de caràcter universitari. L'estudi "Els valors dels professionals de la cultura a Catalunya", -fonamentat en una mostra de 241 persones que representen a aquesta tipologia de "professionals de la cultura" i que han respost a un qüestionari semi estructurat i a una entrevista personal, concertada prèviament per telèfon-, posa de manifest que hi ha una estreta relació entre intervenir en els mitjans de comunicació escrits i impartir la docència. "Els professors són els qui més habitualment realitzen activitat complementàries, entre les quals té preferència

la col.laboració en mitjans de comunicació”, assenyala l'esmentat estudi. Un quadre que hi apareix és prou explícit (Equip CETC, 1.995; 21):

| ACTIVITATS COMPLEMENTARIES | Professors % | Pdc mitjà escrit % | Pdc. mitjà no escrit % |
|-------------------------------|-----------------|-----------------------|------------------------------|
| | (base total) | (base total) | (base total) |
| Escriptor | 48,6 | 37,2 | 24,3 |
| Mitjans com. escrits | 36,0 | 29,0 | 14,8 |
| Mitjans com. no escrits | 5,5 | 4,3 | 8,0 |
| Professor | 0,0 | 11,8 | 14,8 |
| Investigació/recerca | 19,4 | 8,6 | 4,0 |
| Conferències | 12,5 | 6,8 | 8,0 |
| Cine/teatre/música | 0,0 | 2,4 | 14,8 |

L'estudi assenyala també el següent:

"El 55% treballen per compte aliè i són preferentment professionals del món de la docència; el 37%, amb predomini dels professionals del món dels mitjans no escrits, treballen per compte

propi; el 75% tenen una situació professional segura, la majoria professors i amb tendència a augmentar amb l'edat; el 22%, sobretot professionals dels mitjans no escrits, es troben en una situació professional insegura; el 79%, al majoria dels quals treballen en l'ensenyament, gaudeixen d'una situació professional estable; el 19%, en canvi, viuen una situació professional inestable, amb predomini dels professionals dels mitjans no escrits."

En l'àmbit dels "professionals de la cultura", doncs, hi ha una intensa relació entre la pràctica docent i la intervenció en algun mitjà de comunicació, fonamentalment escrit. Dit més clarament, un nombre significatiu dels qui opinen sobre l'escola a la premsa, són professors d'universitat i també professors d'institut. La qüestió que es planteja, en conseqüència, és clara: es pot parlar de desconexió de l'educació escolar per part d'una fracció rellevant del col·lectiu dels "opinadors" ?

La valoració personal d'aquesta qüestió és que la construcció subjectiva que una gran majoria del professorat universitari i també de secundària fa de la realitat escolar, està més a prop del ciutadà ben informat o del bagatge del sentit comú que incorporen la majoria de persones que no pas del coneixement expert. És a dir, tant pot influir un determinat rol de "pare" o l'experiència d'alumne, com l'activitat professional en tant que docent en els nivells mitjos i superiors del sistema educatiu. El professor universitari (i, en bona part, el de secundària) no té una formació pedagògica seriosa i aprofundida sobre les diferents etapes educatives ni compta amb un bagatge professional actualitzat sobre el coneixement escolar en els diferents nivells, salvant les honoroses excepcions. Aquesta constatació que hauria de sorprendre dins i fora dels àmbits professionals, és acceptada amb tota tranquil·litat pel conjunt del sistema educatiu. Si bé en els últims temps, les coses comencen a canviar i es comença a treballar sobre la pedagogia universitària i la formació del docent universitari, el

seu perfil professional no es defineix precisament pel caràcter pedagògic (TORRENTS,1.993:44):

Pel que sembla, el docent universitari sorgeix per generació espontània, segregat per la pròpia Universitat. No cal definir les seves qualitats de professor ni les metodologies que ha de seguir. Sovint ni tant sols els programes. N'hi ha prou que existeixi l'assignatura a ensenyar i que els col·legues li facin lloc: ja és professor universitari. Un cop ocupat el lloc és qüestió de temps. Anirà pujant els graons de la carrera docent a còpia de concursos, trasllats i oposicions fins a ocupar una plaça de professor a perpetuïtat.

Tampoc és gaire freqüent una visió global del sistema educatiu per part del conjunt del professorat. A més a més, la relació entre els diferents nivells educatius, no és massa fluida i hi ha menys contacte del que caldria esperar: la interacció formativa entre nivells educatius es produeix de forma sincopada i precipitada quan hi ha reformes estructurals en el sistema.; però un autèntic intercanvi entre docents dels diferents nivells del sistema educatiu en el marc d'una relació que hauria de ser habitual i regular, es fa difícil. A aquesta situació cal afegir-hi el fet que el professor de secundària i d'estudis superiors o universitaris és qui viu més conflictualment, la generalització i la massificació de l'ensenyament i, en conseqüència, la impossibilitat d'una educació imaginada, conscient o inconscientment, en funció de la *paideia*, en funció de l'ideal clàssic i liberal d'uns estudis selectes per a uns grups escollits. La crisi de les humanitats, la caiguda de nivells per la democratització de l'ensenyament i la parvularització de les aules són concepcions sorgides des d'aquests sectors del sistema educatiu. Són aspectes que comentaré en el següent apartat però que tot i la seva important presència s'enfoquen envers una educació escolar de la que es desconeixen elements centrals, com la pròpia construcció del coneixement escolar. Un enfocament que rarament aporten altres solucions que no sigui la d'un inviablè retorn a l'escola del passat recent, que és el del passat com a alumnes.

La procedència del professorat també explica que molts dels comentaris d'opinió que en el capítol quart he procurat catalogar i sintetitzar, per exemple, els que fan referència al currículum, es situen explícitament o implícita en els darrers cursos de la primària o en la secundària. Alguns dels dèficits o crítiques al sistema educatiu van dirigits, de fet, al batxillerat. L'educació infantil i la primera primària es situen en un àmbit menys decisiu socialment. La qual cosa té un vessant positiu en el sentit que aquests segments educatius no es troben directament afectats per una dinàmica de selecció i promoció socials tan evident, però té el vessant negatiu del perill de ser considerades com a etapes poc rellevants, infantilitzades, sota la imatge d'una activitat lúdica poc rigorosa o sotmeses als experiments de la pedagogia.

S'ha de precisar, tanmateix, que si bé en l'articulisme d'opinió la vinculació dels qui hi escriuen amb la pràctica docent és molt intensa, la generació de tòpics i la utilització de metàfores o símls ve més pel cantó del periodisme de notícia, del llenguatge dels titulars i dels reportatges. Ja he comentat en el capítol cinquè que hi ha menys intervenció dels articulistes col·laboradors, en l'aspecte de la utilització d'elements retòrics, la qual és duta a terme, fonamentalment, pels qui constitueixen la redacció d'un diari.

De tota manera, això no és obstacle per a afirmar que les imatges i representacions que es fan del sistema educatiu i de les seves diferents etapes depenen d'una estructura social determinada però també de l'actuació específica d'un *públic actiu*. Crec que no és anar desencaminat pensar que, en la mesura que hi hagi una major professionalització dels docents en tots els nivells del sistema educatiu, el col·lectiu específic dels docents que formin part del *públic actiu* que intervé en els *media*, podrà oferir millors aproximacions als fenòmens i conflictes que s'esdevenen en l'educació escolar.

6.3. TRENTA PUNTS DE SINTESI GENERAL.

De tot el conjunt de la documentació extreta de la premsa d'opinió i dels comentaris realitzats al voltant dels ítems establerts per a l'anàlisi, sintetitzaria en vint-i-cinc punts els principals aspectes de la representació de l'escola:

1.

L'educació en general i l'educació escolar en particular són àmbits socials i institucionals presents d'una manera generalitzada en el desenvolupament quotidià de la societat. L'escola apareix enmig de temàtiques socials, culturals i polítiques ben diverses.

2.

L'escola és un referent important en la individualitat de les persones i ofereix esquemes de coneixement per a la interpretació de l'educació escolar contemporània i també per a facilitar fórmules expressives per a analitzar la realitat no educativa.

3.

En conseqüència, també l'anàlisi dels articulistes d'opinió sobre l'educació escolar té com a rerafons importantíssim, l'experiència escolar viscuda.

4.

El llenguatge comú, com el llenguatge dels *media*, utilitza imatges escolars per a explicar realitats no educatives. Imatges que, sovint no es corresponen amb la realitat actual de l'escola.

5.

Es constaten diferències entre la visió de l'educació-que-és i l'educació-que-hauria-de-ser... En front d'una apel·lació reiterada a la importància de l'educació en termes idealistes, hi ha poques aproximacions realistes als establiments educatius del present.

6.

Com a conseqüència del que s'acaba de dir, la vida quotidiana en els establiments escolars té poca cabuda en la premsa escrita, en part per les pròpies característiques i necessitats dels mitjans, en part per desconeixement de la realitat escolar concreta.

7.

L'actualitat escolar va estretament lligada a la ritualització i al calendari (inici de curs, fi de curs, vacances, selectivitat, examens de setembre).

8.

Hi ha temes que apareixen en l'opinió d'una manera més oficialitzada i formalitzada; és a dir, en editorials i articles de temàtica educativa explícita; són els aspectes educatius susceptibles de formar part de l'agenda política de la vida pública del país. Una agenda que depèn en bona part de l'actuació de la premsa i que es focalitza educativament en temes com la reforma, el finançament del sistema educatiu, l'ensenyament de la religió, els examens de selectivitat... Qüestions importants per les seves implicacions legislatives, polítiques i corporatives.

9.

L'educació és un factor de transformació social i de progrés individual i col·lectiu tan a nivell local com mundial. No hi ha unanimitat en el paper dels estats pel que fa al finançament de l'educació i a les previsible limitacions de futur. La crisi del *welfare state* també es planteja en l'àmbit educatiu.

10.

Les aspiracions que, en un sentit genèric, es fan al voltant de l'educació, es refereixen a un "futur" social. Els comentaris sobre l'escola fan referència al "passat" en el sentit de la salvaguarda d'un determinat saber cultura.

11.

Una línia argumental parla de la inadequació a l'escola però no es correspon amb una subsegüent formulació de noves formes educatives o de transformació radical de l'escola cap a noves estructures que responguin als nous fenòmens socials, comunicatius i tecnològics. Al contrari, es parla molt de l'escola des d'un statu quo institucionalitzat.

12.

No hi ha una concepció comunitària de l'escola. Es parla del paper educatiu compartit entre pares, mestres i altres agents, però no es percep com a articulació al si d'una comunitat educativa.

13.

La reforma educativa té un protagonisme destacable per la seva transcendència des del punt de vista social i educatiu i com a fenomen vigent durant força temps amb els alts i baixos informatius corresponents.

14.

Els examens reben una atenció considerable del món de l'opinió periodística per la seva rellevància social i com a fenomen estacional. Els examens de selectivitat i la seva transcendència per a milers d'estudiants, constitueix un apartat especial en que apareixen referències dels columnistes a joves coneguts seus (fills, fills d'amics, veïns...) que passen pel tràngol de l'examen.

15.

Els mestres tenen dificultats per a fer bé la seva tasca. Un conjunt de discursos ho adjudica als propis dèficits i incapacitats de la professió. D'altres, a insuficiències d'aspectes concrets del sistema educatiu (salarials, d'infraestructures...) D'altres, ho adjudiquen a característiques més generals com pot ser una crisi social de valors que condiciona l'educació.

16.

La pedagogia no compta amb un consens aprovatori pel que fa a la seva credibilitat social com a generadora de respostes a conflictes educatius i socials. De tota manera, hi ha demandes en favor de la seva intervenció dins i fora del camp educatiu.

17.

El pedagog, l'educador i el mestre són percebuts en els discursos d'opinió com a perfils singulars. S'analitzen sempre des de l'acció individualitzada. La *doctrina* existent en la pedagogia i en els col·lectius de renovació pedagògica sobre el mestre en tant que integrant d'un equip de mestres, no té traducció en l'opinió periodística. L'equip de mestres, al contrari de la literatura professional, no existeix mediàticament: es passa directament del mestre singular, a la corporació com a una part estructural del sistema educatiu.

18.

L'alumnat com a col·lectiu noticable és un alumnat evident: l'alumnat que es manifesta, l'alumnat que és marginat, l'alumnat que protagonitza actes de violència...

19.

Les activitats socials i familiars relacionats amb l'assistència a l'escola reben una atenció preferent en articles d'opinió, sobretot en aquells de caràcter "costumista" o de vida quotidiana.

20.

Els objectes escolars prenen una dimensió de testimonis del pas del temps. Articulistes i col·laboradors fan referència a aquests objectes que esdevenen alhora, els símbols del canvis socials, educatius i pedagògics: pissarra, llibres, pupitres, uniformes, ordinadors...

21.

El comentari d'activitats escolars actuals ressenyades pels articulistes amb motiu d'alguna temàtica o fet determinat és inferior a la referència a activitats escolars del passat, des del punt de vista autobiogràfic.

22.

Es destaca el conflicte que per a l'infant comporta la relació amb l'adult en l'escolarització en tant que procés de socialització.

23.

L'atenció al que succeeix educativament a altres països està centrada només en alguns països europeus i als EUA; la resta del món apareix ocasionalment o englobada en acepcions genèriques: tercer món, països subdesenvolupats, tensió nord-sud.

24.

Les referències a la història de l'educació es focalitzen en la història recent de la pedagogia catalana i en les experiències autobiogràfiques.

25.

La hipotètica construcció d'un currículum escolar a partir de les demandes analitzades estaria compost en primer lloc per la necessitat de formació humana i cívica sense concretar-se en estratègies ni assignatures; a l'hora de situar-ho en un currículum apareixen les discrepàncies: no hi ha posicions clares.

26.

El conjunt dels creadors d'opinió a la premsa entén el conjunt de disciplines de l'àrea lingüística i literària (literatura, lectura, escriptura...) com l'element fonamental del currículum, a molta distància de la resta de disciplines.

27.

La religió, com a possible assignatura integrada en el currículum oficial, rep una atenció destacada pel fet que és una temàtica que també forma part de l'agenda política.

28.

Es remarcable la poca atenció respecte àrees del saber científiques. Tant de ciències naturals, com experimentals, com matemàtiques o tecnologia. Contrasta amb la importància social i la seva presència en altres gèneres i seccions periodístiques.

29.

Si depengués dels articulistes d'opinió, tot i comptar amb algunes excepcions precises, a les àrees d'expressions els falta poc per a situar-les (o tornar-les a situar) fora de les portes de l'escola.

30.

La preocupació per uns determinats continguts curriculars, connota que es focalitza l'atenció en la secundària com a etapa més decisiva des del punt de vista social que la primària. Tanmateix, la distinció entre etapes educatives o trams diversos no és habitual. Les opinions, apel·lacions i demandes a l'educació no es concreten en etapes o cicles escolars.

7. CONCLUSIONS.

7.1. L'ESCOLA I LA HIPERTRÒFIA D'EXPECTATIVES.

La primera constatació que cal fer és que l'educació escolar és objecte d'una apel·lació constant per tal que doni resposta a un nombre plural i divers de conflictes socials. L'educació és considerada com un valor fonamental i necessari per al desenvolupament de nacions, pobles i individus però no està tan clar que les institucions educatives, les escoles i els instituts, siguin valorades satisfactòriament en relació al desenvolupament de la seva tasca. L'educació és indispensable i necessària però les escoles no ho fan prou bé, sembla que es desprengui de l'opinió periodística. Al costat d'aquesta consideració, o com a conseqüència, la pedagogia en tant que ciència i/o tècnica de l'educació, així com els seus professionals (mestres, professors, pedagogs) són qüestionats en la seva eficàcia; bé per les seves mancances, bé per nombrosos condicionaments de caràcter social.

Efectivament, al costat del conjunt de les valoracions que continuen considerant l'educació com un instrument de progrés dels pobles, cal afegir de forma immediata que també es fa molt evident, en les opinions analitzades, les dificultats que tenen les agències educatives per a desenvolupar totes les tasques que els diferents sectors socials exigeixen. "L'educació pateix d'una hipertròfia d'expectatives i demandes que la sotmet a un conjunt de pressions contradictòries"; d'aquesta manera ho assenyala Salvador GINER, en el pròleg a l'edició espanyola del llibre d'Allan BLOOM, *The Closing of the American Mind*.¹ Aquest excés de demandes és un fenomen que corre paral·lel a una ininterrompuda

¹ Editat amb el títol, *El cierre de la mente moderna* per Plaza y Janés (vegi's bibliografia.)

expansió dels sistemes educatius que genera noves necessitats i, en conseqüència noves demandes; és una espiral cada vegada més complexa al voltant de la qual tampoc hi ha massa esperances en el sentit que les reformes que acompanyen de manera inevitable a aquesta expansió, permetin millorar substancialment l'estat actual de l'educació escolar i reduir-ne les disfuncions que hi van apareixent.

Tant les necessitats i insuficiències com els reptes de futur ja s'han enumerat en el Capítol Primer i, per tant, no cal afegir-hi gran cosa més. De tota manera remarco una altra vegada que la hipertròfia d'expectatives respon a la pròpia complexitat del món contemporani i a les necessitats generades per camps socials diversos, (productiu, simbòlic...) els quals no necessàriament coincideixen en les seves exigències envers l'escola o l'institut. Totes hi acaben arribant, segons el seu grau de poder o influència, esperant que aquells establiments s'adaptin a les seves exigències i resolguin els conflictes socials que hi ha al darrera. (HERNANDEZ, SANCHO, 1.994:24):

Les innovacions i reformes educatives (la diferenciació de tots dos temes és significativa segons l'extensió del canvi que es vol promoure: pel que fa al primer, més local i centrat en una part de l'activitat escolar; i pel que fa al segon, molt més general i amb l'objectiu que afecti a tot el sistema o un seu aspecte fonamental) reflecteixen tot sovint interessos externs a la pròpia escola (problemes socials, productius, polítics, tecnològics...). S'espera que la intervenció en la ensenyament resolgui els problemes i canviï les circumstàncies. Amb paraules de Cuban (1.990) "quan la societat té 'alguna picor' es grata a l'escola'.

Aquest reclamació a l'escola per part de les diferents instàncies socials, situa el sistema educatiu en una posició difícil pel fet que se li plantegen simultàniament demandes contràries. L'anàlisi dels textos periodístics així ho posa de manifest: si es repassen les demandes que periòdicament es fan a l'escola i de les quals n'he presentat una extensa mostra en l'apartat quart d'aquesta recerca,

se'n poden extreure un nombre considerable de parelles d'oposicions en les quals cadascun dels dos elements que es contraposen són exigits simultàniament a l'escola. Ens trobem, tal com escriu GINER, davant d'un conjunt de pressions contradictòries; no ha d'estranyar, per tant, que això provoqui desconcert entre els docents i que generi insatisfacció en la comunitat educativa i en la societat en general. Probablement calgui assumir-ho com una realitat inherent al paper de les institucions educatives contemporànies; conseqüentment, serà necessari per al professional de l'educació comprendre aquesta situació des d'una perspectiva globalitzadora que permeti llegir críticament els interessos socials existents, sovint contraposats o contradictoris. Els professors han d'actuar com a mitjancers en els conflictes que es plantegen com a resultat de les diferents pretensions i expectatives socials respecte de l'ensenyament, a partir de la pròpia posició crítica i mitjançant la interpretació d'aquestes expectatives socials. L'assumpció d'aquest rol de mitjancer i de la capacitat d'interpretar les expectatives socials, és una base indispensable per a poder arribar acords amb els diferents agents de la comunitat educativa sobre el que cal fer a l'escola (CONTRERAS, 1.994).

De fet, no només els professionals sinó el conjunt de la comunitat educativa que forma part d'una institució escolar determinada hauria de tenir la possibilitat de situar en el seu context social concret i específic el perquè de determinades necessitats i el perquè de determinats programes educatius que pretenen respondre-hi.

Tornant a un nivell més general, sembla clar que l'educació escolar ha d'actuar emmig de pressions contràries; la més important és, sens dubte, la que formula GINER, entre la igualtat i l'excel·lència, un plantejament dilemàtic que és conseqüència de la generalització de l'ensenyament. La resta de dilemes que se li plantegen a

l'escola, poden derivar-se practicament tots d'aquest primer. No pas perquè s'hagi de simplificar la problemàtica educativa a una qüestió d'estratificació social exemplificada per l'oposició *igualtat-excel·lència*; però no és menys cert que molts dels conflictes que l'escola té, avui per avui, des d'aspectes de l'organització del centre, a la configuració del currículum, passant per les opcions pedagògic-didàctiques que es puguin adoptar, hi tenen alguna cosa a veure. De fet, el conjunt de forces contràries que pressionen l'escola són el resultat de l'èxit de l'educació escolar en el sentit de la seva extensió, la seva generalització i l'ampliació de les seves funcions socials, aspectes que comporten seriosos conflictes a la pròpia tradició de l'escola des d'un punt de vista cultural fins al punt que aquesta escola pot "morir d'èxit" per fer servir una expressió que s'ha popularitzat en els darrers temps. Perquè no està gaire clar que sigui possible conciliar la tradició històrico-cultural de l'escola amb les dinàmiques sòcio econòmiques del món actual. No està clar, escriu FORQUIN (1.993), com es pot reinterpretar l'ideal liberal de la "scholè" en un context d'una societat meritocràtica-democràtica.

En síntesi, les principals parelles d'oposicions o de pressions contràries que els mitjans de comunicació actual com a portaveu del conjunt de la societat, plantegen a l'escola també en aquesta qüestió, es podrien concretar esquemàticament en les següents:

PRESSIONS CONTRÀRIES PER A L'ESCOLA

Exigència d'excel·lència.
Elitisme.

Exigència d'igualtat.
Democratització.

Funció conservadora del passat.

Funció d'anticipació al futur.

Alfabetització clàssica: llegir,
escriure, quatre regles.

Alfabetització funcional:
habilitats i destreses canviants

Preparar per a uns rols concrets

Aprendre a aprendre.

Back to basic: les disciplines
clàssiques.

Contemporaneïtat curricular:
eixos transversals, opcionalitat.

Oferta d'un bagatge cultural
acceptable i comú.

Necessitat d'especialització.

Cultura comuna

Relativisme cultural.

Simplicitat educativa.

Complexitat educativa.

Priorització de la instrucció.

Priorització de la formació.

Manteniment de la pervivència
d'un món infantil.

Adultització precoç i anticipada en
tots els àmbits, (l' escola, inclosa)

Preparació per al mercat de
treball.

Preparació per a una societat d'atur
estructural i per a l'oci.

| | |
|---|--|
| L'escola dissolta en la societat | L'escola com a context específic. |
| Foment per a la cooperació. | Entrenament per a la competitivitat. |
| Més anys d'obligatorietat d'assistir a l'escola. Millor acompliment del dret a l'educació | Noves formes educatives no escolars. Incipient crisi de l'assistència obligatòria. |
| Educació: bé comú/públic. Welfare state | Educació: bé de consum. Privatització dels serveis. |

És a dir, es demana a l'escola que exerceixi la necessària funció conservadora del passat cultural, però a la vegada que exerceixi una funció d'anticipació al futur. Que mantingui la pervivència d'un món infantil quan hi ha una adultització precoç en tots els àmbits socials, també a les aules. Una escola simple que afronti el repte de la complexitat. Que prepari indistintament per al mercat de treball i per al mercat de l'atur i per al mercat de l'oci. Que doni un vernís cultural acceptable i que especialitzi. Que atengui a tothom però que necessàriament seleccioni i que també formi les élites dirigents d'una societat. Que alfabetitzi en els instruments clàssics però que prepari als nois i noies per una cultura contemporània, que és considerablement il·letrada. Una escola que sigui accessible a tot ciutadà jove però que es flexibilitzi en el mercat. Es vol una escola que s'adapti al vertiginós ritme contemporani tot utilitzant com a imatge habitual, la d'una institució educativa aïllada de l'entorn. Es demana que l'escola es vinculi més a la societat mentre es continua considerant que l'escola és abans i a banda de la societat.

De tota manera, per a trobar vies d'anàlisi i possibilitats de reinterpretació de l'escola -si és que n'hi ha- sense menystenir la

seva tradició històrica però projectant-se vers una societat futura, cal concebre aquesta institució com a dipositària -i portadora ella mateixa- de contradiccions dinàmiques i no com un conjunt paradoxal paralitzant i immobilitzador. Es tracta d'analitzar dialècticament aquestes parelles d'oposicions (CARR, KEMISS, 1.988:51):

La complementarietat dels elements es dinàmica, és com una espècie de tensió, no un refredament estàtic entre un parell de pols. En el plantejament dialèctic els elements no es consideren separats i diferents, sino mutuament constitutius. D'aquesta manera es distingeix la contradicció de la paradoxa: parlar d'una contradicció implica la possibilitat d'assolir una nova resolució, mentre que parlar de paradoxa suposa dir que dues idees incompatibles romanen en oposició inerta l'una respecte de l'altra.

Afrontar dialècticament aquestes parelles d'oposicions significa analitzar críticament el sentit i la procedència de les demandes. Perquè, per una banda, ens podem trobar davant de desigs ingenus; però, per una altra, pot ser que es tracti d'hipocresies socials o bé d'argumentacions sustentades en el desconeixement d'aspectes fonamentals de la configuració de la realitat escolar. A més, moltes de les apel·lacions dirigides a l'educació escolar són molt genèriques: anul·len qualsevol característica concreta, com si poguéssim parlar tant d'una escola dels anys seixanta com d'una del noranta; com si fos indistint parlar de primària com de secundària; com si l'escola fos una mena d'escola primordial o mítica on els infants no provenen de cap entorn socio-cultural específic, on els professors tampoc procedeixen de cap grup social i els seus lligams només són amb un saber sacralitzat, on les famílies comparteixen uns valors comuns amb l'escola. Una escola en un entorn respectuós on les forces productives estan al servei del saber i de la persona que conviu amb el saber, un saber consensuat i recolzat per tota la societat.

És clar que una escola com aquesta és un impossible des del punt

de vista social: mestres, pares i alumnes, pràctiques i currículums són portadors i reflexes de contradiccions socials. Com ha escrit WILLIAMS (1.961), ni la cultura ni l'educació floten lliurement.

Tanmateix, aquella és una percepció de l'escola que ha estat reforçada per models estructurals que han consolidat la idea d'un sistema educatiu compacte i abstracte, al marge de contextos socials i històrics concrets. Un enfoc funcionalista amb múltiples adeptes tant des d'un marxisme poc respectuós amb les realitats concretes -encara que sobre el paper així ho reivindicués- fins a un tecnocratism capaç de construir sistemes educatius en cadena per a tota mena de contextos. I, a l'altre extrem, també ha estat afavorida per una percepció individual, fonamentada en l'autobiografia i el record on les anàlisis dels condicionaments i les pràctiques queden diluïts en una mena de recreació alegre de la infantesa o en una nostàlgia acrítica i benèvola envers els defectes del sistema educatiu viscuts.

Però el cert és que l'escola és un lloc on aquelles forces contràries col·lideixen. L'escola és, més que mai, un escenari de confrontació i de contradiccions -més o menys implícita en funció de contextos socials i culturals- pel que fa a valors, prioritats i tendències socials. És una qüestió potser banal però sobre la qual cal insistir-hi com a resultat dels *desigs educatius* que s'expressen en les pàgines d'opinió de la premsa del país. I d'aquestes confrontacions i contradiccions se'n poden trobar nombrosos exemples:

Es pot pretendre l'èxit de l'educació comprensiva quan la promoció a ultrança de la qualitat individual i la competitivitat trepitja valors vinculats a la solidaritat o a la tolerància ? Es possible la convivència entre determinades concepcions humanístiques de l'educació amb una educació que passa a ser, cada vegada més, un concepte de canvi en el mercat econòmic tal com es pot detectar simptomàticament amb la introducció i el travassament de

llenguatge provinent de l'economia al vocabulari pedagògic ?
(GRACE, 1.989).

O sobre la qüestió de l'educació moral: en els articles d'opinió es fa palesa la necessitat que l'escola formi persones i, de fet, alguns articulistes ja aassenyalen la hipocresia social que suposa exigir segons quines obligacions de formació moral a l'escola si socialment no són dominants en el tracte col·lectiu civil. Potser caldria recordar aquells interessants comentaris que l'antropòloga Margaret Mead escrivia fa força anys tot comparant la societat nordamericana i la dels habitants de Manus. Uns comentaris en què posava -i posa encara- en evidència la hipocresia social que comporta intentar educar en una direcció si socialment no és la que es segueix (MEAD, 1.952:160)

Es inútil parlar de disciplinar als infants i d'inculcar-los el respecte per l'autoritat que els donaria a més un sentit de proporció, com si es tractés de quelcom que pot resoldre's amb l'adquisició d'algunes bagatel·les.

Pero a Manus com a Nord-Amèrica, no es considera la vida com un art que ha de ser après sino com un motiu per a adquirir coses. Podrem ser un més sever, obligar als nostres nens a saludar i a ser cortesos, pero no tindrem veritable disciplina, és a dir, veritable dignitat, fins que no haguem traslladat les nostres valoracions del tenir al ser. La disciplina existeix allí on l'estimació de la societat afecta als homes pel que són.

7.2. LA PEDAGOGIA I EL PROFESSORAT DAVANT LES DEMANDES.

No s'espera molt dels professionals de les ciències de l'educació; si més no, de manera explícita. No hi ha una reclamació unànime per tal que educadors i pedagogs afrontin aquesta problemàtica general. *Es parla poc de la necessitat d'una pedagogia millor. Més aviat i, si s'em permet la ironia es parla millor de poca pedagogia* (amb honroses excepcions). El desig de més pedagogia només apareix a l'hora de l'acció política com comentaré més endavant.

En un dels articles periodístics recollits, apareix la següent cita de E. W. Forster extreta de la novel·la "Maurice": "No veig quina utilitat tenen els llibres sobre educació. Els nois ja hi eren abans que ningú hi pensés " . No crec que suposi un enfocament esbiaixat considerar que força articulistes subscriurien la frase del novel·lista anglès. Tal com s'ha vist en els articles ressenyats, es fa palesa una desconfiança envers les pràctiques o innovacions escolars que provenen de la racionalització pedagògica; es dubta, en definitiva, de l'eficàcia de la pedagogia. Tot i així, s'ha d'acceptar que la ironia del novel·lista anglès no deixa de ser una valoració que es correspon a la configuració històrica d'aquesta disciplina. (GIMENO SACRISTAN, 1.990:84)

Es una obvietat que la pràctica educativa sorgeix i es manté per a satisfer determinades necessitats socials, i només més endavant és quan aquesta pràctica es vol racionalitzar mitjançant un discurs que li doni l'embolcall de ser una activitat racional, d'acord amb models filosòfics, socials i "científics" .

Tal com s'ha pogut posar de relleu en l'apartat 4.2.1, aquesta racionalització, entesa com a construcció teòrica, és vista com un

artifici que s'oposa a un plantejament experiencial o de *common sense* (en el sentit que li atorga Alfred SCHUTZ). Es parteix d'un coneixement que és deutor de l'experiència personal que porta a traduir en clau particular el sentit de la frase de Forster: perquè cal aquesta mena de ciència si igualment vàrem aprendre sense ella ?

Es tracta d'una perspectiva que es recolza en la referència a la pròpia escolarització però també en la manca de coneixements pedagògics, perquè una anàlisi rigorosa des del punt de vista psicopedagògic dels aprenentatges duts a terme en la pròpia escolarització portaria probablement a conclusions ben sorprenents i, si més no, menys òbvies i simples. El cas és que s'esquemmatitza el procés d'ensenyament-aprenentatge i, per exemple, es continua equiparant explicar, dir o parlar a ensenyar. Es continua considerant que si el mestre ensenya l'alumne aprèn. Continua funcionant una visió d'una gran simplicitat mecànica que fonamenta l'aprenentatge en el fet que existeixi un programa, un llibre i en el fet que el mestre expliqui. La didàctica contemporània ha explicat que el procés d'ensenyament-aprenentatge és molt més ric i complexe que tot això. Però, per a molts dels qui opinen sobre l'escola, formats en el sistema escolar clàssic, no hi ha altra conceptualització de l'aprenentatge que no sigui la que passa per la instrucció directa: mestre, lliçó (llibre), programa (contingut) . En definitiva, una cadena fonamentada en l'automatisme: ensenyat pel mestre, après per l'alumne.

La referència continua essent, malgrat els canvis socials i els avenços professionals, el paradigma didàctic carismàtic (PEREZ GOMEZ, 1.983) la qual cosa denota un considerable desconeixement o menysteniment dels processos psicopedagògics. I per altra banda, denota una visió logocèntrica en el sentit que la preocupació fonamental és que determinats continguts o programes siguin a l'escola. Que l'alumne els assimili d'una manera

o d'una altra, no sembla que mereixi la mateixa atenció, o si més no, es dóna per suposat. Bona part dels articles estan focalitzats des de la perspectiva de l'ensenyar, molt pocs en l'aprendre; quan, com és obvi, l'important no és que s'ensenyi molt, sinó que s'asseguri que l'alumne aprèn molt.

Per exemple, el paral·lelisme que hem vist que s'estableix entre la pedagogia i la política cau també en aquesta simplificació. Es redueix la pedagogia a una retòrica ben intencionada la qual cosa no deixa de palesar una certa dosi d'ingenuïtat, com a mínim. "Desconfio de l'eficàcia d'una pedagogia que es mantingués estrictament a un nivell retòric, com sembla apuntar la tesi de la manca de pedagogia com a culpable de totes les incomprendions" escriu Salvador CARDUS (1.993) en relació a la comprensió per part de la societat espanyola del fet diferencial català. Efectivament, cal questionar la viabilitat d'una pedagogia que es limiti a exposar o explicar.

Partir de les referències escolars personals sense una determinada fonamentació pedagògica, pot portar també a altres simplificacions contràries però simètriques a l'equació *Ensenyar=aprendre*. Per exemple, la fòrmula "*Prohibiu i ho aprendran. Obligueu i no es farà.*" Especialment en l'apartat dedicat a la literatura, s'insisteix en el fet que la obligatorietat inhibeix i que la prohibició estimula. Aquestes concepcions són subsidiàries d'un passat escolar determinat: de la comprovació de diversos articulistes que, educats en règims educatius doctrinaris i autoritaris, han rebutjat els valors de l'educació rebuda; de la constatació que determinades imposicions són, a més d'ineficaces, contraproductes perquè provoquen l'efecte contrari. Crec que és important la defensa de l'aprenentatge particular, sovint clandestí i a vegades oposat a les normes que els adults transmeten i és evident que això es produeix en qualsevol situació educativa, sigui en un context autoritari o en un context democràtic. És important reconèixer els límits de les

institucions formatives que -afortunadament !- no poden abastar totalment el tarannà, l'esperit, l'estil de cada individu; ara bé, la insistència en la idea de l'obligatorietat com a pedagògicament contraproduent o de la prohibició com a afavoridora, palesa la dificultat d'acceptar l'existència d'una educació positiva que estimuli els joves a fer un sèrie de coses.

La creativitat i la construcció d'espais personals propis poden venir pel rebuig a determinades influències i imposicions, però poden venir també pel cantó de l'orientació, l'estímul i l'exemple d'algú. I sembla com si l'escola no pugui oferir aquesta possibilitat. Pel que sembla, la pedagogia imposa o prohibeix, no hi ha terme mig; i justament aquest és el terreny propi de la pedagogia.

Hi ha altres raons que expliquen la desconfiança envers la pedagogia. Una d'elles fa referència a un elitisme contrari a la intervenció pedagògica o didàctica que es relaciona amb aquest terme mig. BEILLEROT (1.982:58-59), per exemple, identifica l'existència d'una antipedagogia cultural per part de sectors que qualifica de burgesia aristocratitzada, tot i que avui aquest tipus de definició no "sona" gaire bé. Podríem parlar d'élites culturals; un sector que entén que la pedagogia apareix quan no hi ha més remei i quan no es donen les qualitats naturals que creen i que caracteritzen el talent. Des d'aquesta perspectiva, només s'accepta la pedagogia, segons aquest autor, si apareix dissimulada o si pren la "forma cultural de la lleugeresa"; una pedagogia *light*, una pedagogia que no es noti:

La mala premsa del mot i dels processos pedagògics no para de créixer. Pedagògic qualifica allò après, pesant, l'esforç, tot allò que s'oposa al ben nascut, al do, a l'estètica com a dot natural. La pedagogia és "l'anti-brio"; el pedagog és l'home sense qualitat. Pedagògic, didàctic son de llarg, defectes, injúries, que qualifiquen persones i discursos. Com aquells vells films que tenien el costum de començar amb un text explicatiu: anacronisme d'una pràctica pesada, massa explícita.

L'elitisme cultural en relació a l'escola ignora els canvis que aquesta ha sofert en les darreres dècades i s'inhibeix de la transformacions socials que implica la presència de nous contingents d'alumnes amb perfils sociològics i antropològics inexistents a les aules abans d'ells. Uns contingents que demanen més que abans, si cap, aportacions psicopedagògiques i didàctiques. Hi ha canvis en el bagatge cultural dels qui s'asseuen a les taules o als pupitres d'escoles i instituts la qual cosa obliga a la pedagogia a donar-hi resposta.

Malauradament, també cal reconèixer que aquesta resposta s'ha de donar al costat d'un dèficit notable pel que fa a anàlisis i estudis sobre qui són i com són els/les alumnes d'avui. A més, les opinions sobre els joves en tant que estudiants, col·loquen a aquests en uns dissenys de normalitat (MOLLENHAUER, 1.993) que donen per suposat que tothom ha de tenir unes determinades expectatives socials i culturals: llegir, escriure i comptar, tenir una formació professional i una capacitat de participació en la vida cívica. Com si tothom tingués una concepció comuna de la cultura, de les relacions socials i el coneixement. És a dir, s'ignoren realitats sociològiques sovint molt severes des del punt de vista de l'existència de dèficits culturals i socials en els contingents d'alumnes d'avui.

A desgrat d'aquests nous fenòmens, la pedagogia continua essent quelcom innecessari; no es valora la tasca de la pedagogia o de la didàctica com a medidora entre la cultura i l'aprenentatge d'uns alumnes diversos. Reprenent com a exemple significatiu la temàtica curricular de la lectura i la literatura, la més important des del punt de vista de l'opinió analitzada, s'escriu sovint sobre com la institució educativa ha pervertit o, si més no, ha fet avorrir la literatura. Des de la pedagogia es replica aquesta mena d'elitisme (TRILLA, 1.993: 279):

Comença a ser convenient sortir al pas de certs tòpics que alguns selectes de la cultura reiteren amb excessiu automatisme. Es diu per exemple, que la millor manera d'aconseguir que els nens i els futurs adults avorreixin la lectura és escolaritzar la literatura. El primer que ho va dir fou original i va fer pensar sobre determinats mètodes escolars certament questionables. Els qui ho van repetint contínuament sembla que obliden que, si bé no és segur que el sol fet que l'escola indueixi a la lectura sigui suficient per a formar una majoria de bons i àvids lectors, el que és indubtable és que per a molts infants el context familiar i social dels quals no afavoreix en absolut el gaudi literari, l'escola és quasi l'únic lloc en el que és possible posar-los en contacte amb obres literàries.

També s'ha de dir que hi ha altres factors rellevants per a explicar la manca de confiança que en algunes ocasions ofereix la pedagogia i que provenen del propi món pedagògic. Es tracta del descrèdit que poden generar unes pràctiques escolars inconsistentes que caricaturitzen el saber i unes actuacions docents poc rigoroses caracteritzades per banalitzacions del coneixement escolar. Sobretot quan, malauradament, aquelles es presenten moltes vegades sota l'aurèola de grans teories educatives o com a aplicacions de propostes pedagògiques renovadores. I és que, tal com va comentar Alexandre Galí, "no hi ha res tan fàcil com una Escola Activa mal feta" Més recentment, H. GARDNER (1991:197) ha insistit en la mateixa direcció assenyalant que "és més fàcil trasplantar determinades pràctiques específiques de l'escola progressista que assimilar la seva filosofia o el seu tarannà global".

Aquest catedràtic de Harvard, ha escrit que l'educació progressista s'ha caricaturitzat i s'ha banalitzat tant, que costa molt reconèixer les seves intencions inicials i la fonamentació teòrica. I és que la generalització de pràctiques innovadores a escoles d'arreu s'ha fet sovint sense els plantejaments de fons que hi donen sentit. No és estrany, doncs, que la invenció d'estereotipus o tòpics educatius que tenen èxit, vinguin pel cantó de les ironies respecte de l'escola anomenada "activa". Les caricatures al voltant de les expressions

plàstiques a l'escola, amb la plastilina com a paradigma de la nova pedagogia, en són un exemple.

La generalització de l'ensenyament primari i secundari ha comportat modificacions substancials que afecten a la composició social de l'alumnat i al seu bagatge cultural, a la pedagogia perquè és interpel·lada per donar solucions i afecta també, dèiem, als professionals de l'educació. Un professorat que, lògicament, ha augmentat de forma considerable. I com es pot estendre l'ensenyament sense que el professorat també creixi en nombre - a no ser que entrem en plantejaments d'educació a distància o virtual: el temps dirà si les propostes tecnològiques d'educació no presencial s'aplicaran també a l'ensenyament bàsic- i, en conseqüència canviï també des del punt de vista de tipologia i composició social?

Aquest fet fa aparèixer una altra contradicció que crec que s'ha pogut veure reflectida en els fragments dels articles d'opinió dedicats al professorat (Apartat 4.3.): la massificació dels sistemes educatius també pel cantó dels docents posa en qüestió la viabilitat del concepte de mestre. Tradicionalment el mestre ha estat el mestre d'escola, el mestre de primària. A la vegada, però, i també ho hem vist reflectit en els articles periodístics, també es considera *mestre* a la figura extraordinària que ajuda el deixeble en qualsevol camp del saber del qual aquell n'és un exemple de saviesa. Però, tal com s'interroga BEILLEROT (1.992), "vist que hi ha centenars o milers de funcionaris que són mestres, continuen essent-ho en el sentit tradicional del mot?"

Hi ha nombroses acepcions, amb les seves corresponents connotacions, per als noms que es fan servir per a descriure al qui s'ocupa d'educar i ensenyar.² Ara bé, en l'apartat dels articles

² MONTANE (1.994) contrasta "mestre" i "professor": "'Professió', del llatí

periodístics relacionats amb el nom de mestre, de professor, d'ensenyant o d'educador, ja s'ha comentat com el mestre singular desplaça el mestre d'escola i com el deixeble desplaça l'alumne de l'ensenyament bàsic. La majoria de "mestratges" fan referència al camp artístic (literatura, música, pintura, teatre...) o bé fan referència, tornat a la cita de BEILLEROT, a la figura magistral de l'altre extrem de la cadena, en l'ensenyament superior: grans professors d'universitat considerats com a "mestres", els quals s'associen també amb el "maître à penser", figura intel·lectual i social de prestigi.

En síntesi, la desconfiança respecte de la pedagogia en tant que disciplina responsable de construir arguments artificiosos sobre el fet educatiu i en tant que innecessària davant la transmissió del mestre, té a veure amb aquesta alta valoració que es fa del binomi mestre-deixeble i amb el menysteniment o recel respecte de l'educació generalitzada i dels mestres com a conjunt. (TORRENTS, 1.993:45)

Es considera que la pedagogia és valuosa quan és personal i intransferible. Quan és un art individual d'un mestre singular.

professio, declaració oficial, originàriament volia dir, per tant, declarar obertament les pròpies opinions o creences, la qual cosa contrasta amb l'origen del *métier* que té a veure amb mestria i amb el misteri derivat del fet que els gremis artesanals de l'Edat Mitjana transmetien els secrets del seu ofici als iniciats, però no al públic en general.

Podríem concloure, doncs, que "professionalitzar" l'ensenyament vol dir sostreure'l del control d'unes corporacions hermètiques i difondre obertament els coneixements dels professors.

El mot "professor" és considerat més "professional" que "mestre" i els corrents en favor de la professionalització en alguns països, com ara l'estat espanyol, estan lligats amb una promoció dels nivells més baixos per mitjà de la substitució del títol de "mestre" (relacionat una vegada més amb *métier*) pel de "professor", ja que la divisió clàssica de l'estatus dels ensenyants ha consistit en l'oposició entre mestres i professors." Per la seva banda, TEIXIDO (1.992) creu que "el terme ensenyant ha adquirit una significació més aviat negativa, la de treballadors poc implicats en l'ofici educatiu. Per això és més convenient traduir-ho per professors, mestres o educadors".

Quan la gent no està *col·lectivitzada* en una institució educativa i existeix una "lliure" relació mestre-deixeble. Sembla coherent amb aquesta perspectiva -i la lectura dels fragments ressenyats que tracten de la corporativització docent són prou explícits al respecte- que la funcionarització es percep com l'antítesi de la qualitat pedagògica. I per això s'enalteix la concepció del mestre únic de què parlava anteriorment. Es un qüestió altra vegada contradictòria entre la necessitat que tothom sigui educat i la valoració d'un determinat tipus de relació educativa que es defineix precisament per la seva individualització a ultrança. Ens trobem davant d'un discurs retòric perquè difícilment es concreten propostes d'intervenció política i administrativa que vagin dirigides tant a reforçar el reconeixement de la tasca docent com a reduir els possibles excessos corporatius del sistema.³ Davant d'aquesta situació, no ha de sorprendre ni la manca de reconeixement social de la tasca docent ni tampoc l'existència "d'un sentiment social flux de la dignitat de l'ofici d'ensenyar" (IEC, 1.992). En fi, l'al·lusió continuada al mestre ideal i singular que apareix en articles i comentaris, no és altra cosa que un símptoma més d'aquesta situació.

³ En raó de la meua ocupació professional actual crec conèixer bé la qüestió de la formació inicial i el reclutament dels nous contingents de mestres i podria assenyalar la considerable indiferència existent davant propostes clares de millora d'aquests dos aspectes relacionats amb els nous mestres. Indiferència no pas en termes generals, en "la societat", si no en àmbits acadèmics concrets, en el professorat d'altres nivells, en el món de la creació cultural o en el món de la producció i en les instàncies directives de l'administració del propi sistema educatiu.

7.2. LA RECONTEXTUALITZACIÓ

Bona part de les demandes que es plantegen a l'escola des de diferents àmbits socials i culturals i algunes de les concepcions sobre els educadors que es llegeixen en les pàgines d'opinió que he reflectit en els apartats anteriors, no tenen prou en compte el coneixement escolar com a coneixement específic. Els canvis que es demanen o s'exigeixen a l'escola no respecten la cultura escolar ja existent, les seves raons i el seu desenvolupament (HERNANDEZ, SANCHO, 1.994).

Abans d'analitzar algunes qüestions rellevants sobre quin és el currículum que es desitja per a l'escola o quins són els aspectes més destacats del currículum escolar, convé analitzar aquesta qüestió: com, des del camp cultural representat pels articulistes d'opinió, s'ignoren els processos pedagògics que fan que un determinat saber o contingut cultural es converteixi en un contingut curricular per a l'alumne o estudiant. En el sentit que el coneixement escolar és un coneixement específic i que les disciplines escolars no són la ciència, l'art o la literatura (POPKEWITZ, 1.994: 127):

El que es porta a l'escola no és el que fan els científics, els matemàtics, els escriptors o els artistes; el que succeeix és que el coneixement formal de l'escola reformula el coneixement disciplinar per a adaptar-se a les exigències de l'horari escolar, a les concepcions sobre la infantesa, i a les convencions i rutines de l'ensenyament que imposen tal coneixement en el currículum escolar.

Crec que és un tema central en les relacions entre el camp cultural i el camp educatiu o escolar i quan dic que s'ignoren aquests processos vull assenyalar que en alguns casos hi ha un

desconeixement inevitable d'una qüestió "tècnica" pròpia de la disciplina pedagògica o bé en d'altres casos simplement perquè es creu que un determinat saber no convé modificar-lo amb la qual cosa ens trobaríem davant d'aquell enfoc carismàtic i logocèntric que ja he comentat; s'ha de dir, tanmateix, que també en aquests casos hi ha una retraducció del saber en saber escolar, encara que no es reconegui. En part s'explica per un "idealisme" respecte de l'educació que no analitza les pràctiques concretes amb la qual cosa solen quedar descontextualitzades; i és que en pocs camps es produeix una diferència tan gran entre ideals i pràctiques com en el camp escolar.

Es considera sovint que la intervenció pedagògica per a adaptar uns continguts culturals a la mesura d'uns alumnes és una actuació reduccionista i simplificadora, en un cert sentit, tramposa. Es cert que a vegades hi ha reduccionismes excessius, simplificacions i falsejaments que s'emparen en la metodologia; però no és menys cert que les intervencions didàctiques són indispensables per a ubicar el curriculum bàsic en les cinc hores diàries i els dos cents dies l'any, durant els setze anys de l'escolaritat obligatòria. Un curriculum bàsic que no és altra cosa que una síntesi del saber de tots els temps que una societat a través dels seus representants i legisladors ha decidit que aprenguin els seus joves ciutadans. Aquest procés d'adaptació rep el qualificatiu d'"alquímic" per part del mateix Th. POPKEWITZ (1.994) abans citat, pel que té de transformació, amalgama, canvis d'elements i trànsit d'espais: especialment pel trànsit des dels espais socials de les disciplines a l'espai social de l'escola; des del meu punt de vista és una definició adequada tot i que el concepte d'alquímia pot reforçar la impressió, que des dels camps no pedagògics es té, de l'activitat "críptica" i "esotèrica" dels pedagogs.

FORQUIN (1.989:14) per la seva banda, descriu la relació entre educació i cultura utilitzant la metàfora del *bricolatge* com a

reutilització d'elements manlevats de sistemes heterogenis per a finalitats pragmàtiques puntuals. En qualsevol cas, la selecció cultural que fa l'escola és un treball de restructuració, de transposició didàctica que difícilment rebrà l'aquiescència dels professionals de la cultura; més aviat s'observa amb recel, com si es tractés d'una degradació intel·lectual, d'una vulgarització deguda al constrenyiment del didactisme o d'una banalització cultural. Alguns dels pedagogs que he fet servir com a referents en aquesta tesi, així ho denuncien (GIMENO SACRISTAN, 1.994; FORQUIN, 1.989 i TRILLA, 1.993:284).

La transmissió educativa de la cultura (valgui la redundància) no és mai un simple procés de transport de productes culturals i del seu depòsit en el cap de l'educand. Aquesta transmissió suposa sempre, per bé o per mal (segurament a vegades per bé i a vegades per mal), una reelaboració cultural, una reconstrucció dels productes a transmetre: és el pas del tractat al manual, de la cultura en estat pur (¿on és, per cert?) a la cultura sota currículum. És clar que aquesta reelaboració pot ser valorada negativament, al·ludint per exemple al fet que la reconversió del contingut cultural en contingut educatiu res culturalment valuós afegeix al primer i encara el degrada: pedagogització com a banalització cultural.

El procés de reelaboració pel qual la cultura es converteix en currículum, per dir-ho gràficament, s'anomena *recontextualització*, un concepte que prové de BERNSTEIN autor amb qui em recolzo per a fonamentar aquesta argumentació. És tracta d'un procés força més complex i sociològicament condicionat que és inherent a qualsevol transmissió educativa emmarcada en l'escola. Tampoc crec que es pugui simplificar en una confrontació entre dos fraccions de la classe mitjana com apunta APPLE (1.994); una que recolza la pedagogia "visible" (especialment centrada en l'assignatura i estretament controlada), i una altra que recolza la pedagogia "invisible" (essencialment centrada en el nen i menys controlada).

La recontextualització cal entendre-la en el sentit que qualsevol discurs pedagògic és un principi per a apropiar-se d'altres discursos i posar-los en una relació especial mutua a efectes de la seva transmissió i adquisició selectives. (BERNSTEIN, 1.990:189):

En aquest procés de descol·locació i recol·locació del discurs original, s'elimina la base social de la seva pràctica, incloses les seves relacions de poder. En el procés de descol·locació i recol·locació, el discurs original, és sotmès a una transformació que el modifica a partir d'una pràctica concreta fins a una altra virtual o imaginària. És un principi recontextualitzador que s'apropia de, recol·loca, reenfoca i relaciona selectivament altres discursos per a construir el seu propi ordre i els seus propis ordenaments. En aquest sentit, el discurs pedagògic no pot identificar-se amb cap dels discursos que recontextualitza.

I és aquesta una qüestió que no satisfà als qui, davant d'una mancança determinada en la vida social desitgen o demanen que s'ensenyi a l'escola i, després no reconeixen aquell discurs social en la pràctica escolar que s'ha elaborat (També s'ha de dir que algunes demandes recollides en els articles d'opinió d'aspectes que s'haurien d'ensenyar a l'escola -des de la idea de Déu a la idea del suïcidi- són fonamentalment una expressió retòrica per afirmar la importància d'un determinat saber; en aquest sentit, el currículum escolar bàsic, malgrat tot, continua essent un símbol d'allò que és important socialment).

La funció de recontextualitzar la realitzen uns *camp s recontextualitzadors* que decideixen el *què* (matemàtiques, llengua, pàstica...) i el *com* (els principis psicopedagògics que orienten les estratègies d'aprenentatge...). BERNSTEIN els identifica segons la classificació següent:

CAMPS RECONTEXTUALITZADORS

a). *Camp recontextualitzador pedagògic oficial:*

Abasta departaments especialitzats i agències subalternes de l'Estat i de les administracions educatives locals juntament amb la seva investigació i sistema d'inspectors.⁴

b). *Camp recontextualitzador pedagògic:*

1. Abarca la universitat i els departaments d'educació, centres universitaris d'educació amb la seva investigació corresponent, i fundacions privades.

2. Inclourà publicacions especialitzades sobre educació: setmanaris, revistes, etc. així com editorials, conjuntament amb els seus lectors i anunciants.

3. Pot estendre's a camps no especialitzats en el discurs educatiu i les seves pràctiques, però capaços d'exercir influència, tant en l'Estat i els seus diversos organismes, com sobre llocs, agents i pràctiques especials en l'àmbit de l'educació.

Extret de BERNSTEIN (1.990)

L'aportació de Basil BERNSTEIN és important per al camp educatiu perquè obliga a tenir present una construcció social del discurs pedagògic. La presa en consideració dels camps recontextualitzadors ve a posar de relleu l'excessiva simplicitat amb què es valoren les pràctiques educatives enfront d'una complexitat negligida perquè s'obvia el caràcter i els condicionants socials de l'educació escolar. Un exemple pot ser la selecció dels continguts curriculars: no es pot justificar l'absència de determinats aspectes en els curricula escolars només en base a una

⁴ Cal tenir en compte que parla des del context educatiu britànic. En tot cas, es pot equiparar aquest camp a "administració educativa en el seu conjunt". Es prou clar que el paper de les administracions locals en educació a l'estat espanyol és ben pobre.

determinada hostilitat dels ensenyants; hi ha més variables i condicionants que aquest i que tenen a veure amb els camps recontextualitzadors i que permeten orientar millor la resolució dels problemes. (ELLIOTT, 1.989)

L'adopció d'un model globalitzador que tingui en compte les pràctiques educatives i els camps socials intervinents no significa construir o fer servir un escut protector que eximeixi els educadors de llur responsabilitat. Tampoc es tracta d'una estructura que anul·la la incidència de les actuacions d'aquests ni les activitats dels *adquirents*, -dels alumnes. El mateix BERNSTEIN adverteix que els principis dominants que s'estableixen entre els camps recontextualitzadors i els agents concrets es refereixen "a un terreny de conflicte més que a un conjunt estable relacions". Hi ha fonts de conflictes, resistències, i inèrcies potencials i reals entre els diferents nivells horitzontals i verticals de l'esquema. Aquests conflictes i tensions expliquen algunes característiques del curriculum i el coneixement escolars. (BOURDIEU; DELSAULT; SAINT-MARTIN, 1.970; 56):

L'eclecticisme i el sincretisme que caracteritzen específicament la cultura escolar no és pas només una solució escolar al problema pròpiament escolar del consens sobre el programa com a condició necessària de la programació estandaritzada i rutinitzada dels esperits, sinó simultàniament també una solució al problema posat a la institució escolar per la concorrencia entre els creadors per la legitimitat dins del camp intel·lectual o artístic i sobretot pels conflictes entre els valors i les ideologies de les diferents fraccions dels grups dominants.

Des de fa algunes dècades, la sociologia de l'educació ha aprofundit en l'estudi del coneixement escolar, en l'estudi del curriculum i de les pràctiques que produeixen a les escoles. Anteriorment, la sociologia de l'educació havia centrat les seves línies de recerca dominants en anàlisis estructurals que havien obviat les aules, convertides en una mena de 'caixa negra' a l'espera de ser obertes. Que les aportacions d'investigadors i sociòlegs d'enfocs diversos

insisteixin en la consideració del coneixement escolar com una forma cultural específica no suposa cap intent de tornar a aïllar l'escola de la resta del conjunt social o de qüestionar l'esforç de la pedagogia renovadora de començaments de segle per a acabar amb la immensa fractura entre escola i vida. (FORQUIN, 1.989:186)

L'escola és també un "món social", que té les seves característiques de vida pròpies, els seus ritmes, el seu llenguatge, el seu imaginari, els seus modes propis de regulació i de transgressió, el seu règim propi de producció i de gestió de símbols. I aquesta "cultura de l'escola" no s'ha de confondre amb el que s'entén per "cultura social"... La sociologia ens ajuda a comprendre millor allò que passa efectivament a les escoles. Així, ens ajuda a entendre millor els obstacles que troben els mestres en el seu projecte de fer adquirir als alumnes un determinat tipus de coneixements, capacitats o actituds.

Es tracta de millorar en el coneixement de l'escola precisament des d'un punt de vista social, per tal que s'entenguin amb més precisió la realitat, els conflictes i les virtualitats de les institucions educatives, la configuració de les quals ve donada per la influència de les diverses forces socials.

7.4. AL VOLTANT DEL CURRICULUM

El coneixement escolar resultant dels processos de mediació i recontextualització no és un coneixement estable, regular i homogeni. És diferent en funció de si va dirigit a unes determinades etapes educatives (primària, secundària...) segons les èpoques, varia en funció de les transformacions socials i culturals i també en funció dels postulats que els camps recontextualitzadors produeixen (per exemple, la influència d'un determinat corrent psicològic en departaments universitaris que intervenen en l'estructuració del currículum escolar). Una repàs als programes oficials i als llibres de text dels darrers anys ho pot deixar ben palès: només cal pensar en els canvis en l'ensenyament de les matemàtiques amb la introducció de la teoria de conjunts i la seva posterior i parcial rectificació; o en la variació en els mètodes per a l'aprenentatge de la lecto-escriptura; o en la potenciació d'enfocs per a ensenyar història des de perspectives més d'història econòmica i menys d'història política; o en l'estudi de l'entorn natural integrat en l'educació ambiental i feta fora de les parets de les aules amb el suport de recursos com cases de natura, museus de la ciència, etc. Els exemples són múltiples.

En aquest sentit, és ben imprecís defensar uns determinats continguts per a un nivell educatiu, utilitzant el paràmetre de l'experiència viscuda; és a dir, en funció dels continguts i nivells amb els quals hom es va trobar quan estudiava. No és possible trobar en l'actualitat ni el mateix nivell, ni el mateix currículum ni la mateixa composició social dels qui assisteixen a l'escola. (PROST, 1.990; BAUDELLOT-ESTABLET, 1.989)

De la mateixa manera, es fa difícil de respondre a unes

expectatives sobre què s'espera de l'ensenyament, sobre què ha d'ensenyar-se si es formulen, com es formulen sense distingir entre nivells o etapes educatives. No deixa de ser una qüestió inherent al gènere periodístic; és obvi que no estic parlant de documents d'experts o de revistes especialitzades. Però també és evident que les demandes dirigides a l'escola poden ser molt diferents segons si les ubiquem a l'educació infantil, a algun curs de primària o a l'acabament de l'escolaritat obligatòria. Per exemple i reutilitzant la distinció entre pedagogies visibles i pedagogies invisibles que utilitzava en els paràgrafs anteriors, a mesura que avancem cap a la secundària, el suport a les pedagogies visibles augmenta paral·lelament a la disminució del suport a les pedagogies invisibles.

Els canvis en el currículum són constants i els destinataris també són diversos. De fet, la configuració d'un currículum bàsic és una qüestió socialment conflictiva des de que existeix la pròpia institució escolar al voltant de la qual s'han anat reformulant els aprenentatges bàsics que ha d'impartir. Però allò bàsic és, lògicament, un constructe social canviant que depèn del context cultural, social i ideològic des d'on es formula. Com es transmet i quin coneixement es transmet en la pràctica escolar quotidiana ha estat, és i serà una polèmica social constant des de la Grècia clàssica al segle XXI perquè va lligat a com es distribueixen els béns i serveis dins d'una societat. No estem simplement davant d'un problema analític, tècnic ni purament psicològic sino davant d'una qüestió que té a veure amb la ideologia i amb els processos històrics de legitimació de grups socials. La idea d'un currículum establert i immutable és més un miratge o una aspiració d'un determinat sector social que no pas una realitat viable.

Hi ha hagut una evolució evident del currículum escolar en el transcurs de la història en funció d'unes dinàmiques determinades. Cal reconèixer però que en l'època actual els processos de

transformació socials i culturals han introduït una dinàmica vertiginosa de recomposició i d'efervescència que provoca que el currículum escolar i la cultura en general de fa unes dècades i unes centúries ens apareguin com a segurs i estables. Des d'aquesta perspectiva s'entén que l'slogan "Back to basic" nascut als Estats Units hagi fet fortuna arreu. Una expressió amb la qual es demana el retorn als ensenyaments bàsics i a les tasques clàssiques de l'escola. Però plantejat en termes simplistes, de pura repetició d'allò que havia constituït l'escola en dècades anteriors, és un desig absurd i impossible. En tot cas, el repte, com ha escrit COOMBS (1.987), no consisteix en redescobrir el passat sinó en descobrir i aplicar els aspectes bàsics en l'educació que siguin adequats per al futur. La qual cosa és certament diferent i no tan senzilla.

En primer lloc, la funcionalitat social de determinats aprenentatges bàsics ha caigut en picat. La qüestió no és que ara ja no s'aprenuin certes coses: els nens aprenen a llegir, escriure i comptar, però el pas de la literalitat a la seva operativitat social és problemàtic i la capacitat per a comprendre i el desig de llegir se'n ressenteixen (GARDNER, 1.991). No és un problema que es resolgui amb la imposició d'un sistema educatiu rígid tot i que l'assoliment de les habilitats bàsiques requereix un esforç i disciplina que, a vegades, s'obliden. La qüestió fonamental rau en el fet que els alumnes no troben quina utilitat puguin tenir aquestes habilitats fora de l'escola, a la família, i àdhuc a la mateixa escola. Les capacitats lligades a l'alfabetització (lectura, escriptura, càlcul...) acaben tenint menys importància en la mesura que desapareix la utilitat i desapareixen els contextos on es podien exercitar aquestes capacitats.

En segon lloc, hi ha un altre problema que afecta la comprensió dels nous components del currículum bàsic i que, davant d'aquest fet hom gira els ulls vers els curricula del passat. Es tracta d'un procés imparabile de formalització en raó dels continuats

progressos científics i en la permanent millora dels coneixements que tenim respecte de les lògiques i processos interns de les disciplines que s'imparteixen a l'escola (PROST, 1.990). Això comporta que per a impartir uns coneixements escolars adaptats a les darreres aportacions científiques, calgui sintetitzar molta més informació amb la qual cosa els continguts es formalitzen irremissiblement, i augmenta la distància entre els aspectes del contingut que poden formar part de l'experiència de l'alumne i la formulació curricular que s'ofereix i que és respectuosa amb les darreres aportacions disciplinars. Aquesta dificultat d'identificació amb determinats aspectes del curriculum afecta els diferents agents de la comunitat educativa.

Tots aquests plantejaments no crec que siguin gaire satisfactoris per un ampli sector dels professionals de la cultura i per un ampli sector de professors de secundària i universitaris - dels quals ja he comentat llurs coincidències com a col·lectiu- que assenyalen aquests arguments com a propis d'una pedagogia que acaba mixtificant uns continguts culturals i accelerant en base a suposades raons tècniques -de les ciències pedagògiques- una banalització del curriculum. Crec, tanmateix, a diferència d'amplis i creixents sectors "restauracionistes", és a dir partidaris d'un retorn als ensenyaments bàsics que el conflicte no només es localitza a l'escola ni en unes determinades orientacions de la pedagogia contemporània. Les dificultats d'un currículum escolar que tingui en compte tant la tradició cultural com la vinculació amb noves formes culturals, és una faceta més dels conflictes que caracteritzen la cultura contemporània. O és que hi ha un ordre cultural legitimat que pugui servir de referent ? hi ha una cultura estable i consensuada que pugui ser recontextualitzada per a l'escola ? No serà que es demana precisament que l'escola sigui el darrer baluart d'una funció conservadora del llegat cultural que altres àmbits culturals no pretenen, ni desitgen, immersos en un còctel de nous i vells continguts i formats culturals? Perquè al

costat dels qui demanen una modernització de l'escola o una adaptació de l'escola als temps actuals, d'altres postulen que l'escola sigui precisament un "focus de resistència" (FINKIELKRAUT, 1.994) que s'oposi a aquesta adaptació esbojarrada.

La dificultat de bastir un determinat currículum escolar porta irremissiblement a parlar de l'anomenada "crisi de les humanitats", de la crisi d'una formació humanística per dir-ho en termes més globals. Una qüestió que es trasllueix en els articles d'opinió quan manifesten la seva preocupació per la desaparició de l'escola de determinats continguts culturals que han estat i estan a l'arrel de la nostra configuració com a col·lectivitat, amb la literatura al capdavant, acompanyant el llatí i el grec, la filosofia...

Si s'ha de fer cas del conjunt dels articles i documents periodístics ressenyats, es pot afirmar que des del punt de vista de les funcions de l'escola es subratlla de manera destacada la necessitat de formació personal i ciutadana de l'infant o jove, és a dir, una formació integral que també es qualifica com a formació humanística. I des del punt de vista del currículum específic, és a dir, de les disciplines que es concreten en àrees del saber, matèries o assignatures, el que es destaca a molta distància de la resta com a necessari i se'n denuncia el perill de reducció és el conjunt de la llengua, l'escriptura, la literatura. Aquesta doble constatació posa de manifest, d'entrada, que les demandes socials que avui es fan a l'educació escolar des dels articles d'opinió, continuen essent les exigències fonamentals que des del punt de vista històric de sempre han presidit i justificat l'existència de l'escola. El lligam entre l'aprenentatge de les normes de conducta i l'aprenentatge de les normes de la llengua oral i escrita així com la lectura de determinats textos, és una relació permanent que defineix l'escola al llarg del temps: "Què tenen a veure, que tantes vegades anaven agafades de la mà la Filologia, la Gramàtica, la Literatura i les Humanitats en general, amb la tasca de direcció de la conducta i

formació de les ànimes infantils ?" es pregunta en el pròleg al llibre d'Erasme "De civilitate morum puerilium" el filòsof GARCIA CALVO (1.985:12). A banda de les raons històriques que empenyen als humanistes com Erasme a voler substituir a les velles autoritats religioses i polítiques en la formació dels joves, el prologuista esbossa només una aproximació al fet que gramàtica i conducta no són sino les formes que condueixen els joves cap a un ordre social:

Però més aviat crec que hi ha, en aquesta connexió entre Gramàtica i Conducta (que hi ha entre la més pura teoria i la més immediata praxi), alguns fils més profunds, que fan que el dòmine encarregat d'ensenyar el llatí als nens i de descobrir-los, amb fòrmules més o menys fidels o falaces, les regles que regeixen la sintaxi de la llengua, es senti moltes vegades en virtut d'això titulat per a formular-los-hi les regles que han de regir els seus passos i gestos en els seus tractes amb la Societat.

No és estrany, si s'ha de fer cas d'aquesta apreciació de GARCIA CALVO, que la formació personal en el sentit de socialització i d'integració en l'ordre social i l'educació lingüística en un sentit global que inclou també la possibilitat d'accedir als "grans llibres" i, en conseqüència, a aquesta integració social, (dos pilars històricament fonamentals de l'educació escolar), ocupin el lloc central també en el conjunt de reflexions que els articulistes escriuen en relació al que ha de fer l'escola en els temps actuals. Justament perquè es considera que aquells aspectes educatius estan deixant d'esdevenir fonamentals. La reivindicació de les *lletres* és la preocupació per la desaparició del llegat clàssic i, conseqüentment la preocupació pel fet que les joves generacions no en seran partíceps amb la qual cosa els fonaments espirituals i culturals de la societat trontollen greument. Des de sectors del camp de producció simbòlica, des de l'àmbit dels professionals de la cultura (que inclou també a professors que tenen instruments o espais públics d'opinió) es planteja, doncs, una resistència a una determinada configuració de l'escola.

Perquè el cas és que estem davant de transformacions considerables en l'àmbit escolar com ho són en l'àmbit més general de la cultura contemporània. BERNSTEIN (1.990), des d'un context acadèmic i intel·lectual ben diferent al del filòsof castellà, introdueix altres elements útils i, en part concomitants amb les asseveracions del filòsof. Per al sociòleg britànic hi ha uns canvis d'orientació fonamentals que ell explica a partir de l'organització del saber medieval mitjançant el *trivium* i el *quadrivium*. Com és sabut, el *trivium* incloïa la lògica, la gramàtica i la retòrica. El *quadrivium* es composava de l'aritmètica, la geometria, l'astronomia i la música. Emile Durkheim ja va interpretar el fons d'aquestes disciplines (BERNSTEIN, 1.990:155). El sociòleg francès qualificava el *trivium* com l'exploració del món de la paraula (l·ligada al verb *diví*), i el *quadrivium* seria l'exploració del món. El *trivium* s'estudiava primer i el *quadrivium* després. Es a dir, la paraula anava abans que el món.

El *quadrivium* no és només una exploració d'un món abstracte; s'orienta cap a una exploració dels mitjans d'actuar sobre el món. En aquest sentit, el *quadrivium* no versa sobre la persona sino sobre allò que està fora de la persona. Així el *quadrivium* significa l'exterior. El *trivium* es refereix a l'interior, la construcció discursiva de l'interior. En els primers temps d'introducció d'aquesta estructuració del saber, les formes inicials de socialització dels agents que s'especialitzaven en el control simbòlic subordinaven el discurs instructiu sobre el món fenomènic abstracte (*quadrivium*) al discurs regulador (*trivium*). En l'actualitat, hi ha una ruptura fonamental en les relacions entre qui coneix i allò conegut. En el període medieval, ambdós estaven necessàriament integrats. El saber era l'expressió externa d'una relació interna. La relació interna era la garantia de la legitimitat, integritat i acreditació del saber, i la categoria especial de qui coneixia. Ara, el saber no és una part integrant de la persona; ens trobem amb una desarticulació que permet la creació de dos

mercats independents: un del saber i un altre dels qui coneixen. I això té conseqüències en tots els nivells educatius i en la prioritització de cursos, especialitzacions, destreses, etc. (BERNSTEIN, 1.990:155 i ss.).

El saber ha de fluir como el diner cap a on pugui produir avantatges i profit. En realitat, el saber no és com diner: és diner. El saber es divorcia de les persones, els seus compromisos, la seva dedicació personal, perquè aquests es converteixen en obstacles, limitacions al seu fluxe i introdueixen deformacions en el mercat de treball.

En definitiva, la desaparició del control que exercia el *trivium* en la formació de les persones ha donat pas a aquesta desarticulació que desconecta l'interior de l'exterior. I no és una qüestió acadèmica sino de transformació dels valors fonamentals que els camps de producció tant de recursos físics com de recursos discursius adjudiquen al saber i al saber que ha de transmetre's a l'escola. (LESOURNE, 1.993)

Aquests textos també expliquen el decantament del món de l'opinió cap a la defensa de les humanitats des del punt de vista de les lletres o del *trivium*. Una qüestió que caldria revisar tal com reclama el món científic davant l'analfabetisme generalitzat en aquest camp i també per les connexions cada vegada més estretes entre pensament científic i pensament filosòfic, etc.

En qualsevol cas, la crisi de les humanitats i la desarticulació de l'estructura bàsica del saber escolar és una temàtica central en les pàgines d'opinió i en els suplementes culturals dels *mass-media*. Es una qüestió que es sent en boca de literats, catedràtics i pensadors i és un problema que forma part dels nuclis centrals dels informes que de tant en tant, organismes acadèmics, ministeris nacionals, organismes internacionals o comissions creades *ad hoc* elaboren sobre la salut dels sistemes educatius respectius. Es el cas de l'informe -que, tanmateix, ha passat molt desaparebut- de

l'Institut d'Estudis Catalans que assenyala com la "reclada de les humanitats en l'ensenyament secundari i universitari és, sens dubte, un alt tribut pagat a la ideologia utilitarista dominant". L'informe s'ajusta als plantejaments que comentava al voltant del *trivium* i del *quadrivium* quan es pot llegir: "hom ha dit encertadament que "ciència sense consciència és la ruïna de l'ànima" (IEC, 1.992).

Per la seva banda, el conegut informe nord-americà *A nation at risk* desqualificava la introducció de continguts culturals a l'escola diferents als habituals per tal d'aproximar-se a les necessitats -aparents o reals- dels alumnes, quan s'hi pot llegir que els curricula de secundària s'han convertit en quelcom semblant a aquells menus de bars de cuina ràpida en què no se sap quins són els plats principals, els postres o els aperitius. (USS COMMISSION, 1.983). Aquestes consideracions són recollides pel món de l'opinió periodística i ens trobem per un costat que es demana l'adequació a un món modern però per l'altre, es critica que la pedagogia hagi abraçat una obertura de l'escola a les influències exteriors que són les del mercat i de la cultura fragmentarista i de l'efímer; com si s'hagués de sotmetre a les formes dominants d'aquesta comunicació social pletòrica (HUISMAN, 1.986).

Lògicament també és un tema de preocupació permanent per a la pròpia pedagogia. Darrerament, diversos pedagogs han alertat dels perills que amaga l'adopció d'un relativisme cultural que es recolza en un benintencionat respecte a la diversitat de cultures i a la diversitat de l'alumnat en funció de la seva procedència. Segons les opcions que es preguin es pot reforçar la discriminació de l'alumnat a la vegada que s'empobreix el bagatge cultural, perquè només pot disfrutar de la diversitat cultural qui té la possibilitat per a distanciar-se d'unes determinades cultures. (FLECHA, 1.992; GIMENO SACRISTAN, 1.994)

Des del món de la pedagogia, cal prendre's seriosament algunes de les aportacions que denuncien la desaparició del món clàssic de les aules dels instituts i de les universitats, fonamentalment. Tot i que no crec que sigui un fenomen la responsabilitat del qual hagi de recaure només en la "intervenció de pedagogs reformadors" (FINKIELKRAUT, 1.994) o a l'acció dels militants del pensament *políticament correcte* (BLOOM, 1.987) Són aportacions que poden ser molt útils per al professorat com a elements de discussió i que, sovint són etiquetades massa ràpidament.⁵ En aquest sentit, crec que no s'ha d'assimilar la defensa d'una instrucció fonamentada en el llegat clàssic situant-la monolíticament en el conjunt de discursos pedagògics de restauració, alguns d'ells clarament conservadors.

La concepció de l'escola contemporània com a resultat de la Il·lustració i, per tant, com a institució que pretén l'enriquiment cultural de la ciutadania a partir de l'accés d'aquesta a les principals fites de la raó humana porta directament a defensar la instrucció entesa com un discurs de racionalitat i de progrés. No sé si, com ha escrit FORQUIN es pot ser conservador en pedagogia i progressista socialment però el cert és que no es pot negligir la millor part de la tradició cultural de l'escola (FORQUIN, 1.989:73):

L'escola, potser no ha de transmetre només sabers, però cal reconèixer que és encara el que sap fer millor, és el que la societat tolera millor que l'escola faci i que ningú fa millor que ella, a la vegada que hom pot, perfectament, imaginar altres canals i altres xarxes per altres tipus de transmissions (competències massa banals ou massa especialitzades, creences, actituds i valors en relació a les quals no hi ha consens al si de la societat).

⁵ Per exemple, les tesis de BLOOM, autor de "The closing of the American Mind" ja esmentat, han estat ràpidament adoptades per sectors conservadors, com ja augurava o temia Salvador Giner en el pròleg. Per contra, sectors que es situen en l'àmbit de la pedagogia crítica el posen com a exemple de reaccionarisme educatiu neo-liberal. Tot i el seu elitisme cultural evident, no crec que es pugui encasellar tan fàcilment.

El problema radica en el fet que molts dels afanys restauracionistes i de defensa de les humanitats, ja es tracti d'articles d'opinió en el seu conjunt que hem pogut llegir, ja siguin obres i assaigs d'una certa envergadura no entren en la configuració del discurs pedagògic i en el paper dels camps recontextualitzadors. En canvi, s'emplaça a la pedagogia a actuar quan les dimensions del problema escapen a l'acció dels professionals de l'educació i de determinades agències o camps de recontextualització.

Probablement, els articles d'opinió no pretenen tant modificar una situació, com lamentar-se d'un estat de coses; en canvi és preocupant la inhibició de molts agents del camp de la producció cultural directament implicats, a l'hora d'afrontar col·lectivament l'anàlisi de la construcció social dels currículums i a participar prèviament en l'elaboració de noves propostes. És una situació habitual: la discussió sobre plans d'estudis nous dels diferents nivells educatius és ben pobra quan es demana la intervenció dels agents socials. És *a posteriori* quan apareixen els clams i les preocupacions.

Per una altra banda, molts professors no són prou conscients que la identificació d'un determinat contingut cultural amb una assignatura concreta és fruit d'un procés recontextualitzador que pot ser ben discutible. Qualsevol proposta que signifiqui una recontextualització diferent dels continguts topa amb una trinxera inexpugnable que pot explicar-se per interessos gremials i corporatius i d'altres però que es presenta com una defensa de l'alta cultura en front de la banalització cultural. Tanmateix com assenyala MOSTERIN, "a això de l'"alta" cal posar-hi moltes cometes perquè, on és l'"altímetre per a mesurar quina cultura és alta i quina no ho és?". Per la seva banda, TERRICABRAS insisteix en el mateix (AAVV, 1.994a: 27):" Quan es parla d'alta cultura, cultura

mitjana i baixa cultura, s'està determinant el nivell de cultura o el nivell social dels consumidors de la cultura? Es a dir, s'està fent una observació cultural, una observació sòcio-política, econòmica o de classe?"

Formulacions com les del document elaborat pel "College de France" (per tant no pas elaborat directament per pedagogs o mestres d'escola), i que adjunto a continuació, sintetitzat en els seus principis fonamentals, difícilment són assumides si comporten determinades transformacions curriculars.

PRINCIPIIS PER A UNA REFLEXIÓ SOBRE ELS CONTINGUTS DE L'ENSENYAMENT.

1er. PRINCIPI: Els programes han de ser questionats i revisats periòdicament, amb l'objecte d'introduir en ells els coneixements que exigeix el progrés de la ciència i els canvis socials (principalment els relacionats amb la unificació europea); tot element afegit haurà de compensar-se amb una supressió concomitant.

2on. PRINCIPI: L'educació ha de primar els ensenyaments capaços de brindar modalitats de pensament dotades de validesa i aplicabilitat generals, per damunt d'aquelles que, tot i proposar sabers susceptibles de ser apresos de forma igualment eficaç (i a vegades més agradable), utilitzen, no obstant, altres vies. En particular, cal procurar que no persisteixen certes llacunes inadmissibles, tan perjudicials per al conjunt de la tasca pedagògica; això es refereix molt especialment a modes de pensament i a les destreses bàsiques: en efecte, degut a que es sol pensar que tot el món els ensenya, a la fi ningú no s'ocupa de la seva transmissió.

3er. PRINCIPI: Oberts, flexibles i modificables, els programes són un marc d'actuació, no un instrument coercitiu; han de fer-se menys impositius conforme es vagi progressant per la jerarquia dels nivells d'ensenyament;

per a la seva elaboració i organització pràctica, cal comptar amb la col·laboració del professorat. Han de ser progressius -connexió vertical- i coherents -connexió horitzontal- tant al si d'una mateixa especialitat com en el conjunt del saber ensenyat (a cada curs).

4rt. PRINCIPI: L'anàlisi crítica dels continguts exigits actualment sempre ha de conciliar dues variable: l'exigibilitat i la transmissibilitat. D'una banda, el domini d'un saber o d'un mode de pensament és més o menys indispensable per raons científiques o socials, en un determinat nivell (en un o altre curs); d'una altra, aquesta transmissió és més o menys difícil, en aquest determinat nivell, donades les capacitats d'assimilació dels alumnes i el grau de formació del professorat.

5è. PRINCIPI: Amb la finalitat de fer més eficaç la transmissió del saber diversificant les formes de la comunicació pedagògica i en funció de la quantitat de coneixements realment assimilats, en lloc dels proposats teòricament, es distingirà, tant entre les diferents àrees com en l'interior de cadascuna, allò que és obligatori d'allò que és opcional i d'allò facultatiu; així mateix s'introduiran, al costat de les classes habituals, altres formes d'ensenyament, com treballs dirigits o activitats de docència col·lectiva que agrupin a professors de dues o més especialitats; aquestes noves activitats podrien adoptar la forma d'enquestes o observacions de camp.

6è. PRINCIPI: L'aspiració per a un ensenyament més coherent ha d'afavorir els ensenyaments impartits en comú per professors de diferents especialitats i, àdhuc, un replantejament de l'actual divisió del saber en "disciplines"; aquest replantejament podria fer-se a través de l'anàlisi de certes agrupacions heretades i d'una aproximació progressiva entre les especialitats, aproximació que ve imposada pel desenvolupament de les ciències.

7è. PRINCIPI: La búsqueda de la coherència ha d'anar acompanyada d'una búsqueda de l'equilibri i la integració entre les diverses disciplines i, per tant, entre les diverses formes d'excel·lència. Es important conciliar,

especialment, l'universalisme inherent al pensament científic i el relativisme que ensenyen les ciències històriques, atentes a la pluralitat de les formes de vida i de les tradicions culturals.

Extret de: College de France (1.988). Vegi's bibliografia.

Tota modificació de l'estructura disciplinar així com la convivència de continguts tècnico-professional amb d'altres de caràcter científic i humanista exigeixen d'un aprofundiment en la tasca pedagògica i docent, difícil de realitzar des d'una concepció dogmàtica, individualista i carismàtica de la cultura i marcant distàncies entre la cultura i l'educació. La reivindicació de més hores, o la denúncia de la desaparició d'una determinada disciplina del currículum en una etapa educativa determinada crec que no pot tenir cap credibilitat si no entronca en una problemàtica global de replantejament de la cultura actual i si no es perfeccionen les estratègies pedagògiques i didàctiques. El primer pas és entendre "el currículum com una qüestió cultural"(WEXLER, 1.989:117-118):

Entendre el currículum culturalment, però, vol dir fer més que reivindicar valors culturals preferits o aplicar una teoria de cultura general. Entendre el currículum culturalment implica localitzar el currículum escolar dins la dinàmica d'una cultura particular, implica mostrar el moviment ambigu de l'estructura d'aquella cultura i avançar més enllà de les categories del sentit comú, especialment d'aquelles categories de les oposicions i contradiccions culturals més evidents.

Però el segon pas, consegüentment amb el que s'acaba de dir, és un aprofundiment psicopedagògic i didàctic capaç d'afrontar aquests reptes. L'esforç, potser utòpic, de compaginar en la construcció social del currículum una cultura escolar accessible a tots els alumnes, que respongui a les pressions dels diferents camps socials de la vida contemporània i que mantingui vius uns continguts culturals tradicionals que cal conservar i transmetre a les noves generacions és, per tant, una operació cultural important que, a la

vegada, exigeix més professionalitat docent i no pas menys, com a vegades sembla plantejar-se. Una altra cosa és si es vol preservar aquest llegat també fora de les parets de l'escola. Aleshores, les fòrmules poden ser d'altres.

7.5. A LA RECERCA DEL PÚBLIC EDUCAT.

L'anàlisi global que estic fent en aquest capítol conclueix respecte de les opinions formulades en les pàgines d'opinió dels diaris referenciats, posa en evidència, com a valoració conseqüent amb les qüestions que he plantejat fins ara (hipertrofia de necessitats, percepció del paper dels professionals de l'educació, recontextualització, al·lusions a la crisi de les humanitats) que una de les característiques de la instrucció massiva es la seva constant potencialitat conflictiva (FRANCHI, 1988:51). Des del punt de vista cultural, els conflictes oberts són considerables i és difícil fer pronòstics sobre desenvolupaments ulteriors. Pel que fa als escrits que apareixen fonamentalment en les pàgines d'opinió, aquests denoten que la concepció i l'acceptació d'una escolaritat de masses no ha estat prou assumida pels professionals de la cultura. La generalització de l'educació bàsica ha fracturat la correspondència entre la institució escolar, el seu públic i una cultura determinada. L'existència de l'escola, la confiança en aquesta institució i l'anhel en l'acompliment de la seva tasca educadora es corresponen amb la idea d'un públic educat que seria l'entorn propi d'aquesta escola. Un públic educat que es correspondria amb les característiques bàsiques d'una completa i consolidada societat civil.

Efectivament, l'existència de la institució escolar comporta, al seu torn, l'existència dels seus corresponents destinataris, d'una clientela *natural* de l'escola. Max WEBER, per exemple, utilitza el concepte de *persona cultivada* com a resultat del poder d'un grup social per a implantar una pedagogia de la cultura que integri els nous membres d'aquest grup social en base a un ideal cultural determinat. Alasdair McINTYRE assegura que l'educació té sentit quan integra el jove enmig d'un públic educat com a membre de

ple dret. Però aquest mateix autor assegura que en les societats contemporànies ni pot existir aquest *públic educat* ni l'educació té aquella finalitat. Tampoc és que en altres èpoques sigui fàcil trobar algun exemple de sintonia perfecta entre estructures educatives, la existència d'un públic educat i una societat predisposada i compacte envers aquest objectiu cultural. En concret aquest autor analitza un període determinat de l'Escòcia del segle XVIII (McINTYRE, 1.990). Des d'una perspectiva diferent -tot i que ALONSO HINOJAL (1.980) hi percep influències weberianes- el concepte de capital cultural de Pierre BOURDIEU explicaria en part aquesta vinculació entre unes determinades institucions educatives i un públic corresponent.

La societat de masses complica extraordinàriament, quan no impedeix, la identificació de l'escola amb un perfil de persona cultivada i amb una comunitat concreta. El grau de cohesió social al voltant de l'escola es redueix per la complexitat de la societat contemporània. La mateixa articulació de la societat civil troba en l'actualitat obstacles insalvables pels fenòmens contemporanis que acuen com a forces contràries als fonaments de la societat civil i que es poden agrupar en quatre processos (GINER, 1.985:79 i ss.):

- La corporativització (continuació de les tendències seculares a la burocratització, l'especialització ocupacional i la proliferació d'organitzacions formals).
- L'expansió de l'estat (interferència molt més gran)
- La congestió: congestió física i congestió organitzativa (cada cop espais menys verges...)
- Tecnocultura: desaparició de la societat liberal amb les noves tecnologies de gestió?, (la manipulació, el control, etc....)

Si els fenòmens relacionats amb l'articulació social han evolucionat, també ha canviat la definició o la configuració de la cultura degut a la transformació de la societat en societat de masses (ARENDDT, 1.989: 36)

Potser la diferència fonamental entre societat i societat de masses és que la societat vol la cultura, avalua i devalua les coses culturals com a mercaderies socials, n'usa i n'abusa per als seus propis fins egoïstes però no les "consumeix". Fins i tot sota llur forma més banal, aquestes coses hi conserven un cert caràcter d'objectivitat. La societat de masses, al contrari, no vol la cultura, sino que el lleure i els articles oferts per la indústria del lleure són realment consumits per la societat com tots els altres objectes de consum." "Les comoditats que ofereix la indústria del lleure no són "coses", objectes culturals, l'excel·lència dels quals es mesura per llur capacitat de sostenir el procés vital i esdevenir pertinences permanents del món, i hom no ha de jutjar-los segons aquests criteris. No són valors que existeixen per a ésser utilitzats i bescanviats; són béns de consum, destinats a ésser usats fins que s'esgoten, exactament com qualsevol altre bé de consum.

Els "objectes culturals" deixen de sostenir un procés vital amb la qual cosa (a semblança del que assenyalava BERNSTEIN respecte a la separació entre la persona que es forma i el saber) la permanència del saber i de la cultura entra en crisi i deixa l'educació en una situació ben complicada. Aquesta es fonamenta en l'existència d'unes pertinences permanents que les institucions educatives han d'ajudar a adquirir o, si més no, a conèixer. En la mesura que la cultura esdevé consum en el sentit que ho planteja la filòsofa, deixen de tenir sentit certs principis educatius.

En base a aquests paràmetres, apareix una concepció pessimista sobre la capacitat de l'educació contemporània per a configurar una societat més cultivada que es desprèn del text d'ARENDDT i d'altres autors citats: "la missió que s'ha confiat als ensenyants contemporanis és al mateix temps, essencial i impossible", escriu MacINTYRE, donades les característiques que s'imputen a la cultura i la societat de masses.

En canvi, si s'adopta una concepció cultural menys vinculada a una tradició determinada, però contextualitzada en funció d'unes condicions socials canviants, el plantejament pot ser un altre. Es la perspectiva abonada entre d'altres per Raymond WILLIAMS (MARIN i TRESSERRAS, 1.994):

Per a Williams, generalment, la cultura havia de ser entesa com l'establiment d'unes pràctiques mitjançant les quals els homes i les dones responen activament a les específiques condicions de la seva existència social, i s'adapten creativament a les relacions socials que van experimentant enmig d'unes considerablement variades i estructurades formes de viure, pensar i sentir.

Es a dir, la qüestió central que ací es planteja és què entenem per cultura i quina és la cultura pròpia de l'escola. S'associa cultura a l'alta cultura, al llegat clàssic, al millor de la tradició; o s'associa al concepte de pràctiques socials i produccions simbòliques contextualitzades? En conseqüència, quina és la cultura que cal transmetre a l'escola ? Unes qüestions que també cal complementar amb una altra que sovnt s'oblida: Quin és i què en fem del bagatge cultural que porten al damunt els alumnes i també els professors ?

L'escola contemporània ha d'actuar enmig d'aquests interrogants, de tots ells a la vegada. Perquè d'una banda, l'escola assoleix la seva plenitud com a institució quan es desplega paral·lelament a la industrialització i arriba a tota la població. L'escolarització i l'accés a la cultura per a tots és una fita social extraordinària: "la industrialització és l'única esperança dels pobres" escriu Edgar C. SNOW (1.965), quan comenta les reticències de molts dels prohoms del segle XIX. Però, per altra banda, l'extensió o la massificació com a aspiració legítima de l'educació posa en perill, precisament, una part important de la tradició cultural d'aquestes institucions escolars.

Hi ha aspectes del debat cultural i educatiu que són permanents i que, per exemple, es veuen reproduïts en el conjunt dels articles periodístics recollits. Hom té la sensació de trobar-se en una situació a la qual pot aplicar-s'hi sense massa incomoditats una triple distinció que Raymond WILLIAMS assenyalava en quant als grups d'opinió influents que al segle XIX pretenien orientar el desenvolupament dels nous sistemes educatius (WILLIAMS, 1.961). Aquests tres grups eren els següents:

- a) els "*old humanists*" o defensors de l'educació clàssica en el sentit de perfeccionament individual, espiritual i cultural.
- b) un segon sector conceptualitzat com el dels "*public educators*", defensors de la democratització de l'ensenyament o de la generalització de l'escolarització a tothom.
- c) finalment, els "*industrial trainers*" o partidaris que l'educació s'adapti a les noves necessitats que sorgeixen de la industrialització.

Hi ha hagut molts canvis socials, culturals i pedagògics des de l'expansió i generalització dels sistemes educatius però la discussió al voltant de l'educació escolar i la seva relació amb els diferents sectors socials és una qüestió en constant replantejament. D'una banda i simplificant les coses pot afirmar-se que les concomitàncies amb el passat segueixen, i en els articles d'opinió poden identificar-se membres dels tres sectors; en aquest cas, l'ordre amb que apareixen en el quadre adjunt seria també l'ordre en funció del seu predomini entre els articulistes. Però també és

igualment cert que avui aquests tres grups es troben mesclats i diluïts en els diferents camps i agents recontextualitzadors que intervenen d'una manera o d'una altra en la definició de les tasques escolars.

En qualsevol cas, davant les contradiccions que l'escola ha d'assumir pel que fa a la seva tasca, és lògic que es formulin determinades propostes desescolaritzadores que apareixen quan es comença a albirar les dificultats de la funció cultural de l'escola ⁶ Potser no anaven tan desencaminats davant d'una realitat canviant que difumina les fronteres entre agents educatius diversificats.

Al capdavant, però, són les transformacions ininterrompudes de les nostres societats les que, tant en el terreny cultural, com en els altres terrenys (productiu, etc.) van definint i definiran la configuració present i futura de l'educació. Unes transformacions que avancen amb una rapidesa que no sempre és abastable per la seva teorització corresponent. Pel que a fa a les funcions de l'educació escolar i a la connexió entre les diferents agències i institucions culturals i educatives, és previsible una recomposició del mapa per la força de la realitat (TRILLA, 1.993; p. 278-279):

Les biblioteques públiques s'omplen d'escolars que van a fer els deures. (...) Els museus són envaïts per contingents de col·legials. Les "cases de cultura", centres cívics i demés institucions d'aquest tipus atenen a tasques més socioeducatives que no pas a allò que els puristes entenen com a específicament cultural. Es a dir, la voluntat de separar allò cultural de l'educatiu fa aigues per totes bandes; l'educació (àdhuc en el sentit més restringit de la paraula), acaba per immiscuir-se en els temples de la cultura. I, encara que hi hagi a qui li molesti, està bé que sigui així, doncs és una realitat que, entre altres coses, no fa més que expressar clarament la profunda i complexa dinàmica entre educació i cultura.

⁶ Són conegudes les aportacions de Paul Goodman, Ivan Illich i Everett Reimer, fonamentalment.

Un altre tipus de plantejament passa per l'adopció de propostes d'introducció de nous continguts culturals a l'escola; continguts culturals diversificats diferents als tradicionals però mantenint la mateixa estructura institucional. Un procés que rep comentaris crítics, com ja s'ha comentat, alguns dels quals alerten sobre el fet que l'adopció d'un relativisme cultural a ultrança comporti un procés imparabile de banalització de l'escola. Un perill real als quals els professionals de l'educació han d'estar-hi atents: un procés d'isotonia o de simbiosi de l'escola amb el seu entorn no hauria de comportar, com ja succeeix en alguns casos, la conversió de l'escola en un altre espai de mercadeig d'objectes de consum efímers.

A banda de les propostes desescolaritzadores i dels processos més o menys explícits de relativització del coneixement escolar, hi ha una tercera tendència que ve dibuixada per les propostes que es fan en el sentit que algunes institucions concretes puguin configurar-se com a reducte selecte i elitista per a membres distingits de les noves generacions. Es a dir, si per un costat poden aparèixer clars símptomes d'una millor integració entre educació i cultura, en d'altres el discurs educatiu continua fortament aïllat del discurs no educatiu. No cal oblidar que els mecanismes de distinció pels quals determinats sectors socials es desmarquen de la resta establint paràmetres estètics, culturals i artístics diferenciadors (BOURDIEU 1.979) són també una realitat poderosa com a element estructural de l'organització de la nostra societat. En conseqüència, en la mesura que l'educació es democratitza i es generalitza, o bé es donen opcions a altres formes culturals, o es produeix un desplaçament i un distanciament respecte de la cultura escolar amb la qual cosa augmenta el perill d'una dualització intel·lectual i cultural.

Per exemple, la defensa de la cultura clàssica i dels grans llibres duta a terme per BLOOM, a banda de la seva imatge de compromís i comprensió no deixa de caracteritzar-se per un elitisme

autodeclarat, segons GARDNER (1.991:192). Aquest professor de Harvard afirma que dels postulats del seu col·lega de Chicago se'n desprèn la vocació per a ser membre d'una élite intel·lectual, participant en una comunitat de gran categoria que posseeix la cultura que cal transmetre a les noves generacions.

Aquesta darrera tendència vers un elitisme, més o menys implícit, apareix en les pàgines de molts dels articulistes més vinculats als camps culturals i literaris. En la recerca que ISAMBERT-JAMATI (1.977:40) sobre la percepció que els agents periodístics i la intel·lectualitat francesa tenien de la reforma del francès i que té alguns punts de contacte amb aquesta tesi, assenyalava que la identificació d'aquests col·lectius amb la llengua palesava un doble sistema de referència: un profund elitisme educatiu i un igualitarisme superficial basat en la ideologia del bé comú que dissimula les diferències.

L'hostilitat dels "mandarins" roman com una de les dades a tenir en compte de la nostra recerca, tenint en compte que presenta dues cares significatives. Atribuint-se una hegemonia sobre la manera de transmetre la llengua i la cultura, aquests membres de l'élite intel·lectual reconeguda sembla que tinguin un doble sistema de referència quan evoquen les funcions de l'escola avui: tenen una concepció poc reconeguda però profundament ancorada en la seva convicció, segons la qual l'escolaritat de l'élite no sabria ser la mateixa que aquella de masses: la primera ha de llençar les bases d'una cultura de distinció i de legitimació, més particularment inculcant un ús refinat del llenguatge per a preparar a rebre dignament l'herència cultural; la segona ha de proporcionar instruments útils, d'entre els quals la capacitat de comunicació amb un llenguatge clar i precís. Així, tractant-se de l'escola elemental, es revoltent contra la reforma⁷ amb arguments ben diferents segons el públic al qual es dirigeixen. Paral·lelament, plantegen sovint una concepció molt més allunyada de la realitat però prenent pel mot la ideologia del bé comú i de l'escola per tots.

Tot i les diferències contextuais -època, país i temàtica- i diria que d'una manera no tant evident (perquè aquesta és una polèmica

⁷ Es refereix a la reforma ortogràfica de la llengua francesa.

molt pròpia del món intel·lectual francès, o més especialment parisenc, per ser exactes), aquesta doble perspectiva també es posa de manifest amb la lectura del conjunt d'articles dels nostres diaris. En aquest sentit, no és casual que les temàtiques del currículum escolar que apareixen com a més rellevants siguin la lectura i la literatura.

Bona part dels professionals de la cultura valora l'extensió de l'educació bàsica però a la vegada exigeix aquesta correspondència amb un públic educat o bé l'analitza com si es donés suposat; les insuficiències, per tant, acaben reduint-se a qüestions professionals o tècnico-pedagògiques. Es per aquests arguments que en el primer capítol relacionava el concepte de *públic educat* amb els conceptes de *públic actiu* i *públic atent* que apareixien, seguint PRICE, en l'apartat dedicat a l'opinió pública. Les concepcions de l'escola, de quines funcions ha de dur a terme i de quin currículum ha d'impartir, estan en funció o no de la pertinença - o de la voluntat de pertinença- a un determinat sector cultural. De la mateixa manera que hi ha uns públics diferenciats, hi ha unes concepcions escolars en funció dels seus destinataris. Alguns fragments de les pàgines d'opinió vinculen una escola i un seu públic utilitzant paràmetres que no tenen en compte l'extensió de l'ensenyament.

Des del meu punt de vista, i situats concretament en el context català, les continuades referències a la tradició pedagògica catalana que es llegeixen en les pàgines d'opinió però, sobretot, en altres textos del nostre camp cultural poden, en part, explicar-se des d'aquesta perspectiva. A banda de la innegable importància de les aportacions de mestres, pedagogs i escoles sobretot al primer terç de segle, no és menys cert que l'al·lusió a la tradició pedagògica catalana sovint apareix amb un to retòric considerable. Molts articles i comentaris sobre l'educació actual sembla que no puguin fer-se si no hi ha una referència a la *tradició pedagògica catalana*.

De fet, ja és simptomàtica aquesta al·lusió a una única tradició.⁸ I és que la percepció d'una edat d'or de la pedagogia catalana s'adiu força bé a aquesta idea de *públic educat* en què hi ha unes institucions educatives que es corresponen amb un perfil de ciutadà ben educat i amb una comunitat que vol identificar-se i constituir-se com a tal comunitat. La referència a una època en la qual -seguint aquelles característiques que establia GINER- la congestió era menor, amb moltes vinculacions familiars i socials, en què la distància respecte de l'estat era més gran, amb unes determinades desigualtats socials i culturals, etc., palesa la voluntat o el desig de mantenir i configurar un públic educat que, tanmateix, roman indefinit.

I és també, en aquest sentit, que les crítiques envers la funcionarització del mestre que es poden llegir en els articles d'opinió, tenen un component específicament català. El pensament hegemònic polític i cultural a Catalunya (que no cal identificar exclusivament amb les forces polítiques que governen, sinó amb tot el conjunt de grups dirigents en els diferents àmbits socials i culturals) s'oposa formalment a aquesta corporativització creixent perquè se la considera l'antítesi de l'herència cultural i pedagògica. En definitiva, les al·lusions a aquesta tradició cal entendre-les com a una reivindicació de l'existència d'un públic educat vinculat a la construcció d'una comunitat culta.

⁸ Emili Teixidor es refereix a aquesta qüestió a *Crònica d'Ensenyament*, en un número monogràfic dedicat al Congrés de Renovació Pedagògica. (vegi's bibliografia) Teixidor, en una col·laboració en forma de preguntes, planteja aquestes qüestions:

"A quina tradició pedagògica catalana es refereix l'enunciat del Congrés, a la de Francesc Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna o a la de la Mare Vedruna o a la de les Religioses Dominiques de l'Anunciata?" (...)

"Fa tant de temps que es parla tant de renovació pedagògica que potser caldria definir què s'entén exactament i què es pretén exactament amb aquesta expressió."

7.6. FINAL.

En les pàgines anteriors i d'acord amb l'anàlisi realitzada he volgut remarcar que la problemàtica escolar en aquest final de segle és una problemàtica de caràcter cultural. Es a dir, l'evolució de l'escola va lligada indefectiblement a l'evolució de la cultura contemporània i a les respostes que des del camp cultural es plantegin. Efectivament, les transformacions ocorregudes en la nostra societat en tots els àmbits, transformen també profundament la cultura contemporània, "en les seves expressions mutiformes: institucions, símbols i univers simbòlic i consciència" (WUTHNOW et al., 1.984: 73); i en aquest conjunt cal situar-hi les institucions educatives. Tot i que hi ha respostes des de cada àmbit sectorial o professional, una separació progressiva entre institucions culturals i educatives no farà altra cosa que agreujar els possibles conflictes que en unes o altres existeixen. L'educació bàsica és un element integrant del camp cultural. L'escola no és una institució *auxiliar* ni aliena a la cultura. Una altra cosa és que es puguin identificar diferents nivells, agències amb els consegüents conflictes i tensions entre ells.

L'intent d'analitzar la realitat de l'escola a partir de les valoracions que ofereixen els professionals de la cultura des de les pàgines d'opinió dels diaris em porta a constatar que els retrats, demandes i desigs que s'hi expressen formen part, més enllà de temàtiques concretes, dels principals dilemes que té plantejats la cultura contemporània. Es per aquest motiu que en les pàgines precedents no m'he limitat a descriure i a quantificar els principals comentaris que apareixen en la premsa respecte de l'escola sino que he intentat, des de la pedagogia, dialogar amb aquest articulisme cultural aproximant-me al seu llenguatge per tal de trobar vies d'anàlisi que siguin útils per a una millor ubicació de la institució

escolar en el conjunt de institucions culturals contemporànies
(GIMENO SACRISTAN, 1.990:86)

En la mesura en que el llenguatge de la investigació educativa s'allunya del llenguatge que serveix de base social per a fonamentar l'educació practicada, la investigació passa a ser una activitat esotèrica restringida, sense influència social. Per això és condició d'eficàcia de la investigació educativa replicar directament al llenguatge corrent, desfer els seus supòsits, entrar en dialèctica crítica amb les bases de la pràctica quotidiana, ja siguin professors, directius, administradors, polítics, pares, etc .

El llenguatge sobre l'escola que es manifesta a través dels discursos d'opinió que els professionals de la cultura emeten des de les pàgines dels diaris forma part, deia en la introducció d'aquesta tesi, d'una determinada construcció social de l'escola. Cal, doncs, tenir-lo en compte. De fet, el conjunt de l'opinió periodística al voltant de l'educació escolar pot considerar-se un camp recontextualitzador pedagògic, potser sense una incidència immediata però sí amb un gran possibilitat d'incidir en un *públic atent* que, en bona part es compon de professors, especialment dels nivells superiors, i capaç d'influenciar d'una manera més genèrica als diferents estaments de la comunitat educativa. Així mateix, poden regular la circulació de criteris que després apareixeran en la producció de discurs pedagògic (investigadors individuals o col·lectius) o en la seva reproducció (en les diferents etapes del context escolar).

Tot i així, també s'ha de tenir en compte que la societat, quan opina sobre l'escola mitjançant les seves èlites culturals, no fa altra cosa que plantejar públicament els dilemes culturals i educatius de la pròpia societat en el seu conjunt. És per això que algunes de les valoracions realitzades com pot ser la dificultat d'encaix d'una escola de masses dins els paràmetres culturals dominants o com ho és la coordinació entre les funcions de l'escola i les pràctiques socials en el seu sentit més ampli no poden resoldre's sino és en el marc de l'evolució cultural i social més general.

Ja he deixat anotat, tanmateix, que el fet que els comentaris envers l'escola es vehiculin a través d'articles i columnes periodístiques exigeix tenir en compte les característiques tan des d'un punt de vista dels autors, dels discursos i del context que, per altra banda, espero haver situat convenient. Per tant, no s'ha de perdre de vista en aquest sentit que la idealització de l'educació així com el conjunt de demandes dirigides a l'escola que es poden llegir en els articles d'opinió s'ha d'entendre en el marc del codi i els gèneres comunicatius on han aparegut. En les pàgines d'opinió s'expressen desigs sobre l'escola que són, a la vegada, interpretacions de la realitat que cal tenir en compte (GOMIS, 1.989).

Respecte de l'educació escolar sempre hi ha, i no només en les pàgines d'opinió, sino també en el propi llenguatge del professorat i de la pedagogia, aquest vessant de desig educatiu, de futur escolar imaginat. Per una altra banda, ja he assenyalat també que en el periodisme hi ha unes característiques de simplificació i que hi ha una dificultat objectiva de coincidència entre determinades formes de discurs periodístic i les formes pròpies del discurs pedagògic. L'educació escolar pot ser descrita d'una manera entenedora i ràpida pel fet que es tracta d'una experiència viscuda i compartida per la majoria de la població; però a la vegada necessita de "descripcions denses" (RYLE citat per GEERTZ, 1.973: 22) per tal que puguin donar fe de les múltiples variables que hi intervenen i sense les quals no és possible entendre la globalitat dels conflictes educatius; el problema és que les *descripcions denses*, més respectuoses amb la globalitat dels fenòmens educatius són difícils d'ajustar a les necessitats i formats del llenguatge periodístic. I encara s'hi adaptaran menys en el futur si augmenta aquesta tendència progressiva en els mitjans de comunicació de sobrevalorar les formes mediàtiques de més impacte i més ressonància en detriment d'una aproximació més profunda i menys cridanera a les qüestions que es plantegen. Es

tracta d'una tendència causada fonamentalment per l'ambient mercantilista cada vegada més acusat que es viu en les empreses i institucions de comunicació de masses i en el qual l'intel·lectual ha d'implicar-s'hi i jugar-hi si vol fer sentir la seva veu (PORTA, 1.995).

Tot i reconèixer els formats i els condicionants d'un gènere periodístic o comunicatiu, crec que és lícit, des de la pedagogia, demanar, no pas que les representacions de l'escola tradueixin la realitat d'una determinada manera sino que hi hagi un millor coneixement de conceptes i teories del camp pedagògic per tal que no es desvirtuin reformes i innovacions (ISAMBERT-JAMATI, 1.977). Els comentaris que CAIVANO (1.991) escriu respecte de la divulgació pedagògica crec que són extrapolables també als discursos d'opinió:

La divulgació periodística de les qüestions de fons de caràcter educatiu i escolar no és pas, o no només, un repte d'ordre comunicacional. Es tracta, fonamentalment, d'un complex problema polític i cultural. També això és democràcia. És un repte no gens fàcil per a mestres, periodistes i comunicòlegs. L'objectiu és clar i engrescador: col·laborar en la divulgació d'informació complexa sobre educació.

Tampoc no es tracta d'un problema de millorar la *imatge* de les escoles per a poder sortir ocasionalment en la pàgina d'un diari o en un noticiari televisiu tot i els efectes beneficiosos que puguin comportar, o de fer campanyes publicitàries per a millorar el prestigi del mestre (com les que s'han fet a càrrec del govern anglès o de la comunitat autònoma d'Andalusia) L'escola des de fa anys que ha dut a terme activitats de projecció social per a donar-se a conèixer o per gaudir de recolzament: des de les activitats propagandístiques de Flos i Calcat i de moltes Escoles Actives d'arreu, fins a desfilades, processons i demostracions atlètiques o paramilitars de l'escola nacionalcatòlica o soviètica, similars en aquest aspecte. En els darrers temps múltiples anuncis de centres

educatius privats formen part del paisatge habitual de les pàgines de publicitat dels diaris. És clar que l'escola no ha de negligir la seva imatge externa i ha de donar a conèixer i fer activitats públiques però tampoc serà estrany veure com augmenten les estratègies en un sentit mercantil i publicitari i com *pseudoesdeveniments* poc rigorosos i extemporanis a la realitat de cada dia passen al davant de la coherència del projecte educatiu i de les pràctiques a l'aula.

Evidentment, el problema té més profunditat que la millora en el coneixement de l'escola per part de l'opinió periodística o les millores en la projecció pública dels centres. La qüestió és, certament, més global i complexa. Es tracta que el debat educatiu, en tant que debat cultural, augmenti, tot i la seva conflictualitat. Si no es produeix, ens continuarem mantenint en una situació de poca opinió pública articulada al voltant de l'educació escolar; no augmentarà el contingent de "públic atent" i "públic actiu" al voltant de l'educació cultural; continuaran vigents com a referents d'aquesta educació escolar tòpics i usos retòrics ja comentats; les discussions que es produeixin giraran al voltant d'aspectes poc centrals; i no s'aprofundirà en les raons que expliquen les diferències entre ideals i pràctiques educatives. Sense debat pedagògic continuarem a cavall de les creences i dels records personals, per un costat, i de la idealització o sublimació del fet d'educar, per un altre.

Cal, doncs, un coneixement social de la realitat escolar més aprofundit per a comprendre millor les formes en què es transmet la cultura a l'escola. Però aquests fenòmens culturals contemporanis comprometen per damunt de tot i en primer lloc als professors i a tots els components del camp educatiu per tal que sàpiguen situar les seves pràctiques en un context més ampli; sense aquesta premissa és difícil que des de l'educació puguin fer-se aportacions decisives al discurs cultural de la societat. Una

teoria educativa pressuposa una determinada teoria social perquè les pràctiques educatives són pràctiques socials, tal com assenyalava als capítols inicials.

Tanmateix, l'adopció de perspectives més àmplies per part dels educadors és difícil i passa forçosament per l'exercici d'una autonomia intel·lectual en la professió (ELLIOTT, 1.989) la qual cosa topa amb obstacles considerables, alguns dels quals han aparegut en el transcurs d'aquest treball. Des del camp de la investigació sobre la professionalitat docent hi ha diverses formulacions que incideixen en aquesta direcció com a línies de futur per al perfeccionament del professorat.⁹

És lògic que els mestres i professors siguin el col·lectiu que hauria d'avançar més en aquesta direcció, en tant que professionals de l'educació. Però és des d'un punt de vista social i no només professional que caldria avançar en la direcció de consolidar i crear discursos pedagògics locals i/o comunitaris que puguin confrontar-se amb discursos pedagògics oficials o hegemònics procedents d'agents diversos; és clar que el pronòstic sobre la influència d'aquestes dinàmiques en àmbits socials més generals és ben hipotètic però crec que és l'única via possible. Que les persones i col·lectius intervinguin socialment com a productors de llurs pròpies pràctiques culturals, articulant esquemes de coneixement no sempre coincidents amb l'ordre social dominant.

En les pàgines anteriors i a la vista dels comentaris periodístics, he deixat indirectament a l'aire l'interrogant de si hi ha alguna alternativa a més de la desescolarització, de la banalització de les institucions educatives o de l'elitisme cultural segregador i crec

⁹ Alguns autors destacables en relació a la temàtica de la professionalitat docent són John ELLIOTT, Michael FULLAN, Donald SCHÖN, Henry GIROUX, Angel PEREZ GOMEZ, Thomas POPKEWITZ...

que la institució escolar pot dur a terme la seva tasca dignament tot i les nombroses dificultats existents. Potser caldria esbossar alguna altra possibilitat: sovint s'han fet crítiques als investigadors en el camp social per no aportar alternatives més enllà de la constatació de fets; com va escriure algú, "aquests investigadors van pel món explicant a la gent allò que la gent pensa".

D'entrada, cal considerar que el futur immediat (o ja el present) comportarà canvis trascendentals en els processos socialitzadors i en la configuració de les institucions actuals. Anem cap a una societat de xarxes d'interacció de diversa índole que canalitzaran i distribuïran els fluxos comunicatius i intercanvis en detriment de la centralitat i el protagonisme que fins ara tenien les institucions (CASTELLS, 1.994). La transformació social que suposa el predomini de xarxes per sobre dels aparells socials planteja, òbviament, interrogants a la configuració futura de la família i l'escola i el seu paper en la construcció de la personalitat dels individus. En conseqüència si ara ja és inevitable considerar que moltes de les demandes que es proposen a l'escola no podran ser resoltes per aquesta institució, encara serà més evident en el futur. No es pot continuar pensant en termes de delegar en l'escola sinó d'avançar en una negociació social que pacti funcions i tasques (FRANCHI, 1.993)

Es per aquest motiu que convé que hi hagi discursos educatius propis i locals per a dur a terme aquesta negociació, ja que aquests fenòmens nous poden significar que l'escola perdi aspectes que fins ara li són propis. Tanmateix, si no hi ha participació dels diferents sectors de la comunitat educativa, els canvis es produiran igualment i de forma més desestructurada o exclusivament en direcció dalt-baix. Però no és fàcil aportar vies de futur concretes davant el conjunt de pressions contràries i l'hipertrofia d'expectatives que s'han manifestat. Habitualment, quan es plantegen qüestions de caràcter general relacionades amb

l'articulació cultural i educativa de la societat contemporània, l'alternativa passa per reforçar el caràcter comunitari de l'educació escolar i per l'enfortiment de la cultura de participació. És a dir, es tracta de reconstruir una correspondència entre institució escolar, públic educat i sabers culturals però no en termes generals sino "a escala": al voltant dels centres educatius concrets, mitjançant la consolidació d'això que anomenem "comunitat educativa". Intentant que aquella correspondència es produeixi en nivells i àmbits socials diversos que puguin comunicar-se entre ells.

Tanmateix, apel·lar a la comunitat comporta molts interrogants perquè les problemàtiques plantejades en les pàgines anteriors afecten a la construcció de les comunitats que no poden estructurar-se a imatge i semblança de les comunitats d'altres èpoques.¹⁰ D'altra banda, algunes formes de comunitats que neguen la possibilitat d'una educació pública i prefereixen una *home school* que eludeixi la comunicació social fora del seu àmbit comunitari, són un exemple dels perills de determinades formulacions comunitàries restrictives, curtcircuitades, sectàries en definitiva. Salvant aquestes riscs, la millora de la vida comunitària al voltant de l'escola en àmbits locals i territorials concrets ajudaria a aquella producció de discursos propis que abans assenyalava per tal que no es quedin en el propi àmbit comunitari sinó que es puguin confrontar amb altres discursos existents (PUIG, 1.992:17)

L'escola, a més de seu de contravalors pot ser també un espai social de reunió, reflexió i discussió; un espai on individus plurals poden pensar i parlar junt de tot el que els passa. Un espai on es pot ensenyar i practicar una racionalitat basada en el diàleg. Una racionalitat que quan hom la vol usar no li queda garantit res més que la possessió d'un procediment tolerant d'encontre d'opinions que busquen esperançadament criteris justos d'acord. Una eina d'anàlisi crítica dels contravalors.

¹⁰ Algunes aportacions sobre aquesta qüestió poden llegir-se a McINTYRE, 1.983; CORTINA, 1.993; CAMPS, 1.990; GURRUTXAGA, 1.993...vegi's bibliografia.

La perspectiva comunitària de l'educació no significa relativitzar el currículum a impartir, de manera que depengui exclusivament del context concret on s'ubica la institució educativa. Ja hi ha diverses formulacions que abonen l'adopció de currículums contextualitzats i que sovint estan relacionades amb programes compensatoris, amb resultats ben diversos.

Des del meu punt de vista, la cultura escolar no pot ignorar la seva pròpia tradició i per tant, la tradició dels grans llibres, de la cultura clàssica. Es un deure específic de l'escola donar a conèixer el millor de les produccions culturals realitzades al llarg de la història. Però, a la vegada, s'ha de fer tenint en compte, respectant, acollint les modalitats i les formes culturals que incorporen estudiants i mestres. L'acceptió, ja citada, de PEREZ GOMEZ entenent l'escola com un espai ecològic on es creuen cultures vol posar de relleu la potenciació de l'escola com un àmbit de trobada i de participació de les persones que hi conviuen aportant-hi el seu bagatge social i cultural. És a partir d'aquesta premisa que els alumnes podran accedir a fites de coneixement més elevades i que, no sempre seran vehiculades mitjançant formes culturals tradicionals, ni mitjançant assignatures concretes.

La institució escolar, malgrat totes les deficiències que se l'imputen justament i injustament i malgrat les incerteses del futur, és avui mateix i serà encara, durant un temps una institució que, formant part de l'esfera pública té molt a veure amb l'esfera privada dels individus i amb els seus contextos de socialització primaris, especialment en les primeres edats. Els plantejaments de caràcter estructural o globalitzador que ací s'han fet no pretenen menystenir l'experiència que alumnes i professors a les aules. A més, ja hem vist en el present treball, com aquesta experiència té una gran importància en el bagatge personal dels individus. Aquestes pàgines pretenen col·laborar en la definició i millora de l'escola sense oblidar, i precisament per això, que cal procurar

incansablement l'augment de la qualitat de la vida als establiments educatius com a un objectiu fonamental, tal com va escriure el pedagog Joaquim FRANCH (1.989):

Sembla com si es pensés que les deficiències de l'escola poden solucionar-se per la via d'afegir noves demandes a la institució més que no pas per la via de reconsiderar quines són les virtualitats que conté com a lloc propici de trobada i de treball conjunt de nens i adults.

La qualitat de vida, doncs es refereix a unes pràctiques educatives del present que projectin un futur però que tinguin en compte la tradició cultural del passat. La permanència de la funció de transmissió cultural ha de ser possible al costat d'altres funcions; i l'esperit de la "paideia" pot mantenir-s'hi, si bé no pot esperar-se que amb les mateixes formes d'altres períodes. Perquè aquest objectiu sigui possible és indispensable un ininterromput diàleg amb altres agències i institucions del camp cultural, com ho són els articulistes i columnistes de premsa; un diàleg no sempre fluïd però ric i útil que he intentat posar de relleu.

L'anàlisi duta a terme al voltant dels articles periodístics i la consegüent insistència en assenyalar que la configuració de l'escola, de les seves funcions i els seus curricula és una qüestió cultural de primer ordre, tenen la pretensió de servir a l'objectiu de reduir la distància existent entre *l'escola viscuda en la biografia personal de cadascú, l'escola que hom formula com a ideal o com a desig per a l'enriquiment de la ciutadania, i l'escola que ara mateix està funcionant amb la presència real de persones, alumnes i mestres.* Una reducció d'una distància entre aquestes "tres escoles" a fi i efecte que els ideals educatius s'aproximin a les pràctiques i les pràctiques als ideals sempre al servei de les persones i les col·lectivitats en el marc d'una societat canviant i contradictòria.

8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES:

- A.A.V.V. (1.977a), *EL PAIS, Libro de estilo*. Madrid: Eds. EL PAIS; 4ª edició, 1.990.
- A.A.V.V. (1.977b), *La ville et l'enfant*. Paris: Centre Georges Pompidou CCI.
- A.A.V.V. (1.983), *Compulsory schooling in a a changing world*. Paris: OCDE.
- A.A.V.V. (1.984), *L'éducation aux médias*. Paris: UNESCO.
- A.A.V.V. (1.987), *Los objetivos de la educación ante la vida activa en la sociedad futura. (Documentos de un debate)*. 1ª Semana Monográfica. Fundación Santillana. Madrid: Ed. Santillana.
- A.A.V.V. (1.991), *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: CIDE/Universidad Complutense de Madrid.
- A.A.V.V. (1.992), *100 mesures per millorar l'ensenyament*. Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.
- A.A.V.V. (1.994a), *Els intel·lectuals i els mitjans de comunicació. Ieres. Converses a La Pedrera*. Barcelona: Centre d'investigació de la comunicació. Generalitat de Catalunya. Col. "Monografies i Documents", nº 5.
- A.A.V.V. (1.995), *Esborrany del document de Les Jornades Finals. Renovació Pedagògica. Documents del Primer Congrés*, nº 8, Barcelona.
- A.A.V.V. (1.994b), *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós. Col. "Paidós educador", nº 116.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1.986), *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Publications de la Sorbonne, INRP. Col. "Homme et Société", nº 12.
- ADAM, J. M. (1.989), *Pour une pragmatique linguistique et actuelle*. DINS: REICHLER, C., (Eds.) *L'interprétation des textes*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, T. (1.962), *Sociologica*. Madrid: Taurus, 1.966. Col. "Taurus Humanidades", nº .
- ALMEIDA, J., (1.995), *Sociología de la educación. Notas para un curso*. Barcelona: Ariel. Col. "Ariel Sociología".
- ALONSO HINOJAL, I. (1.980) *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*. Madrid: CIS/Siglo XXI, 2ª ed., 1.991. Col. "Monografías", nº 29.
- APPLE, M.W. (1.979), *Ideología y currículo*. Madrid: AKAL, 1.986. Col. "Akal Universitaria", nº 101.

- APPLE, M.W. (1.982), *Educación y poder*. Madrid: Paidós/M.E.C, 1.987. Col. "Temas de Educación", nº 6
- APPLE M.W. (1.986), *Maestros y textos*. Madrid: Paidós/M.E.C, 1.989. Col. "Temas de Educación", nº 17.
- APPLE M.W. (1.994), *Educación, Cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la sociología neomarxista de la educación*. Revista de Educación, nº 305, Madrid: CIDE/MEC; pp. 157-177.
- ARACIL, LL.V. (1.983), *Dir la veritat*. Barcelona: Eds. Països Catalans.
- ARANGUREN, J. L. L. (1.986), *La comunicación humana*. Madrid: Tecnos. 2ª edició, 1.992.
- ARANGUREN, J. L. L. (1.993), *Prensa y opinión pública: la prensa como agente de cambio*. Archipiélago, nº 14, Madrid; pp. 75-77.
- ARANGUREN, E. L. (1.986), *Análisis de contenido*. DINS: GARCÍA FERRANDO; IBÁÑEZ, ALVIRA (comps.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza. Col. "Alianza Universidad Textos", nº 105.
- ARCHER, S.M. (1.982), *The Sociology of Educational Expansion. Take off, Growth and Inflation in Educational Systems*. London: London Sage.
- ARENDT, H., (1.954), *La crisi de la cultura*. DINS: ARENDT, H., FINKIELKRAUT, A., *La crisi de la cultura*. Barcelona: Pòrtic, 1.989. Col., "Assaig", núm. 3.
- ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. (1.988), *Schooling, Culture and Literacy in the Age of Broken Dreams: A Review of Bloom and Hirsch*. Harvard Educational Review, Vol. 58, nº2; pp. 172-195.
- BALL, S.J. (comp.) (1.990), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1.993. Col. "Pedagogía. Educación crítica".
- BALLE F., et al. (1.986), *Le pouvoir des médias. Mélanges offerts à Jean Cazeneuve*. París: P.U.F.
- BALLION, R. (1.984), *L'inadaptation de l'appareil scolaire à ses fonctions culturelles*, Revue Française de Pédagogie, nº 69; p. 5-11.
- BANKS, O. (1.968), *Aspectos sociológicos de la educación*. Madrid: Narcea, 1.983.
- BARBELLINI, G. (1.984), *Journalisme et pédagogie*, DINS: *L'éducation aux médias*. París: UNESCO.
- BARDIN, L. (1.977), *Análisis de contenido*. Madrid: Akal, 1.986. Col. "Akal Univesitaria", nº. 89.

- BARTHES, R. (1957), *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI, 1980.
- BARTHES, R. (1966), *Introduction à l'analyse structurale des récits*. Communications, nº 8; pp. 1-27.
- BAUDELLOT, Ch.; ESTABLET, R. (1989), *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata, 1990. Col. "Pedagogía. La Pedagogía hoy".
- BAUDOUX, C. (1990), *Typologie des analyses de la culture des établissements*. Revue Française de Pédagogie, nº 92, juillet-septembre; pp. 41-50.
- BAUDRILLARD, J., (1978), *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- BEILLEROT, J. (1982), *La société pédagogique*. París: P.U.F.
- BEILLEROT, J., (1992), *Ser ensenyant avui dia. Preguntes a Jacky Beillerot*, El Correu de la Unesco. Any XV, nº 171.
- BERGER, P. (1973), *La identidad como problema en la sociología del conocimiento*. DINS: REMMLING, G. W., (comp.), *Hacia la sociología del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1966), *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.
- BERNAT MONTESINOS, A. (1988), *Educación y sociedad de consumo. Bases para un modelo de interpretación*. Tesis Doctoral; doc. microfilm. Universitat de Barcelona.
- BERNETE, F. (1992), *El estudio de los estereotipos a través del análisis de los relatos*. REIS (Revista Española de Investigaciones Sociológicas). C.I.S., Madrid.
- BERNSTEIN, B. (1975), *Clases, códigos y control*. (vol. I). Madrid: Akal, 1988. Col. "Akal Univesitaria", nº 125.
- BERNSTEIN, B. (1990a), *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure. Col. "Apertura".
- BERNSTEIN, B. (1990b), *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. (vol. IV). Madrid: Morata, 1993. Col. "Pedagogía. Educación crítica".
- BERNSTEIN, B. (1994), *Respuesta a Michael Apple*. Revista de Educación, nº 305, Madrid: CIDE/MEC; pp. 179-189.
- BERTHELOT, J. M. (1983), *La piège scolaire*. París: PUF.
- BLOOM, A. (1987), *El cierre de la mente moderna*. Barcelona: Plaza y Janés, 1989. Col. "Hombre y Sociedad".

BONAL, X. (1.993), *Teorías recientes en sociología de la educación: la orientación anglosajona*. DINS: GARCIA DE LEON; DE LA FUENTE; ORTEGA (eds.) *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova. Col. "Temas Universitarios".

BORDELEAU, L.G. (1.987), *La conception de l'expérience scolaire aujourd'hui: virage ou évolution*, International Review of Education, vol.33, nº3; pp. 287-307.

BOTTANI, N. (1.986), *La ricreazione é finita (Dibattito sulla qualità dell'istruzione)*. Bologna: Il Mulino.

BOTKIN; ELMANDJRA; MALITZA (1.979), *Aprender, horizontes sin límites. Informe al club de Roma*. Madrid: Santillana.

BOURDIEU, P. (1.967), *Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée*, Revue Internationale des Sciences sociales, vol. XIX, nº 3. Vers. cast., *Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento*. DINS: GIMENO, J., PEREZ, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1.983. Col. Akal Universitaria, núm., 57.

BOURDIEU, P.; DELSAULT, Y.; de SAINT-MARTIN, M. (1.970), *Les fonctions du système d'enseignement*. París: Centre de Sociologie Européenne. Doc. mecanografiat.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1.970), *La reproducción*. Barcelona: Laia, 1.981.

BOURDIEU, P. (1.979), *La distinción*. Madrid: Taurus, 1.988. Col. "Taurus Humanidades", nº 259.

BOURDIEU, P. (1.982), *Ce que parler veut dire. (L'économie des échanges linguistiques)*. París: Fayard. Vers. cast., *¿Qué significa hablar?*. Madrid: Akal, 1.985.

BOURDIEU, P. (1.987), *Choses dites*. París: Eds. du Minuit. Col. "Le sens commun". Vers. cast., *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa, 1.988.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L.J.D. (1.992), *Per a una sociologia reflexiva*. Barcelona: Herder, 1.994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1.975), *Mitosociología*. Barcelona: Fontanella, Libros de confrontación. Col., Sociología, 6.

BREZINKA, W. (1.974), *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Barcelona: Herder, 1.990. Col. "Biblioteca Herder. Sección de Pedagogía", nº 188.

BREMOND, C. (1.964), *Culture scolaire et culture de masse*, Communications, nº., 5. París: Ed du Seuil.

BRITZMAN, D. P. (1986), *Cultural Myths in the Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education*. Harvard Educational Review. Vol. 56, nº4.

BRUHN JENSEN, K. (1993), *Erudición humanística como ciencia cualitativa: contribuciones a la investigación sobre la comunicación de masas*. DINS: JENSEN, KB., JANKOWSKI, NW., (Eds.) *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona: Bosch. Col. "Bosch Comunicación", nº. 8.

BRUNER, J.S. (1966), *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTEHA, 1.969

CABRE, M^a T. (1986), *L'anàlisi del discurs, entre la confusió i la polèmica*. Llengua & Literatura, Revista anual de la Societat Catalana de Llengua i Literatura. Barcelona: Empúries/ IEC.

CABRE, M^a T (1989), *Entrevista a Dominique Maingueneau*. Caplletra, nº 7. Barcelona.

CAIVANO, F. (1975), *Escuela y sociedad. Análisis de contenido aplicado a los textos escolares*. Barcelona: Doc. multicopiat.

CAIVANO, F. (1991), *Reforma i divulgació educativa*. Crònica d'Ensenyament, nº 32. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

CAIVANO, F.; CARBONELL, J. (1989), *Información y educación*. Cuadernos de Pedagogía, nº 175. Barcelona:

CAMPS, V. (1990), *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe. Col. "Espasa Mañana".

CARABAÑA, J. (1984), *Sistema educativo y mercado de trabajo en el horizonte del año 2.000*. Revista de Educación, nº 273, Madrid: CIDE/MEC; pp. 23-48.

CARABAÑA, J. (1991), *El gasto público en enseñanza y sus justificaciones*. DINS: AAVV. *Sociedad, cultura y educación*. op. cit.

CARBONE, G. (1991), *Educación y Comunicación social. Desde el divorcio, el recelo y la denuncia hacia las posibles vinculaciones*. Alternativas. Vol., 5, nº., 7.

CARBONELL, J. (1994), *L'escola: entre la utopia i la realitat. Deu lliçons de Sociologia de l'Educació*. Vic: EUMO ed. Col. "Interseccions", nº 19.

CARDUS, S. (1993), *Pedagogia i política*. Presència. Girona, 26/9/1.993.

CARDUS, S., (1995): *Política de paper. (Premsa i poder a Catalunya, 81-92)*. Barcelona: La Campana.

CAREY, J. W. (1977), *La investigación sobre la comunicación de masas y los estudios culturales: una visión norteamericana*. DINS: CURRAN, GUREVITCH, WOOLLACOT, *Sociedad y comunicación de masas*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 1981. Sección de Obras de Sociología.

CARR, W. (1991), *Education for citizenship*. British Journal of Educational Studies, Vol., XXXIX, N° 4.

CARR, W. KEMMIS, S. (1986), *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ed. Martínez Roca, 1988. Col. "Educación".

CASASUS, J. M^a. (1985), *Ideología y análisis de los medios de comunicación*. Barcelona: Ed. Mitre.

CASASUS, J. M^a. (1987), *El pensament periodístic a Catalunya*. Barcelona: Curial. Col. "Biblioteca de cultura catalana", n° 65.

CASASUS, J. M^a. (1994), *Artículos que dejaron huella*. Barcelona: Ariel. N° 128.

CASTELLS, M., (1994), *Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional*. DINS AAVV. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. op. cit.

CASTILLEJO et al. (1985), *Condicionamientos socio-políticos de la educación*. Barcelona: CEAC. Col. "Educación y enseñanza".

CASTILLEJO J.L., COLOM, A.J. (eds.) (1987), *Pedagogía sistémica*. Barcelona: CEAC. Col. "Educación y enseñanza".

CEBRIAN, J. L., (1989), *Los media en la educación*. DINS: *La educación post-secundaria ante la sociedad del conocimiento y de las comunicaciones. Documentos de un debate*. Madrid: Fundación Santillana. III Semana Monografica.

CELA, J. PALOU, J. (1993), *Amb veu de mestre. Un epistolari sobre l'experiència docent*. Barcelona: Rosa Sensat/Eds. 62. Col. "Estudis", n° 40.

CERRONI, U. (1991), *Scuola e società di massa. Dieci punti per il dibattito*, A Riforma della Scuola, n° 11; pp. 15-16.

CHAMPAGNE, P. (1990), *Faire l'opinion. Le nouvel espace politique*. Paris: Minuit. Col. "Le sens commun".

CHAMPAGNE, P. (1991), *La construction médiatique des "malaises sociaux"*. Actes de la Recherche en sciences sociales, n° 90.

CHARBONNEL, N. (1991), *Les aventures de la métaphore*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.

- CHARLOT, B. (1.976), *Educación, cultura e ideología*. Madrid: Ed. Anaya, 1.981.
- CHEVENEMENT, J.P. (1.985), *Apprendre pour entreprendre*. París: Le livre de poche.
- CHIGLIONE, R. (1.991), *Analyse de contenu et contenus d'analyses*. París: Dunod.
- CHOMBART de LAUWE, M.J. (1.979), *Un monde autre: l'enfance*. París: Payot.
- COLLEGE DE FRANCE (BOURDIEU, P. Coord.), (1.985), *Propositions por l'enseignement de l'avenir. Le Monde de l'education*. Vers. cast., *Proposiciones para la enseñanza del futuro. Revista de Educación*, nº 292, Madrid: CIDE/MEC, 1.990; pp. 393-416.
- COLLEGE DE FRANCE (BOURDIEU, GROS, Coords.), (1.988), *Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza, Revista de Educación*, nº 292, Madrid: CIDE/MEC, 1.990; pp. 417-425.
- COLOM, A.J. (1.984), *Hacia nuevos paradigmas educativos: la pedagogía de la postmodernidad* dins *Studia Pedagógica Salamanca*, nº 14; pp.17-38.
- COLOM, A.J., MELICH, J.C. (1.994), *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós. Col. "Papeles de Pedagogía", nº 15.
- CONTRERAS, J. (1.994), *Relación profesorado-comunidad*. Doc. multicopiado per a la discussió en la comissió de "Professionalitat docent" del 1er. Congrés de Renovació Pedagògica de Catalunya.
- COOKSON, J. R. (1.991), *Politics, Markets, and America's Schools: A Review. Teachers College Record*. Vol. 93, Nº 1. Columbia University.
- CORTINA, A. (1.993), *Ética del discurso y democracia participativa. Sistema*, nº 112. Madrid: Fundación Sistema; pp. 25-40.
- COX, C. (1.989), *Poder, coneixement i sistemes educatius: introducció a les categories de Bernstein. Temps d'Educació*, nº 2. Divisió de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.
- C.R.E.D.O.C. (1.988), *Les images de l'enseignement et leurs évolutions de 1.985 à 1.987*. París: Ministère de l'Éducation Nationale.
- CURRAN, GUREVITCH, WOOLLACOT (1.977), *Sociedad y comunicación de masas*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 1.981. Sección de Obras de Sociología.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1.994), *L'opinió pública i l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Ed. Servei de Difusió i Publicacions. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Col. "Informes d'ensenyament", nº 1

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1.995), *Informe sociològic sobre l'ensenyament a Catalunya*. Barcelona: Ed. Servei de Difusió i Publicacions. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Col "Informes d'ensenyament", n° 2.

DESCHAMPS, A. (1.983), *L'image des enseignants dans le journal "Le Monde"*, Tesi Doctoral de Tercer Cicle, Université Paris V, René Descartes, UER de Sciences de l'Education.

DESLAURIERS, J. P. (ed.), (1.987), *Les méthodes de la recherche qualitative*. Montréal: Presses de la Université de Québec.

DEWEY, J. (1.927), *The public and its problems*. New York: Holt, Rinehart and Wilson.

van DIJK, T.A. (1.978), *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1.992. Paidós Comunicació, n° 5.

van DIJK, T.A. (1.980), *La noticia como discurso (Comprensión, estructura y producción de la información)*. Barcelona: Paidós, 1.990. Paidós Comunicació, n° 41.

van DIJK, T.A. (1.987), *El racismo de la élite, Archipiélago*. n° 14, 1.993. Madrid.

DOISE, W. (1.988), *Les représentations sociales: un label de qualité*. Connexions, n° 51. Erès, ed., Toulouse; pp. 99-113.

DOISE, W et al. (1.992), *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble: Presses Univesitaires de Grenoble. Col. "Vies sociales", n° 7.

DURKHEIM, E., (1.906), *L'evolució i la funció de l'ensenyament secundari a França*. DINS: *Educació i sociologia*. Vic: EUMO, 1.991. Col. "Textos Pedagògics", n° 27

ECL. (1.991), *Public Values, Public Responsibilities and Public Education*. Teachers College Record, Vol. 93, n° 2.

ECO, U. (1.965), *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen, 6ª ed. 1.981. Col. "Palabra en el tiempo", n° 39.

ECO, U. (1.968), *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen, 1.974. Col. "Palabra en el tiempo", n° 39.

ECO, U. (1.990), *Els límits de la interpretació*. Barcelona: Destino, 1.992. Col. "L'àncora", n° 42.

EDUCATIONAL POLICIES COMISSION (1.958), *Mass Communication and Education*. Washington, D.C.: National Education Association of the U.S.A.

EISNER, E.W. (1.982), *Procesos cognitivos y curriculum*. Barcelona: Martinez Roca, 1.987. Col. "Educación".

ELAM, S. M. et al. (1.992), *The 24th Annual Gallup/Phi Delta Kappa Poll. Of the public's Attitudes Toward the Public Schools*. Phi Delta Kappa.

ELLIOTT, J. (1.989), *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Ed. a cura de Joan RUÉ. Vic: EUMO ed. Col. "Interseccions", nº 8.

ELLSWORTH, E. (1.989), *Doesn't this feel Empowering ? Working through the repressive myths of critical pedagogy*. Harvard Educational Review, vol. 59, nº 3; pp. 297-324.

EQUIP CETC (1.995), *Els valors dels professionals de la cultura a Catalunya*. Barcelona: Proa. Col. "Temes Contemporanis", nº 4.

ESCUADERO, I., (1.991), *Las servidumbres de la educación*. Archipiélago, nº 6, Madrid; pp. 42-47.

ESTEVE, J.Mª. (1.979), *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*. Madrid: Narcea.

ESTEVE, J.Mª., FRACCHIA, F.B.A., (1.984), *L'image des enseignants dans les moyens de communication de masse*. European Journal of Teaching Education, nº 7, 2; pp., 203-209.

ESTEVE, J. Mª. (1.987), *El malestar docente*. Barcelona: Laia. Col. "Cuadernos de Pedagogía" nº, 32.

FERMOSO, P. et al. (1.990), *Sociología de la educación*. Barcelona: Alamex.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1.990), *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1.991), *Tres tristes tópicos*. Archipiélago, nº 6, Madrid; pp. 72-78.

FERNANDEZ DE CASTRO, I. (1.983), *¿Qué hace la educación en un mercado como este ? Pre-texto sobre el mercado educativo*. Educación y Sociedad, nº 2. Madrid: CIDE/MEC; pp.

FIBLA, P. (1.995), *El patrimoni ètic de la modernitat. Educació i valors*. EUMO ed. Col. "Interseccions", nº 21.

FINKIELKRAUT, A. (1.985), *La défaite de Goethe*. Le temps de la réflexion, nº 6. París: Gallimard.

FINKIELKRAUT, A. (1.987), *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama. 5ª ed., 1.990. Col. "Argumentos", nº 87.

- FINKIELKRAUT, A., (1.989), *Hannah Arendt i la crisi de la cultura*. DINS: ARENDT, H., FINKIELKRAUT, A., *La crisi de la cultura*. Barcelona: Pòrtic, 1.989. Col. "Assaig", n° 3.
- FINKIELKRAUT, A. (1.994), *Oui, soyons exigeants*, Le Nouvel Observateur, 23-29 de juny de 1.994. París.
- FORQUIN, J. C. (1.989), *Ecole et culture: le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck.
- FORQUIN, J. C. (1.993), *Savoirs et pédagogie: Faux dilemmes et vraies questions*, Recherche et Formation, n°13.
- FOUCAULT, M. (1.969), *Què és un autor?* Els Marges, n° 27-29. Barcelona: Curial, 1.983. pp. 205-220.
- FOUCAULT, M. (1.971), *L'ordre del discurs i altres escrits*. Barcelona: Laia, 1.982. Col. "Textos filosòfics", n° 14.
- FRANCH, J. (1.989), *Cultura i entorn. (Recull de textos)*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Servei de Cultura. Doc. multicopiat.
- FRANCHI, G. (1.985), *Les noves formes de l'escolaritat de massa*. Papers, n° 25. Bellaterra: Publicacions de la UAB; pp. 159-184.
- FRANCHI, G. (1.988), *La instrucción como sistema*. Barcelona: Laertes. N° 57. Col. "Pedagogía".
- FRANCHI, G. (1.993), *L'escola de la plena escolaritat* DINS MUÑOZ, RUE (Coords.), *Educació en la diversitat i escola democràtica*. Bellaterra: ICE de la UAB.
- FREIRE, P. (1.989), *La pràctica educativa*. Temps d'Educació, n° 1. Barcelona: Divisió de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- FROMENT-MEURICE, M. (1.985), *Le maximum du minimum. Le temps de la réflexion*, n° 6. Gallimard, París.
- FUENTES, J. F. (1.990), *¿Qué tradición, qué cambio?*, Revista de Educación, n° 292. Madrid: CIDE/MEC, pp. 139-155.
- FULLAN, M. (1.994), *La gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental*, Revista de Educación, n° 304. Madrid: CIDE/MEC, pp.147-161.
- FULLAT, O. (1.982), *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*. Barcelona: Hogar del Libro.
- GAITAN, J, A. (1.992), *La opinión de "El País" en la transición española*, dins REIS (Revista Española de Investigaciones Sociológicas), n° 57. C.I.S., Madrid; pp. 149-164.

GARCÉS, E., (1.984), *Implicaciones sociológicas, psicológicas y educativas de los nuevos lenguajes creados por los Media*, a Bordón, nº 251. Madrid.

GARCIA CALVO, A. (1.985), *Presentación DINS: ERASMO De la urbanidad en las maneras de los niños (De civilitate morum puerilium)*. Madrid: Ed. Servicio de Publicaciones del M.E.C. Col. "Clásicos de Educación", nº 1.

GARCIA FERRANDO, IBAÑEZ, ALVIRA (comps.) (1.986), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Ed. Col. "Alianza Universidad Textos", nº 105.

GARDNER, H., (1.991), *La mente no escolarizada. Como piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós, 1.993. Col. "Temas de educación Paidós", nº 35.

GEERTZ., C. (1.973), *La interpretación de las culturas*. Barcelona: GEDISA, 5ª reimpr., 1.992. Col. "Hombre y Sociedad". Serie Ciadema.

GERBNER, G. (1.964), *Mass communication and popular conceptions of education: a cross-cultural study*, US Office of Education, Cooperative Research Projec nº 876.

GERBNER, G. (1.966), *Mass media and the crisis in education*. Comunicación presentada al *Symposium on Technology and Education*. N.Y. Syracuse University.

GERBNER, G. (1.973), *Teacher Image in Mass Culture; Symbolic Function of the "Hidden Curriculum"*. DINS: GERBNER, GROSS, MELODY, (eds.) *Communications technology and social policy*, Ed. John Wiley & sons, NY, London, Sidney, Toronto,

GIDDENS, A. (1.987), *El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura*, DINS: GIDDENS, TURNER et al., *La teoría social, hoy*. Alianza Editorial, Madrid, 1.987. Col. "Alianza Universidad",

GILLY, M. (1.973), *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*. Paris, P.U.F.

GIMENO SACRISTAN, J., PEREZ, GOMEZ, A., (1.983), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. Col. "Akal Universitaria", nº 57.

GIMENO SACRISTAN, J. (1.990), *Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica*, Cuadernos de Pedagogía, nº 180. Barcelona: Fontalba.

GIMENO SACRISTAN, J., (1.993), *Conciencia i acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores*. DINS IMBERNON, F., (Coord.), *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/ Horsori. Col. "Seminarios", nº 24.

- GIMENO SACRISTAN, J. (1.994), *Dilemas y opciones. Los contenidos escolares*, Cuadernos de Pedagogía, nº 225. Barcelona: Fontalba.
- GINER, S. (1.969), *Sociología*. Barcelona: Península, edició revisada i ampliada, 1.985. Col. "Nexos", nº 7.
- GINER, S. (1.985), *Comunió, domini, innovació. Per una teoria de la cultura*. Barcelona: Laia.
- GINER, S. (1.989a), *Dignidad y desazón de la educación liberal*. Pròleg a BLOOM, A., *El cierre de la mente moderna*. op. cit.
- GINER, S. (1.989b), Pròleg a GOMIS, LL. *Teoria dels gèneres periodístics*. Barcelona: Centre d'Investigació de la Comunicació, Generalitat de Catalunya. Col.lecció: "Estudis i Recerques", nº 1.
- GIROUX, H., FLECHA, R. (1.992), *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure. Col. "Apertura".
- GODELIER, M. (1.978), *Pouvoir et langage*, Communications, nº 28. París: Eds. du Seuil.
- GOMIS, LL. (1.989), *Teoria dels gèneres periodístics*. Barcelona: Centre d'Investigació de la Comunicació, Generalitat de Catalunya. Col.lecció: "Estudis i Recerques", nº 1.
- GOMIS, LL. (1.991), *Teoría del periodismo*. Barcelona: Paidós. Col. "Paidos Comunicación", nº 44.
- GOODLAD, J.I. (1.983), *A place called school*. New York: McGrawHill.
- GRACE, G., (1.989), *Education: Commodity or Public good ?* British Journal of Educational Studies, Vol. XXXVII, nº 3; pp. 207-222.
- GRAMSCI, A. (1.973), *La alternativa pedagógica*. (Ed. a cura de M. MANACORDA). Barcelona: Nova Terra, 1.976. Col. "Nueva síntesis", nº 9.
- GREIMAS, A.J. (1.986), *Sémantique structurale*. París: P.U.F..
- GUBERN, R. (1.974), *Mensajes icónicos en la cultura de masas*. Barcelona: Lumen.
- GURRUTXAGA, A. (1.993), *El sentido moderno de la comunidad*. REIS (Revista Española de Investigaciones Sociológicas), nº 64. Madrid: CIS; pp. 201-219.
- GUTIERREZ, B. (1.988), *La escuela como institución social*. DINS: A.A.V.V. *Enciclopedia práctica de Pedagogía*. Barcelona: Planeta .Vol. 2: "La Escuela".
- GUTIERREZ PALACIO, J. (1.984), *Periodismo de opinión*. Madrid: Paraninfo.

- HABERMAS, J. (1.981a), *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1.985. Col. "Ensayistas", nº 278.
- HABERMAS, J. (1.981b), *Teoría de la acción comunicativa II, Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1.987. Col. "Ensayistas", nº 279
- HABERMAS, J. (1.982), *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: G. Gili, 1.986. Col. "Mass Media".
- HABERMAS, J. (1.983), *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península, 2ª ed., 1.991. Col. "Homo sociologicus", nº 34.
- HALL, S. (1.977), *La cultura, los medios de comunicación y el "efecto ideológico"*. DINS: CURRAN, GUREVITCH, WOOLLACOT, *Sociedad y comunicación de masas*. op. cit.
- HAMELINE, D. (1.981), *Place et fonction de la métaphore sur l'éducation ou éloge de la rhétorique*. Education et recherche, nº 2; p. 121-132.
- HAMELINE, D. (1.986), *L'éducation, ses images et son propos*. París: ESF.
- HAMON, H., ROTMAN, P. (1.984), *Tant qu'il y aura des profs*. Paris: Eds. du Seuil. Col. "L'épreuve des faits".
- HAMON, H., ROTMAN, P. (1.985), *Vivent les collegiens !* Le Monde de l'Education. Mai, 1.985.
- HARO TECGLÉN, E. (1.993), *Qué estafa! Memorias y notas de un tiempo difícil*. Madrid: EL PAIS/Aguilar. Col. "El viaje interior".
- HERNANDO, B. M. (1.990), *Lenguaje de la prensa*. Madrid: EUDEMA. Col. "EUDEMA Actualidad".
- HERNANDEZ, F., SANCHO, J. Mª, (1.994), *La comprensió de la cultura de les innovacions educatives com a contrapunt a la homogeneització de la realitat escolar*. DINS *Autonomia , currículum i renovació pedagògica*. TEMES de Renovació Pedagògica, núm., 13, Ed. MRP de Catalunya.
- HUISMAN, D. (1.986), *La communication "pléthorique"*. DINS: BALLE F., et al., *Le pouvoir des médias...* op. cit.
- HUSEN, T. (1.979), *La escuela a debate. Problemas y futuro*. Madrid: Narcea, 1.981. Col. "Educación hoy. Estudios."
- HUSEN, T. *Ricerca comparativa e empirica in educazione. Mutamenti di prospettive in cinquant' anni di personale esperienza*, Scuola e città, Vol. XLIV, nº 8, 1.993
- HUSEN, T. POSTLETHWAITE, T.N. (Eds.) (1.989), *Enciclopedia Internacional de*