

EN TEMPS DE CRISI, PARLAM DE DESIGUALTATS EDUCATIVES

Aina Tarabini

El polèmic Tractament Integrat de Llengües impulsat pel Govern Bauzá és només la punta de l'iceberg d'un intent de canvi de paradigma en el model educatiu. La crisi, amb les mesures d'austeritat i retallades que s'han aplicat per tal de combatre-la, ha estat l'excusa perfecte per avançar en aquest camí de descohesió i manca d'igualtat d'oportunitats, concretat en la proposta de llei que defensa el ministre Wert; una LOMQE que orienta l'educació cap a l'elitisme, la privatització, l'espanyolització i la dualització.

Aquest treball de la sociòloga de la UAB Aina Tarabini que us presentam avui, i que va destinat principalment al professorat de secundària, pretén no tant donar resposta a fins a quin punt l'escola compensa, mantén o multiplica les desigualtats socials, sinó "identificar alguns dels mecanismes principals a través dels quals l'escola pot intervenir sobre aquestes desigualtats".

Fundació Gadeso

Sociologia del currículum i de la praxi educativa¹

Aina Tarabini

Publicat a: *Sociologia de l'educació per a professorat d'educació secundària*. Coord: J.M. Rotger. Barcelona: El Roure. 2012

1. Introducció

El coneixement escolar no és neutral. La forma de seleccionar-lo, transmetre'l i avaluar-lo, tampoc. Aquest és el punt de partida de qualsevol reflexió sobre la sociologia del currículum i la praxi educativa. De fet, aquesta constatació es va introduir a la sociologia de l'educació a partir dels anys setanta i va contribuir a explicar i concretar una de les formes a través de les quals l'escola actuava com institució reproductora de les desigualtats socials. Efectivament, des de l'emergència de la coneguda teoria de la reproducció, no hi ha dubte que l'escola no és només una institució que atorga oportunitats socials als individus sinó també un espai de lluita entre grups que proporciona estatus, poder i diferenciació social (Bonal, 1998).

L'escola, per tant, no sempre i no necessàriament actuarà com una institució promotora d'oportunitats socials per als individus de diferents grups socials. No sempre serà, tal i com s'espera, l'ascensor social que contribueixi a millorar les condicions de vida i les expectatives sociolaborals dels individus. Ans al contrari. L'escola, també pot contribuir a mantenir i inclús multiplicar les desigualtats socials. En algunes ocasions, pot convertir-se en poc més que un ritual de pas per nens i joves que no els aporta cap experiència ni aprenentatge significatiu. En altres pot inclús frustrar les expectatives dels més expectants, condemnant-los a entrar de forma permanent dins la temuda categoria del "fracàs escolar".

De què dependrà, doncs, el rol que desenvolupi l'escola? Fins a quin punt actuarà com a institució compensadora o multiplicadora de les desigualtats socials? Evidentment la resposta a aquestes preguntes no és senzilla ni lineal. Hi ha múltiples elements que hi intervenen i múltiples combinacions entre ells. El que pretenem, per tant, no és donar-ne una resposta exhaustiva, sinó identificar alguns dels mecanismes principals a través dels

¹ L'autora vol agrair els comentaris i suggeriments fets per Robert González, Professor d'Història, Ciències Socials i Sociologia a l'IES Ramón Casas i Carbó, de Palau-Solità i Plegamans i professor associat del departament de sociologia de la UAB.

quals l'escola pot intervenir sobre la desigualtat social. Aquests mecanismes són, entre d'altres, el currículum, la pedagogia, l'avaluació o les expectatives i relacions que es donen dins l'aula entre professorat i alumnat.

És més, el fet que mestres i professors coneguin i reconeguin aquests mecanismes és una poderosa eina per reduir el "rol reproductor" de l'escola. Efectivament, la consciència és el primer pas per a la intervenció i transformació de la realitat educativa i social. De fet, com es veurà al llarg del capítol, una de les característiques dels mecanismes de reproducció és que sovint passen desapercebuts al propi professorat. Per tant, prendre consciència d'aquests mecanismes i del paper del professorat com agent actiu en la seva articulació és sens dubte una tasca fonamental.

Tal com indica el títol d'aquest capítol, doncs, el focus de reflexió es centrarà en l'anàlisi del currículum i la praxi educativa, en tant que elements crucials per a explicar el rol de l'escola davant la desigualtat. De fet, ambdós elements són la base constituent de la vida quotidiana tant a l'escola en general com a l'aula en particular i es vinculen amb qüestions tan importants com els coneixements, valors i actituds que s'espera que aprenguin els alumnes, els processos, metodologies i estratègies pedagògiques i didàctiques o les interaccions quotidianes entre professorat i alumnat.

Amb aquest objectiu, el capítol s'estructura en cinc apartats que segueixen a aquesta introducció. En primer lloc, es fa una presentació de la teoria de la reproducció i dels seus postulats principals. Cal tenir en compte que aquesta teoria és el marc de referència que engloba les diferents propostes teòriques en el camp de la sociologia del currículum i la praxi educativa i, per tant, és important conèixer-ne les seves bases. En segon lloc, es presenta la proposta teòrica de Basil Bernstein, un autor clau en el camp de les teories de la reproducció que ha contribuït de forma crucial a explicar la forma a través de la qual l'escola pot incidir sobre les desigualtats socials. Específicament, es centra l'atenció en el que es coneix com la "teoria de les transmissions educatives" desenvolupada per l'autor. En tercer lloc, es presenten les aportacions de diversos autors en el marc de la coneguda com "nova sociologia de l'educació" i en particular, s'explica el funcionament dels processos d'etiquetatge i del currículum ocult. En quart lloc, es torna a Basil Bernstein per a reflexionar sobre les actituds de l'alumnat davant la cultura escolar. Finalment, es fan unes breus reflexions a mode de conclusió. El capítol també inclou una síntesi de les idees principals, un glossari que recull i defineix els principals conceptes utilitzats i un parell d'activitats per a desenvolupar i reflexionar sobre els temes tractats.

2. Punt de partida: la reproducció cultural a través de l'escola

Les anomenades teories de la reproducció s'originen a Europa i Estats Units a principis dels anys setanta, oposant-se frontalment al paradigma funcionalista dominant a l'època². El punt de partida d'aquestes teories, doncs, és la introducció del conflicte en l'explicació dels fenòmens socials i dels fenòmens educatius en particular. És a dir, si bé el paradigma dominant es basava en una visió del consens i l'equilibri social en base a la qual l'escola es constituïa en una institució privilegiada per a incrementar les oportunitats socials, el paradigma emergent considera que no es pot entendre el rol de l'escola sense contemplar el joc de poder entre diferents grups socials per accedir als avantatges i privilegis que aquesta institució proporciona.

Efectivament, la inversió educativa dóna lloc a diferents beneficis socials, econòmics i culturals. Nombrosos estudis s'han encarregat de demostrar els seus efectes sobre les possibilitats d'inserció laboral, sobre els salaris o sobre la productivitat al lloc de treball. Així mateix, la inversió educativa és la base per garantir la posició social de determinats grups socials, provinents fonamentalment de la classe mitjana professional.³ És a dir, són els estudis el que els han proporcionat la seva posició social, ja que no disposen necessàriament d'herència ni d'altres fonts de capital. Per aquests grups, per tant, el quant, què i on estudien són qüestions centrals per a poder mantenir i reproduir el seu estatus. És més, en la mesura que l'accés al sistema educatiu s'ha anat democratitzant, aquests grups socials han desplegat tot un conjunt d'estratègies que precisament els permetessin mantenir la seva posició d'avantatge davant el sistema educatiu i els privilegis adquirits a través de la inversió educativa.

El conegut "efecte fugida" de les classes mitjanes cap a l'escola privada-concertada és un exemple paradigmàtic d'aquesta situació i es presenta com un clar reflex del paper de diferenciació social que pot jugar l'escola. La mateixa situació ens trobem davant les

² El paradigma funcionalista va ser dominant a la sociologia de l'educació des de la seva institucionalització a principis dels anys cinquanta, i fins als anys setanta va ser pràcticament inqüestionable i inqüestionat. Aquest paradigma es centra en la relació entre educació i ocupació i defensa la idea segons la qual l'escola és una eina fonamental per a la distribució justa de posicions socials. Vegi's Bonal (1998) per una anàlisi en detall d'aquest corrent de pensament.

³ Fem referència a la classe mitjana professional o nova classe mitjana per a diferenciar-la de la classe mitjana propietària o vella classe mitjana. En el primer cas, es tracta de professionals liberals que disposen d'elevat capital econòmic i cultural. De fet, en la seva posició social i laboral el nivell d'estudis hi juga un paper fonamental. Pensi's per exemple en el cas de metges o advocats. En el segon cas, es tracta –com el seu propi nom indica– de propietaris de negocis, empreses i comerços que tot i gaudir d'elevat capital econòmic no disposen necessàriament d'un elevat nivell d'estudis. Sobre aquesta qüestió es pot veure per exemple Merino (2007) o Sánchez (2005).

estratègies de tria de centre escolar. És ben sabut que no totes les famílies fan ni poden fer front de la mateixa manera a la tria de centre i que, de fet, el que sovint amaga aquesta tria és una voluntat de “distinció social” (Benito i González, 2007).

Efectivament tots i totes sabem que no totes les escoles –siguin públiques o privades– ofereixen les mateixes possibilitats, sigui en termes d’excel·lència acadèmica, relacions socials i fins i tot desenvolupament personal. Per tant, no es tracta només d’estudiar o no, sinó d’on fer-ho. I de les diferents oportunitats que aquest *on* oferirà a diferents grups socials. Des d’aquest punt de vista, l’escola es constitueix clarament en un espai de lluita entre grups socials; un espai on s’hi reflecteixen interessos sovint distants i oposats; un espai que juga un paper fonamental en les estratègies individuals i grupals per accedir i mantenir les millors posicions socials. És des d’aquesta perspectiva que –tal i com proposen els teòrics de la reproducció– no es pot comprendre la institució escolar al marge del conflicte⁴.

Tornant a centrar-nos en la teoria de la reproducció. Hem dit que el seu punt de partida és introduir el paper del conflicte en l’explicació dels fenòmens socioeducatius. A partir d’aquí, doncs, com es concreta i desenvolupa aquesta idea? Fonamentalment oposant-se a la idea funcionalista d’igualtat d’oportunitats i afirmant que l’escola lluny de generar mobilitat social, reproduïx les posicions socials de partida. És a dir, segons els teòrics de la reproducció cal diferenciar entre les funcions manifestes i latents del sistema educatiu –de fet, és a partir d’aquesta diferenciació com introdueixen la idea de conflicte en l’anàlisi del sistema educatiu. De forma oberta, manifesta i explícita l’escola es presenta com una institució neutral que busca la igualtat d’oportunitats de tots els individus. De forma encoberta i latent, no obstant això, el que fa l’escola és mantenir i inclús augmentar els privilegis de determinats grups socials i, per tant, reproduir la seva posició d’avantatge socioeconòmic i cultural.

I és que efectivament, segons Bourdieu, la reproducció que porta a terme l’escola no només és de caire socioeconòmic, sinó que també i sobretot és de caire cultural (Bourdieu i Passeron, 1977). És a dir, d’una banda es considera que l’escola reproduïx

⁴ En aquest sentit, alguns autors com Stephen Ball (1987) entenen el conflicte i la confrontació d’interessos com elements intrínsecs en l’articulació de les dinàmiques i lògiques internes de les organitzacions escolars. En paraules del propi autor: “entenc les escoles, igual que la resta d’organitzacions socials, com a territoris de lluita [*arenas of struggle*]; obligades a tractar els conflictes reals o potencials entre els interessos dels seus membres, a patir descoordinacions, a ser ideològicament diverses. Aquests arguments són essencials si volem entendre la naturalesa de qualsevol organització escolar” (Ball, 1987: 19).

les relacions econòmiques dominants, seleccionant als individus per ocupar posicions desiguals al mercat de treball. D'altra banda, no obstant això, s'afirma que l'escola reproduceix la cultura dominant, transmetent-la com la única possible i legítima. És més, una de les tesis centrals de Bourdieu és que l'escola selecciona als individus en base a la seva proximitat respecte la cultura dominant, ja sigui en termes de normes, creences, pràctiques, actituds o valors. L'escola valora un tipus d'actituds i aptituds que pertanyen a les classes mitjanes i benestants i, per tant, genera oportunitats diferents i desiguals per a assolir l'èxit educatiu.

Efectivament, el tipus de llenguatge, comportament, pràctiques acadèmiques i fins i tot activitats extraescolars que espera l'escola pertanyen a les classes socials que disposen d'una bona situació socioeconòmica relativa. No hem d'oblidar que l'escola és una institució de classe mitjana i que precisament per això tendeix a afavorir uns valors i unes pràctiques pròpies d'aquestes classes socials. S'espera que l'alumnat mostri interès per allò que li explica el professor, que faci les tasques que li manen amb regularitat, que demani els seus dubtes i/o recorri als seus familiars per a demanar ajuda en les tasques escolars. I així successivament. Però cal preguntar-se si tots els alumnes tenen les mateixes possibilitats per desenvolupar les pràctiques i actituds esperades per la institució escolar. Sense voler caure en la demagògia, no podem negar que aquells alumnes els pares dels quals disposen d'estudis universitaris poden tenir potencialment més possibilitats de rebre ajuda per a fer les seves activitats acadèmiques; així mateix, hi ha més probabilitats de sinèrgies entre aquells que dediquen el seu temps extraescolar a fer activitats educatives de diferent tipus, que no pas aquells que per diferents motius no tenen amb què ocupar el seu espai extraescolar; tampoc es pot negar que les possibilitats d'interessar-se per allò que explica el professor o professora estan desigualment distribuïdes en base als coneixements previs, a la proximitat amb la cultura familiar o fins i tot a les expectatives sociolaborals de curt, mig i llarg termini del propi alumnat.

I és precisament aquesta distància o proximitat entre la cultura escolar i la cultura familiar el que explica les possibilitats de diferents alumnes per a desenvolupar-se millor o pitjor i amb major o menor seguretat a l'escola. Una distància que, segons Bourdieu, s'explica, sense cap mena de dubte, per la variable classe social i pels seus components de caire cultural. La conseqüència d'aquest procés, tal com assenyala Bonal (1998), és que la selecció escolar s'acaba convertint en "l'elecció dels elegits", en la

mesura que ofereix més possibilitats d'èxit a aquelles alumnes que ja provenen d'una situació de partida privilegiada.

Els tres conceptes centrals que fa servir Bourdieu per explicar els mecanismes de reproducció cultural a través de l'escola són els següents: capital cultural, violència simbòlica i hàbitus. Anem a veure breument el seu significat:

El capital cultural, en primer lloc, fa referència a aquells recursos de tipus "cultural" (coneixements, habilitats, educació, gustos, etc.) dels que disposa un individu o una família per a ubicar-se a l'estructura social i progressar a la mateixa. El capital cultural segons Bourdieu (2000), no només existeix en estat *incorporat*, és a dir reflectit en els subjectes a través de la interiorització de determinades disposicions, gustos i valors. Existeix també en estat *objectivat*, és a dir transformat en un bé cultural transmissible (en forma de llibres, quadres, etc.). De tal manera, el diferent capital cultural familiar genera diferents oportunitats per a acompanyar el desenvolupament educatiu de nens i joves i es converteix en una variable fonamental per entendre les diferències en els resultats acadèmics dels estudiants en funció de la seva classe social. Efectivament, les famílies que disposen d'elevat capital cultural són les que tenen més possibilitats d'entendre i compartir els codis de l'escola; són les que presenten menys distància amb les expectatives i pràctiques de l'escola; són, en definitiva, les que transmeten als seus fills i filles les actituds i aptituds esperades i valorades per la institució escolar.

El concepte de violència simbòlica, en segon lloc, pretén copsar aquelles formes de dominació que no passen per l'ús de la violència física, sinó per la imposició d'unes determinades formes de pensar i actuar com si fossin les úniques possibles. Aquest concepte, doncs, està estretament relacionat amb el de "arbitrarietat cultural". És a dir, la imposició d'unes pautes culturals relatives i particulars com si fossin de caire universal. És més, es tracta d'un concepte fonamental per entendre la forma a través de la qual l'escola institucionalitza la cultura de les classes dominants. Segons Bourdieu i Passeron (1977), de fet, tota acció pedagògica representa una forma de violència simbòlica, en la mesura que imposa la cultura de la classe dominant com si fos l'única possible. És més, el poder de la violència simbòlica recau en la seva invisibilitat; en la seva capacitat d'eliminar resistències; en la seva habilitat d'imposar determinats significats de forma legítima i de transmetre'ls com si efectivament fossin els únics vàlids, els únics possibles. Tal com afirma Bonal (1998), "la violència simbòlica és suficientment subtil per a que els dominats no la percebin com el que és (violència), i sí en canvi com transmissió cultural objectiva davant de la qual s'han d'esforçar" (Bonal,

1998: 82). I és precisament a través d'aquest procés com s'aconsegueix que el fracàs escolar es visqui exclusivament com a fracàs individual, obviant les relacions socials, de poder i dominació, que s'hi amaguen al darrera.

Finalment, el concepte d'habitus fa referència a les formes de fer, pensar i sentir que es deriven de la posició que ocupa una persona a l'estructura social. És la forma en què les estructures socials es reflecteixen a la nostra subjectivitat, sovint de forma inconscient. A través d'aquest concepte, per tant, Bourdieu estableix el punt de convergència entre individu i societat. L'habitus, de fet, no és només un estil de vida que es deriva de la pertinença de classe, sinó que implica la totalitat dels nostres actes i pensament; és la base de totes les nostres accions, el pilar de les nostres conductes, dels nostres gestos, dels nostres gustos i inclús del nostre llenguatge (Bourdieu, 1972, 1980). L'habitus, per tant, és el que explica les similituds en les pràctiques i formes de pensament dels individus que pertanyen a la mateixa classe social. Així mateix és el que explica perquè l'alumnat de classe mitjana pot tendir a presentar unes actituds o unes pautes de comportament més properes a les que espera i demana la institució escolar. És, en definitiva, una de les claus per entendre la desigualtat educativa, ja que precisament ens recorda que les formes d'actuar dels alumnes, així com les seves formes de viure la seva experiència escolar, no són independents en absolut de les seves condicions estructurals.

3. Basil Bernstein i la teoria de les transmissions educatives.

Basil Bernstein és, junt amb Bourdieu, un dels autors més representatius de la teoria de la reproducció i, també junt amb Bourdieu, atribueix una importància central als processos de reproducció cultural que es desenvolupen a través de l'escola. La proposta de Bernstein, no obstant això, permet concretar la feina feta per Bourdieu i suposa un important avenç per entendre la forma a través de la qual es genera aquest procés de reproducció cultural. És més, al referir-se a l'obra de Bourdieu, Bernstein afirma que la seva teoria no està interessada en descriure com funcionen els dispositius de transmissió i reproducció cultural, sinó en “diagnosticar la seva patologia” (Bernstein, 1990). El que pretén Bernstein, doncs, és precisament explicar el funcionament d'aquests dispositius, intentant entendre com es transmeten els models de dominació cultural.

Cal tenir en compte que l'obra de Bernstein és àmplia i extensa i que les seves propostes inclouen nombrosos postulats teòrics que, a més, es van desenvolupant en el temps. No és objecte d'aquest apartat fer-ne una anàlisi exhaustiva, però sí identificar i explicar dues aportacions centrals de l'autor que tenen una gran repercussió dins la sociologia de

l'educació i que aporten informacions crucials sobre el currículum i la praxi educativa: d'una banda, farem referència al que es coneix com la teoria dels codis sociolingüístics; d'altra, ens centrarem en la que es coneix com teoria de les transmissions educatives. La primera es centra en l'esfera sociofamiliar; la segona es centra en l'esfera educativa. I és amb la connexió entre les dues que l'autor permet explicar com es produeixen els processos de reproducció sociocultural a través de l'escola.

De fet, l'obra de Bernstein es basa en dos grans supòsits: d'una banda, afirma que els factors de classe són els que regulen l'estructura de comunicació de la família i, per tant, l'orientació del codi sociolingüístic a la infància. D'altra banda, afirma que aquests mateixos factors de classe són els que garanteixen la institucionalització dels codis elaborats (propis de la classe mitjana) al sistema educatiu, així com les seves formes de transmissió i manifestació (Bernstein, 1988: 25). Anem a veure-ho.

La teoria dels codis sociolingüístics desenvolupada per Bernstein (1989) als seus treballs inicials atribueix una importància central a l'anàlisi del llenguatge per entendre els processos de reproducció cultural. Segons l'autor, el llenguatge és un sistema de regles socials que estructura i mediatitza l'experiència dels individus; és la forma a través de la qual copsem, interioritzem i comuniquem el món social i, per tant, és un camp d'estudi fonamental per entendre com funciona la reproducció cultural.

És més, segons l'autor, les formes de llenguatge i comunicació que empren diferents individus i grups socials no es poden entendre al marge de la seva posició a l'estructura social. Són les relacions i posicions de classe les que determinen l'accés a diferents codis de parla i les que modelen l'estructura de comunicació. De tal manera, cada classe social empra el tipus de codi sociolingüístic més adient a les necessitats del seu context: el codi elaborat –de caire universalista i independent del context- per les classes mitjanes i el codi restringit –de caire particularista i dependent del context- per les classes treballadores. La diferència en l'ús dels codis, per tant, no depèn de qualitats psicològiques dels individus⁵ sinó que és producte de posicions socials diferents que

⁵ Cal tenir en compte que la teoria dels codis sociolingüístics de Bernstein ha estat criticada pel que alguns autors han definit com "teoria del dèficit". Des d'aquest punt de vista, s'acusa a Bernstein d'entendre el llenguatge de les classes treballadores com deficient. Bernstein, no obstant això, sempre ha refusat aquesta interpretació, afirmant explícitament que els codis restringits no són deficientes, sinó els més funcionals a una determinada posició a la divisió social del treball (Bernstein, 1996). Tal com afirma Sadvnik "per Bernstein, la diferència esdevé dèficit en un context de relacions de poder" (Sandovik, 2001).

alhora generen experiències, necessitats i relacions diferents entre classes socials (Bonal, 1998).

Com es pot observar, els codis sociolingüístics de Bernstein permeten establir una connexió entre els sistemes simbòlics que regulen l'experiència dels individus i la seva estructura social de referència, amb la qual cosa també permeten explicar la relació entre reproducció cultural i reproducció social que Bourdieu només aconseguia apuntar. Ara bé, la teoria de Bernstein no es limita a explicar la creació i funcionament de diferents codis sociolingüístics, sinó que evidentment ho relaciona amb allò que passa a l'àmbit escolar. De fet, Bernstein estableix una connexió entre els codis de comunicació familiars i els discursos i pràctiques educatives, cosa que li permet analitzar com els processos d'escolarització es vinculen amb la reproducció de les classes socials. Els codis sociolingüístics i la seva distribució social tenen una importància central per entendre la forma a través de la qual l'escola intervé en la reproducció sociocultural.

Efectivament -tal com avançàvem anteriorment- Bernstein afirma que els codis sociolingüístics no tenen la mateixa presència ni el mateix tractament dins el sistema educatiu, la qual cosa permet entendre la distància i/o proximitat de l'alumnat de diferents classes socials respecte la cultura escolar. Segons l'autor, l'escola funciona a partir del llenguatge propi de la classe mitjana –basat en el codi elaborat-, fet que explica les majors dificultats amb què es troben els estudiants de classe treballadora per aconseguir una trajectòria educativa exitosa. És més, segons l'autor, per aconseguir l'èxit escolar es requereix l'ús i el domini del codi elaborat. Amb aquesta idea, doncs, Bernstein contribueix de nou a concretar la feina feta per Bourdieu i identifica clarament un dels mecanismes a través dels quals l'escola contribueix a la reproducció cultural.

Efectivament, si l'escola funciona a partir del codi elaborat, no hi ha dubte que l'alumnat de classe mitjana es situa en una posició d'avantatge per aconseguir l'èxit educatiu. Davant d'aquesta situació, què hauria de fer el professorat? En primer lloc, prendre consciència dels condicionants socials que influeixen en l'adquisició d'uns o altres codis i dels seus efectes en la forma d'estructurar les percepcions, experiències i relacions de l'alumnat. Tal com afirma el propi Bernstein, “per tal que la cultura del mestre es converteixi en part integrant de la cultura del nen, és precís prèviament que la cultura del nen sigui part integrant de la cultura del mestre” (Bernstein, 1986: 217). Dit en altres paraules, per tal que l'alumnat s'acosti als codis de l'escola, cal que el professorat faci un esforç per aproximar-se i comprendre els codis de l'alumnat. Anem a

veure-ho a través d'un exemple extret de la pel·lícula de Laurent Cantet *“Entre les murs”* (*“La classe”*).

La pel·lícula, de l'any 2008, ens mostra el dia a dia d'una escola francesa situada a la perifèria d'un barri parisenc. L'escola es compon fonamentalment per alumnat de classe treballadora i molts dels alumnes, a més, pertanyen a famílies d'origen immigrant. El professorat del centre, en canvi, és de classe mitjana. Aquesta diferència de classe es manifesta sovint en una distància de codis entre professorat i alumnat; distància que no es redueix només a la seva vessant lingüística, sinó també en els universos simbòlics que es deriven de la socialització en un codi sociolingüístic o un altre. En l'escena a la que fem referència, professor i alumnes estan fent una discussió sobre els temps verbals, en particular sobre l'ús del subjuntiu. Alguns alumnes no entenen ni la conjugació ni l'ús d'aquest temps verbal i el diàleg es desenvolupa així:

Professor: Abans de saber conjugar l'imperfecte del subjuntiu ja m'estan dient que nos els servirà per res. Comencin aprenent a conjugar i després qüestionin l'ús dels temps.

Alumne: Professor, ho diu seriosament?

Alumne: Té raó! Les persones no parlen així avui en dia. Ni la meua àvia parla així.

Alumne: Ni el seu besavi!

Alumne: Això és de l'Edat Mitjana.

Professor: No és en absolut de l'Edat Mitjana.

Alumne: És clar que ho és!

Alumne: És de la burgesia!

Alumne: Quan va ser la darrera vegada que va sentir a algú parlant així?

Professor: Mireu, entre els amics, emprem l'Imperfecte del Subjuntiu...

Alumne: No, si ets algú normal!

Professor: (...) L'important és saber percebre que existeixen diferents registres i saber alternar entre ells: el familiar, el col·loquial, el formal... En suma, saber-se moure entre tots i dominar-los.

Alumne: Però com sabem quin és per escriure i quin és l'oral?

Professor: Normalment és una cosa que s'aprèn amb la pràctica. Es precis saber emprar la intuïció.

Alumne: I què significa intuïció?

Professor: La intuïció és quan no emprem la raó. Quan no podem... no és tant una qüestió de saber o no saber, sinó de sentir les coses. La intuïció és quan sentim les coses.

Alumne: I si no sentim?

Com es pot observar, el que per un és una forma quotidiana de parlar i comunicar-se, per altres és completament estrany i distant. Efectivament, el codi elaborat, propi de la

classe mitjana i base de comunicació de l'escola, es presenta per l'alumnat de classe treballadora com desconegut, aliè i fins i tot amb manca de sentit; no s'entén on ni per a què es farà servir. L'alumne, per tant, es troba davant la necessitat de comprendre i produir formes de llenguatge amb les que no està familiaritzat perquè no les ha adquirit a la seva socialització inicial. És més, aquestes formes de llenguatge són el mitjà a través del qual s'adquireixen diferents formes de conducta i cognició; diferents maneres de ser, pensar, experimentar i percebre la realitat. Conseqüentment, els codis sociolingüístics juguen un paper clau en l'explicació de les distàncies o proximitats entre alumnat i professorat i, per tant, és converteixen en una variable clau per entendre les diferents oportunitats de l'alumnat a l'escola.

L'anàlisi de Bernstein, no obstant això, tampoc s'atura aquí. L'autor introdueix encara un altre element per entendre el paper de l'escola en la reproducció cultural. És el que es coneix com la "teoria de les transmissions educatives". Aquesta teoria es basa en un estudi minuciós del coneixement educatiu partint del supòsit que aquest coneixement, així com el seu contingut i la forma de transmetre'l i avaluar-lo són els elements claus per a comprendre els mecanismes de reproducció cultural a l'escola. Tal com afirma l'autor, "la forma a través de la qual una societat selecciona, classifica, distribueix, transmet i avalua el coneixement educatiu, que considera ha de ser públic, reflecteix tant la distribució del poder com els principis de control social" (Bernstein, 1985: 45).

Segons Bernstein, el coneixement educatiu es pot analitzar a través de tres sistemes de missatges: el currículum, la pedagogia i l'avaluació. El currículum defineix el que es considera com coneixement vàlid. La pedagogia defineix el que compta com transmissió vàlida del coneixent. I l'avaluació defineix el que compta com a realització (o manifestació) vàlida del coneixement per part de l'estudiant (Bernstein, 1988). Aquests sistemes de missatges no només s'expliquen per les relacions de poder existents a la societat, sinó que alhora generen conseqüències diferents i desiguals per a diferents grups socials.

Bernstein, de fet, utilitza els conceptes de classificació i emmarcament del coneixement educatiu per explorar el funcionament i articulació entre currículum, pedagogia i avaluació a diferents escoles (Bernstein, 1985). Amb la idea de classificació, l'autor fa referència a allò que s'inclou dins el currículum i a les relacions i límits entre els continguts que s'ensenyen a l'escola. De tal manera, l'autor pretén observar fins a quin punt l'estructura curricular dels centres presenta continguts molt o poc separats, articulats i connectats. Dit en altres paraules, el que pretén és observar el grau

d'interdisciplinarietat entre diferents assignatures i els efectes d'aquest fet sobre el tipus de coneixement que adquirirà l'alumnat. Amb la idea d'emmarcament, en canvi, Bernstein es refereix a les atribucions dels diferents agents educatius en la definició d'allò que s'ensenya. És a dir, es refereix a la relació pedagògica que s'estableix entre professorat i alumnat pel que fa a les decisions sobre la selecció, organització, ritme i temporalitat del coneixement. Fins a quin punt l'alumnat pot incidir sobre allò que s'ensenya? Quin "poder" se li atribueix en relació al què, com i quan aprendre?

La tesi de l'autor és que aquells centres amb major articulació entre els continguts transmesos a diferents àrees, aquells amb major interdisciplinarietat⁶, són els que permeten construir un coneixement global a l'alumnat i, per tant, són els que possibiliten una apropiació significativa del coneixement. Així mateix, aquells centres on s'atorga més poder a l'alumnat en la definició del què i el com s'aprèn⁷ són els que permeten establir una relació menys jeràrquica entre agents educatius i conferir més autonomia a l'alumnat. És més, segons Bernstein, les decisions –més o menys conscients i explícites- sobre la classificació i l'emmarcament del coneixement educatiu tenen una importància crucial ja que ofereixen oportunitats diferents i desiguals a l'alumnat. Efectivament, el potencial emancipador de l'educació varia en una escola on s'intenta buscar la connexió entre els coneixements transmesos i on l'estudiant és subjecte actiu del seu procés d'aprenentatge, o en una escola on els diferents coneixements estan tancats cadascun en el seu calaix i on l'estudiant és un simple receptor passiu d'allò que se li pretén ensenyar. Aquestes reflexions, per tant, permeten a Bernstein anar més allà de la descripció del com es produeix i transmet el coneixement educatiu i el permeten endinsar-se en l'estudi de les seves conseqüències sobre diferents grups socials. L'estudi d'aquestes conseqüències és, sens dubte, un element central de reflexió per a qualsevol professional de l'educació.

En definitiva, tot i la complexitat de l'obra de Bernstein i la multitud d'elements teòrics que inclou la seva proposta, podem sintetitzar les seves aportacions en dues idees centrals: d'una banda, és imprescindible tenir en compte la classe social de l'alumnat per entendre la seva major distància i/o proximitat amb els codis de funcionament de l'escola. D'altra banda, cal ser conscients dels efectes de diferents

⁶ Emprant la terminologia de l'autor, aquesta situació correspondria a una classificació dèbil. Pel contrari, les situacions amb escassa o nul·la interdisciplinarietat correspondrien a una classificació forta.

⁷ Emprant la terminologia de l'autor, aquesta situació correspondria a un emmarcament dèbil. Pel contrari, quan es deixa poc o nul espai a l'alumnat per intervenir sobre la relació pedagògica estaríem parlant d'un emmarcament fort.

estils pedagògics i curriculars sobre diferents grups socials, plantejant-nos els seus límits i possibilitats per a disminuir les desigualtats de classe i oferir les mateixes possibilitats d'èxit a tot l'alumnat. És a dir, cal ser conscients que per 'molt bona' que sigui una pràctica pedagògica *per se*, els seus efectes poden ser nuls si prèviament no tenim en compte l'impacte de l'origen social de l'alumnat sobre la percepció i resposta davant la mateixa.

4. Expectatives del professorat, etiquetatge i currículum ocult.

La teoria de la reproducció ha suposat una contribució fonamental en la comprensió de la relació entre escola i desigualtat social i en l'anàlisi dels mecanismes de reproducció sociocultural. Aquesta teoria, no obstant això, ha estat criticada per no aprofundir en l'anàlisi dels processos i les interaccions que es donen a l'interior de l'escola. De fet, tot i que la proposta de Bernstein aporta una gran concreció a la feina feta per Bourdieu, tots dos autors han estat acusats de contemplar l'escola com a "caixa negra" i, per tant, de no explorar en detall allò que passa dins les aules (Bonal, 1998; Brigido, 2006).

Aquesta crítica porta a l'emergència d'un nou corrent dins la sociologia de l'educació que, tot i basar-se en els postulats teòrics fonamentals de la teoria de la reproducció, dóna molt més pes a l'estudi dels processos socials que es donen a l'interior de l'escola i les relacions i interaccions quotidianes que es generen dins l'aula. Aquest nou corrent, conegut com "nova sociologia de l'educació" s'inicia amb la publicació de l'obra de Michael Young *Knowledge and Control* (1971) i atribueix un paper central a l'anàlisi del currículum. De fet, Young considera que l'anàlisi del currículum és l'objecte d'estudi inherent de la pròpia disciplina i defineix la sociologia de l'educació com "la sociologia del coneixement que es transmet a les escoles". Des d'aquest punt de vista, la funció de la sociologia de l'educació hauria de ser desemmascarar la construcció social del coneixement educatiu, posant de manifest les relacions de poder subjacents que hi ha en la selecció, organització i transmissió d'aquest coneixement.

A partir de l'obra de Young, l'estudi del coneixement escolar –ja iniciat amb Bernstein– ocuparà un lloc privilegiat dins la sociologia de l'educació i la investigació desenvolupada en aquest context començarà a donar molt més pes a l'anàlisi dels processos que es donen dins l'aula i a les interaccions entre professorat i alumnat. Durant aquest època, de fet, es desenvolupen nombrosos estudis empírics de caire etnogràfic que precisament es centren en l'anàlisi de les dinàmiques quotidianes de l'aula. Entre aquestes investigacions és especialment significatiu l'estudi de Ray Rist

(1970, 1986) sobre els processos d'etiquetatge al camp educatiu. Aquest estudi ens ofereix informació central sobre un altre dels mecanismes a través dels quals l'escola intervé sobre les desigualtats socials i la seva reproducció: el procés d'etiquetatge.

L'estudi de Rist es basa en una anàlisi etnogràfica de diverses escoles situades en guetos de ciutats nord-americanes. De fet, Rist atribueix un paper central als microprocessos que es donen dins l'aula per entendre els mecanismes de control i dominació socioculturals i, per tant, els processos de reproducció que es generen a través de l'escola. L'objectiu de l'estudi de l'autor és aplicar la teoria de l'*efecte pigmalión* a l'educació. Aquesta teoria, també coneguda com la "profecia que es compleix a si mateixa", va ser desenvolupada per Rosenthal i Jacobson al 1968 i el seu supòsit principal és que les expectatives que tenim dels altres acaben generant efectes reals sobre el seu comportament; els individus, per tant, acabem actuant tal i com s'espera de nosaltres.

En base a aquesta idea, Rist fa un estudi minuciós dels processos d'avaluació -tant formals com informals- que es donen a l'interior de les escoles amb la intenció d'estudiar la influència que exerceixen les expectatives del professorat sobre les dinàmiques d'èxit i fracàs escolar de l'alumnat. Segons l'autor, de fet, aquestes expectatives es basen en determinats trets socials de l'alumnat, tals com la classe social, el gènere o l'ètnia. Així mateix, es basen en informacions prèvies que rep el professorat sobre el caràcter, les actituds i el comportament de l'alumnat. I és en base a aquestes expectatives que es classifica a l'alumnat i s'avalua el seu rendiment i comportament. Aquestes expectatives, de fet, es dirigeixen tant al conjunt del grup com als diversos alumnes que el componen i es vinculen amb elements com els següents: la concepció del grup classe com a "bo" o "dolent" (tots i totes sabem que dins les escoles es fan agrupacions de l'alumnat, més o menys explícites i més o menys conscients, que divideixen a l'alumnat en funció del seu "nivell"); la composició social de l'aula (ja sigui per classe social, gènere o ètnia); la trajectòria prèvia de l'alumnat (pensi's, en particular, en casos de repetició, suspens, expulsions, etc.); etc. Vegem-ne un exemple:

El relat que es transcriu a continuació és part de l'entrevista feta a una professora en el marc de la tesi doctoral "*Educación, pobreza y desarrollo: agendas globales, políticas nacionales, realidades locales*" (Tarabini, 2008). La professora en qüestió ens està parlant d'un alumne i ens explica el seu comportament i rendiment escolar, alhora que intenta argumentar els perquès:

“El Víctor és un noi llest, però no fa res perquè no li interessa. Sempre està generant conflicte, sempre provoca. Són tots molt desobedients, molt rebels. És la pitjor de les classes. Nois molt conflictius, sense cap interès en l’escola, en els estudis, en res...”

“P. I quines notes té? R. Dolentes, dolentes, no fa res i és la tercera o quarta vegada que repeteix curs. A veure, deixa’m mirar el quadern... Mira, fins i tot en aquesta avaluació les seves notes no són tan dolentes, té un aprovat just, però si segueix amb aquesta actitud... Difícilment passarà... ell no estudia perquè no vol, perquè prefereix estar fent gresca tota l’estona, és una classe molt moguda, molt difícil de gestionar, amb moltes dificultats d’aprenentatge”.

Com es pot observar, hi ha una tendència a agrupar a tots els alumnes de la classe sota la mateixa categoria. Tot i que el seu discurs comença en singular, parlant específicament del noi en qüestió, ràpidament passa al plural i agrupa sota un mateix concepte a tots els alumnes de la classe. I efectivament, es tracta de la “pitjor classe”; la classe a la que han assignat als alumnes que presenten més dificultats d’aprenentatge i problemes de disciplina. La conseqüència d’aquest procés és que l’expectativa cap al conjunt de la classe, és la que acaba mitjançant l’expectativa cap a l’alumne particular. És més, aquestes expectatives no sempre es corresponen amb informacions objectives sobre el comportament i el rendiment de l’alumnat, sinó que sovint tenen el perill de recolzar-se en preconceptes i més concretament en processos d’etiquetatge i/o estigmatització. Tornant a l’exemple anterior, quan es demana a la professora per les notes de l’alumne, s’afirma –gairebé de forma automàtica- que té males notes, precisament perquè ja s’ha etiquetat a tot el grup com de baix nivell. No obstant això, quan la professora mira amb més detall l’expedient de l’alumne en qüestió se n’adona que les seves notes no corresponen a l’esperat.

L’efecte més pervers d’aquestes expectatives, i dels processos d’etiquetatge que sovint porten associats, és que acaba generant efectes reals en les actituds i comportaments de l’alumnat. Aquesta és la força de l’efecte pigmalí, que la profecia s’acaba fent realitat. De tal manera, les baixes expectatives del professorat acaben conduint a baixos resultats, generant-se un cercle viciós del que difícilment se’n pot sortir. Aquest és, doncs, un dels mecanismes més poderosos per a reproduir les situacions de desavantatge de les que parteixen molts estudiants.

Per minimitzar l’efecte d’aquests mecanismes, tal com proposa el propi Rist, és fonamental entendre els processos a través dels quals s’apliquen les etiquetes. És a dir, cal preguntar-se: quan i per què s’apliquen determinades etiquetes?, qui té la capacitat i

el poder d'aplicar-les? i sobre qui s'apliquen aquestes etiquetes? Perquè, efectivament, no en tots els contextos socials i educatius es generen les mateixes expectatives ni es desenvolupen els mateixos processos d'etiquetatge; no tots els agents educatius tenen el mateix poder per a aplicar etiquetes sobre els altres; i no sempre el mateix comportament acaba sent etiquetat de la mateixa manera. És a dir, les causes de les baixes expectatives o dels processos d'etiquetatge generats pel professorat no cal buscar-les només en les actituds o comportaments de l'alumnat, sinó també i sobretot en el context socioeducatiu més ampli que les ha generat. Des d'aquest punt de vista, la causa del -mal o bon- rendiment i comportament de l'alumnat no es pot buscar només en el propi alumne, sinó que és necessari considerar el seu context tant des del punt de vista escolar (relacions amb professorat i alumnat, etc.) com extraescolar (situació social de la família, etc.).

Junt amb els estudis de caire etnogràfic desenvolupats en aquest camp, cal destacar també les contribucions d'un corrent de pensament més teòric que a principis dels anys vuitanta es va desenvolupar dins la sociologia de l'educació i que, de fet, es va a donar a conèixer explícitament com "sociologia del currículum". Per acabar aquest apartat, doncs, ens agradaria presentar algunes de les seves principals aportacions, centrant-nos, en particular, en un dels seus autors més representatius: Michael W. Apple.

Michael W. Apple és un reconegut teòric nord-americà en el camp de la sociologia crítica de l'educació. La seva tasca investigadora s'ha centrat en l'estudi de les relacions entre educació i poder, donant un paper central a l'estudi del coneixement escolar i, en particular, als efectes de les relacions de poder entre grups socials en la definició d'aquest coneixement. Una de les preocupacions centrals de l'autor, de fet, és estudiar com la institució escolar legitima la ideologia dominant i, específicament, explorar quin és el paper del currículum en la creació i manteniment del monopoli ideològic de les classes dominants (Apple, 1979; 1982; 1986). Amb aquest objectiu, la seva anàlisi del currículum abraça tres nivells: el currículum explícit, formal o oficial, el currículum ocult i el currículum "en ús". El poder del currículum oficial, segons l'autor, es troba en la seva capacitat de presentar-se com coneixement despolititzat, objectiu, universal i neutral; el poder del currículum ocult radica en la seva habilitat de transmetre els valors dominants de forma inconscient a través de les pràctiques i interaccions quotidianes dels agents educatius; el poder del currículum "en ús", finalment, es troba en les relacions de poder desiguals entre aquests agents i en la seva capacitat de negociar la selecció i aplicació d'un determinat coneixement en el dia a dia de l'aula. Tot i les interessants

aportacions de l'autor en els tres nivells, la nostra anàlisi, es centrarà en el currículum ocult.

Certament, Apple no és el primer autor que emprà el concepte de "currículum ocult" però sí que és un dels que més l'estudia i desenvolupa. El concepte, de fet, va ser creat al 1968 per Philip Jackson (1968) amb la intenció de copsar tot un seguit de valors, disposicions i expectatives de comportament que funcionaven a les escoles i que, tot i no estar explicitats, implicaven diferents recompenses per als estudiants. Segons l'autor, el currículum ocult inclou tota una sèrie de valors i hàbits de conducta que, tot i no formalitzar-se entre els objectius escolars, acaben sent fonamentals per tal que els estudiants puguin satisfer les expectatives institucionals i desenvolupar un progrés satisfactori a l'escola. Aquesta proposta, doncs, va significar una aportació molt significativa al debat curricular, al mostrar que en la interacció escolar es generen una sèrie de resultats no intencionats.

El concepte de currículum ocult, de fet, és adoptat de forma generalitzada per la sociologia crítica de l'educació i, en concret, per la sociologia crítica del currículum i els seus representants, tals com Apple. Per aquests autors, el currículum ocult juga un paper central per explicar la forma a través de la qual el sistema educatiu aconsegueix preservar un ordre social estratificat per classe, gènere i raça (o ètnia). És a dir, es tracta d'un mecanisme fonamental per garantir l'ensenyança tàcita de les normes socioeconòmiques i els models de conducta dominants. Apple, de fet, defineix el currículum ocult com "el conjunt de normes i valors que són ensenyats a les institucions escolars implícitament però eficaç i de les que no s'acostuma a parlar en les declaracions de finalitats i objectius dels professors" (Apple, 1979: 113). El currículum ocult, per tant, s'expressa sobretot en les absències, omissions i contradiccions del currículum oficial i de les pràctiques docents quotidianes. Es tracta d'allò que no s'explicita, que no forma part de les reflexions, propostes i finalitats conscients de l'escola ni del professorat però que, en canvi, impregna el seu dia a dia i la forma de relacionar-se amb l'alumnat.

Un exemple clau del poder del currículum ocult es troba en la transmissió de les desigualtats de gènere. És a dir, en la forma a partir de la qual l'escola, de forma inconscient i no intencionada, transmet els rols masculins i femenins dominants i, amb això, contribueix a legitimar les posicions desiguals d'homes i dones a la societat. Des de finals dels anys vuitanta, de fet, s'han desenvolupat nombrosos estudis empírics en aquesta àrea que precisament han posat de manifest la transmissió de rols i estereotips

de gènere a través de les expectatives del professorat, els processos d'interacció entre professorat i alumnat o la pròpia organització de les activitats a l'aula. Efectivament, tot i que s'hagin eliminat les desigualtats formals entre homes i dones al sistema educatiu (cal pensar que no fa tant, nois i noies encara tenien currículums diferents...), es mantenen mecanismes, sovint de caire informal⁸, que contribueixen a reproduir les desigualtats de gènere existents a la societat.

Pensem per exemple, en com intervenen nens i nenes a l'aula i en com respon el professorat a aquestes intervencions. Un dels estudis primerencs en aquesta àrea, *Rosa y Azul* de Subirats i Brullet (1988), ja va posar de manifest que sovint les nenes reben menys atenció a classe que els nens i que, a més, en la interacció d'aula es tendeixen a devaluar les actituds considerades com femenines (passivitat, conformisme, sentimentalisme) envers les actituds tradicionalment enteses com masculines (força, tenacitat, racionalitat). Es més, alguns estudis recents mostren que això és més pronunciat durant les classes de ciències i matemàtiques. Tal com afirmen Caprile et al., “els nois són felicitats quan ho fan bé i criticats quan no treballen. En canvi, les noies són felicitades per la seva feina dura quan les seves notes són exitoses en matemàtiques i quan no ho són se'ls diu que els costa la matèria” (Caprile et al, 2008: 17). Aquest fet, alhora, contribueix a transmetre determinats estereotips de gènere que operen entre alumnat, famílies i professorat sobre el que se suposa que són matèries, habilitats i disciplines “més o menys femenines i masculines”. De fet, no ens sorprendrà sentir, per exemple, que les noies són menys hàbils en matemàtiques i més hàbils en llengua o que tenen més dificultat que els nois per l'orientació espacial, però més facilitat per les relacions socials i la comunicació en general.

Totes aquestes expectatives, models de comportament, habilitats i estereotips són, doncs, les que es transmeten a través del currículum ocult i les que, de forma inconscient, contribueixen a mantenir i reproduir les posicions dominants a la societat, no només en el cas del gènere, sinó també en els dels altres eixos de desigualtat com l'ètnia o la classe social. De nou, la tasca del professorat per a disminuir els efectes perniciosos del currículum ocult passa per fer un esforç d'adquisició de consciència i autoreflexió.

⁸ Tot i la importància dels mecanismes de caire informal, cal no obviar la presència d'altres mecanismes de tipus formal que també contribueixen a mantenir les desigualtats entre homes i dones. Es tracta per exemple, del que algunes autores han definit com la presència d'un currículum oficial de caire androcèntric que tendeix a invisibilitzar el rol de la dona a la societat i a transmetre una visió estereotipada dels sexes. Vegi's per exemple Garcia et al (1993).

5. Les actituds de l'alumnat davant l'escola

L'objectiu d'aquest darrer apartat és reflexionar sobre un camp d'estudi que, des del nostre punt de vista, és fonamental per a copsar la complexitat de la praxi educativa: les actituds del propi alumnat. Es tracta, doncs, d'identificar diferents actituds, d'entendre la seva base constitutiva i d'explorar els seus possibles efectes des del punt de vista de la desigualtat. Perquè no podem oblidar que l'alumnat no només és el destinatari últim de les pràctiques educatives desenvolupades per escoles i professorat, sinó que és també un agent central en la configuració i transformació d'aquestes pràctiques. De tal manera, entendre la diversitat de les seves actituds, així com l'origen i possibles efectes de les mateixes, és una tasca central de qualsevol professional de l'educació. Per a fer aquesta anàlisi ens centrarem de nou en les propostes de Basil Bernstein, explicant les aportacions de l'autor en aquest camp.

L'obra de Bernstein, tal com hem dit anteriorment, es caracteritza per la seva extensió i amplitud. Es tracta, sens dubte, d'un dels teòrics de la sociologia de l'educació que més elements d'anàlisi ha aportat en aquest camp d'estudi. Així doncs, i en el marc de la seva teoria de les transmissions educatives, l'autor també es preocupa per explicar la forma en què l'escola forma i transforma el rol de l'alumne. Tal com afirma el propi autor, "és ben sabut que l'escola transforma les identitats de molts nens: transforma la natura de les seves lleialtats cap a la seva família i la seva comunitat, i els dóna accés a altres estils de vida i formes de relacions socials" (Bernstein, 1988, 37). De tal manera, tot i que sovint s'hagi criticat Bernstein –de la mateixa manera que el conjunt de teòrics de la reproducció– per ignorar el paper dels agents educatius i el seu potencial rol en el canvi educatiu, no hi ha dubte que és un dels teòrics de la reproducció que més pes atorga a aquestes qüestions.

El punt de partida de Bernstein per entendre el rol de l'alumnat davant l'escola és l'anàlisi de la cultura escolar i de les seves dimensions. Efectivament, per entendre de quina manera l'alumne respon a les exigències de l'escola, cal saber primer quins són els coneixements, pràctiques i actituds que l'escola espera del seu alumnat. De fet, podem entendre la cultura escolar com el conjunt d'expectatives compartides sobre el que és i el que hauria de ser l'acció diària en el centre educatiu. El conjunt de normes, creences i valors que constitueixen el marc interpretatiu de referència i identitat de l'escola.

Segons Bernstein, la cultura escolar de qualsevol centre educatiu es compon de dues dimensions: l'ordre instrumental i l'ordre expressiu. L'ordre instrumental es basa en l'estructura de relacions que controlen el currículum, la pedagogia i l'avaluació i, per tant, es relaciona directament amb l'aprenentatge formal, amb els coneixements, continguts i habilitats que l'escola vol transmetre. L'ordre expressiu, en canvi, es basa en l'estructura de relacions que controla la transmissió de l'ordre moral i, per tant, es relaciona amb els procediments, pràctiques i judicis orientats a la formació del caràcter; es refereix, doncs, als valors, normes i comportaments que l'escola fomenta (Bernstein, 1988: 38).

Si bé els dos ordres estan presents a totes les escoles, el seu grau d'importància és altament variable: en unes escoles domina l'ordre instrumental i, per tant, es prioritza tot allò que té a veure en l'aprenentatge formal; en altres domina l'ordre expressiu i consegüentment es prioritzen els temes actitudinals i vinculats amb hàbits i valors; i en altres es presenta una situació d'equilibri que fomenta paral·lelament ambdues dimensions. Aquesta diversitat s'explica per diversos factors entre els que s'hi inclouen les característiques de l'alumnat de l'escola, els nivells educatius oferts o la cultura professional del professorat. És més, la presència d'un i altre ordre i les relacions entre ells, solen ser una font de conflicte habitual als centres educatius. Pensi's per exemple en les discussions que sovint apareixen entre el professorat sobre què cal incloure en les avaluacions: és suficient amb els resultats de les diferents proves o cal tenir en compte també el comportament i l'actitud de l'alumnat?⁹

Així mateix, cal tenir en compte que el domini d'un o altre ordre no sempre respon a decisions conscients i explícites del professorat, sinó que sovint acaba sent un resultat inconscient de les expectatives que aquest té envers el seu alumnat. Pensi's per exemple en aquell professor o aquella escola que decideix substituir l'assignatura de ciències naturals per cursos de teatre, perquè considera que donat el baix nivell socioeconòmic de l'alumnat això és el que li permetrà identificar-se i implicar-se a l'escola. I efectivament, és fonamental treballar la part expressiva per aconseguir la identificació de l'alumnat. El problema en aquest cas, és que la bona voluntat del professorat acaba condemnant a l'alumnat. Perquè efectivament aquest alumne amb fortes dificultats socioeconòmiques probablement necessita fer teatre, però també necessita ciències

⁹ És pot veure un bon exemple d'aquestes discussions a la pel·lícula *Entre les murs* de Laurent Cantet (2008).

naturals si el que es pretén es oferir-li les mateixes oportunitats que als estudiants d'altres classes socials.

L'anàlisi d'ambdós ordres, de la seva presència i la seva relació juga, doncs, un paper central per entendre les interaccions que es donen a l'escola entre diferents agents educatius i les pràctiques dels mateixos. Així mateix són, com dèiem, la base per entendre els rols i actituds que desenvolupen els alumnes a l'escola. Segons Bernstein, de fet, poden identificar-se quatre tipus d'actituds escolars per part de l'alumnat: el compromís, la separació, l'estranyesa i l'alienació. Aquestes quatre actituds, s'acompanyen d'una cinquena que l'autor anomena com aplaçament (Bernstein, 1988: 43-44). Anem a veure breument el significat de cadascuna.

El compromís o adhesió es refereix al rol de l'alumne que està altament implicat en els dos ordres de l'escola –instrumental i expressiu. Es tracta d'alumnes que reconeixen el paper de l'escola com espai privilegiat de transmissió de coneixements, procediments i habilitats i que li atorguen un paper central en la seva futura posició social. Aquests alumnes, a més, accepten i comparteixen les exigències de l'escola en quant a comportaments, normes i valors. Aquest alumne, doncs, és el que es comporta segons els cànons esperats per l'escola i presenta bones notes i bon comportament, tot i que, com afirma Bernstein, “no té perquè ser un sant” (Bernstein 1988: 43).

La separació es refereix a aquells alumnes que, tot i estar interessats en l'ordre instrumental de l'escola, són indiferents o refusen l'ordre expressiu. Es tracta, per tant, d'estudiants amb relatives bones notes que a més reconeixen el valor dels estudis i l'educació; alumnes que volen aprendre i aprovar i que s'esforcen per aconseguir-ho. Aquests alumnes, no obstant això, no entenen o no accepten les normes, actituds o comportaments que els exigeix l'escola. De fet, els alumnes que presenten aquest tipus d'actituds solen experimentar conflictes entre les característiques del seu context familiar i les del seu context escolar. Tal com afirma Bernstein “pot ser un alumne brillant de classe obrera que se n'adona que si accepta l'ordre expressiu de l'escola (la seva imatge de conducta, caràcter i modals), tot això pot dificultar les seves relacions amb la seva família, el seu barri i els seus amics” (Bernstein, 1988: 44). Cal tenir en compte, no obstant això, que es tracta d'alumnes capaços de modular conscientment el seu rol a l'escola. És a dir, són alumnes amb capacitat per ajustar la seva conducta al que consideren que és més beneficiós per a ells en diferents contextos. De fet, aquesta actitud escolar també es pot entendre com acomodació, en la mesura que s'accepta el valor de l'escola com a mecanisme de mobilitat social, però es nega el seu valor com a

mitjà de transmissió i inculcació de normes i valors. És més, aquest tipus d'alumnes corren el risc de ser estigmatitzats per part del professorat, ja que tot i ser bons estudiants no es comporten com seria d'esperar i sovint se'ls etiqueta de desinteressats (Tarabini, 2008: 317). Finalment, cal tenir en compte que, segons Bernstein, es tracta d'un tipus d'actitud que es tendeix a manifestar en aquelles escoles que presenten un ordre expressiu dèbil i un ordre instrumental dominant.

L'estranyesa és l'actitud d'aquells alumnes que comprenen i accepten l'ordre expressiu de l'escola, però que no aconsegueixen adaptar-se al seu ordre instrumental. Es comprenen els mitjans però no s'aconsegueixen els fins. Es tracta, per tant, de l'actitud just contrària a la separació. Aquests alumnes, de fet, tendeixen a ser considerats "bons alumnes" per part dels docents: fan tot el que se'ls demana, es porten bé, accepten les normes de l'escola i adopten una actitud de responsabilitat. Però no aconsegueixen els resultats acadèmics esperats. En aquest cas, les estratègies escolars emprades per agrupar a l'alumnat tindran un paper decisiu per entendre l'emergència i evolució d'aquest tipus d'actitud. De fet, les escoles que agrupen als alumnes segons el rendiment generen més riscos d'acabar conduint l'alumnat en situacions d'estranyesa a actituds de resistència escolar (Tarabini, 2008). Aquesta situació, a més, és altament conflictiva i difícil de gestionar en el dia a dia del propi estudiant, perquè d'alguna manera percep que els seus esforços no tenen resultat.

L'alienació, finalment, fa referència als alumnes que no comprenen o no accepten cap dels dos ordres de l'escola. Són alumnes que "es relacionen amb l'escola en termes de conflicte o de ressentida acceptació" (Bernstein, 1988: 45); alumnes que no participen en les activitats escolars, que tenen mals resultats i que presenten problemes de relació amb el professorat. Dins d'aquesta tipologia, poden donar-se dues modalitats: la d'aquells alumnes que no aconsegueixen entendre les exigències de l'escola en cap dels seus dos ordres; i la d'aquells alumnes que tot i comprendre els requisits tant instrumentals com expressius de l'escola els refusen explícitament. En el segon cas, per tant, podem parlar d'una actitud de resistència escolar, on l'alienació o dissociació és resultat del rebuig explícit i conscient de l'alumnat davant allò que li ofereix l'escola. Es tracta, en paraules de Bernstein, de "l'alienació dels nens als que l'escola considera capacitats" (Bernstein, 1988: 46).

L'aplaçament, finalment, es refereix als alumnes que difereixen els seus compromisos o la seva implicació en els dos ordres. En paraules de Bernstein, són alumnes que "estan contemplant la situació" (Bernstein, 1988: 44). Alumnes que no acaben d'adoptar cap

actitud determinada. L'explicació d'aquests casos prové de situacions d'elevades discrepàncies entre escola i família o de casos en que es comença a estudiar a una escola nova. Un element fonamental per entendre l'evolució d'aquests casos serà observar durant quant de temps mantenen aquest rol, ja que si es manté durant molt temps probablement aquests alumnes acabaran formant part del grup d'alumnes que presenten resistència escolar

Les actituds definides per Bernstein, doncs, ajuden a copsar la diversitat de formes a través de les quals l'alumnat pot actuar i interaccionar a l'escola. Cal tenir en compte, a més, que no hi ha necessàriament una progressió d'un rol a un altre. Un alumne pot començar en un rol i mantenir-lo durant tota la seva trajectòria educativa. De la mateixa manera, poden donar-se situacions de canvi de rol (Bernstein, 1988: 43). Així mateix, és fonamental deixar clar que no hi ha una correspondència mecànica entre classes socials i actituds de l'alumnat¹⁰. Efectivament, aquells alumnes amb més proximitat entre les exigències i les característiques de la família i l'escola tenen més possibilitats de desenvolupar una actitud de compromís davant aquesta. Aquest fet, no obstant això, no implica, ni molt menys, que sempre trobarem actituds de compromís entre l'alumnat de classe mitjana o que mai en trobarem entre l'alumnat de classe treballadora. Ans al contrari. Precisament, la tasca del professorat hauria de ser aconseguir que tots els alumnes, independentment de la seva classe social, s'acostessin a actituds de compromís i adhesió amb els que els ofereix i els pot oferir l'escola. Però per això, evidentment, cal preguntar-se quin és el punt de partida i les condicions de l'alumne per a poder desenvolupar aquest rol. Quines són les seves possibilitats per a poder identificar-se, tant instrumental com expressivament, amb allò que li ofereix l'escola? Quines són les seves opcions per a poder complir les exigències de la institució en els dos ordres? Quines oportunitats els dóna l'escola i el professorat per a apropar-se al món acadèmic i apropiat-se dels beneficis que aquest món els pot oferir? Perquè no podem oblidar que a priori tothom prefereix tenir èxit que no tenir-ne, però que no tots els alumnes tenen les mateixes oportunitats per aconseguir-ho. I és precisament la creació d'aquestes oportunitats el que ha de guiar el desenvolupament d'una praxi educativa equitativa.

6. Conclusions

¹⁰ Vegi's Tarabini (2008) i Bonal i Tarabini (dir.) (2010) per a una anàlisi exhaustiva de les diferents actituds escolars desenvolupades per alumnes que viuen en situacions d'extrema pobresa.

L'anàlisi presentada en els punts anteriors s'ha orientat per un doble objectiu: d'una banda, posar de manifest el rol que juga l'escola en l'explicació de les desigualtats socials; d'altra, contribuir a identificar els mecanismes a través dels quals l'escola incideix en aquesta desigualtat, de forma que no passin desapercebuts en la nostra tasca docent.

Tal com s'ha plantejat a l'inici, l'escola pot jugar un paper clau en l'ampliació de les oportunitats dels individus. Pot obrir-los noves esperances, pot generar-los expectatives d'un futur millor. Aquest paper, no obstant això, no és ni molt menys automàtic. Lamentablement, l'escola també contribueix a reforçar les desigualtats socials i en més d'una ocasió és incapaç d'obrir opcions de canvi per a aquells que estan pitjor. És per això que el rol del professorat és crucial. Evidentment, el professorat no pot considerar-se l'únic ni fins i tot el principal responsable d'aquest rol. Així mateix, som plenament conscients que el cos docent no sempre té les eines necessàries a les seves mans. Sovint falten recursos econòmics i humans perquè la renovació pedagògica sigui possible. Ara bé, tampoc podem considerar que el professorat no té cap incidència en aquesta situació. El professorat és un agent central en la definició de la identitat de l'escola, és un referent clau de l'alumnat en el seu dia a dia (encara que el vegi poc temps o que tingui pocs recursos per adreçar-se a aquest alumne), és, en definitiva, un actor amb capacitat per generar canvis, transformacions i millores. Prendre consciència d'aquesta capacitat i ser capaç d'identificar els mecanismes a partir dels quals l'escola incideix sobre la desigualtat és, des del nostre punt de vista, una tasca fonamental per a fomentar el paper transformador de l'escola, contribuint a generar un coneixement i una pràctica escolar més justa per a tots.

7. Principals punts d'aprenentatge

- L'escola pot ser una institució que disminueixi, mantingui o augmenti les desigualtats socials de partida. Per tant, tot i que pot tenir un paper crucial en l'ampliació de les oportunitats socials dels estudiants, no sempre té perquè ser així.
- El professorat té un paper clau en l'explicació del possible rol transformador o reproductor de l'escola. És fonamental que prengui consciència dels condicionants socials que afecten les pràctiques educatives i els seus agents per tal de disminuir els potencials efectes l'escola sobre la reproducció de les desigualtats.
- Alguns dels mecanismes a través dels quals l'escola intervé sobre les desigualtats socials són:

- El currículum, la pedagogia i l'avaluació
 - Els codis sociolingüístics
 - Les expectatives del professorat i l'efecte pigmalión
 - Els processos d'etiquetatge
 - El currículum ocult
 - La cultura escolar
 - Les relacions professorat-alumnat
 - Les actituds i rols de l'alumnat.
- El coneixement educatiu no és neutral i la forma de transmetre'l i avaluar-lo tampoc. Això implica que hi ha condicionants de caire social que incideixen en aquest coneixement i que, per tant, no tots els grups socials tenen la mateixa relació amb el mateix. És important que el professorat es pregunti, entre altres, les següents qüestions: com s'ha construït aquest coneixement?, quina és la seva pertinència per l'alumnat a qui l'ha de transmetre?, quina és la distància o proximitat de l'alumnat envers aquest coneixement?, quines són les seves possibilitats de sentir-s'hi més o menys identificats? La reflexió envers aquestes preguntes pot contribuir a la definició, transmissió i avaluació de formes de coneixement més equitatives per a tot l'alumnat.
 - Les actituds de l'alumnat a l'escola es relacionen tant amb les característiques del seu àmbit familiar com amb les característiques del seu àmbit escolar i, en particular, amb el tipus de cultura escolar dominant a una escola o altra. En aquest sentit, és crucial saber identificar els aspectes "contextuals" que expliquen l'emergència i evolució d'una o altra actitud, entenent que sovint van més enllà de la pura "voluntat individual". El fracàs i l'èxit escolar, de fet, no són només resultat de les accions aïllades dels alumnes, sinó que s'han d'entendre en el seu marc, social i educatiu, més ampli. És més, no es tracta només d'un èxit o un fracàs individual, sinó que aquest pertany al conjunt del sistema.
 - Allò que passa a l'escola, en definitiva, no es pot entendre de forma independent del seu context social de referència. L'escola, els seus agents, les seves pràctiques i els seus resultats són reflex d'allò que hi ha a l'exterior. No obstant això, cal tenir en compte que l'escola no és un pur reflex mecànic d'aquest "món extern" sinó que té un rol actiu en la seva possible transformació.

8. Conceptes fonamentals

- **Capital cultural:** recursos de tipus “cultural” (coneixements, habilitats, educació, gustos, etc.) dels que disposa un individu per a ubicar-se a l’estructura social i educativa i progressar a la mateixa. El capital cultural, segons Bourdieu, pot existir en estat incorporat, és a dir, a partir de les disposicions que genera en els individus (preferències, gustos, etc.) i en estat objectivat, és a dir, sota la forma de béns culturals (llibres, quadres, diccionaris, etc.). És més, segons Bourdieu, el capital cultural és un dels elements imprescindibles per entendre les diferències en els resultats escolars que presenten nens i nenes de diferents classes socials.
- **Violència simbòlica:** forma de dominació que no passa per l’ús per la violència física, sinó per la imposició d’unes determinades formes de pensar i actuar com si fossin les úniques possibles. La idea de violència simbòlica està estretament relacionada amb la de “arbitrarietat cultural”. És a dir, la imposició d’unes pautes culturals relatives i particulars com si fossin de caire universal. Segons Bourdieu tota acció pedagògica representa una forma de violència simbòlica en la mesura en que imposa una “arbitrarietat cultural” com si fos un coneixement objectiu i neutral.
- **Habitus:** sistema de disposicions que es deriven de la posició ocupada pels individus a l’estructura social i que medien les seves percepcions, apreciacions i accions. Es tracta de la forma a través de la qual les estructures socials s’incorporen a la personalitat dels individus i es reflecteixen a la seva subjectivitat. Els condicionants associats a una determinada classe social, per tant, generen diferents tipus d’habitus. A través d’aquest concepte Bourdieu estableix el punt de convergència entre individu i societat i explica el perquè de les distàncies i proximitats de l’alumnat de diferent classe social envers les demandes de l’escola.
- **Codis sociolingüístics:** codis de comunicació regulats per la pertinença de classe. Marquen l’accés a determinats universos simbòlics, a diferents maneres de veure i d’entendre el món. Segons Bernstein, es pot distingir entre dos grans codis: el codi restringit propi de la classe treballadora i el codi elaborat propi de la classe mitjana.
- **Classificació (del coneixement educatiu):** fa referència a allò que s’inclou dins el currículum i als límits entre els continguts d’allò que s’ensenya. Una classificació forta implica una estructura curricular amb continguts molt separats (és a dir, amb poca connexió entre les diferents parts); una classificació dèbil implica interacció entre els continguts de diferents assignatures.
- **Emmarcament (del coneixement educatiu):** es refereix als límits establerts entre allò que “es pot” transmetre i allò que “no es pot” transmetre o, dit d’una altra

manera, a les atribucions dels diferents agents educatius (fonamentalment professorat i alumnat) en la definició d'allò que s'ensenyava. Un emmarcament fort vol dir que hi ha límits molt clars entre el que es pot i no es pot ensenyar. És a dir, l'alumnat en aquest cas té poques opcions sobre la relació pedagògica. El contrari passa a l'emmarcament dèbil.

- **Efecte Pigmalión:** Concepte utilitzat per a descriure la influència que exerceixen les expectatives dels altres en la configuració de la identitat i del comportament real dels individus. És a dir, l'efecte pigmalión representa una "profecia que es compleix a si mateixa".
- **Etiquetatge (procés de):** Procés a través del qual els individus són inscrits dins determinades categories socials i jutjats a partir d'aquestes. Segons la teoria de l'etiquetatge, aquest procés no es vincula mecànicament amb els actes dels individus, sinó que s'associa amb relacions de poder entre agents socials: qui pot etiquetar i qui no?, quins actes s'etiqueten com dolents i quins no?, quines conseqüències genera l'etiquetatge? Ray Rist afirma que els processos d'etiquetatge tenen un important paper explicatiu de l'èxit i el fracàs escolar.
- **Currículum ocult:** conjunt de normes, costums, creences i símbols que es manifesten de forma inconscient a l'estructura i funcionament de la institució escolar. La idea del currículum ocult permet entendre que a la pràctica escolar es generen un conjunt d'aprenentatges (no només de coneixements, sinó sobretot de formes de fer, de formes de relació, de valors) dels quals no se'n té necessàriament consciència i que va més enllà de les intencions explícites del professorat.
- **Ordre instrumental:** es refereix fonamentalment als coneixements, continguts i habilitats que l'escola vol transmetre (a l'aprenentatge formal). Segons Bernstein, és basa en l'estructura de relacions que controlen el currículum, la pedagogia i l'avaluació i, per tant, es relaciona directament amb l'aprenentatge formal.
- **Ordre expressiu:** es refereix als valors, a les normes, als comportaments, actituds i relacions que l'escola fomenta. Segons Bernstein, es basa en l'estructura de relacions que controla la transmissió de l'ordre moral i, per tant, es relaciona amb els procediments, pràctiques i judicis orientats a la formació del caràcter.
- **Compromís o adhesió:** actitud escolar basada en l'acceptació i el seguiment de l'ordre instrumental i expressiu de l'escola.
- **Separació o acomodació:** actitud escolar basada en l'acceptació i el seguiment de l'ordre instrumental, però en la negació o rebuig de l'ordre expressiu.

- **Estranyesa:** actitud escolar basada en la comprensió i acceptació de l'ordre expressiu, però amb dificultats per adaptar-se i seguir l'ordre instrumental.
- **Alienació:** actitud escolar basada en la manca d'identificació i seguiment de l'ordre expressiu i instrumental. Pot ser activa (resistència) o passiva .
- **Aplaçament:** actitud escolar basada en la postergació dels compromisos o la implicació tant a l'ordre instrumental com expressiu.

9. Activitats

a) Currículum, pedagogia i avaluació

Veure la pel·lícula “Entre les murs” i identificar quins són els objectius, metodologia, mecanismes d'avaluació i tipus d'activitats desenvolupats per part del docent protagonista. Fins a quin punt aquests ítems es veuen influenciats per les característiques socioeconòmiques de l'alumnat? Quins efectes té la forma d'organitzar el currículum, la pedagogia i l'avaluació sobre el tipus d'alumnat de l'escola? Quina resposta dóna l'alumnat a les propostes curriculars i pedagògiques del centre? Reflexionar sobre les característiques d'aquests ítems i sobre els seus efectes en termes de la reproducció social de les desigualtats.

b) Actituds de l'alumnat davant l'escola

Llegir els relats de professorat i alumnat que apareixen a continuació i identificar, per a cada cas, el rol de l'alumnat davant l'escola: compromís, separació/acomodació, estranyesa, alienació (i/o resistència).

Font de les cites: Bonal, X. i Tarabini, A. (Dirs.) (2010) i Tarabini, A. (2008).

“P. ¿Y tú como te portas en clase? R. Bueno, depende, es eso, yo en las clases que están bien y que nos explican cosas interesantes estoy ahí callada, escuchando, pero cuando llegan ahí con su rollo y te empiezan a hablar de cosas que no te enteras de nada, ahí desconecto y me pongo a mi rollo, a veces ni siquiera me pongo a hablar con los otros, a veces sí [risas] pero no siempre, a veces sólo estoy ahí con mis cosas...”

“P. ¿Y siempre te ha pasado lo mismo? ¿Nunca te ha interesado la escuela? R. No que va! Cuando era más pequeña me iba super bien. En la primera escuela que estudié sólo tenía sobresaliente y notable, nada más... pero ahí era más pequeña, ¿sabes? Y no pensaba por mí misma, hacía lo que me decían y punto y ahora he visto que las cosas no son tan fáciles como dicen, ¿sabes? Porque yo si quiero estudio inglés y lo apruebo pero y después ¿qué? ¿Qué hago con el inglés? Nada”

Yo si fuera por mí paraba de estudiar hoy mismo, pero qué va, mi madre no me deja ni muerta, que va. Yo ya estaría trabajando... sería mucho más útil. Además, hay cosas que yo no entiendo, hay cosas que me enseñan aquí en la escuela que yo no voy a utilizar en la vida, si lo que me enseñaran fuera útil

todavía, pero así, bua, que va! Es que yo no entiendo, para qué aprender geografía por ejemplo, si yo nunca trabajaré de nada que tenga que ver con eso... (Talita, 15 anys).

“Él tiene un liderazgo fuerte sobre los otros, todos sus compañeros le respetan mucho, y... yo creo que él usa esa fuerza para dominar, por decirlo de algún modo, a los otros. Él y otro son los líderes de la clase. No sé si es por la fuerza, porque es un niño fuerte, no sé si es por este carácter que tiene irónico, juguetón... él es un niño con el que se tiene que tener... maña, tienes que hacer juegos de cintura, porque si no deja en ridículo a los otros delante de ti, si no le interesa lo que yo explico habla al mismo tiempo que yo, de alguna forma quiere mostrar su autoridad, su fuerza. Es así, esta es la característica principal de Alberto, te reta constantemente, sólo hace lo que le apetece, es muy, muy provocador... P. ¿Y cómo lo describiría a nivel de rendimiento escolar, diría que es un alumno con dificultades? R. No, no qué va, no tiene ninguna dificultad, al contrario es un chico muy listo. Sus notas no son brillantes porque se esfuerza lo mínimo, pero nunca ha suspendido... él sabe que le conviene estudiar y además tiene facilidad” (Professora d’una escola pública).

“Aunque hubiera muchas más escuelas yo no me querría cambiar, a mí me gusta estudiar en esta escuela”

“P. ¿Y qué piensas de su forma de enseñar, te gusta? R. Sí me gusta, ellos explican bien, nos explican cómo tenemos que hacer las cosas y después nosotros las tenemos que hacer y por eso tenemos que prestar atención porque sino después no sabemos hacer lo que nos piden”

“P. ¿Y en tu opinión para qué te va a servir estudiar, qué utilidad crees que va a tener? R. Pues si quieres ser abogado o médico o cualquier cosa así necesitas estudiar, estudiar ayuda para encontrar un trabajo y tener un mejor futuro, ¿no?”

“Yo me esfuerzo, porque se tiene que prestar atención en clase y a las materias, si no prestas atención no vas a saber hacer nada”

“P. ¿Estudias cada tarde? R. Sí, cada tarde. P. ¿Y por qué? Porque tu madre te lo exige o porque tú quieres R. Porque yo quiero, a mí me gusta estudiar, aunque hay veces que yo no quiero y mi madre me dice que estudie, que cuando acabe ya me irá a jugar” (Aldencio, 13 anys).

“Mira yo conozco a Joana del año pasado porque le di clases (...) Su desempeño, sus notas no eran muy buenas, no. Este año aún sigue estando con las notas bajas (...) Ella, ¿cómo te lo diría? Es medio irregular, hace subidas y bajadas, y a nivel de resultados necesita mejorar en todos los campos, en la participación en clase, en la organización pedagógica, en los resultados, es muy floja en matemáticas... ella intenta aprender matemáticas, le cuesta mucho, ella se esfuerza pero cuando ve que no tiene resultados se rinde, ahora en esta última evaluación ha caído. Yo creo que ella está un poco desmotivada, es una alumna que siempre lo intenta, que se esfuerza, que intenta superar sus dificultades, pero ella ha caído ahora en las notas. No sé qué le ha pasado, qué le está pasando ahora exactamente, pero por lo que yo conozco de ella te puedo asegurar que es una niña que siempre lo intenta, no consigue llegar al nivel, pero siempre lo intenta” (Coordinadora pedagógica d’una escola pública).

“Su implicación en la escuela es muy, muy baja, tanto a nivel de resultados como a nivel de participación, de comportamiento. Es un chico que no hace nada, absolutamente nada.... Mmm. Y... bueno él no es un chico maleducado, no te falta al respeto, ni nada de eso, no es como otros que te provocan todo el tiempo, el problema con Pedro es que no hace nada, nada” (Professora de geografía d’una escola pública).

“Vanessa es una chica muy lista y a nivel de notas es una de las mejores de la clase, no tiene ningún problema con el estudio, ninguno, el problema es que ella provoca todo el tiempo, siempre, y eso lo hace porque es muy inteligente, ella sabe exactamente cómo actuar, no lo hace inconscientemente, al contrario, para su edad es bien espabilada y sabe muy bien cómo encontrar tus límites. Lo que ella busca en realidad es el límite, porque no lo tiene. Para ella es problemático, es difícil para ella, ella quiere ser aceptada, pero no sabe cómo, en el fondo lo que quiere es que le pongan los límites, porque no los tiene, pero al mismo tiempo si acepta estos límites en la escuela, se va a encontrar sin respuesta en su casa. Tiene como una contradicción entre lo que le gustaría hacer, lo que hace, lo que le dejan hacer...ella vive en medio de un conflicto y así es como la percibo” (Professora d’una escola pública).

“P. ¿Cuáles son las quejas que los profesores tienen de ti? R. Ninguna P. ¿Ninguna? R. No, sólo cuando hay ejercicios por ejemplo y yo no los sé hacer y los dejo en blanco, aquí sí que se enfadan... pero nada más P. ¿Y por qué no los haces? R. Porque a veces son muy difíciles. P. ¿Pero tú intentas hacerlo? R. Sí, yo lo intento, pero hay algunos que ya sé que no los voy a saber hacer y no lo intento... P. Ya. ¿Y no te dicen nada más, lo típico que hablas mucho en clase, o así? R. No, porque yo me porto bien en clase, no hago jaleo, no hablo... siempre hago los ejercicios, me esfuerzo, lo único es eso que a veces lo dejo en blanco porque no sé hacerlo” (Toni, 12 anys).

“R1. Amelia es una alumna óptima, una de las mejores de la clase. Es una alumna de estas que todos los profesores desean, una alumna diez. Esforzada, atenta, inteligente, muy bien educada... no tengo ninguna queja en relación a ella. R2. En clase se porta muy bien, siempre está atenta, participa, no molesta a nadie. Es muy buena alumna R1. Muy buena alumna, muy estudiosa, muy esforzada, con mucho seguimiento familiar. En mi asignatura creo que tiene un 8 en la última evaluación R2. En mi asignatura sus notas no son brillantes. En esta última evaluación tiene un 7. Pero ella es muy buena alumna, se esfuerza mucho, estudia mucho... no tengo ninguna queja” (Profesores d’història i d’anglès d’una escola pública).

“P. ¿Y qué me dices de tu comportamiento en clase? ¿Qué te dicen los profesores? R. Nada. Antes me estaban mucho más encima, pero ahora ya pasan de mí por suerte. P. ¿Cómo que pasan de ti, por suerte...? R. Pues eso, yo no me esfuerzo mucho... no estudio mucho... y al principio de curso, los profes me estaban todo el rato encima, que si esto, que si aquello, que si me preguntaban cosas, era un palo, pero ahora ya pasan de mí, ya no se meten conmigo, ellos dan la clase y se van y me dejan tranquila P. ¿Y a ti te parece bien, no crees que deberían estar un poco más encima de ti? R. ¿Qué dices? No, no ¡qué va! No los soporto cuando me empiezan a decir que haga esto o lo otro... porque yo cuando quiera ya lo haré, no soporto que me estén encima... prefiero que me dejen...” (Cassia, 13 anys).

10. Referències bibliogràfiques.

- Apple, M.W. (1979), *Ideology and Curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul
(Trad. Cast.: *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986).
- Apple, M.W. (1982), *Education and Power*. Londres: Routledge and Kegan Paul (Trad.
Cast.: *Educación y poder*, Barcelona, Paidós - MEC, 1987)
- Apple, M.W. (1986), *Teachers and Texts. A political economy of class and gender
relations in education*. Nueva York: Routledge (Trad. Cast.: *Maestros y Textos*,
Barcelona, Paidós -MEC, 1989)
- Ball, S. (1987), *Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización
escolar*. Barcelona: Temas de educación.
- Benito, R. i González, I. (2007), *Processos de segregació escolar a Catalunya*.
Barcelona: Mediterrània i Fundació Jaume Bofill.
- Bernstein, B. (1985), “Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo”, *Revista
Colombiana de educación*, Vol 15.
- Bernstein, B. (1986), “Una crítica a la educación compensatoria”. En AAVV:
Materiales de sociología crítica. Madrid: La Piqueta
- Bernstein, B. (1988), *Clases, códigos y control. Vol 2*. Madrid: Akal
- Bernstein, B. (1989), *Clases, códigos y control. Vol 1*. Madrid: Akal

- Bernstein, B. (1990), *Poder, Educación y conciencia*. Barcelona: El Roure
- Bernstein, B. (1996), *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
- Bonal, X. (1998), *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bonal, X. i Tarabini, A. (Dir.) (2010), *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Miño y Dávila: Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Bourdieu, P. (1980), *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Cap IV: Las formas del capital. Bilbao : Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. i Passeron, J.C: (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brigido, A.M. (2006), *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*, Córdoba: Brujas.
- Caprile, M. (coord.) (2008), *El sesgo de género en el sistema educativo. Su repercusión en las áreas de matemáticas y tecnología en secundaria (THEANO)*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- García, M., Troiano, H. i Zaldívar, M. (1993), *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Jackson, P.W. (1968) *A life in classrooms*, Nueva York: Holt, Rinehart & Winson (Trad. Cast.: *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1975).
- Merino, R. (2007), “Estructura social. Desigualdad, reproducción y movilidad de clases sociales”. A: Merino, R. i De la Fuente, G. (coord.), *Sociología para la intervención social y educativa*. Madrid: Ed. Complutense.
- Rist, R. G. (1970), “Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling in Ghetto Schools”, *Harvard Education Review*, 40 (3).
- Rist, R. G. (1986), “Sobre la comprensión del proceso de escolarización. Aportaciones a la teoría del etiquetaje”, *Educación y Sociedad*, 8, 180-91.
- Rosenthal, T. i Jacobson, L.F. (1968), *Pygmalion in the classroom*. Nueva York: Hold, Rinehart & Wilson (Trad. Cast.: *Pygmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid, Marova, 1980).
- Subirats, M. i Brullet, C. (1988), *Rosa y Azul, la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer

- Tarabini , A. (2008), *Educación, pobreza y desarrollo: agendas globales, políticas nacionales, realidades locales*. Tesis doctoral. Departament de sociologia, UAB. Barcelona: UAB
- Sadovnik, A.R. (2001), “Basil Bernstein (1924-2000)”, *Prospects: the quarterly review of comparative education*. Vol XXXI, nº 4, 687-703.
- Sánchez, C. i Quintana, N. (2005), “Les classes socials a Catalunya. Desigualtats en les condicions de vida dels grups socials”, *Estructura Social i Desigualtats a Catalunya*, vol. 1. Barcelona: Mediterrània.
- Young, M.D.F. (1971), *Knowledge and Control. New directions for the sociology of education*. Londres: Collier McMillan. (Trad. Cast.;