

# Curs de Sociologia de l'Educació per a Professorat de Secundària

---

**Màster de Formació de Professorat de Secundària (UB)**

**Joan Quesada Navidad**

**Gener de 2017**

## 1.1. Sociologia i sociologia de l'educació. Apunts

### Els fundadors de la sociologia

#### August Comte (1798-1857)

- El fundador de la disciplina sociològica és el filòsof positivista<sup>1</sup> **August Comte**, qui preconitza la creació d'una ciència social positiva a partir de l'observació empírica.
- Els inicis de la sociologia estan vinculats a les problemàtiques socials associades al pas de la societat preindustrial a la societat industrial.
- Per a Comte, les institucions socials no poden ser transformades directament. Abans, cal transformar els esperits i les voluntats, uns esperits que, en el seu moment, estan fortament dividits entre l'esperit «teològic» i el «científic».
- Així doncs, per transformar les institucions socials cal escometre prèviament una **educació** general de la humanitat a partir d'una «concepció científicament ordenada» del coneixement humà.
- La ciència parteix de l'observació dels fenòmens (empirisme), però amb aquesta no n'hi ha prou. És necessari, a més, ordenar o sistematitzar les observacions en lleis que estableixin relacions invariables entre fenòmens. Aquest és el paper de les teories, que poden ser modificades o suprimides per noves observacions.
- A les lleis de les disciplines particulars se superposen visions més generals que comprenen totes les ciències i ordenen les relacions entre aquestes. Aquesta visió global, que Comte descriu com a «positiva», deu ser la base del sistema educatiu futur.
- Comte proposa una jerarquia de ciències on cada ciència depèn de l'anterior i la incorpora, tot sumant nou fenòmens al seu objecte d'estudi. Aquesta jerarquia consta de les següents ciències i en el següent ordre: (1) matemàtiques, (2) astronomia, (3) física, (4) química, (5) biologia i (6) sociologia.

---

<sup>1</sup> Positivism: A theory that theology and metaphysics are earlier imperfect modes of knowledge and that positive knowledge is based on natural phenomena and their properties and relations as verified by the empirical sciences (Merriam-Webster).

- La sociologia investiga les lleis que regeixen els fenòmens socials, la qual cosa equival a dir que és la ciència d'allò que és humà i de la humanitat en última instància, ja que l'home només existeix en societat.
- El mètode propi de la sociologia és el mètode històric, atès que els individus humans no evolucionen, però sí les seves societats i la humanitat en el seu conjunt.
- Tot i això, Comte diferencia entre una «estàtica» social (lleis fonamentals comuns a tots els homes en tot temps i espai), i una «dinàmica» social (estudi dels successius estadis de la humanitat, del canvi social).
- Llei d'evolució de la humanitat (Llei dels tres estats):
  - Estat teològic: societat cívica; visió màgica del món; l'activitat social predominant és la conquesta.
  - Estat metafísic: societat col·lectiva; pensament ontològic (essències com a causes primeres; els elements racionals d'aquest pensament conduiran al tercer «estat»); activitat social predominant és la defensa.
  - Estat positiu: forma social universal; ciència positiva; l'activitat social predominant és el treball.

### **Emile Durkheim (1858-1917)**

#### *La divisió social del treball*

- L'evolució de les societats ha consistit en l'augment del grau de divisió del treball, de l'especialització d'aquest.
- La divisió del treball no ha estat tan motivada per raons funcionals com per la voluntat d'incrementar la **solidaritat** a través de la dependència mútua.
- La divisió del treball té efectes molt més enllà de l'àmbit econòmic, i determina els **modos de cohesió social** que imposen els diferents tipus de solidaritat. Per Durkheim, hi ha dos grans tipus de solidaritat: **solidaritat mecànica** i **solidaritat orgànica**.

- La solidaritat mecànica és pròpia de les **societats primitives**, caracteritzades per: (a) un dret repressiu o penal; (b) l'individu només existeix com a membre del grup, i qualsevol desviació en la conducta comporta el càstig immediat; (c) la cohesió social es troba en la conformitat de totes les consciències particulars respecte d'un tipus social comú.
- La solidaritat orgànica és pròpia de les **societats civilitzades**, caracteritzades per: (a) el dret contractual; (b) un fort increment de la divisió social del treball; (c) les relacions establertes pel dret només vinculen l'individu indirectament amb la societat.
- La divisió del treball, portada a l'extrem, pot minar la solidaritat, provocar fragmentació moral i psicològica i engendrar un estat social d'**anomia**:<sup>2</sup> absència de normativitat (bé sigui moral, jurídica, econòmica, política o religiosa) per conflicte entre normes contradictòries.

### *El suïcidi*

- L'obra *El suïcidi* és l'aplicació pràctica del mètode sociològic propugnat per Durkheim. Durkheim hi porta a terme un estudi sociològic, no psicològic, de la qüestió: la freqüència i el ritme de canvi en la incidència del suïcidi responen a **causes estadísticament determinables**. Amb això, se sol considerar Durkheim el pare de la sociologia moderna.
- Per a ell, els grups estableixen les normes de conducta dels seus membres a través de creences religioses i morals, les quals redunden en la cohesió social. Durkheim estableix una correlació (estadística) entre religió i suïcidi: els lliurepensadors són els que mostren una taxa més alta de suïcidi, mentre que els jueus són els que mostren la taxa més reduïda; entremig, hi ha els protestants i els catòlics, en aquest ordre.
- L'absència de valors fixes que afecta els lliurepensadors porta Durkheim a parlar d'un suïcidi anòmic, provocat pel caos normatiu o moral.

---

<sup>2</sup> Anomia: Estat social en què la confusió i la mútua contradicció de les normes existents creen una greu desorientació en la conducta de certs individus (DIEC).

### *Les formes elementals de la vida religiosa*

- Les creences, idees i pràctiques religioses simbolitzen el grup social que les sosté.
- En rendir culte a Déu, l'home adora la seva pròpia societat, així com el seu ordre polític, cultural i moral.
- Així, els principis que regeixen els comportaments socials es presenten a l'home individual com conceptes externs a si mateix, amb força pròpia, als quals cal acomodar-se i que són els que confereixen cohesió a la societat.

### **Ferdinand Tönnies (1855-1936)**

- La seva aportació més coneguda a la sociologia va ser la distinció entre dues grans modalitats de grups socials:
  - *Gemeinschaft* (comunitat): assentada sobre relacions personals la raó d'ésser de les quals està en elles mateixes: amistat, matrimoni, clan...
  - *Gesellschaft* (associació): organitzada racionalment per a l'obtenció de certs fins externs al grup: una empresa, un ministeri, una fàbrica...
- La majoria de les institucions i els grups socials oscil·len entre ambdues formes.
- En essència, la idea de Tönnies és que, o ens vinculem als altres instrumentalment, o els nostres lligams hi són emocionals i afectius. No obstant, en les associacions instrumentals també sorgeixen lligams afectius, i en els grups afectius també hi ha presents interessos instrumentals.<sup>3</sup>

### **Max Weber (1864-1920)**

---

<sup>3</sup> **Reflexió:** En quina de les dues categories podem situar la institució escolar, i l'aula? Hi ha una finalitat instrumental? S'hi generen vincles emocionals? Quins? I, si es generen, com afecten el funcionament de l'escola, de l'aula?

### *L'ètica protestant i l'esperit del capitalisme*

- Metodologia: producció de «tipus-ideals» per analitzar la realitat social: competència perfecta, feudalisme, burocràcia, conducta racional... (→ creació de models per reduir/aprehendre la complexitat de la realitat).
- El seu estudi del capitalisme és la construcció d'un tipus-ideal: treball formalment lliure; fàbriques fixes, i producció amb risc de l'empresari per a un mercat competitiu.
- La mentalitat que aquest tipus-ideal pressuposa es vincula causalment a certes concepcions religioses de la vida: el protestantisme (que promou una ètica individualista o de la salvació individual, i ja no col·lectiva o com a poble, com es desprendria de l'Antic Testament).

### *Sociologia del poder*

- Weber estableix tres tipus-ideals de dominació:
  - carismàtica: cabdillatge basat en el carisma personal d'un líder;
  - tradicional: patriarcalisme, feudalisme, monarquia, basats en la tradició i assentats en institucions socials (el matrimoni, la reialesa...).
  - legal: propi dels sistemes polítics constitucionalistes i liberals, caracteritzats especialment per la institució de la burocràcia.<sup>4</sup>
- Cadascun d'aquest tipus de dominació representa una progressiva racionalització de la vida social, almenys des del punt de vista de la racionalitat instrumental.
- Weber distingeix dos tipus de racionalitat:
  - raó substancial: conforme amb certs principis morals essencials;
  - raó instrumental: orientada únicament a la consecució d'un fi.
- La moderna societat burocràtica (legal, presidida per una racionalitat instrumental) també pot posar-se efectivament al servei de la barbàrie i la destrucció, el que condueix a la irracionalitat substancial.

---

<sup>4</sup> Reflexió: L'autoritat escolar (en particular, la del professor), a quins d'aquests tipus de dominació s'ajusta millor? Hi intervenen més d'un?

## Funcionalisme

- Tots els sociòlegs ressenyats més amunt participen d'una visió funcionalista (o organicista) de la societat, que contempla aquesta com un sistema de parts interrelacionades i interdependents en el qual cap d'elles pot funcionar correctament sense l'altra. Si una d'elles canvia, això té un impacte en la totalitat de la societat.
- El funcionalisme estructural (per exemple, Talcott Parsons o Robert Merton) tindria una enorme influència en el desenvolupament de la sociologia en les dècades posteriors a la Segona Guerra Mundial.
- Aquest destaca la importància de l'equilibri social: si quelcom destrueix l'equilibri, la societat ha de reajustar-se per arribar a un nou punt d'equilibri. Una de les institucions clau per al manteniment de l'equilibri social seria la de l'educació escolar.

## Inicis de la sociologia de l'educació

- Igual que en altres camps, l'iniciador de la sociologia de l'educació va ser el francès Emile Durkheim, amb l'obra *L'évolution pédagogique en France*, que és una història de l'ensenyament secundari al país des de l'Edat Mitjana.
- Per a Durkheim, les reformes educatives són un reflex del context cultural més ampli i il·lustren la manera en què les escoles s'ocupen de noves necessitats que encara no estan institucionalitzades en la societat política en el seu conjunt.
- En la seva època, la **divisió del treball pròpia de la industrialització** ha generat un augment de la **diferenciació dels rols socials** i de l'**especialització de les funcions socials**. Amb això, diu ell, ha sorgit el perill de **dissolució de la solidaritat social** més general i de sorgiment d'un sistema de castes (en el sentit de grups comunicats entre ells).
- Durkheim suggereix que, per compensar aquest risc, cal desenvolupar un sistema de **valors compartits** que postuli uns drets i unes obligacions vinculats als diferents papers socials. A *La divisió social del treball* i a *El suïcidi* ja insinua que el respecte a l'ésser humà és l'únic lligam veritable en una societat dividida (això sí, cal encara desenvolupar en què ha de consistir exactament aquest respecte).

- El funcionament d'una societat requereix **mecanismes d'integració** (el desig de viure junts) i **mecanismes de regulació** (submissió a les normes de la comunitat).
- La **socialització** del nen implica l'aprenentatge tant de la integració com de la regulació.
- **L'ensenyament ha de tenir lloc en grup** per produir: (a) un sentit de comunitat, però també (b) un sentit d'autonomia individual dins del grup.

### *Education et sociologie (1922)*

- Sobre el rol del professor: el nen no és ni egoista ni altruista per natura, sinó que fonamentalment «estableix naturalment comunicació amb els altres». El professor ha de saber treure partit d'aquesta característica.
- Els nens pensen, senten i actuen a classe de manera diferent de com ho fan quan estan sols. En qualsevol situació de grup, es produeixen fenòmens de contagi, desmoralització, excitació mútua i efervescència sana. Cal comprendre aquests fenòmens per prevenir-los i/o portar-los a finalitats constructives.
- L'educació del nen té lloc en un entorn escolar que és més ampli que el familiar i més reduït i menys abstracte que la societat política, un entorn intermig apte per a la **preparació per a la vida real**.
- Durkheim fa emfasitzar la funció social més àmplia de l'educació: la de contribuir a la cohesió social mitjançant la promoció de valors democràtics, de la vinculació al grup social i de l'autonomia personal.
- Així, Durkheim defineix l'educació de la següent manera. «L'educació és l'acció exercida per les generacions adultes sobre aquells que encara no han assolit el grau de maduresa necessari per a la vida social. Té per objecte suscitar i desenvolupar en el nen un cert nombre d'estats físics, intel·lectuals i morals que exigeixen d'ell tant la societat política en el seu conjunt com el medi ambient específic a què està especialment destinat».



## La sociologia de l'educació

- La sociologia de l'educació és un dels acostaments possibles al procés d'educació, com ho són també l'economia de l'educació, la psicologia de l'educació o la ciència política de l'educació, a més de, per descomptat, la pedagogia i, dins d'aquesta, la didàctica.
- És una disciplina empírica centrada en l'estudi de:
  - les institucions educatives;
  - les organitzacions dedicades a l'ensenyament;
  - la interacció dins de l'aula;
  - l'escola com a organització;
  - les relacions entre escola i entorn cultural, polític, econòmic, d'estratificació social i de diferències de classe, gènere, ètnia...
  - el currículum escolar (què s'ensenya a l'escola);
  - les polítiques educatives i els seus efectes;
  - etc.
- Com observem, la sociologia de l'educació comprèn tant qüestions **microsociològiques** (la interacció dins de l'aula o l'escola com a organització, per exemple) com **macrosociològiques** (les polítiques educatives o l'estratificació i el canvi social). Predominen, però, les qüestions intermitges (les institucions educatives, les organitzacions dedicades a l'ensenyament o les relacions entre l'escola i el seu entorn immediat: cultural, polític, econòmic, d'estratificació social i de diferències de classe, gènere, ètnia...).
- Més enllà de l'escola, també la família, els grups d'iguals o el mitjà de comunicació tenen una funció educativa clau.
- L'educació és un element bàsic de la reproducció social; per tant, per alguns autors, com Bourdieu, la sociologia social ha d'encarregar-se de l'estudi dels mecanismes responsables de la reproducció de les estructures socials i la reproducció de les estructures mentals... en un context on «l'estructura de l'espai social [...] és el producte de dos principis de diferenciació fonamentals: el capital econòmic i el capital cultural».

### **Per llegir-ne més...**

Salvador Giner, *Historia del pensamiento social*, Editorial Ariel, Barcelona, 2008; bàsicament el llibre 6è, capítols 1 i 2.

José Beltrán i Francesc J. Hernández, *Sociología de la educación*, Ed. McGraw-Hill, Madrid, 2011; especialment el capítol 2: Juan Pecourt, «Teorías clásicas y contemporáneas de sociología de la educación»

Antonio Guerrero Serón, *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*, Ed. Siglo XXI, Madrid, 2011; especialment els capítols 4 i 5.

## 1.2. La socialització. Alguns apunts

En l'estudi de la socialització han participat tradicionalment tant la psicologia evolutiva, com l'antropologia i la sociologia. La perspectiva adoptada, però és diferent a cadascuna d'aquestes disciplines:

- Per a la **psicologia**, el procés es percep principalment com un procés de dominació dels impulsos (o, en termes freudians, de formació del super-ego).
- En **antropologia**, com un procés d'enculturització [*enculturation*] (the process by which people learn the requirements of their surrounding culture and acquire values and behaviours appropriate or necessary in that culture. As part of this process, the influences that limit, direct, or shape the individual (whether deliberately or not) include parents, other adults, and peers. If successful, enculturation results in competence in the language, values, and rituals of the culture. (Joan E. Grusec & Paul D.Hastings, *Handbook of Socialization: Theory and Research*, Guilford Press, 2007)
- En **sociologia**, s'entén com un procés d'aprenentatge de rols (o papers) i d'ancoratge o articulació de l'individu en la societat i de la societat en l'individu. (Joaquim Casal i Gemma Guarque, «La socialització i els joves», a Josep Maria Rotger (coord.), *Sociologia de l'educació per a professors d'educació secundària*, Barcelona, El Roure, 2012); a més, des d'una perspectiva funcionalista (Durkheim), la socialització té la funció de fer possibles la cohesió social i la solidaritat, o en termes del funcional-estructuralisme de Talcott Parsons, de garantir la reproducció de les estructures socials.

El procés de socialització comprèn la vida sencera de l'individu, però és especialment intens durant la infància. Així doncs, en sociologia és habitual distingir entre:

- **socialització primària**: té lloc durant els pocs primers anys de vida, i l'**agent socialitzador** en les nostres societats és fonamentalment la família (la família nuclear —pare, mare i germans—, però sovint també la família extensa —avis, oncles i altres familiars—, els amics de la família i altres cuidadors, com ara cangurs o monitors i monitores d'escoles bressol);
- **socialització secundària**: «és la internalització de “submóns” institucionals, o fonamentats en les institucions [...] [P]odríem dir que la socialització secundària és l'adquisició de coneixements específics dels diferents rols, els quals es fonamenten, directament o indirecta, en la divisió del treball [...] El “submóns” interioritzats són realitats parcials, per contraposició al “món bàsic” adquirit durant la socialització primària. Però tot i així, també són realitats relativament coherents i caracteritzades per uns components normatius i afectius alhora que cognoscitius». (Peter Berger i Thomas Luckmann, *La construcció social de la realitat*, Barcelona, Editorial Herder, 1988, p. 194-195) Els agents socialitzadors són aquí múltiples, però en destaquen per sobre de tots l'escola, el grup d'iguals [*peer group*] o l'entorn laboral, a més dels mitjans de comunicació o els referents culturals.

## La socialització primària

En la descripció des de la sociologia de la socialització primària ha estat especialment rellevant **George Herbert Mead** i el seu corrent de l'interaccionisme simbòlic, adoptat i difós pels molt influents **Peter Berger i Thomas Luckmann** a *La construcció social de la realitat*.

Conceptes clau:

### **Interacció simbòlica** (comunicativa)

El vehicle de la socialització és el **llenguatge** en el sentit més ampli: no només lèxic i gramàtica, sinó comunicació no-verbal (gestos), actes de parla (Austin, Searle) , màximes conversacionals (Grice), gèneres de discurs...

Identificació de situacions comunicatives, i els **rols** i el llenguatge associats

Aprenentatge simultani del llenguatge i les situacions comunicatives

Aprenentatge mitjançant el **jugar-representació** [*play*] i el **joc** [*game*] —inclou la consciència de les regles del joc]

Requereix de **vincles emocionals forts** (*attachment* o «afecció»)

Els principals agents de la socialització primària són els «**altres significatius**»

Mead sobre la socialització primària:

Mead's account of the social emergence of the self is developed further through an elucidation of three forms of inter-subjective activity: *language, play, and the game*. These forms of "symbolic interaction" (that is, social interactions that take place via shared symbols such as words, definitions, roles, gestures, rituals, etc.) are the major paradigms in Mead's theory of socialization and are the basic social processes that render the reflexive objectification of the self possible.

Language, as we have seen, is communication via "significant symbols," and it is through significant communication that the individual is able to take the attitudes of others toward herself. Language is not only a "necessary mechanism" of mind, but also the primary social foundation of the self:

I know of no other form of behavior than the linguistic in which the individual is an object to himself (...) (*Mind, Self and Society* 142). When a self does appear it always involves an experience of another; there could not be an experience of a self simply by itself. The plant or the lower animal reacts to its environment, but there is no experience of a self (...) When the response of the other becomes an essential part in the experience or conduct of the individual; when taking the attitude of the other becomes an essential part in his behavior — then the individual appears in his own experience as a self; and until this happens he does not appear as a self (*Mind, Self and Society* 195).

Within the linguistic act, the individual takes the role of the other, i.e., responds to her own gestures in terms of the symbolized attitudes of others. This "process of taking the role of the other" within the process of symbolic interaction is the primal form of self-objectification and is essential to self-realization (*Mind, Self and Society* 160-161).

It ought to be clear, then, that the self-as-object of which Mead speaks is not an object in a mechanistic, billiard ball world of external relations, but rather it is a basic structure of human experience that arises in response to other persons in an organic social-symbolic world of internal

(and inter-subjective) relations. This becomes even clearer in Mead's interpretation of playing and gaming. In playing and gaming, as in linguistic activity, the key to the generation of self-consciousness is the process of role-playing. In play, the child takes the role of another and acts *as though* she were the other (e.g., mother, doctor, nurse, Indian, and countless other symbolized roles). This form of role-playing involves a single role at a time. Thus, the other which comes into the child's experience in play is a "specific other" (*The Philosophy of the Present* 169).

The game involves a more complex form of role-playing than that involved in play. In the game, the individual is required to internalize, not merely the character of a single and specific other, but the roles of *all* others who are involved with him in the game. He must, moreover, comprehend the rules of the game which condition the various roles (*Mind, Self and Society* 151). This configuration of roles-organized-according-to-rules brings the attitudes of all participants together to form a symbolized unity: this unity is the "generalized other" (*Mind, Self and Society* 154). The generalized other is "an organized and generalized attitude" (*Mind, Self and Society* 195) with reference to which the individual defines her own conduct. When the individual can view herself from the standpoint of the generalized other, "self-consciousness in the full sense of the term" is attained.

The game, then, is the stage of the social process at which the individual attains selfhood. One of Mead's most outstanding contributions to the development of critical social theory is his analysis of games. Mead elucidates the full social and psychological significance of game-playing and the extent to which the game functions as an instrument of social control. The following passage contains a remarkable piece of analysis:

What goes on in the game goes on in the life of the child all the time. He is continually taking the attitudes of those about him, especially the roles of those who in some sense control him and on whom he depends. He gets the function of the process in an abstract way at first. It goes over from the play into the game in a real sense. *He has to play the game.* The morale of the game takes hold of the child more than the larger morale of the whole community. The child passes into the game and the game expresses a social situation in which he can completely enter; *its morale may have a greater hold on him than that of the family to which he belongs or the community in which he lives.* There are all sorts of social organizations, some of which are fairly lasting, some temporary, into which the child is entering, *and he is playing a sort of social game in them.* It is a period in which he likes "to belong," and he gets into organizations which come into existence and pass out of existence. *He becomes a something which can function in the organized whole,* and thus tends to determine himself in his relationship with the group to which he belongs. That process is one which is a striking stage in the development of the child's morale. It constitutes him a self-conscious member of the community to which he belongs (*Mind, Self and Society* 160, emphasis added)

<http://www.iep.utm.edu/mead/#H3>

## **La socialització secundària (Berger i Luckmann)**

La socialització secundària és la interiorització de «**submóns**» institucionals, o fonamentats en institucions [...], l'adquisició de coneixement específics de diferents rols (*La construcció social de la realitat*, p. 194-195).

La socialització secundària suposa igualment l'adquisició del vocabulari específica de cada rol, cosa que d'entrada implica la interiorització d'uns camps semàntics susceptibles d'estructurar les interpretacions i el comportament més habituals en el si d'un determinat sector institucional.

En general, els «submóns» interioritzats en el decurs de la socialització secundària són **realitats parcials**, per contraposició al «món bàsic» adquirit durant la socialització primària. A més, són realitats que impliquen també uns mínims rudiments d'aparell legitimador, sovint amb els seus corresponents símbols materials o rituals. (En termes de Randall Collins: el capital cultural compartit en el si del grup que genera identificació amb el grup, sentit de pertinença.) Aquestes «legitimacions» (per exemple, dites habituals compartides pel grup o submón particular) poden variar des de petites màximes fins a autèntiques mitologies ben elaborades.

**La socialització secundària sempre pressuposa un procés anterior de socialització primària:** se les ha d'heure amb una personalitat ja formada i amb un món ja interioritzat. Qualsevol continguts nous que calgui interioritzar hauran de sobreposar-se a aquesta realitat que ja hi és. La qual cosa planteja, per tant, un problema de coherència entre les interioritzacions velles i les noves, poc o molt difícil de solucionar segons els casos. (p. 197)

Així com la socialització primària tan sols pot tenir lloc amb una forta càrrega d'identificació afectiva de l'infant amb els seus altres significatius, **la socialització secundària pot prescindir generalment d'aquest tipus d'identificació, i només li cal aquella mínima dosi d'identificació mútua que es produeix en tota comunicació entre éssers humans.** Ras i curt: la pròpia mare, se l'ha d'estimar; però mestres i professors, no cal pas. (p. 198)

La socialització més tardana únicament es carrega d'una afectivitat que recorda la de la infantesa quan **pretén transformar de manera radical la realitat subjectiva de l'individu.** Això planteja uns problemes particulars (p. 198) (→ pubertat i adolescència). De fet, algunes de les crisis que solen produir-se després de la socialització primària són fruit del **descobriment que el món dels pares poc és pas l'únic món possible, ans un món social molt concret i molt determinat, i no necessàriament el millor de tots.** Així, per exemple, el xicot que s'adona que els seus pares representen, i que ell havia donat per descomptat com una realitat ineluctable, no és de fet sinó el petit món provincià d'uns pagesos de classe baixa.

Pel que fa a les interioritzacions adquirides durant la socialització secundària, és possible «separar, o desenganxar, una part del propi jo i de la seva realitat corresponent, com a quelcom que tan sols resulta pertinent en la situació concreta de l'exercici d'un rol determinat. L'individu estableix aleshores una frontera interior entre el seu jo total i la seva realitat, d'un cantó, i el jo parcial específic del seu rol amb la seva realitat, de l'altre. Però això tan sols és possible un cop feta la socialització primera.

Atès que les processos de socialització secundària no impliquen un grau elevat d'identificació, i el fet que llurs continguts no apareguin com a inevitables, fa precis en determinats casos tècniques especials destinades a crear la identificació i la inevitabilitat convenients (→ en el nostre cas, per exemple, bandes juvenils, amb els seus ritus d'iniciació; en el cas de les *political unions* britàniques en el segle XIX, rituals molt precisos a imatge dels gremis i les lògies massòniques). Les tècniques que hom emprà en tots aquests casos tenen la finalitat d'intensificar la càrrega afectiva del procés de socialització.

Normalment suposen la institucionalització d'un complex procés d'iniciació (un «noviciat»), en el decurs del qual l'individu «es dona» de ple a la realitat que està interioritzant. **Quan el procés arriba a exigir una veritable transformació de la realitat que a l'individu li era més «familiar», acaba revestint gairebé les mateixes característiques que la socialització primària.**

Una circumstància important que pot plantejar la necessitat d'aquesta intensificació és la possible situació de competència [o conflicte] entre els definidors de la realitat d'institucions diferents.

## **La preservació de la realitat subjectiva**

La realitat de la vida quotidiana es preserva mercès al procés de **rutinització**, que constitueix l'essència mateixa de la **institucionalització**. A més d'això, la realitat de la vida de cada dia es reafirma permanentment en la interacció de l'individu amb els altres. També és mitjançant processos socials com es manté en la consciència (exemple metro: «els companys de vagó li fan avinent que el món està fet de gent seriosa que se'n va a treballar, de responsabilitats i d'horaris, de companyies de ferrocarril, i de diaris i revistes»).

A la socialització primària hom interioritza una realitat copsada com a inevitable. I l'èxit de la interiorització va precisament lligat a aquesta sensació d'inevitabilitat: **cal que l'individu la tingui constantment**, almenys en la seva actuació en el món de la vida quotidiana. Tot i així, fins i tot quan el món de la vida quotidiana preserva la seva realitat, indiscutida i donada per descomptat, hi ha sempre l'amenaça que representen les **situacions-límit** de l'experiència humana (→ adolescència).

Una altra amenaça, molt més directa, la constitueixen les **definicions discordants de la realitat** amb les quals hom es pot trobar. El caràcter més «artificial» de la socialització secundària fa que la realitat subjectiva de les seves interioritzacions sigui encara més vulnerable a les definicions discordants o contradictòries de la realitat (→ escola vs. grup d'iguals). Exemple Berger i Luckmann: nuesa vs. portar corbata a l'oficina.

D'altra banda, la realitat de les interioritzacions secundàries es veu menys amenaçada per les situacions-límit, senzillament perquè no hi sol jugar cap paper important.

El altres significatius són els principals agents de preservació de la realitat subjectiva de l'individu, mentre que els «no tan» significatius constitueixen com una mena de cor teatral.

En cas d'incoherència o conflicte entre realitats, l'individu pot canviar les seves relacions socials; també té l'opció de degradar algunes d'aquestes persones de llur condició d'altres significatius. Són moltes les variants possibles de l'organització de les relacions socials destinades a preservar la realitat subjectiva, especialment en una societat caracteritzada per una gran mobilitat i una gran diferenciació de rols.

Una eina essencial per preservar la realitat interioritzada és la conversa i, sobretot, els seus implícits. Per poder preservar la realitat subjectiva amb eficàcia, la conversa ha d'ésser contínua i coherent. En principi, la major **frequència** n'augmenta la capacitat de creació de realitat, però a vegades l'escassetat de la conversa queda compensada per la seva **intensitat** en les poques ocasions en què es produeix.

## **Processos de ressocialització (o «alternació»)**

Hi ha casos en què l'individu «canvia de món» i experimenta una transformació. El procés de ressocialització pel qual travessa s'assembla força al de la socialització primària, perquè ha de reassignar de forma radical els accents de realitat i, per consegüent, en bona mesura ha de reproduir aquella forta identificació afectiva amb els agents socialitzadors que era característica de la infància. Però alhora és diferent del procés de socialització primària, en el sentit que no parteix de zero [a més, les seves capacitats cognitives estan ja plenament desenvolupades].

Perquè aquesta transformació sigui reeixida, cal que l'individu estableixi una forta identificació afectiva amb la base social on s'opera la transformació, amb els altres significatius que la conformen.

Socialment, això implica una **gran concentració de totes les interaccions significatives** a l'entorn del grup que encarna la nova estructura de plausibilitat. La nova estructura ha d'esdevenir el món de l'individu, foragitant tots els altres móns, i sobretot el món que aquest individu «habitava» abans de l'alternació (o transformació ressocialitzadora). (Les conversions religioses com a paradigma d'alternació).

## **El grup d'iguals com a agent socialitzador a l'adolescència**

L'adolescència es pot descriure com un període de **crisi de realitat** motivada per canvis físic i psíquics transcendents en l'individu que han estat en general ben descrits per la psicologia evolutiva.

«Many observers argue that adolescence is a period of substantial turmoil in the life course, as youth struggle with establishing self-images, finding appropriate and supportive peer groups, and begin their psychological, emotional, and, in some cases, physical separation from their parents». (South et al., «Student mobility and school dropout», *Social Science Research*, núm 36, 2007).

Particularment importants són els canvis que propicia l'adveniment de la conducta sexual i els derivats de la maduració intel·lectual.

Marina Elias ressalta les següents transformacions:

- Pubertat (fisiològic i psíquic), adolescència i joventut (cultural i psicosocial): entre la infància i l'edat adulta



- Síndrome Peter Pan
- Ritus de pas (posada de llarg, carnet conduir, inici de la paga setmanal, inici en el món laboral, o accés a tabac, alcohol, primeres relacions sexuals, sortir de nit...)
- Canvis
  - Físics: morfològics (→ canvis en l'autoestima. «Cuando Barbie se come a Garfield») i hormonal (maduresa sexual, humor)
  - Cognitius
    - Pensament abstracte
  - Afectius i morals
    - **Conflicte norma moral (socialització primària) vs. norma social (socialització secundària)**
    - Egocentrisme i cerca de la pròpia identitat (autoafirmació i rebel·lia)
    - Menys comunicació (verbal i afectiva) amb adults i més amb el GI (per exemple, a través de NTIC)
    - De l'ètica i moral heterònoma (imposada des de fora) a l'autònoma
  - **Consum autònom:** possibilitat de definir una personalitat pròpia, diferenciada de la de la família, a través del consum.

En aquest moment, els **mecanismes de preservació de la coherència de la realitat subjectiva** enunciats per Berger i Luckmann cobren especial protagonisme.

En funció de la socialització primària i secundària prèvies de l'individu, són possibles múltiples variacions personals en la superació de la crisi de realitat de l'adolescència, com són també possibles múltiples configuracions grupals dels grup d'iguals, amb conseqüències molt diferents per a la trajectòria vital o biografia dels individus.

A partir de Berger i Luckmann i, sobretot, de Randall Collins, algunes de les característiques de les interaccions en els **grups d'iguals adolescents** que poden tenir major rellevància a l'hora de determinar la trajectòria vital futura de l'individu i l'adaptació d'aquest a l'entorn escolar són:

1. La **intensidad ritual** de las interacciones (los rituales de interacción [en adelante, RI]), que consiste en el nivel de consonancia emocional que estas alcanzan. En los casos de elevada intensidad, el centro de atención compartido y el *estado de ánimo común* se intensifican; las acciones se acompañan, y se experimenta una barrera entre la situación en la que se toma parte y cualquiera que esté fuera de ella. Así pues, la intensidad ritual determina el sentimiento de *identidad grupal* que se genera, la distancia que surge entre el «nosotros» y el «ellos», y el grado de *solidaridad potencial* entre los participantes en la interacción. Además, ese sentimiento resulta simbolizado por cualquiera que haya sido el centro de atención durante la interacción. Igualmente, la energía emocional de los individuos que toman parte en los rituales de interacción es directamente proporcional a la intensidad de la interacción, y esta se transmite desde los momentos en los que los individuos participan en los RI a aquellos en los que están solos. (Con ello, determinan también el pensamiento o monólogo

interior de los individuos, así como las actividades que eligen practicar cuando no están acompañados.)

2. La **participación central-periférica** del individuo en las interacciones. Esta hace referencia a la ubicación del individuo durante la interacción. «Las posiciones posibles forman un continuo que comprende desde las personas situadas en los márgenes del grupo —los que apenas si son miembros y apenas participan—, pasando por otras más o menos próximas al núcleo hasta llegar al centro, ocupado por el astro sociométrico, la persona que se involucra en el ritual de interacción siempre con la máxima intensidad [...] y la que experimenta los efectos de membresía —la energía emocional, la solidaridad moral y la adhesión a los símbolos grupales— con mayor fuerza» (Randall Collins, *Cadenas de rituales de interacción*). Por consiguiente, incluso en los RI de elevada intensidad ritual, no todos los participantes reciben el mismo aporte de energía emocional y, por lo tanto, también es diversa su inclinación a volver a participar en posteriores interacciones. Cada encuentro produce una microestructura social estratificada que confiere estatus diferentes a los participantes según sea su dominio de la situación o, dicho de otro modo, según sea el grado de familiaridad que su *capital cultural* acumulado les proporcione con respecto a los «objetos» (o temas) que centran la atención durante el RI. Los individuos se sienten más atraídos a participar en aquellas interacciones en las que ocupan una posición de mayor centralidad (o estatus).
3. La **densidad social** es la proporción de tiempo que un individuo pasa en presencia física de otros, su cantidad de interacciones sociales. «En un polo del continuo están los individuos que siempre se encuentran en presencia de otros y bajo su mirada vigilante, lo que les instila un sentimiento de presión social sobre sí mismos y un elevado grado de conformidad, así como un vivo deseo de hacer que otros se sujeten del mismo modo que ellos. En el polo opuesto, los individuos gozan de abundante privacidad (espacios sociales y físicos que los otros respetan; trascenios goffmanianos) o soledad (sencillamente, no hay nadie cerca). La presión en pro de la conformidad es aquí baja» (Collins, *Cadenas de rituales de interacción*).
4. La **diversidad social** la determina el grado de variabilidad dentro de los grupos de individuos que participan en sucesivas cadenas de interacciones. «¿Son siempre las mismas personas o es un variable elenco de personajes? Esta es la dimensión de la diversidad social, que también puede denominarse dimensión localismo-cosmopolitismo. Precizando el argumento de Durkheim en *La división social del trabajo*, una baja diversidad debe producir una fuerte solidaridad local, una intensa adhesión a símbolos reificados, una mentalidad cerrada y rígidas barreras que separan a los miembros de los extraños» (Collins, *Cadenas de rituales de interacción*).

En particular, pel que fa al paper y la prioritat que l'individu atorga al «submón» escolar en el conjunt de «submóns» en què participa, podem considerar que l'actuació dels següents factors és decisiva (i la seva concurrència pot portar fàcilment a l'abandonament escolar prematur):

1) En torno a la adolescencia, el individuo amplía considerablemente la *densidad social*, bien en tiempo de interacción o, también, en número de interacciones, fuera de la familia y de las actividades académicas escolares. Puede aumentar también la diversidad social del individuo, es decir, la cantidad de personas y grupos con los que este interactúa —aunque no necesariamente la diversidad interna de los grupos en los que este participa, o sea la heterogeneidad de los distintos grupos de pares—.

2) El *capital cultural* de los RI no-académicos (familia, grupos de pares, etc.) guarda escasa relación o, incluso, está reñido, con el capital cultural (conocimientos, normas y valores) que la escuela proporciona, de manera que el primero no proporciona los medios necesarios (o, incluso, resulta un obstáculo) para ocupar una posición central en los RI extraacadémicos. Al margen de las actividades académicas, están completamente ausentes las interacciones centradas en el capital cultural característico de la escuela.

3) Existe un diferencial negativo entre el nivel de *centralidad del individuo* en los RI académicos y la centralidad del mismo en los RI no-académicos, lo que conduce a que el individuo sea reacio a limitarse a ocupar una posición secundaria (la que habitualmente otorga la escuela a los alumnos dentro de la comunidad docente) a pesar del capital cultural genérico que eso pueda aportarle. (El fracaso escolar [o bajo rendimiento académico] previo y sostenido apunta a la posibilidad de que exista un diferencial muy elevado si el sujeto actúa como «líder» en otros entornos.)

4) La *intensidad ritual* de los RI no-académicos entre pares es muy acentuada, lo que da lugar a un fuerte sentimiento de solidaridad grupal y una alta EE en los individuos participantes, de todo lo cual pueden ser síntomas los siguientes: una marcada sensación de pertenencia (símbolos de identidad particulares, capital cultural específico) y una elevada conflictividad con otros grupos (recuérdese Simmel: la rivalidad entre grupos como factor decisivo de cohesión interna).

Un testimoni personal d'això pot ser el següent:

«El abandono... El abandono escolar en la gente joven; o sea, cuando la gente dice: “Yo voy a vivir la vida, a hacer el loco...”. El desviarse... El desviarse..., siempre se meten en el tema de drogas, tema de bandas, tema de ser alguien, **querer ser alguien en un grupo**... Por ejemplo me ha pasado a mí, ¿no?, que para estar en un grupo de gente, integrado en ese grupo de gente dentro de la clase o del instituto, hay que ser como ellos, y hay que hacer cosas que ellos hacen, a lo mejor cosas desagradables, ¿no?, que lo he hecho yo, ¿no?, hacer cosas para ser uno más de ellos, ¿no? Por ejemplo, de chico era guerra entre marroquíes y españoles, chinas, ahí tirándonos chinas unos a otros; como un juego pero que es desagradable, ¿no? .../... A veces **para sentirte aceptado pues tienes que abandonar**...(la escuela), meterte en la droga,

fumar lo que no se puede fumar, droga, meterse en una banda..., eso...» (Entrevista nº 1, Andalucía).<sup>5</sup>

Una possible tipologia de grups d'iguals propis de l'adolescència que té present la configuració de factors abans exposada podria ser la següent:

| Type of group   | Subclassification   | Potential tie strength; 1-4 |
|---|---|-----------------------------|
| 1. Gang or tribe (group requiring some type of initial ritual —formal or informal— to get admission into) | 1.1. Criminal activities  | 4                           |
|   | 1.2. Drug and/or alcohol abuse  | 3                           |
|   | 1.3. Football hooligans   | 3                           |
|   | 1.4. Music styles   | 3                           |
|   | 1.5. Centred around ethnic identity   | 4                           |
| 2. Love partner   | 2.1. With marriage/cohabitation plans   | 4                           |
|   | 2.2. Stable relationship, with no definite plans for the future   | 3                           |
|   | 2.3. Succession of short/middle-term couples  | 2                           |
|   | 2.4. Occasional sex partners  | 1                           |
|   | 2.5. No relationship whatsoever   | -                           |
| 3. Closed group of friends  | 3.1. To go out at weekends and spend some time together during the week (friends from school, from the neighbourhood, etc.) | 3                           |
|   | 3.2. Group centred around some share hobby  | 3                           |
|   | 3.3. Group centred around shared ethnic identity  | 3                           |
| 4. Group of friends within a larger organization  | 4.1. Churches and religious organizations   | 3                           |
|   | 4.2. Political parties, unions  | 3                           |
|   | 4.3. NGOs and aid organizations (e.g., The Red Cross)   | 2                           |
|   | 4.4. Leisure clubs (hiking, art activities, etc.)   | 2                           |
|   | 4.5. Sport clubs (football, tennis, basketball)   | 2                           |
| 5. Open and informal group of friends   | 5.1. To go out at weekends and spend some time together during the week   | 1                           |
|   | 5.2. To practise some leisure activity in common (sports, videogames, mountain-bike, exhibitions, cinema, etc.)             | 1                           |
| 6. Close individual relationship (involving high intimacy)  | 6.1. Just for chatting and sharing problems and views, maybe for going out together, too                                    | 3                           |
|   | 6.2. Involving also some common hobby   | 3                           |
| 7. Sporadic individual relationship for special purposes (very low intimacy or none at all)               | 7.1. For attending cultural events, going to the gym, practising a sport, etc.  | 1                           |
| 8. Family relationship  | 8.1. Very close relationship with parents   | 3                           |
|   | 8.2. Normal relationship with parents   | 2                           |
|   | 8.3. Little relationship or a very conflicting one  | 1                           |
| 9. Religious services   | 9.1. Regular attendance to religious ceremonies and services in church, mosque, synagogue, temple, etc.                     | 3                           |

Quant a la determinació de la incidència del grup d'iguals en la continuïtat i el rendiment escolar, una altre factor destacable és **la congruència del capital cultural que concentra l'atenció del grup d'iguals amb el capital cultural propi de l'escola** (el currículum escolar, però també les normes i valors propis de les interaccions a l'aula). Una

<sup>5</sup> María Jesús Funes y José Manuel Robles, «Becoming an active citizen in conditions of restricted opportunities and limited resources. Some effects of civic implication», de próxima publicación: p. 9.

possible classificació dels capitals culturals habituals entre joves i adolescents des d'aquest punt de vista seria:

**Grupo A** (efecto potencialmente positivo):

|   |
|---|
| 1. Films and books  |
| 2. Politics and economics                                     |
| 3. History, culture and/or traditions (including gastronomy)  |
| 4. Science  |
| 5. Computers and the Internet                                 |
| 6. Art and exhibitions  |
| 7. Future study prospects                                     |
| 8. Philosophy and religion (from a philosophic point of view) |
| 9. Travels  |
| 10. School assignments and school marks (grades)              |
| 11. Social problems (how we could make this a better world)   |

**Grupo B** (efecto potencialmente neutro):

|  |
|--|
| 12. Fashion  |
| 13. Sports   |
| 14. Music  |
| 15. Gossip about school friends and other common acquaintances |
| 16. Religion (from a practitioners' view)                      |
| 17. Collections (stamps, coins, toys...)                       |
| 18. Flirting and romance                                       |
| 19. Mid to long-term work prospects                            |
| 20. Cars, motorbikes, etc.                                     |
| 21. Beauty, romance and sex                                    |
| 22. TV series  |
| 23. Social networks on the Internet (Facebook, Twitter...)     |
| 24. Electronic gadgets (smartphones, iPods, iPads...)          |
| 25. Personal problems (health, money, family...)               |

**Grupo C** (efecto potencialmente negativo):

|   |
|---|
| 25. TV celebrities' gossip              |
| 26. Drugs and alcohol                   |
| 27. Fights and conflicts                |
| 28. Crimes (e.g., robberies)            |
| 29. Immediate work prospects            |
| 30. Big parties (including "going out") |

### 1.3. La família com agent socialitzador: alguns apunts

#### Canvis socials i canvis familiars

Evolució històrica de la família-tipus:

| Família tradicional institucional                                    | Família nuclear fusional   | Família postpatriarcal  |
|--|--|---|
| Societats premodernes (s. XVII-XIX)                                  | Societats modernes industrials (s. XIX-XX)   | Societats postindustrials (segona modernitat) (s. XX-XXI)                                   |
| Família extensa: més de dues generacions convivint a la mateixa llar | Família nuclear: pare, mare i fills dependents convivint a la mateixa llar               | Diversificació de formes de família   |
| Família com a continuïtat del llinatge                               | Matrimoni / amor romàntic  | Família relacional-individualista   |
| Multifuncional: funció productiva i reproductiva                     | Funció reproductiva / divisió de rols: home (àmbit productiu) i dona (àmbit reproductiu) | Home i dona funció productiva (salarització de la dona)<br>Doble jornada laboral de la dona |
| Separació dels rols home-dona  | Complementarietat asimètrica de rols   | Autonomia i tendència a la igualtat de rols   |

Font: Anna Berda Timoneda, «Família i escola», a J. M. Rotger (coord.), *Sociologia de l'educació per a professorat de secundària*, Barcelona, El Roure, 2012, p. 64.

#### La irrupció del capitalisme i la relegació de la dona al treball reproductiu en el segle XIX

Sandra Ezquerro, «El Estado español, crisis económica y el nuevo cercamiento de los comunes reproductivos», *Monthly Review. Selecciones en español*, 3ª època, núm. 1, Barcelona, 2015. Consultar artículo completo en: <http://www.monthlyreviewencastellano.com/1-el-trabajo>.

«En un sentido parecido, Silvia Federici cuestiona la caracterización de Marx de la acumulación primitiva en tanto que exclusivamente focalizada en el proletariado y el desarrollo de la producción de mercancías. Desde su punto de vista, la acumulación debe ser entendida también como el desarrollo de una nueva **división sexual del trabajo** que genera divisiones y jerarquías en el seno de la clase trabajadora, relega a las mujeres a la reproducción de la fuerza de trabajo y conduce tanto a su exclusión parcial del trabajo asalariado como a su subordinación a los hombres. El capitalismo estuvo basado no solo en la proletarianización de los hombres y las mujeres de la clase trabajadora, sino también en la **separación ficticia entre trabajo productivo y reproductivo**, su atribución a hombres y mujeres respectivamente y la **invisibilización y subordinación de las mujeres a favor de los hombres**. Las mujeres no fueron desposeídas únicamente del control de los medios de producción, sino que también lo estuvieron del control sobre sus propios cuerpos. La caza de brujas de los siglos XVI y XVII, por ejemplo, fue tan importante como la colonización y la expropiación de los campesinos europeos de sus tierras, ya que destruyó “el control que las mujeres ejercían sobre su función reproductiva”, y promovió la creación de un nuevo sujeto/objeto que durante el siglo XIX vendría a ser conocido como “ama de casa” (aunque, deberíamos añadir, esta fue siempre una realidad más

generalizada entre las mujeres de las clases medias y altas que entre las de clase trabajadora)».

Principals canvis demogràfics que han marcat l'evolució de la família nuclear fusional a la família postpatriarcal:

1. Retard en l'edat d'unió de les parelles
2. **Augment de la cohabitació** com alternativa a la unió matrimonial
3. Descens de la natalitat; retard en l'edat de tenir fills, i increment dels naixements fora del matrimoni.
4. **Augment de les taxes de separació i divorci** → diversificació de formes familiars: famílies monoparentals, famílies reconstituïdes, famílies de fet o llars unipersonals
5. **Retard en l'emancipació dels fills**
6. Incorporació massiva de la dona al treball

Tots aquests canvis i, en especial, els provocats per les altes taxes de separació i divorci i la consegüent multiplicació de models familiars, han portat a parlar d'un procés contemporani «**desinstitucionalització**» de la família.

Per un altre costat, un dels canvis recents més significatius pel que fa a la socialització dels fills en l'entorn familiar ha estat el procés descrit com a «nou encerclament dels comuns reproductius» (Ezquerria, *op. cit.*): el creixent abandó per part de l'Estat (del benestar) de les seves funcions de suport a la criança dels fills (serveis públics d'educació infantil) i a l'atenció a les persones dependents, juntament amb la incorporació massiva de la dona al mercat laboral en les últimes dècades, està exacerbant la doble ocupació (en el treball productiu i reproductiu) de les dones.

### Noves formes familiars

| Tipus familiar   | Descripció  |
|--|---|
| <b>Família monoparental</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– un únic progenitor (normalment la mare) vivint amb els fills</li> <li>– provocada per: viduïtat, separació o divorci i mare soltera</li> </ul>   |
| <b>Família reconstituïda</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– dos progenitors amb fills procedents de relacions anteriors</li> <li>– formades a partir d'un, o més, nuclis familiars anteriors (normalment a partir d'un divorci)</li> </ul>         |
| <b>Cohabitació / parelles de fet</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– parelles que cohabitaven sense llaç matrimonial</li> <li>– Poden ser prematrimonials (la majoria) o postmatrimonials</li> </ul>  |
| <b>Formes «alternatives» de convivència</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– «<i>living apart together</i>»: parelles formalitzades que viuen separades</li> <li>– «<i>commuter marriage</i>»: matrimoni de cap de setmana, separats per motius laborals</li> </ul> |
| Font: Anna Berda Timoneda, «Família i escola», a J. M. Rotger (coord.), <i>Sociologia de l'educació per a professorat de secundària</i> , Barcelona, El Roure, 2012, p. 65-66. |   |

A Espanya, algunes estadístiques demogràfiques relacionades amb l'evolució dels models familiars són les següents:

- Entre 1079 i 2001, es va passar d'una mitjana de 4 membres per llar a menys de 3 membres.
- Causes: augment del nombre de persones que viuen soles; disminució del nombre de llars amb 5 o més membres (és a dir, normalment, amb 3 fills o més).
- Evolució de la taxa bruta de natalitat:

|      |        |
|------|--------|
| 1970 | 19,50‰ |
| 1978 | 17,06‰ |
| 1999 | 9,28‰  |

- Retard en l'edat d'emancipació:

| Edat    | % de persones que viuen amb algú de la generació anterior |
|---------|---|
| 25 anys | 73%   |
| 28 anys | 50%   |
| 30 anys | 30%   |

- Retard en l'edat de matrimoni:

| Evolució del % de persones solteres als 25 anys |     |
|---|-----|
| 1979  | 40% |
| 2001  | 85% |

| Evolució del % de persones solteres als 28 anys |     |
|---|-----|
| 1979  | 20% |
| 2001  | 56% |

## Canvis actuals en les pràctiques educatives familiars

(Basat en E. Martín et al., *Familias de clase obrera y escuela*, Iralka, San Sebastián, 2000.)

- L'estudi pretén explicar com està influent en les famílies de mitjans populars el pas a unes condicions socials en què s'estén cada vegada més la idea que, per a accedir als recursos materials i al treball, els procediments burocràtics (examen, mèrits acumulats, etc.) predominaran per sobre de procediments tradicionals com ara l'herència o les xarxes familiars.



- Els autors detecten una transició en curs en les formes d'educació familiar que condueix des del que denominen el «model patriarcal» al «model disciplinari-normalitzador».
- El «**model patriarcal**», actualment en crisi, planteja com a objectius principals de l'educació els següents: (a) la inculcació del «principi d'escassetat» (el nen ha d'aprendre que vivim en un estat de carència i acostumar-se al que hi ha, sense capricis); (b) el respecte a l'autoritat del pare (l'obediència sense qüestionaments) i, per extensió, el respecte als grans; (c) l'aprenentatge dels «bons costums», de la «bona educació» (o el respecte en tot moment a l'ordre establert).
- En aquest model educatiu, el mitjà principal per assolir els objectius és el càstig exemplar, que pot arribar a ser cultural: davant la transgressió, sanció. Malgrat tot, el recurs a aquesta mena de càstigs és, a la pràctica, extraordinari.
- Aquest tipus de famílies responen als requeriments del fet d'ocupar una posició social baixa en un entorn rural, on l'accés als recursos necessaris per a l'existència passa per la submissió a les figures amb poder i a les dures condicions físiques que requereixen les feines del camp. Les expectatives dipositades a l'escola són escasses.
- La crisi del model prové del seu qüestionament des de tot un conjunt d'àmbits: l'escola, les instàncies polítiques, les altres famílies o el discurs dels experts.
- El «**model disciplinari-normalitzador**» és propi de pares d'origen obrer que han ascendit a ocupacions de classe mitjana i posen tots els mitjans possibles perquè els seus fills, a través de l'adequació al sistema escolar, continuen amb el procés d'ascens social.
- Els seu objectiu principal és la formació d'uns fills amb les capacitats idònies per obtenir una bona posició social gràcies a l'acumulació de capital escolar, condicions que requereixen: (a) capacitat d'autocontrol i autodisciplina; (b) capacitat per posposar el plaer immediat per aconseguir un millor futur; (c) inculcació de l'afany per obtenir el capital cultural «legítim» (instrucció escolar, però també el gust per la lectura i l'oci cultural, o el gust per l'alimentació sana o per l'esport).
- El mètode formatiu és «disciplinari» perquè la via cap a l'autodisciplina és un sistema de sancions rígid, no negociable; és «normalitzador» perquè suposa la idea d'unes normes, fora de les quals tot són desviacions de conducta que cal corregir. El mecanisme fonamental de l'educació és la vigilància constant, l'esmentat sistema de sancions i una tasca continuada d'inculcació de principis de conducta per mitjà del diàleg i el raonament.

- Aquest model educatiu familiar permet, en famílies amb poc capital cultural, la inculcació dels principis de conducta que permeten que els fills tinguin èxit en el sistema escolar, perquè assumeix els mateixos principis de comportament que organitzen les conductes de l'univers escolar.
- Tots dos models educatius representen **dos pols en el continu de possibles formes d'educació-socialització familiar**. En realitat, les famílies reals de classe obrera se situen en punts intermedis entre tots dos extrems. Un factor que habitualment se sobreposa a la necessitat de reproducció social (= el fet que els fills reproduïxin o superin l'estatus social dels progenitors) és el vincle afectiu amb els fills i la creença paral·lela que la infància és el moment de jugar i passar-ho bé, i ja hi haurà temps de patir quan se sigui gran.

### **Models de família i la seva incidència en la funció de les educadores i educadors** (basat en Javier Elzo et al., «Models educatius familiars a Catalunya», Informe Breu, Fundació Bofill)

L'informe elaborat per Javier Enzo i tot un equip de professionals a partir d'una macroenquesta sobre models familiars d'educació a Catalunya aprofundeix en les categories esbossades per E. Martín et al. fins a identificar quatre grans models educatius present al nostre territori i correlacionar-los amb les corresponents actituds dels nens a l'escola i davant de l'escola. Presentem tot seguit les línies mestres que regeixen l'estudi de Javier Enzo et al. i algunes de les seves principals conclusions sobre la diferent incidència de la socialització familiar sobre el processos d'escolarització dels infants. En molts casos, els textos que incloem són cites textuales de l'informe.

Una revisió de la literatura demostra que l'adequat **desenvolupament de la competència social** [o socialització primària] durant la infància i l'adolescència és un factor crític que condiciona la vida. Porta a bones relacions amb els iguals, a l'èxit acadèmic, a l'adaptació ocupacional posterior i, per contra, la incompetència porta al rebuig dels iguals, a la delinqüència juvenil, a problemes de salut mental, al desenvolupament de la conducta antisocial. (p. 15-16)

Es treballarà sobre el constructe **competència social**, entesa, seguint Merrell (1993), com un judici [= valoració] sobre la qualitat general del rendiment d'un individu, i que inclou tant les habilitats socials com la seva absència (problemes de conducta antisocial).

Són múltiples les referències en la literatura científica que assenyalen les pautes de socialització, la implicació parental, la supervisió, la consistència en la disciplina, el grau de cohesió o el conflicte entre els membres, com els factors condicionants més rellevants (enfrent d'altres de caràcter social, escolar o individual), sobretot en la primera infància. (p. 16)

## **Inserció laboral dels pares**

Que les dones han aconseguit nivells educatius similars als dels homes es veu en el fet que pràcticament la proporció de mares amb estudis superiors o de tercer cicle és la mateixa que la de pares. No obstant això, aquesta equiparació s'esvaeix si n'analitzem el reflex en el món laboral. La proporció de dones treballadores a jornada completa es redueix gairebé a la meitat de la dels pares, el treball a temps parcial el lideren les mares i són elles les que es queden a casa en cas d'optar per aquesta possibilitat (14,4% enfront del 0,1% dels homes). A més, i el que és més important, l'ocupació de les dones és de menor rang professional; en condicions de formació similars, les dones ocupen llocs de treball inferiors, i la proporció d'homes que ocupen llocs de responsabilitat es duplica respecte de la de dones. Només en els quadres intermedis la proporció s'igualava entre homes i dones per passar a ser superior en aquells llocs de rang menor.

Aquesta distribució condiona de manera inequívoca les tasques en el si de la família, recaient **la responsabilitat de la criança i el manteniment de la llar més en les dones**, malgrat que vagi creixent la igualtat en aquesta distribució. La dada objectiva, però, és que la majoria de les persones que han contestat l'enquesta en el si de la família han estat mares (76,7%) cosa que significa que la visió del conjunt de progenitors queda definida en major mesura per l'opinió i manera d'entendre de les mares que dels pares. Això, a parer nostre, és rellevant, ja que per estudis anteriors ja sabem que la visió del funcionament familiar varia entre els pares i les mares.

## **Variables familiars que incideixen en la conducta antisocial-prosocial**

La **falta de supervisió parental** és la variable més rellevant a l'hora d'explicar la conducta antisocial, seguida per les **discussions entre pares i fills** i **l'estil educatiu de la família**. Les diferents anàlisis demostren la necessitat de considerar la percepció del fill o filla de les variables familiars per comprendre aquest índex, és a dir, encara que els progenitors puguin aportar informació addicional, el que realment impacta en el benestar de les criatures, és la seva pròpia percepció de la realitat.

Respecte a la conducta prosocial, les anàlisis semblen suggerir que les famílies amb un **alt grau de cohesió**, que permeten **l'expressió de sentiments i opinions**, que **reforcen els comportaments correctes**, que exigeixen i aconsegueixen el **compliment de normes**, etc. són la combinació més adequada per al desenvolupament de la conducta prosocial.

## **Variables familiars que incideixen sobre les habilitats acadèmiques**

Les habilitats acadèmiques impliquen la capacitat dels estudiants per seguir el ritme que el professorat marca a classe, acceptar les normes i instruccions, realitzar les tasques i mantenir l'atenció. L'equació explicativa que hem trobat inclou les **discussions amb les figures parentals** com una variable rellevant (hem de recordar que els estudis són un motiu habitual de discussió entre pares i fills). Altres variables que s'han de tenir en

compte són l'**estil educatiu positiu** i el **sexe**, indicant que els nens tenen pitjors habilitats acadèmiques. En general, les discussions entre pares i fills, l'absència d'un estil positiu d'educació basat en el **reforç dels comportaments apropiats**, el **càstig físic** o la **inseguretat** semblen predir menys habilitats acadèmiques.

Respecte als «dèficits d'atenció i percepció» de les criatures i respecte als «síntomes emocionals», les variables familiars només poden explicar una proporció reduïda dels canvis.

## **Models educatius familiars**

### **Família progressista, extravertida (23,3%)**

**ELS PARES:** Estem davant d'un model de família **postmoderna, extravertida, amb valors d'acord amb el que s'anomena "progressisme"**. Anteposen molt més que els altres models la política com horitzó vital, d'aquí el seu descontentament amb la forma com estan educant als seus fills, alhora que són crítics amb el centre escolar en qui deleguen massa l'educació de les seves criatures.

**LA RELACIÓ PARES-FILLS:** Els conflictes a casa es limiten a l'ús de la televisió i dels videojocs i també al consum abusiu d'alcohol, però els progenitors d'aquest grup són manifestament molt permissius amb la forma de vestir dels fills, la seva hora d'arribar a casa, etc. A casa no hi ha normes de convivència en les feines domèstiques, molt probablement perquè, tenint en compte el seu estatus social i econòmic, algú aliè al nucli familiar se n'ocupa.

Respecte dels possibles càstigs infligits als fills podem resumir el plantejament dels pares dient que **es posicionen fortament en contra del càstig físic** (bufetades, per exemple), encara que **tampoc exerceixen el càstig correctiu**, renyar-los i corregir-los verbalment, quan procedeixi, indicant-los el camí correcte a seguir. El seu estil educatiu mostra uns pares i mares que sobresurten en ser els que menys reforcen els comportaments, tasques i actituds positives dels seus fills i filles amb abraçades, felicitacions, etc. Destaquen també per certa **inconsistència en la disciplina**.

**ELS FILLS:** Analitzant els possibles trastorns dissociatius de les seves criatures, observem que aquestes destaquen pel seu **escàs comportament prosocial**, tant en la col·laboració i l'ajuda als seus progenitors, com al professorat o als seus companys. Criatures que, per contra, **no mostren, en absolut, signes d'hiperactivitat**, de no poder estar quiets.

Els escolars d'aquest clúster mostren una proporció considerable de comportaments disruptius, molt a prop dels del tercer clúster. A vegades en accions que, tenint en compte l'estatus socioeconòmic de les seves famílies, sorprenen, com emportar-se coses de les

botigues sense pagar, molestar, insultar i barallar-se amb gent desconeguda al carrer i, particularment, viatjar en transport públic sense pagar.

### **Família conservadora, introvertida, «familista» (30,5%)**

**ELS PARES:** És la **família prototip** de la família mitjana catalana. Mitjana en diversos sentits. Mitjana perquè **segueix els valors mitjans del conjunt**, mitjana perquè reflecteix molt bé el gran matalàs de la classe social ocupacional d'aquests començaments del segle XXI amb molts comerciants, treballadors per compte propi com autònoms, petits empresaris, petits propietaris agrícoles, professionals i empleats de serveis i amb pocs funcionaris. Mitjana perquè no destaca en res, en res més que en la seva contenció, la seva centralitat, la seva temperància en el seu allunyament de singularitats cridaneres i excentricitats.

**LA RELACIÓ PARES-FILLS:** Dins de casa seva **les normes estan clares**, sospitem que sense necessitat de formulacions verbals, i encara menys com a conseqüència de discussions, que no es creuen necessàries perquè **els rols familiars estan clars i són assumits per tots**, progenitors i criatures. Es tracta d'una **família unida, centrada en si mateixa** però on es respecta cada individualitat, de manera que quan es planifica alguna cosa tots hi diuen la seva.

Mostren un **estil educatiu positiu, implicació dels pares i mares en les tasques educatives i d'oci de les criatures**. També es confirma que estem davant d'una família "d'ordre", ja que hi ha prou monitorització de l'horari dels fills i filles i, per descompta't, no hi ha inconsistència en la disciplina.

**ELS FILLS:** En el rànquing d'escolars que protagonitzen **comportaments disruptius se situen a la cua**. Segons el professorat, **sobresortirien molt lleugerament per sobre dels altres en la seva tasca escolar**.

### **Família conflictiva (15,2%)**

**ELS PARES:** Les principals notes definitòries d'aquestes famílies inclouen **situacions de conflicte**. Amb **menor bagatge formatiu**, amb menys recursos econòmics que els altres col·lectius, amb **plantejaments vitals molt primaris** (donar importància a l'aspecte físic, viure al dia i considerar els diners com una necessitat i quimera d'una altra vida més còmoda), aquests pares es troben desarborats i perduts davant del món canviant que els toca viure. **No poden amb les seves criatures**, que tenen una vida d'oci, i no entenen la importància que concedeixen a les seves amistats. Per això tenen molts conflictes a casa seva.

En aquest grup hi ha una **proporció d'immigrants estrangers rellevant**; són els que en menor proporció habiten a Barcelona ciutat i la seva àrea metropolitana; els que menys

se signifiquen políticament, i aquells que ho fan es decanten clarament per opcions de dretes, per dir-ho convencionalment.

**LA RELACIÓ PARES-FILLS:** L'explicació del nivell de conflictes en el si d'aquestes famílies vindria donada, tant o més per **certa intransigència ideològica i vital** dels pares que per comportaments disruptius dels fills que, en alguns casos, podrien entendre's com manifestacions d'autonomia o de protesta, adoptant valors i actituds contradictòries amb els dels seus progenitors. Sigui el que sigui és innegable que aquests pares estan preocupats pels seus fills.

Amb **més dificultats que els altres en les relacions amb els seus fills**, amb **major desaccords entre els pares i mares en l'educació a donar-los**, destaquen per ser els més crítics amb els centres escolars als quals envien les seves criatures. Topem, doncs, amb una altra nota ja significada en estudis sociològics: sovint són els pares i mares que tenen dificultats entre ells i en l'educació dels seus fills els qui més critiquen els centres docents.

Són també i amb diferència els qui **en menor grau respecten la individualitat dels seus membres** –els seus fills i filles a l'hora d'elegir les amistats, per exemple–, fet que cal tenir en compte a l'hora d'explicar alguns conflictes.

Són els qui **en més alt grau apliquen als seus fills el càstig corporal i el sancionador** (treure'ls la paga, enviar-los castigats a la seva habitació renyant-los, etc.), mentre que són els que **en menor grau apliquen el càstig corrector** (explicar-los allò que han fet malament i obligar-los a corregir-se).

Són els que **en menor grau s'impliquen en els jocs dels seus fills**, els qui amb menor freqüència van al cinema amb ells o participen en altres activitats seves. També destaquen per **no fomentar l'estil educatiu positiu**, reforçador dels comportaments i actituds de les criatures mereixedores de reconeixement.

Són **inconsistentes amb la disciplina**, anunciant-la però sense executar-la, i són els qui menys controlen els horaris i les amistats dels seus fills i els deixen una **major autonomia** en aquest sentit.

**ELS FILLS:** les criatures d'aquest grup destaquen pels seus **escassos comportaments prosocials**, i per la presència de **dificultats d'atenció i concentració, hiperactivitat i dificultats emocionals i físiques** com mal de cap, nàusees, preocupacions, pors, etc.

**Destaquen en primer lloc en la freqüència de comportaments disruptius**, tot i que tenen molt a prop els fills i filles de família "progressista extravertida".

Segons el professorat, les criatures d'aquest tercer grup **destaquen a la baixa en les habilitats individuals d'autocontrol emocional**, tolerància cap als altres, etc. També **destaquen a la baixa en les seves habilitats acadèmiques** –rendiment escolar per exemple–, habilitats que no els falten a l'hora de relacionar-se amb els seus companys i participar en els jocs.

## **Família convivencial, harmònica (31,8%)**

**ELS PARES:** Estem davant del col·lectiu amb **millor convivència interna** i el més harmònic. No és que no hi hagi cap problema entre ells, però són, amb diferència, els que en tenen menys. Es tracta d'un **tipus de família tradicional, però no enrocada en el passat sinó oberta al futur.**

En aquest clúster hi ha molts immigrants (llatinoamericans sobretot), no obstant això, sostenim (i creiem haver-ho provat estadísticament) que no és aquesta la raó explicativa més gran dels valors i actituds d'aquest clúster. En realitat els immigrants d'aquest clúster, en les qüestions que ens ocupen, educatives bàsicament, se sumen als plantejaments que sostenen els catalans d'aquest clúster.

La seva singularitat, en definitiva, no està en la seva composició sociodemogràfica d'estatus social, nivell d'estudis, habitat, lloc de naixement dels fills, pares i avis, sinó en la seva dimensió nòmica, en el seu **sistema de valors**. En concret, en la seva concepció de l'educació dels seus fills i en la importància que li concedeixen en la vida quotidiana. Sense oblidar les bones relacions que mantenen amb el centre docent.

**RELACIÓ PARES-FILLS:** Els pares d'aquest clúster destaquen sobre els altres perquè, entre ells és on es donen **més manifestacions externes d'afecte i menys discussions i conflictes** entre els seus membres.

Quan cal aplicar algun càstig o sanció en les seves criatures, sobresurten en l'**ús del càstig correctiu**, mentre que presenten xifres, en els càstigs corporals i sancionadors, força per sota dels de la mitjana poblacional.

**Reforcen els bons comportaments i les actituds positives** dels seus fills i són prou **consistents en la disciplina** i prou estrictes en els horaris i la monitorització.

**ELS FILLS:** Destaquen clarament sobre la resta en assenyalar-ne el **caràcter prosocial**, i també tenen **menys dificultats d'atenció, de concentració i de signe psicofísic.**

Són els que **menys comportaments disruptius** o incívics presenten i destaquen per les seves habilitats acadèmiques i **bon rendiment escolar.**

## 1.4. Individualització, anomia i dualització: apunts

### 1. Individualització i dualització de la societat

Elaborat a partir de: Ulrich Beck, *La sociedad del riesgo*, cap. 3: «Más allá de las clases y de las capas», pp. 101-129 (Ed. Paidós, Barcelona: 1998 [original: 1986]).

- Al llarg de les dècades de 1950 i 1960, les condicions de vida de les poblacions occidentals varien radicalment i es produeix el que Beck denomina un «**efecte ascensor**»: la societat de classes en el seu conjunt puja un pis més amunt, de manera que existeix un plus col·lectiu d'**ingressos, educació, mobilitat social, drets, ciència, consum de masses...**
- No obstant això, en el mateix període, la **desigualtat social** (les diferències de riquesa i poder entre classes socials) es manté estable i, fins i tot, augmenta.
- Com a conseqüència d'aquest «efecte ascensor», **es dissolen les identitats i vinculacions subculturals de classe** i es posa en marxa un procés d'**individualització**, entesa com una **diversificació de les situacions i els estils de vida personals** que no respecta el model jeràrquic de les classes i capes socials i posa en qüestió el seu contingut de realitat.

#### a. El factor ingressos-consum de masses

- Les noves possibilitats materials (augment dels ingressos) i temporals (reducció de la jornada laboral) coincideixen amb les noves temptacions del consum de masses, i fan que desapareguin els contorns de les formes de vida i el medi social tradicionals.
- Els diners barregen d'una nova manera els cercles socials i, al mateix temps, fan que aquests es dissolguin en el consum de masses. En lloc seu, apareixen **estils desiguals de consum**, que fan perdre vigència als atributs propis de la cultura de classes, encara que sí diferencien els individus demostrativament [→ el consum proveeix els nous símbols d'estatus].



## b. El factor mobilitat social

- El desenvolupament del sector serveis a la postguerra i les ocupacions vinculades als serveis de l'Estat de benestar, en particular, incrementen la mobilitat social de la classe obrera (el terç inferior de la població).
- La mobilitat social «mescla els camins i les situacions de vida dels éssers humans»: «Els camins de vida de les persones s'independitzen de les condicions i els lligams d'on procedeixen o que contrauen, i adquireixen davant d'aquests una realitat pròpia que fa que es contemplin com un **destí personal**».
- En aquesta mateixa línia, **l'ingrés i la permanència de les dones casades i amb fills en el treball assalariat** canvia les relacions de poder dins del matrimoni i la família, i se suma d'aquesta manera als impulsos vers la individualització.

## c. El factor educació

- La gran expansió educativa de les dècades de 1960 i 1970 comporta un fort increment dels nois i noies que prossegueixen amb la seva formació després de superar l'ensenyament bàsic (és a dir, que cursen alguna mena d'ensenyament secundari), així com **l'entrada d'un nombre substancial de fills de classe treballadora a la universitat**. Al mateix temps, **les dones gairebé igualen la proporció d'homes a la universitat**.
- El consum massiu d'educació superior produeix una **fissura generacional**: «amb el perllongament de l'educació escolar, les orientacions, les formes de pensar i els estils de vida tradicionals són relativitzats o substituïts per condicions d'ensenyament i aprenentatge, per continguts del saber i formes lingüístiques de tipus universalista».

Pel que fa als canvis en l'experiència de vida: Fins als anys 30, «entrar en el moviment obrer era per a l'individu un procés fonamentalment "natural", el qual es basava en l'experiència familiar i en el "destí de classe" que sempre es reflectia en ella, i que més tard portava, passant per les estacions de veïnat, les associacions esportives juvenils, etc. i fins a la socialització empresarial, a un dels corrents polítics del moviment obrer [→ principalment la socialdemocràcia]. Avui, aquest vincle d'experiència i de control propi d'un medi social marcat per la cultura de classes ha quedat trencat de moltes maneres, i l'individu ha de descobrir en la seva pròpia vida els elements d'un "destí de classe"».

## d. El factor drets socials

En termes de **Marx**:

- En front de la vivència compartida de la pauperització i l'alienació que, per a Marx, compensava els impulsos individualitzadors de la societat industrial i propiciava la solidaritat de la classe obrera, «avui, els éssers humans ja no són reunits en grups grans (en "classes" que actuen socialment i políticament) sota la pressió de la misèria i la vivència de l'alienació en el treball en els barris proletaris pobres de les ciutats creixents. A l'inrevés, sobre el rerefons dels **drets socials i polítics** assolits, són despresos dels nexes de classe del món de la vida i són remesos cada vegada més a si mateixos per obtenir el seu aliment i suport de vida».
- A diferència de la individualització descrita per Marx per al segle XIX, la individualització de la segona meitat del segle XX va acompanyada de:
  - prosperitat econòmica general
  - plena ocupació
  - construcció de l'Estat social (o del benestar)
  - institucionalització dels sindicats (convenis col·lectius, participació en els consells de les grans empreses, gestió de fons públics per a la formació ocupacional, la vivenda, etc.)
  - expansió educativa (sobretot de l'educació secundària)
  - ampliació del sector serveis i les oportunitats de mobilitat social (del *blue-collar* al *white-collar*)
- Drets laborals: amb la **realització jurídica dels interessos dels treballadors**, han sorgit ara diversos drets individuals (protecció davant l'acomiadament, assegurança de desocupació, formació, etc.) que l'individu ha de reclamar recorrent a l'**oficina d'ocupació** o, si cal, als **tribunals**.
- En definitiva, **la lluita obrera s'ha traslladat del carrer als despatxos**.

En termes de **Weber**:

- Per a Weber, la classe social és una «comunitat mitjançada [*mediada*] pel mercat» i encunyada estamentalment. A la primera meitat del segle XX, «la continuïtat de l'entorn "social-moral" i dels estils de vida tradicionals roman intacta. El mateix es pot dir de les barreres

intergeneratives a la mobilitat encunyades estamentalment i de les “experiències col·lectives” específiques de l’entorn unides a aquestes, de l’homogeneïtat de les xarxes de contactes, les relacions veïnals, els cercles matrimonials, etc.»

- A partir de la dècada de 1950, la situació material mitjançada a través de les oportunitats específiques del mercat, l’operativitat de les tradicions i els estils de vida “tardoestamentals” i la consciència viscuda d’aquesta unitat en les condicions compartides i les xarxes de contacte «es veuen dissolts o transformats fins a fer-se irreconeixibles per les creixents dependències educatives, l’extensió de les relacions de competència, etc.».

### **El sorgiment del «privatisme polític»**

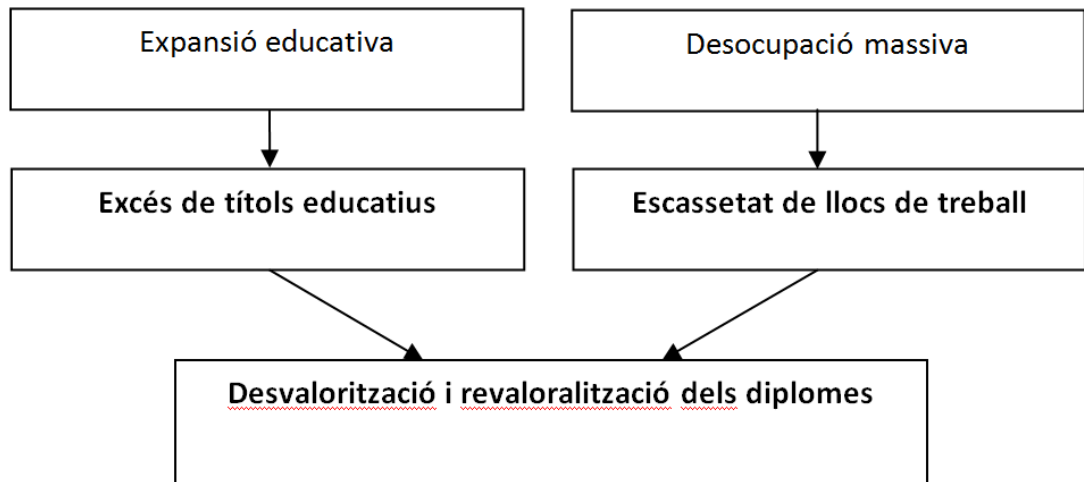
- Nous moviments socials [dècada de 1960] i contracultures: «En fases de relativa seguretat social i de “destradicionalització”, s’obre així un ampli **espai històric de possibilitats per a desenvolupaments en l’esfera privada**, dels que forma part el pas a l’àmbit polític de les pretensions de desplegament [personal], el nou fenomen del **privatisme polític**; és a dir: una extensió internament coherent i externament repel·lent dels espais lliures privats que van sorgint històricament més enllà dels confins socials i jurídics que aquests contenen i un comportament de **prova de noves relacions socials i de noves formes de vida** al voltant de punts culturals centrals d’allò que és permès i allò que és prohibit, amb tots els **efectes polítics** de formació i assignació d’identitat que en resulten, fins a l’escissió en cultura i “contracultura”, en societat i “societat alternativa”, tal com hem viscut una vegada i una altra en els darrers vint anys [1965-1985]».

### **Concepció fonamental de l’educació en l’era de l’Estat del benestar: educació i societat meritocràtica**

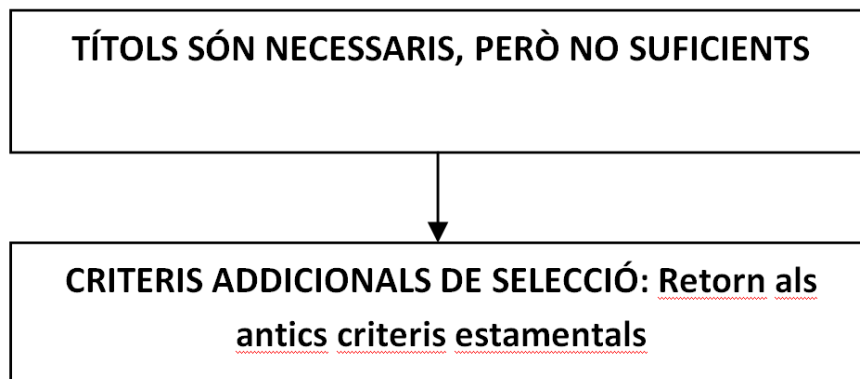
- En aquestes dècades, podem considerar que les idees imperants sobre el paper social que ha de jugar l’educació són les enunciades pel sociòleg estatunidenc **Talcott Parsons** en el marc de la **sociologia estructural-funcionalista** que va predominar indiscutiblement als Estats Units en la primera postguerra (dècada de 1950).

- Segons Parsons: en la societat industrial, l'**educació basada en la igualtat d'oportunitats** passa a ser el criteri central d'estratificació social, sense que això aboleixi completament l'herència de la riquesa:
  - Els millors han d'ocupar els millors llocs, sense que importi el seu origen social; només ha d'importar el seu talent i la seva capacitat individual.
  - La selecció oberta de talents és més eficient i funcional que l'adscripció i el favoritisme cap als fills de famílies acomodades.
  
- El procés de modernització industrial amplia les oportunitats de **mobilitat social ascendent** i, d'aquesta manera, es desdibuixen les classes socials:
  - L'escolarització garanteix la igualtat d'accés i jerarquitzava els talents.
  - Les destinacions professionals es distribueixen segons els assoliments meritocràtics provats a l'escola.
  - Una societat meritocràtica i atributiva és una societat sense classes i sense conflicte de classes.
  
- Una altra teoria pròpia d'aquesta època de profunda influència en la visió que governants i ciutadans tenen de l'educació, en aquest cas procedent de l'economia, és la **teoria del capital humà**, desenvolupada per Schultz i Becker :
  - La inversió en educació és necessària per garantir el desenvolupament econòmic i consolidar el capitalisme industrial.
  - La invenció, la tecnologia i la innovació són les forces principals per a l'increment de la capacitat econòmica i social dels individus. L'educació contribueix a formar institucions i individus més capaços i eficaços, i facilita una major mobilitat social associada al talent i les capacitats individuals.
  - L'educació és un bé d'inversió que incrementa la productivitat individual i col·lectiva i resulta rentable: produeix major desenvolupament i creixement econòmic nacional; genera major renda i benestar, tant nacional com individual.
  - Els individus competeixen al mercat per les oportunitats d'ocupació i els salaris, però no tots inverteixen igual en si mateixos: posseeixen motivacions desiguals per esforçar-se en els estudis. Però, a majors qualificacions i formació, millor és el salari. Contra el risc de desocupació, també és precís millorar la formació.

## Expansió educativa i atur massiu: cap a un nova dualització social?



Sense titulació, les oportunitats laborals són gairebé nul·les. Amb ella, només s'obté el dret a participar en les oportunitats laborals, però no la garantia d'obtenir un lloc de treball.



A més de trets com la «bona presència» o el «do de gents», els nous criteris de selecció de personal inclouen aspectes com les relacions personals (l'anomenat «capital social») o la lleialtat a l'empresa.

En paraules de Beck:

«Hi ha indicis que estem anant cap a una **refeudalització**, encara que actualment oculta per l'educació, en la distribució de les oportunitats i riscos en el mercat de treball».

En altres termes, en una situació d'agudització de les desigualtats socials i escassetat d'oportunitats laborals, semblem immersos en un procés de nova **dualització** social (l'escissió de la societat en dos grans grups socials amb interessos contraposats), en un context, però, marcat per la dissolució dels nexes i la consciència de classe com a herència de l'Estat social o de benestar abans imperant.

## 2. Anomia

Un concepte útil per analitzar l'actual situació de la institució escolar en el context més ampli de les societats occidentals, així com les situacions particulars d'alguns alumnes de secundària dins de la pròpia institució escolar, és la noció d'«**anomia**».

- El concepte, que en grec significaria «absència de normes» ( $\alpha$ -νόμος) va ser encunyat per **Durkheim** a l'obra *El suïcidi* i, més modernament, revitalitzat pel sociòleg americà Robert K. Merton a *Social Structure and Anomie*.
- Salvador Giner (a *Sociología*, Ed. Península, Barcelona: 1985), el defineix així: «En sociologia anomia denota, en primer lloc, una situació en què existeix un **conflicte de normes**, de manera que els individus no poden orientar amb precisió la seva conducta. És a dir, que es troben en una situació en què hipotèticament no hi ha normes perquè no n'hi ha de precises. Conflicte de normes significa, doncs, **buit normatiu** per els qui es troben en mig d'aquest. En aquesta situació, l'individu experimenta psicològicament l'anomia com una confusió moral i mental» (p. 233).
- Exemples de situacions anòmiques podrien ser: un estudiant immers en un conflicte entre els patrons de conducta del seu grup d'amics i els de l'escola (→ exemple de conflicte entre abstenir-se de comunicar en un examen i passar les respostes als amics); la situació d'immigrants rurals o estrangers en un barri d'una gran ciutat...
- Per Merton, l'anomia pot sorgir de les discrepàncies entre les necessitats dels individus i els mitjans que ofereix una societat concreta per satisfer-les («conflicte entre fins culturals i normes institucionals»). Exemple de Giner: «Segons els valors del sistema cultural nord-americà, els individus són socialitzats en la seva joventut perquè s'esforcin a aconseguir l'èxit (normalment guanyar molts diners). Però l'estructura institucional no permet que la majoria ho aconseguixi [i, per tant, se

sent fracassada.] A més, parcialment a causa de la ideologia individualista, l'inconformisme amb la pròpia situació social no es tradueix en acció col·lectiva de classe, sinó en una lluita individualista per l'èxit» (p. 233-234). [→ En molts aspectes, l'exemple de Giner no difereix gaire de la situació descrita per Beck pel que fa, per exemple, a la inflació de títols en un context d'individualització i extensió educativa.]

- Les conseqüències de l'anomia poden ser tant les neurosis i psicosis individuals, com les anomenades «conductes [grupals] desviades» (com ara la delinqüència juvenil).
- Per produir conductes [grupals] desviades, però, no n'hi ha prou amb la discrepància entre els fins culturals i els mitjans socialment acceptats per assolir-los. Cal, a més, que la manca d'oportunitats tingui lloc en una societat en què es prediqui constantment la igualtat d'oportunitats al mateix temps que existeixen fortes barreres contra la igualtat (Merton).

## 2.1. Les funcions socials de l'educació. Origen i evolució dels sistemes educatius moderns

- A Europa i els EUA, l'**expansió educativa** i la instauració dels **sistemes escolars unificats** moderns tenen lloc durant el **segle XIX** (pel que fa a l'educació primària, entre 1850 i 1920).
- El procés segueix diferents camins i ritmes a diferents països, i els estudis solen diferenciar entre els fenòmens vinculats de: la **universalització de l'educació primària**, la **introducció legal de l'ensenyament obligatori** i la **universalització dels ensenyaments secundaris**.

| País         | Introducció de l'ensenyament obligatori | Taxes d'escolarització primària (1870) |
|--------------|---|--|
| Prússia      | 1763                                    | 67                                     |
| Dinamarca    | 1814                                    | 58                                     |
| Grècia       | 1834                                    | 20                                     |
| Espanya      | 1838                                    | 42                                     |
| Suècia       | 1842                                    | 71                                     |
| Portugal     | 1844                                    | 13                                     |
| Noruega      | 1848                                    | 61                                     |
| Àustria      | 1864                                    | 40                                     |
| Suïssa       | 1874                                    | 74                                     |
| Itàlia       | 1877                                    | 29                                     |
| Regne Unit   | 1880                                    | 49                                     |
| França       | 1882                                    | 75                                     |
| Irlanda      | 1892                                    | 38                                     |
| Holanda      | 1900                                    | 59                                     |
| Luxemburg    | 1912                                    | -                                      |
| Bèlgica      | 1914                                    | 62                                     |
| Estats Units | -                                       | 72                                     |

- Els principals actors socials responsables de l'expansió i la formalització educatives nacionals són l'**Estat** i les **esglésies i organitzacions religioses**. La interacció entre ambdós produeix tres recorreguts diferenciats cap a l'ensenyament primari universal:
  1. Edificació d'un **sistema escolar homogeni** (en recorreguts d'escolarització i continguts) per part de l'**Estat** nacional (Prússia, Dinamarca, Suècia, Noruega): l'Estat promulga l'ensenyament obligatori i es recolza en l'existència d'una Església nacional unificada per crear una xarxa educativa homogènia capaç d'implementar-la.
  2. **Extensió de l'ensenyament prèvia a la unificació i homogeneïtzació del sistema escolar** (Estats Units, Regne Unit



i Holanda): diferents grups religiosos competeixen entre ells i utilitzen l'escola com a eina en la competència; amb això, sorgeix un sistema educatiu altament heterogeni; l'Estat només hi intervé més tard com a agent homogeneïtzador dels ensenyaments.

3. **Promulgació de lleis d'obligatorietat de l'ensenyament sense efecte real en l'expansió educativa** (Espanya, Portugal, Grècia i Itàlia): la debilitat de l'Estat i la desconexió real de la seva població l'incapaciten per crear la xarxa escolar capaç d'implementar l'ensenyament obligatori; la noblesa terratinent, la església tradicional i els grups comunitaris continuen essent les estructures essencials d'organització política durant el segle XIX; la fortalesa de l'Església (catòlica o ortodoxa) i els seus interessos propis oposats als de l'Estat no afavoreixen l'extensió de l'ensenyament, que continua essent fonamentalment per a les elits.

- Pel que fa als **ensenyaments secundaris**, la seva incidència és mínima a tots els Estats fins a ben entrat el segle XX (a França, per exemple, un 1% del grup d'edat el 1895).
- La seva **obligatorietat** no s'instaura fins després de la Segona Guerra Mundial (per exemple, Regne Unit: 1944). Així doncs, potser el fenomen educatiu més significatiu en el període de postguerra sigui l'extensió dels ensenyaments secundaris.
- En inici, en tots els països es tractava d'ensenyaments preparatoris (propedèutics) per a l'**ingrés a la universitat** o ensenyaments encaminats a formar els joves de la burgesia mitjana en ascens per a l'exercici de **càrrecs al govern** (posicions en la burocràcia d'Estat) o per a determinades **professions liberals**.
- La seva estructuració (recorreguts i continguts) és notablement heterogènia a la majoria de països fins a ben entrats al segle XX.
- Entre 1960 i 1980 tenen lloc intents significatius per adequar l'estructura dels ensenyaments secundaris als nous processos d'expansió educativa:
  - Escoles comprensives (*comprehensive schools*) a Gran Bretanya i els països nòrdics.
  - Els *collège* a França.
  - L'ESO a Espanya, també de vocació comprensiva (1990).

- Aquests intents es caracteritzen per:
  - **Evitar la segregació** primerenca dels alumnes en escoles de modalitats diferents.
  - **Flexibilitzar el currículum** i allunyar-lo de l'antiga rigidesa dels continguts.

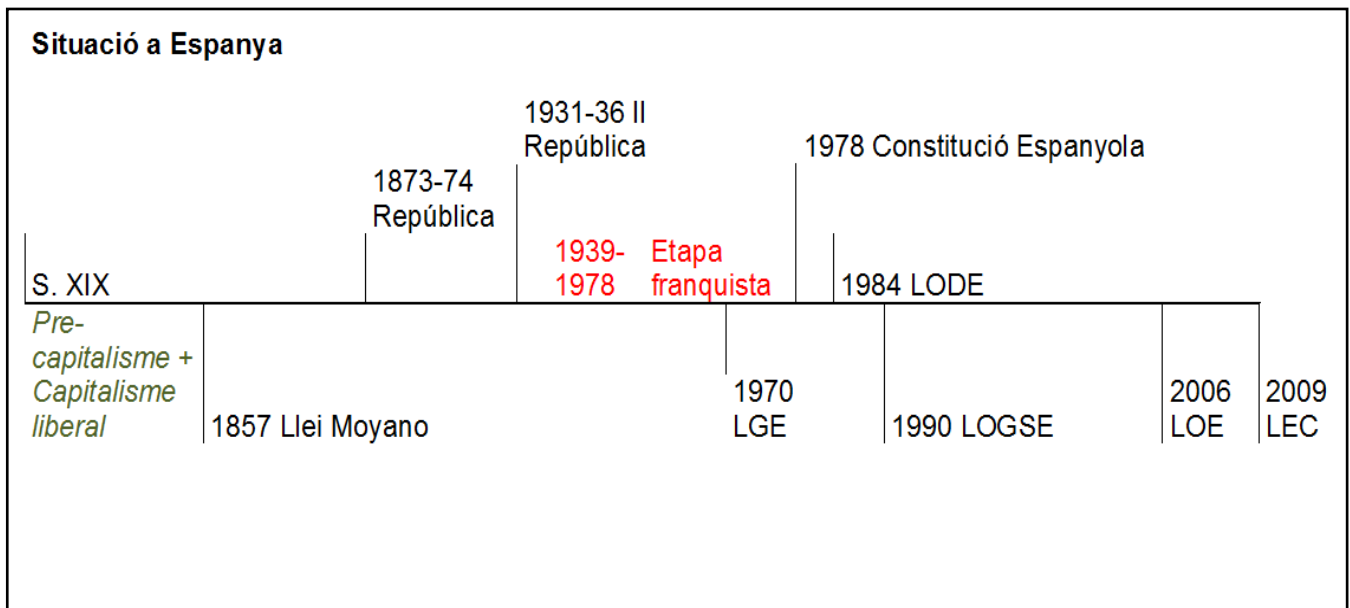
## **Factors impulsors de l'extensió educativa**

- Pel que fa als motius que van impulsar l'expansió i la formalització de l'educació escolar (i, per tant, pel que fa simultàniament a les principals funcions socials que té el sistema educatiu), les diferents teories en destaquen: la necessitat de promoure la cohesió social davant els processos de **diferenciació** propiciats per l'increment de la divisió del treball (Durkheim); la necessitat de **control social** sobre la nova classe obrera; la necessitat de **reproducció** (de l'ordre) **social** (o de la distribució dels individus en la jerarquia de posicions ocupacionals estratificades); la **legitimació dels nous Estats-nació**. Més tard, el desenvolupament educatiu també es considera que respon a la necessitat de proporcionar les **noves capacitats cognitives** vinculades a un progrés econòmic basat en la ciència i la tecnologia.
- Addicionalment, l'extensió dels ensenyaments secundaris respon històricament a les pressions polítiques de les capes mitjanes, que els contempla com una via de **mobilitat social**.
- Segons la teoria del conflicte (per exemple, Randall Collins, *The Credential Society*), l'educació esdevé aleshores el lloc de dos tipus de competència entre grups d'estatus:
  - (1) competència per l'accés a l'educació com a facilitador de l'ocupació i de l'èxit social;
  - (2) competència per l'estructuració dels currículums educatius com a forma d'assegurar-se l'hegemonia dels propis valors culturals.

## La diferenciació social moderna com a explicació de l'extensió educativa

- La idea arrenca de Durkheim, a *L'évolution pédagogique en France*, on el raonament de l'autor és el següent:
  - La **divisió del treball** pròpia de la industrialització ha generat un augment de la diferenciació dels rols socials i de l'especialització de les funcions socials.
  - Amb això, ha sorgit el perill de dissolució de la solidaritat social més general i la creació d'un sistema de castes (= grups socials incomunicats entre si).
  - Per contrarestar aquest risc, cal desenvolupar un sistema de **valors compartits** que postuli uns drets i obligacions vinculats als diferents papers socials.
  - El funcionament d'una societat requereix mecanismes d'**integració** (= desig de viure junts) i mecanismes de **regulació** (= submissió a les normes de la comunitat).
  - L'ensenyament implica tant l'aprenentatge de la **integració** com de la **regulació**.
  - L'ensenyament ha de tenir lloc en grup per produir: (1) un sentit de **comunitat**, però també (2) un sentit d'**autonomia individual** dins del grup.
  - L'entorn escolar representa un lloc intermedi entre el medi familiar, més reduït, i la societat política.
- En teories més modernes, l'educació constitueix una forma deliberada de socialització que satisfà la necessitat social d'integració d'un sistema altament diferenciat, al qual aporta una cultura unificadora d'igualtat universal: **igualtat de drets individuals** (p. ex.: participació política democràtica), aspiracions d'**universalisme** (moral i científic).
- Així doncs, per a John Boli, Francisco O. Ramirez i John W. Meyer («Explaining the Origins and Expansion of Mass Education», a *Comparative Education Review*, vol. 29, núm. 2, maig de 1985, pp. 145-170), l'expansió educativa està vinculada arreu a la institucionalització d'una **ideologia cultural individualista**: l'Estat-nació recolzat en la institució de la ciutadania, la nova perspectiva religiosa de la salvació individual (protestantisme) i el sistema econòmic basat en l'acció individual (capitalisme de lliure mercat).

## Els ordenaments dels sistemes educatius a Espanya



- **Segle XVIII:** L'educació primària és pràcticament inexistent (només un 5% de la població sap llegir i escriure) Les ordres religioses tenen escoles monàstiques (per exemple, les dels jesuïtes), destinades principalment a la formació de la noblesa, en règim d'internat, i a la preparació d'aquesta per ocupar càrrecs en l'administració de l'Estat. Malgrat això, els nobles de més alt nivell recorren als preceptors o instructors individuals per a la formació dels seus fills.
- La **Constitució de 1812** (Cadis) és el primer document que recull l'interès a crear un sistema d'educació nacional: públic, universal i homogeni.
- **La llei Moyano (1857):** regularà l'ensenyament a Espanya durant **més d'un segle**
  - És una resposta a les altes taxes d'analfabetisme del país
  - Ordena el sistema educatiu en:
    - Estudis primaris: **de 6 a 9 anys**, obligatoris i gratuïts (només per aquells que no puguin pagar-los). A la pràctica, però, els estudis primaris queden a mercè de la bona voluntat dels municipis (mal dotats econòmicament) i de la iniciativa privada, i no rebran un fort impuls fins a la Segona República).
    - «Segunda enseñanza» o ensenyament mitjà: preveu l'obertura d'instituts a totes les capitals de província, així

com l'ensenyament a escoles privades religioses; es considera una via d'accés a la «tercera enseñanza» (o ensenyaments universitaris, molt minoritaris).

- Ensenyament superior (universitari): el responsable n'és directament l'Estat, que manté la universitat de Madrid i nou universitats més en els nou districtes universitaris en què es divideix el país.
- Les obligacions concretes per l'Estat amb l'Església catòlica amb el Concordat de 1851 atorguen un fort avantatge a l'ensenyament privat religiós: a més de la obligatorietat de l'ensenyament de la religió, l'Estat delega en l'Església moltes de les funcions que li corresponen, com ara la de la inspecció educativa.
- El desinterès de l'Estat cap a l'ensenyament es tradueix en unes taxes molt elevades de **desescolarització** (al voltant del 50% de la població fins a començament del segle xx; 45% de la població a l'inici de la Segona República, el 1931), una quantitat reduïda i insuficient d'escoles públiques, i un nombre encara molt menor d'instituts de secundària (58 en tot Espanya, ubicats a les capitals de província, fins al 1922).
- A més, la llei Moyano instituïa també la separació per gènere dels alumnes a les escoles («en todo pueblo superior a 500 almas habrá necesariamente una escuela elemental de niños y otra, aunque sea incompleta, de niñas»), així com currículums escolars diferenciats per a les nenes, orientats a formar-les en els rols tradicionalment femenins.
- La **Segona República (1931-1936)**: durant el primer bienni (socialista), es planifica una renovació total de l'ensenyament a Espanya.
  - En primer lloc, es considera que cal construir unes 27.000 escoles per tal d'**estendre l'educació** al més de milió i mig de nens que no estan escolaritzats (en aquell moment, un total de 35.000 escoles formaven uns dos milions de nens). Finalment, se'n construeixen unes 7.000 escoles noves abans que el govern canviï de signe polític.
  - En segon lloc, reben un gran impuls les iniciatives de **renovació pedagògica**, molt influïda pel programa de la Institución Libre de Enseñanza (ILE): ensenyament aconfessional, mixt i basat en la pedagogia activa.
  - En tercer lloc, s'instauren els principis de l'**escola unificada**, que contempla els ensenyaments primaris i secundaris com un única sèrie i s'oposa a la concepció elitista dels segons.

- A **Catalunya**, a partir sobretot de l'Estatut d'Autonomia de 1932 (i ja abans) agafa embranzida el moviment de l'**Escola Nova**, basat en la pedagogia activa; es potencia a més la participació de totes les instàncies en les decisions educatives amb la instauració dels **consells escolars**.
- La **dictadura franquista** suposa la destrucció de l'obra educativa de la Segona República:
  - Retorn de la **confessionalitat** del sistema educatiu: obligació de l'estudi de la Religió i de la Formació de l'Esperit Nacional.
  - L'educació torna a estar sota el control de l'Església, novament encarregada fins i tot de la inspecció educativa. La Falange agafarà especial protagonisme a l'escola primària, i mestres sense titulació afins al règim supliran els mestres republicans represaliats.
  - Reinstauració d'un sistema d'ensenyament fortament selectiu, amb exàmens d'ingrés a les diferents etapes: revàlida a sisè (12 anys) per accedir al batxillerat superior; formació professional no integrada en el sistema educatiu.
  - Taxes molt baixes d'escolarització: un 60% de la població de 13 anys estava desescolaritzada.
- A la **dècada de 1960** té lloc a Espanya la gran **expansió educativa** (que a la resta d'Occident s'havia produït dues dècades abans) sota la penetració en el país de la «teoria del capital humà».
- **Teoria del capital humà:**
  - La inversió en educació és necessària per garantir el desenvolupament econòmic i consolidar el capitalisme industrial.
  - La invenció, la tecnologia i la innovació són les forces principals per a l'increment de la capacitat econòmica i social dels individus. L'educació contribueix a formar institucions i individus més capaços i eficaços, i facilita una major mobilitat social associada al talent i les capacitats individuals.
  - L'educació és un bé d'inversió que incrementa la productivitat individual i col·lectiva i resulta rentable: produeix major desenvolupament i creixement econòmic nacional; genera major renda i benestar, tant nacional com individual.
  - Els individus competeixen al mercat per les oportunitats d'ocupació i els salaris, però no tots inverteixen igual en si mateixos: posseeixen motivacions desiguals per esforçar-se en

els estudis. Però, a majors qualificacions i formació, millor és el salari. Contra el risc de desocupació, també és precís millorar la formació.

- **LGE (Llei General d'Educació) (1970):** al final del franquisme, és la plasmació de la penetració de les idees de la teoria del capital humà. Estableix l'**educació obligatòria fins als 14 anys**. Etapes:
  - Educació General Bàsica (EGB): fins al 14 anys
  - **BUP (+COU) o FP (Formació Professional, ara «reglada», o integrada al sistema educatiu)**
  - Ensenyaments Universitaris: diplomatures i llicenciatures.
- La forta política de subvencions a les escoles privades (majorment religioses) accentua les desigualtats entre les escoles públiques i les privades. Ja en democràcia, però, encara sota la vigència de la LGE, l'escola pública rebrà un considerable impuls i el pes educatiu de les escoles privades (60%-70% a inicis de la dècada de 1970) disminuirà relativament.
- **LEY ORGÁNICA DEL ESTATUTO DE CENTROS ESCOLARES (LOECE).**- Va entrar en vigor el juny de 1980 (Govern de UCD) i va ser una llei de transició i la primera en matèria d'educació que es va aprovar després de la Constitució de 1978. Va introduir un **model democràtic en l'organització dels centres docents** i va regular la creació d'òrgans col·legiats de govern amb representació de tots els sectors de la comunitat educativa, entre ells les **associacions de pares d'alumnes**.
- **LEY ORGÁNICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (LODE).**- Va ser aprovada el 1985 (Govern del PSOE). La llei va mantenir l'estructura dels ensenyaments tal i com estaven regulats a la llei de 1970 (amb la EGB i el BUP), encara que l'edat obligatòria d'escolarització s'ampliava als **15 anys**, edat mínima legal per ingressar al mercat laboral. Va canviar l'antic sistema de subvencions a col·legis privats per un nou **sistema de concerts**, que obligava els centres a complir una sèrie de requisits i imposava un barem que els obligava a admetre preferentment als nens que residien més a prop de cada col·legi, als que disposaven de menors recursos econòmics o als que ja tenien germans al centre. A més, va contemplar per primera vegada el dret de professors, alumnes, pares i personal d'administració a participar en la gestió i funcionament dels centres mantinguts amb fons públics, a través dels **consells escolars**.

- **LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE).**- Va començar a aplicar-se l'any 1992 (Govern del PSOE). Les principals novetats que va introduir van ser l'**escolaritat obligatòria fins als 16 anys**; el descens de 40 a 25 alumnes per classe i, a primària, els ensenyaments de matèries impartides per professors especialitzats (idiomes, música o educació física). La LOGSE va dividir els cicles acadèmics dels alumnes en: Educació Infantil (0 a 6 anys), Educació Primària (6 a 12 anys); Educació Secundària Obligatòria, ESO, (de 12 a 16 anys) i Batxillerat, cicle no obligatori que anava des dels 16 als 18 anys, mateix període en què es pot cursar la Formació Professional de grau mitjà. S'instaura també la Formació Professional de grau superior, a partir del 18 anys d'edat.
- La LOGSE representa el major projecte d'**escola inclusiva o comprensiva** en la història del sistema educatiu espanyol. basada en la no diferenciació dels alumnes durant totes les etapes dels ensenyaments obligatoris, és a dir, fins als 16 anys. L'objectiu és oferir a tota la població escolar una formació comuna polivalent, amb un currículum comú, integrat i flexible, ja que al llarg del segon cicle de l'ESO es contempla un fort increment de l'opcionalitat (crèdits variables). Per tot això, és un intent d'oferir a tots les mateixes oportunitats de formació sense distinció de classe social, i d'actuar com a mecanisme compensador de les desigualtats d'origen social i econòmic.
- Malgrat el que acabem de dir, l'existència d'una **xarxa dual de centres públics i privats** limita el caràcter comprensiu o inclusiu del sistema escolar, ja que permet una via de diferenciació segons la posició social de l'alumnat (de fet, el 90% de l'alumnat d'origen immigrant, per exemple, cursa els estudis en centres públics, mentre que l'escola privada només n'escolaritza el 10%).
- Val a dir que la comprensivitat del sistema educatiu ha estat objecte de forta polèmica des de la seva instauració per la LOGSE, i que diverses propostes de reformes educatives han mirat d'introduir itineraris diferenciats pels alumnes ja abans de finalitzar l'ESO. Un últim exemple són les propostes de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), actualment en curs de desplegament, i que, a més dels esmentats nous itineraris, introdueix proves extraordinàries en finalitzar les diferents etapes (primària, secundària obligatòria i secundària postobligatòria) per a l'obtenció dels títols i la continuació dels estudis.



- Des del punt de vista pedagògic, la LOGSE va suposar també la institucionalització de canvis en els continguts i les metodologies d'ensenyament en línia amb el moviment de l'**Escola Activa** i dels moviments de Renovació Pedagògica dels anys de 1970 i 1980. Per exemple, pel que fa als continguts, aquests es van dividir en conceptuals, procedimentals i actitudinals, i es van introduir noves matèries com la Tecnologia.
- **LEY ORGÁNICA DE PARTICIPACIÓN, EVALUACIÓN Y GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES (LOPEG).**- Aprovada el novembre de 1995 (Govern del PSOE). Atorgava als centres una major autonomia i obligava els col·legis concertats a admetre alumnes pertinents a minories socials. El director continuava essent elegit pel Consell Escolar i exercia el càrrec durant quatre anys, enlloc de tres; a més, aquesta legislació va suposar el reforçament de la funció inspectora i va permetre fins a l'any 2000 la jubilació anticipada del professorat als 60 anys.
- **LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE).**- Aprovada el desembre de 2002 y en vigor des de 2003 (Govern del PP), encara que la seva aplicació va ser interrompuda el 2004, després del retorn del PSOE al govern. La llei establia diferents **itineraris en l'ESO** i el Batxillerat, canvis de continguts en l'educació infantil, una prova de **revàlida al final del batxillerat** i l'assignatura de Religió avaluable i computable.
- **LEY ORGÁNICA DE LA EDUCACIÓN (LOE).**- En vigor des del maig de 2006 (Govern del PSOE), aquesta llei va derogar la LOGSE, la LOPEG i la LOCE, però conviu amb la LODE de 1985. El text va anar acompanyat d'una memòria econòmica de 7.033 milions d'euros de despesa educativa addicional entre l'Estat (60%) i les CCAA fins al 2010. Entre les novetats, la nova llei inclou l'assignatura d'**Educació per a la Ciutadania**; manté la de Religió com oferta obligada per als centres, però optativa per als alumnes. Permet passar de curs en superar totes les matèries o amb **dos suspensos**, com a màxim. A més, es blinden els ensenyaments comuns que han d'impartir-se a totes les comunitats, i que han de ser d'entre el 55% i el 65%, segons siguin comunitats amb llengua cooficial o no.
- En general, doncs, les successives reformes educatives impulsades des de la instauració de la LOGSE es fan ressò dels debats més amplis sobre l'organització dels ensenyaments, que giren al voltant dels següents pols:

- **comprensivitat vs. diferenciació:** la LOGSE instaurava uns ensenyaments comuns per a tot l'alumnat fins a la superació de l'ESO (15-16 anys); des de llavors, hi ha diferents intents per instaurar **itineraris** formatius diferenciats en funció del rendiment dels alumnes.
- **autonomia de centre vs. unificació de l'ensenyament:** la autonomia de centre pel que fa a la gestió dels recursos i a la determinació del currículum formatiu i les metodologies d'ensenyaments permet a les escoles una millor adaptació als diferents entorns socials; per una altra part, pot generar també fortes diferències formatives en funció d'aquest mateix entorn socials que, a la llarga, poden resultar discriminatòries.
- **gestió democràtica vs. direccions professionalitzades:** la integració de tots els agents educatius en la presa de decisions de les escoles a través de procediments democràtics acostuma els centres a les seves comunitats; contràriament, les direccions professionalitzades poden ser una eina per al control de l'ensenyament per part de les instàncies administratives responsables.
- **religió vs. educació per a la ciutadania:** la formació cívica i en valors és una de les funcions encarregades a l'escola; la polèmica és si aquesta ha d'estar vinculada o no a l'ensenyament de la religió i quin ha de ser el seu paper en el currículum: ha de ser matèria obligatòria? Ha de ser avaluable? Pot ser la religió una alternativa a l'educació per a la ciutadania?
- **ensenyament públic vs. ensenyament privat:** quin ha de ser el paper de les escoles de titularitat privada (sostingudes o no amb fons públics per mitjà de concerts) en el sistema d'ensenyament? Per un costat, la realitat educativa a Espanya ha estat que l'existència de dues xarxes educatives ha resultat històricament un factor de discriminació per a aquells que no han disposat dels mitjans per accedir a l'ensenyament privat; per un altre costat, el debat fa temps que a virat cap a la potenciació de la llibertat d'elecció dels pares pel que fa a l'escola que volen per als seus fills.

### **La privatització/liberalització dels sistemes educatius occidentals a partir de la dècada de 1980**

- El punt de partida, a la majoria de països europeus, és un poderós **sistema públic d'ensenyament**, on tant el finançament com la provisió

dels serveis educatius estan en mans de les administracions públiques i els ensenyaments estan regulats per l'Estat.

- La **liberalització** dels serveis educatius no implica necessàriament la provisió privada de l'educació, sinó tan sols la instauració de mecanismes de mercat (competència entre escoles, autonomia de les escoles) dins del servei públic, en el que s'ha denominat la creació de **quasi-mercats**. Un mecanisme per aconseguir aquest fi és la modificació de les condicions de matrícula per desvincular-les de l'àrea geogràfica on es troben les escoles.
- La **privatització** de l'ensenyament inclou diversos fenòmens clarament diferents entre ells:
  - la provisió de serveis educatius per empreses privades o organitzacions del tercer sector, amb finançament públic;
  - la provisió pública de serveis educatius, amb finançament privat (cobrament a les famílies o els alumnes [per exemple, augment de les taxes universitàries]);
  - la provisió privada de serveis educatius amb finançament privat (de les famílies o alumnes).
- Un altre element molt important vinculat a la privatització i/o la liberalització de l'ensenyament és el nivell de **regulació**/control públic de l'ensenyament.
- Tant la liberalització (quasi-mercats) com la privatització dels sistemes públics d'ensenyament s'han justificat generalment apel·lant a:
  - la major **eficiència** dels mercats per sobre del sector públic (reducció de costos i augment de la qualitat);
  - l'increment de la **llibertat d'elecció** dels pares gràcies a l'increment de la diversitat de l'oferta educativa.

## 2.2. La societat xarxa: informació, coneixement, educació i poder

### El poder

- Definició de **poder** de M. Castells (en *Comunicación y poder*, Alianza Editorial, Madrid, 2009, p. 33): «El poder es la capacidad relacional que permite a un actor social **influir de forma asimétrica en las decisiones** de otros actores sociales de modo que se favorezcan la voluntad, los intereses y los valores del actor que tiene poder. El poder se ejerce mediante la **coacción** (o la posibilidad de ejercerla) y/o mediante la **construcción de significado** partiendo de los discursos a través de los cuales los actores sociales guían sus acciones. Las relaciones de poder están enmarcadas por la **dominación**, que es el poder que reside en las **instituciones** de la sociedad [entre ellas, la escuela]. La capacidad estructural de poder está condicionada, pero no determinada, por la capacidad estructural de dominación. Las instituciones pueden mantener relaciones de poder que se basan en la dominación que ejercen sobre sus sujetos».
- L'escola, com a institució implicada en la socialització primerenca, està directament implicada en la construcció inicial de significat, per la qual cosa és un instrument primordial de poder [→ polèmiques entre **governos** central i autonòmics pel disseny curricular; paper de les **organitzacions religioses** en l'educació; paper dels **professors** individuals en la construcció de significats]
- Cuanto mayor es el papel de la construcción de significado en nombre de intereses y valores específicos a la hora de afirmar el poder de una relación, menos necesidad hay de recurrir a la violencia (legítima o no).
- El acceso constitucional a la capacidad de coacción y el acceso a los recursos comunicativos que permiten coproducir significado se complementan a la hora de establecer relaciones de poder.

### Estat i poder

- Como se puede apelar al Estado para imponer relaciones de poder en cada campo de la práctica social, éste es el garante último de los micropoderes, es decir, de los poderes que se ejercen fuera de la esfera política.

- Las instituciones y parainstituciones estatales (instituciones religiosas, universidades, élites intelectuales y hasta cierto punto los medios de comunicación) son las principales fuentes de los discursos disciplinarios (definidos por Foucault como la suma de conocimiento y lenguaje como forma complementaria del ejercicio del poder).
- Geoff Mulgan: «El Estado concentra fuerza mediante sus ejércitos, concentra recursos mediante el tesoro público y concentra **poder para modelar las mentes**, en los últimos tiempos mediante los sistemas de educación y comunicación, que son los aglutinantes de los modernos estados-nación [...] De las tres fuentes de poder, la más importante para la soberanía es el poder sobre las ideas que dan lugar a la confianza».
- No obstante, las propias nociones de Estado y sociedad dependen de los límites que definen su existencia en un contexto histórico dado. Y nuestro contexto histórico está marcado por los procesos contemporáneos de la **globalización** y el **nacimiento de la sociedad red**.

### **Estat i poder en l'era global**

- Para Beck, es preciso «liberar los conceptos básicos de la “sociedad moderna” —hogar, familia, clase, democracia, dominación, Estado, economía, esfera pública, política, etc.— de las fijaciones del **nacionalismo metodológico** y redefinirlos y reconceptualizarlos en el contexto del **cosmopolitismo metodológico**».
- El Estado-nación, aunque no desaparezca como forma específica de organización social, cambia de papel, de estructura y funciones, evolucionando gradualmente hacia una nueva forma de Estado: el **Estado-red** (que se analiza a continuación).
- Bajo las condiciones de la globalización multinivel, el Estado se convierte en **un nodo** más (si bien importante) de una determinada red, la red política, institucional y militar, que se solapa con otras redes significativas en la construcción de la práctica social.
- Así pues, la dinámica social construida alrededor de las redes parece disolver la sociedad como forma estable de organización social. No obstante un enfoque más constructivo para comprender el proceso de cambio histórico consiste en conceptualizar una nueva forma de sociedad, la **sociedad red**, formada por configuraciones concretas de

redes globales, nacionales y locales en un espacio multidimensional de interacción social. Propongo la hipótesis de que las configuraciones relativamente estables construidas en las intersecciones de estas redes pueden constituir los límites que podrían definir una nueva «sociedad», teniendo en cuenta que dichos límites son altamente volátiles por el **cambio constante de la geometría de las redes globales** que estructuran las prácticas y organizaciones sociales.

## Xarxes

- En la vida social, las redes son **estructuras comunicativas**: «las redes de comunicación son las **pautas de contacto** creadas por el **flujo de mensajes** entre distintos comunicadores en el tiempo y en el espacio».
- Las redes compiten o cooperan entre sí.
- Las redes son complejas estructuras de comunicación establecidas en torno a un conjunto de objetivos que garantizan, al mismo tiempo, **unidad de propósitos y flexibilidad en la ejecución** gracias a su capacidad para adaptarse al entorno operativo.
- Las redes **no son específicas del siglo XXI**, y a la visión burocrática y jerárquica de la sociedad (expresión del poder de unas élites, legitimado por la mitología y la religión) puede oponerse, ya desde la Antigüedad, una visión en términos de redes.
- La fuerza de las redes radica en su flexibilidad, adaptabilidad y capacidad de autorreconfiguración.
- **Flexibilidad**: las redes pueden reconfigurarse en función de los cambios en el entorno, manteniendo su objetivo aunque varíen sus componentes. Son capaces de soslayar los puntos de bloqueo en los canales de comunicación para encontrar nuevas conexiones.
- **Adaptabilidad**: pueden expandirse o reducirse con pocas alteraciones.
- **Capacidad de supervivencia**: al no poseer un centro y ser capaces de actuar dentro de una amplia gama de configuraciones, las redes pueden resistir ataques a sus nodos y a sus códigos, porque los códigos están contenidos en múltiples nodos que pueden reproducir las instrucciones y encontrar nuevas formas de actuar.

- El cambio tecnológico que liberó todas las potencialidades de las redes fue la transformación de las **tecnologías de la información y la comunicación**, basada en la revolución de la microelectrónica que tuvo lugar en las décadas de 1950 y 1960.
- La tecnología de la comunicación se relaciona con la esencia de la especificidad de la especie humana: la comunicación consciente y significativa.

### La societat xarxa global

- Una **sociedad red** es aquella cuya estructura social está compuesta de **redes activadas por tecnologías digitales de la comunicación y la información** basadas en la microelectrónica. Entiendo por estructura social aquellos acuerdos organizativos humanos en relación con la **producción**, el **consumo**, la **reproducción**, la **experiencia** y el **poder** expresados mediante una comunicación significativa codificada por la cultura.
- Las redes digitales son globales...
- El actual proceso de globalización tiene su origen en factores económicos, políticos y culturales [...] pero las fuerzas que impulsaron solo pudieron desencadenarse porque tenían a su disposición la capacidad de conexión en red global...
- **La sociedad red es una sociedad global**: aunque no todo el mundo participe de las redes, todo el mundo se ve afectado por los procesos que tienen lugar en las redes globales de esta estructura social.
- La creación de valor en las redes nos ayuda a comprender la **nueva división de los trabajadores** y, por lo tanto, del trabajo, de la productividad y de la explotación.
- La división fundamental en la sociedad red es entre **trabajadores autoprogramables y trabajadores genéricos**.
- Los **trabajadores autoprogramables** tienen la capacidad autónoma para centrarse en la meta que se les ha asignado en el proceso de producción, encontrar la información relevante, recombinarla en forma de conocimiento utilizando el conocimiento acumulado y aplicarla a las tareas necesarias para lograr el objetivo del proceso.

- Esto requiere una **educación adecuada**, no en términos de habilidades, sino de capacidad creativa y recursos para evolucionar con los cambios organizativos y tecnológicos y con los nuevos conocimientos [→ insistencia de Lisboa en la «formación durante toda la vida»].
- **Trabajadores genéricos**: ejecutan instrucciones; van siendo reemplazados por máquinas o trasladados a centros de producción de bajo coste dependiendo de un análisis de coste-beneficio.
- Se ha producido una extensión del trabajo **eventual, flexible y a tiempo parcial** (antes propio de las mujeres que debían compaginar familia y trabajo en el contexto de la familia patriarcal) a los hombres: flexibilidad, inseguridad laboral, reducción del empleo y deslocalización.
- Transformación del proceso de producción: aparición de la **empresa red**:
  - Sustituye al fordismo (producción estandarizada en masa y control vertical del proceso).
  - Las grandes compañías están descentralizadas internamente como redes; las pequeñas y medianas empresas se conectan en redes asegurando así la masa crítica de su contribución como subcontratistas.
  - Las grandes empresas y sus redes auxiliares suelen formar redes de cooperación, que raramente se constituyen en estructuras permanentes.
  - Las redes se crean en torno a proyectos, y se reconfiguran con cada nuevo proyecto.
  - Estas redes son básicamente redes de información y conocimiento que relacionan a los proveedores con los clientes a través de la compañía estructurada en red.
- La fuente del aumento de la productividad es la **innovación**: capacidad para recombinar factores de producción de una forma más eficiente y/o obtener un valor añadido mayor en el proceso o el producto).
- La nueva economía es capitalista, pero un tipo nuevo de capitalismo:
  - Depende de la innovación como fuente de crecimiento de la productividad;
  - de mercados financieros globales conectados mediante una red informática para la valoración financiera de las empresas;



- de redes de producción y gestión (internas y externas; locales y globales);
  - de una mano de obra flexible y adaptable.
- Para los trabajadores, esto ha producido una segmentación en tres categorías:
    1. Los autoprogramables, fuente de innovación y valor;
    2. los genéricos, que se limitan a obedecer instrucciones;
    3. los que son estructuralmente irrelevantes bien como trabajadores (no poseen los conocimientos, o viven en zonas sin las infraestructuras necesarias para la producción global) o como consumidores.

## **L'Estat xarxa**

- Los **Estados-nación**, en una situación de crisis multidimensional provocada por la emergencia de redes globales que vehiculan las relaciones instrumentales, no desaparecen, sino que se transforman para adaptarse al nuevo contexto:
  1. Se asocian en **redes de Estados**: UE, NAFTA, Mercosur, OTAN, OEA...
  2. Construyen una red de instituciones y **organizaciones supranacionales**: ONU, pero también OMC, FMI, Banco Mundial, Tribunal Internacional de Justicia...
  3. Devuelven poder a los **gobiernos regionales y locales** con la esperanza de detener su crisis de legitimidad política.
- El actual proceso de decisiones políticas opera en una red de interacción entre instituciones nacionales, supranacionales, internacionales, connacionales, regionales y locales que alcanzan hasta las organizaciones de la sociedad civil.
- Todo el sistema se desarrolla de forma pragmática, mediante decisiones ad hoc, acomodando normas e instituciones a veces contradictorias y haciendo el sistema de representación política más oscuro y más **alejado del control de los ciudadanos**.

## El poder a les xarxes: programació i enllaç

- **Programació:** la capacitat de programar los **objetivos de la red** (así como de reprogramarla) es evidentemente decisiva porque, una vez programada, la red actuará con eficiencia y reconfigurará su estructura y nodos para lograr sus objetivos.
- Todas las redes tienen algo en común: son **las ideas, las visiones, los proyectos y los marcos los que generan los programas**. Éstos son materiales culturales.
- Existe una segunda fuente de poder: el control de los puntos de conexión entre diferentes redes estratégicas. Denomino **enlaces** a los que ocupan estas posiciones. Por ejemplo, las conexiones entre las redes de liderazgo político, las redes mediáticas, las redes científicas y tecnológicas y las redes militares y de seguridad para establecer una estrategia geopolítica. O la conexión entre redes empresariales y redes mediáticas para producir y difundir discursos político-ideológicos concretos.
- Pero no pretendo resucitar la idea de una **élite de poder**. No existe ninguna élite capaz de mantener bajo su control todas las operaciones de programación y conexión de todas las redes importantes; deben establecerse sistemas más sutiles, complejos y negociados de imposición del poder.
- La **resistencia** al poder programado de las redes también se lleva a cabo por y mediante redes. (→ per exemple, els moviments socials).

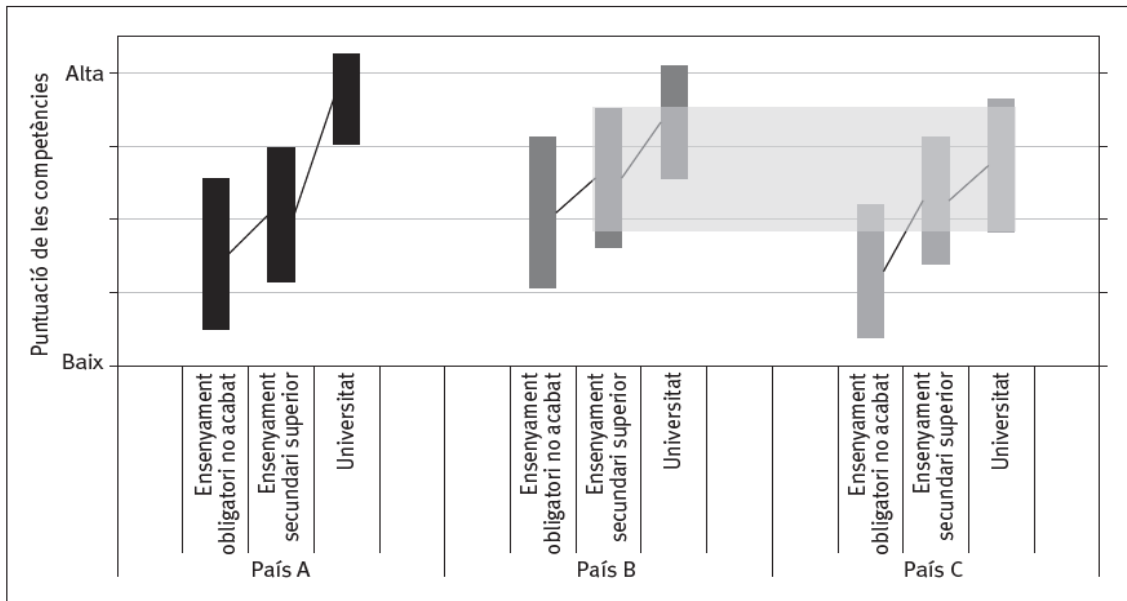
## L'enfocament educatiu de l'OCDE per al segle XXI: Educació, competències i mercat de treball

[Basat en Kathrin Hoeckel, «L'estratègia per a les competències de l'OCDE i la seva rellevància per a Catalunya», a Queralt Capsada (coord.), *Educació, competències i mercat de treball. Els reptes de Catalunya a partir de l'estratègia de l'OCDE*, Fundació Jaume Bofill, Barcelona, 2013]

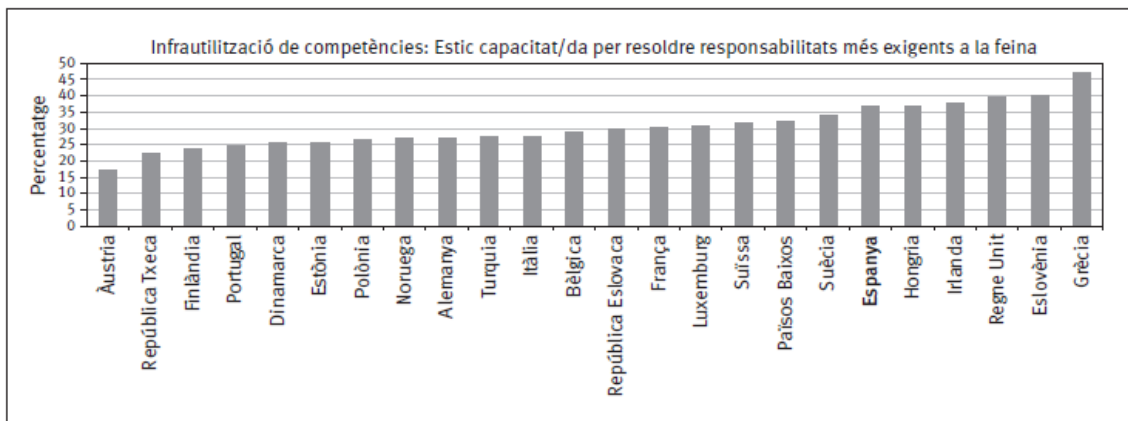
- Davant els reptes educatius del segle XXI, l'OCDE redunda en els enfocaments de la teoria del capital humà de Schultz i Becker: «Invertir en capital humà és la forma més eficaç de fomentar el creixement i alhora contribuir a una redistribució més justa dels beneficis d'aquest creixement» (p. 19).
- Ara, però, aquesta inversió en capital humà persegueix, no el mer increment del nivell formatiu dels individus mesurat en termes de titulacions assolides, sinó en el desenvolupament de competències, enteses de la següent manera:
  - «Les **competències bàsiques** es defineixen com la resolució de problemes en entorns rics en tecnologia (capacitat d'aplicar la tecnologia a la resolució de problemes i fer tasques complexes); alfabetització (capacitat d'entendre i aplicar informació de textos escrits a contextos diversos per tal d'assolir fites i adquirir nous coneixements); aritmètica (capacitat de fer servir, aplicar interpretar i comunicar informació i idees matemàtiques)» (p. 19).
- La nova perspectiva, doncs, no se centra únicament en les titulacions formals assolides, sinó que «és molt més àmplia i considera les competències que s'adquireixen, utilitzen i mantenen —o es perden— **al llarg de tota la vida**. Tant les competències tècniques (*hard skills*) com les competències personals (*soft skills*) són necessàries per tenir èxit en el mercat laboral [...]» (p. 21).
- El **capital humà** d'un país està format per la **suma total de les competències disponibles per a l'economia** en un moment donat.
- Per mesurar les competències totals de les poblacions, més enllà de les edats escolars (programa PISA) i tenint en compte tant l'adquisició com la pèrdua de competències que tenen lloc fora de l'ensenyament reglat, l'OCDE ha llançat el Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), que mesura les competències de les poblacions de 16 a 65 anys (edat laboral).

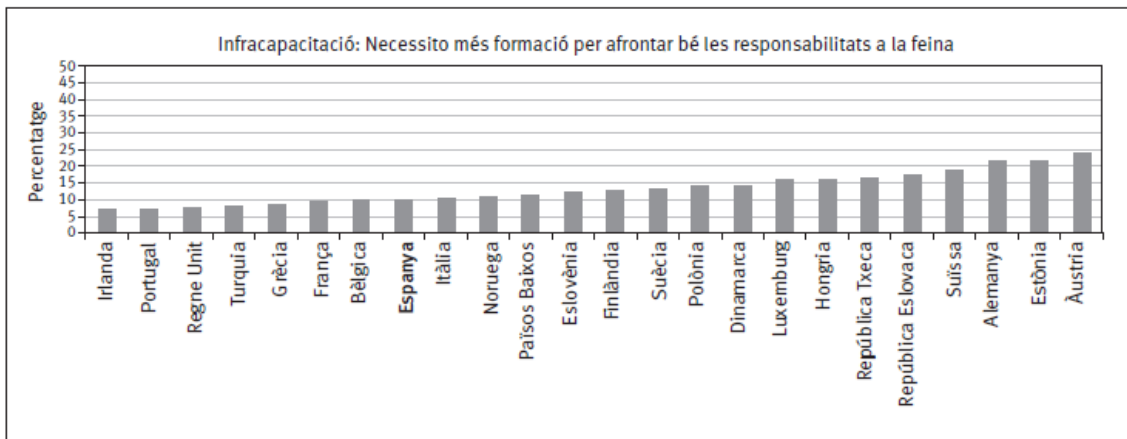
- Com mostra el següent gràfic, el PIAAC permet, per exemple, comparar la relació entre nivell formatiu i competències bàsiques entre països, les diferències en les quals es poden atribuir a la diferent qualitat dels sistemes educatius, així com a les diferents competències adquirides per les poblacions fora dels ensenyaments reglats.

**Puntuacions de les competències en una escala de competències bàsiques, per nivells de titulació i per països, en individus de 16 a 65 anys**



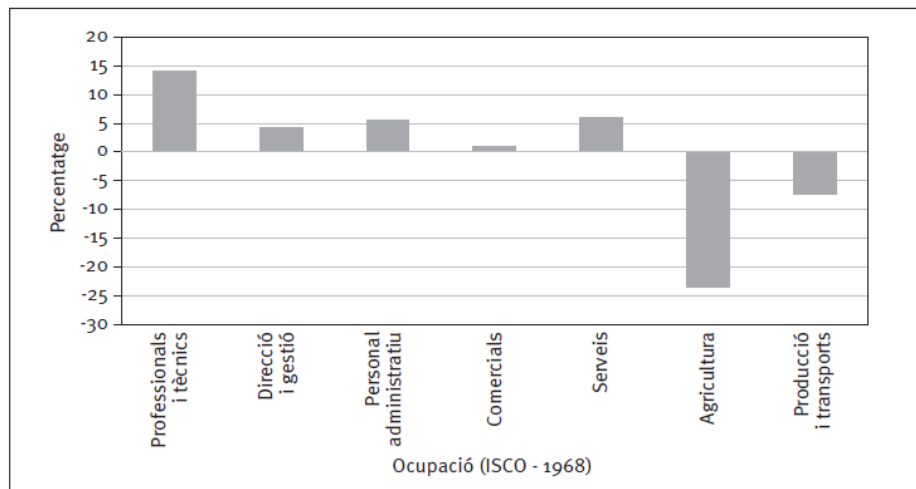
- El desajustament entre les competències de la població i l'entorn laboral dels països comporta diferents problemes:
  - Infracapacitació: els empresaris tenen problemes per seleccionar personal amb les competències adequades: un 80% dels empresaris al Japó; un 54% a Austràlia; un 52% als Estats Units, o un 47% a Suïssa (a Espanya, un 11%).
  - Infrutilització de competències (sobrecapacitació): fins a un 33% de treballadors de l'OCDE creu que té competències per assumir tasques més complexes de les que realitza.





- Aquest desfasament de competències s'ha produït en un context econòmic on l'estructura d'ocupació dels països desenvolupats ha passat dels sectors primari i secundari (agricultura i indústria) al sector terciari (administració i serveis), amb la consegüent davallada de la demanda de competències manuals i augment de la demanda de competències cognitives i interpersonals, i de competències d'alt nivell.

#### Canvis en la quota d'ocupació segons grups ocupacionals (1960-2009)



Nota 1: Els països seleccionats són: Austràlia, Àustria, Bèlgica, el Canadà, Xile, Dinamarca, Finlàndia, França, Alemanya, Grècia, Irlanda, Itàlia, el Japó, Corea, Luxemburg, els Països Baixos, Nova Zelanda, Noruega, Portugal, Espanya, Suècia, Suïssa, el Regne Unit i els Estats Units.

- L'estratègia de competències de l'OCDE defensa que, per evitar problemes de desfasament entre competències individuals i mercat de treball, els Estats han de centrar els seus esforços en tres tipus de polítiques:
  - les polítiques per millorar la quantitat i la qualitat de les competències;
  - les polítiques que activen les competències per al mercat laboral;

- les polítiques que garanteixen l'ús eficaç de les competències.
- Pel que fa a la **millora de la quantitat i qualitat de les competències** al país, l'OCDE recomana:
  - «Governs i empreses han de treballar plegats per recollir evidència sobre els canvis en la demanda de competències, presents i futures, que després es puguin fer servir per **elaborar currículums que estiguin al dia i elaborar sistemes d'ensenyament i formació professional**» (p. 28).
  - Cal **incentivar les persones a continuar aprenent i formant-se al llarg de la vida**: «Els adults en edat de treballar també necessiten avançar en les competències, de manera que puguin progressar professionalment, assolir els canvis exigits pel mercat laboral i no perdre les competències ja adquirides» (p. 29).
  - Desenvolupar la **formació pràctica en el món del treball**: «En comparació dels currículums dissenyats de forma centralitzada que s'imparteixen exclusivament a les escoles, l'aprenentatge al lloc de treball té diversos avantatges: permet que els nois i noies desenvolupin competències "tècniques" (*hard skills*) sobre els equipaments moderns i, alhora, competències personals (*soft skills*), entre les quals es troben el treball en equip, la comunicació i la negociació, tot per mitjà de l'experiència en el món real. [...] També pot motivar els joves que es troben en risc d'abandonar els estudis a romandre dins del sistema d'ensenyament o a tornar-hi» (pp. 28-29).
- Pel que fa a la **mobilització de competències per al mercat laboral**, les recomanacions són:
  - «El capital humà no utilitzat representa una pèrdua de competències, així com de la inversió inicial que s'ha fet per crear-les» (p. 30).
  - Cal generar incentius perquè les persones en edat laboral que no formen part de la població activa (ocupats o aturats) hi entrin:
    - Incentius econòmics.
    - Flexibilitat laboral.
    - Formació per reciclar-se.
- Pel que fa a la utilització òptima de la reserva de competències, les recomanacions són:
  - Contra situacions d'atur juvenil molt elevat i/o una elevada precarietat laboral juvenil (com succeeix a Europa des d'abans de la crisi recent): «un ensenyament bàsic sòlid sumat a la

formació professional i programes formatius que s'adiguin amb les necessitats del mercat laboral tendeix a facilitar la transició de l'escola a la feina» (p. 36).

- També és possible fer el sistema més transparent informant sobre la demanda i l'oferta de competències.
- Per últim, es pot «impartir emprenedoria a les escoles, universitats i centres de formació professional pot ajudar a difondre aquestes competències entre els estudiants. [...] Afegint les competències d'emprenedoria a la reserva ja existent de competències es contribueix a generar oportunitats i a garantir que les millors competències portin a millorar els resultats econòmics i socials» (pp. 37-38).

### **Quina és la problemàtica principal en matèria de competències a Catalunya?**

- Un 30% del joves deixen l'escola prematurament, sense les competències necessàries per iniciar-se amb èxit en el mercat laboral.
- El 24% de les persones entre 18 i 24 anys no treballen, ni estudien, ni es formen (són NEET, en anglès [*Not in Education, Employment or Training*], o ni-nis).
- En canvi, el resultat de l'Informe PISA assenyalen que el rendiment dels nois i noies de 15 anys que acaben l'ensenyament obligatori a Catalunya és proper a la mitjana de l'OCDE i superior a la resta d'Espanya.
- Davant d'aquesta situació, l'OCDE proposa:
  - «A la llarga, Catalunya haurà de definir alternatives en el sector de la formació professional, per tal de captar estudiants que no puguin seguir o que no estiguin interessats en les vies acadèmiques, de manera que puguin adquirir les competències adients perquè la transició de la feina a l'escola sigui més fàcil» (p. 39).
  - «El factor clau a l'hora d'elaborar sistemes d'ensenyament rellevants per al món del treball, i en especial per als sistemes de formació professional, és que els agents socials, concretament les empreses, participin en tot el procés de dissenyar i elaborar els programes formatius» (p. 40).

- Un altre problema és actualment la «fuita de cervells» entre les joves qualificats. «Atès que la dificultat per trobar una feina adequada o per trobar feina del que sigui en iniciar la trajectòria professional influeix negativament en la vida professional futura de l'individu, potser fóra millor facilitar oportunitats laborals a l'estranger» (p. 41).
- En termes generals, **«es podria buscar la forma de millorar la informació sobre la dinàmica de les necessitats en el mercat laboral, amb la intenció d'orientar el disseny de programes d'ensenyament i currículums i així assegurar-ne l'adequació al mercat laboral»** (p. 45).

### **Per llegir més...**

Per a un contrapunt crític a la visió implícita de l'OCDE de l'entorn laboral que envolta les noves necessitats educatives, podeu llegir l'article d'Ursula Huws «El iCapitalismo y el cibertariado. Contradicciones de la economía digital», en *Monthly Review. Selecciones en castellano*, 3a època, núm. 1, setembre de 2015, disponible a <http://www.monthlyreviewencastellano.com/1-el-trabajo>.



## 2.3. Educació, adolescència i mitjans de comunicació.

### Els mitjans de comunicació de masses tradicionals com a agents de socialització

- Els manuals de Sociologia de l'Educació consideren els mitjans de comunicació com un **agent de socialització secundària**.
- En aquest sentit, els mitjans de comunicació proveeixen els adolescents (així com el conjunt de la societat) de **coneixements, models de comportament, valors i actituds** que cobren especial rellevància en un moment d'increment de l'autonomia personal respecte el grup de socialització primària i de creació de la pròpia identitat.
- No obstant, com succeeix amb tots els agents de socialització secundària, recordem que **la seva acció sempre pressuposa un procés anterior de socialització primària**: «se les ha d'heure amb una personalitat ja formada i amb un món ja interioritzat. Qualsevol continguts nous que calgui interioritzar hauran de sobreposar-se a aquesta realitat que ja hi és» (Berger i Luckmann).
- En particular, un bon nombre d'estudis ha trobat que els models i valors proveïts pels mitjans de comunicació de masses tradicionals (**televisió, cinema, premsa i revistes**, inclosa la **publicitat** present en tots ells) incideixen en una mesura significativa en les actituds i valors dels adolescents davant de:
  - l'**autoimatge personal** (inclosa la percepció del propi cos), fins a comportar en alguns casos **problemes alimentaris** més o menys severos (→presència generalitzada de cossos femenins poc realistes o de cossos masculins extremament musculats);
  - el consum de **substàncies tòxiques** de diferent mena: tabac i alcohol, però també altres menes de drogues (→ forma part dels models de comportament dels personatges «rebels» amb què els adolescents tenen tendència a identificar-se);
  - les **actituds violentes** (→ omnipresents en molts gèneres narratius televisius i cinematogràfics i associades a «herois» que veuen recompensat el seu comportament)
  - les actituds davant de les **relacions de parella** i davant del **sexe**.
- Malgrat tot, molts dels estudis sobre la qüestió troben que la incidència dels mitjans de comunicació en els valors dels adolescents està fortament **mitjançada pels grups d'iguals**. Així doncs, en moltes

enquestes, els propis adolescents situen per sobre dels valors presents als mitjans de comunicació els que presideixen les relacions dins dels diferents grups d'amics.

- Per mesurar l'impacte real dels mitjans de comunicació de masses en els adolescents, cal tenir present que, «per tal de circular de manera massiva i resultar significatius, els mitjans de comunicació necessiten els processos comunicatius preexistents, com ara infraestructures socials i institucionals com són els llenguatges, els grups d'iguals i les escoles, per exemple». (Betsy Rymes, «Mass Media and Schooling / Mass Mediatization of Schooling», *Working Papers in Educational Linguistics*, vol. 26, núm. 2, 2011).
- «Les persones infonen a les referències als mitjans de comunicació els objectius comunicatius i els valors que estan prèviament presents en la seva comunitat, el grup d'iguals o la institució [escolar]. La «mediatització» (= l'omnipresència dels missatges dels mitjans de comunicació a la vida quotidiana) és un procés de **recontextualització dels continguts dels mitjans** que té lloc de manera diferent en diferents contextos (Rymes, 2011). Per això, no és cert que els infants i els adolescents assimilïn directament i ingènuament les conductes i els valors que observen als mitjans.

### ***Apocalíptics i integrats. La polèmica entorn la recepció dels mitjans de comunicació de masses***

- Un estudi especialment pertinent aquí és el del semiòleg italià Umberto Eco qui, a ***Apocalíptics i integrats***, ja va descriure les dues grans postures en el debat sobre els mitjans de comunicació i la seva influència a les audiències: els «apocalíptics», que els observen d'una manera radicalment negativa, i els «integrats», que defensen incondicionalment la seva funció social.
- Els crítics («apocalíptics») destaquen els següents perjudicis:
  - Foment de la passivitat
  - Increment de la delinqüència, la violència i la crisi moral: difusió de models negatius de conducta
  - Trivialització dels continguts: tot es torna mer entreteniment
  - Relativisme ètic i estètic: no hi ha bo ni dolent, ni moralment ni, per exemple, en la producció artística
  - Promoció del materialisme i els valors de consum (publicitat)
  - Manipulació política i ideològica
  - Simulació del món: presentació de pseudoimatges i falses realitats

- Els defensors («integrats») alaben els següents aspectes.
  - Increment de la creativitat
  - Informació i consciència del que succeeix al nostre voltant
  - Increment del debat públic sobre qüestions polítiques i socials que ens afecten a tots
  - Exposen al públic en general a continguts culturals abans restringits a una elit cultural
  - Redueixen la conflictivitat i la delinqüència en fomentar la tolerància davant diferents punts de vista
  
- Gradualment, les conclusions dels estudis sobre la recepció dels mitjans de comunicació han anat passant des d'una postura mecanicista i molt negativa segons la qual els missatges dels mitjans tenien una influència gairebé total sobre les audiències a posicions més matisades que, a partir d'investigacions etnogràfiques, han fet veure que els diferents grups socials i les persones no estan indefensos davant els missatges, sinó que els **interpreten i reconstrueixen des de les cultures i les posicions socials en què viuen.**
  
- K. Hodge i D. Tripp (*Children and Television. A Semiotic Approach*, 1987) sostenen que els nens tenen un pensament ja complex i les seves respostes a la televisió suposen una interpretació o lectura del que veuen, que és posat en relació amb altres sistemes de significat de la seva vida quotidiana. Per exemple, capten que la violència de la televisió «no és real». «No és la violència televisiva com a tal el que influeix en el comportament, sinó l'esquema general d'actituds en què aquesta es presenta i es llegeix» (Giddens, *Sociología*, Alianza Editorial, Madrid, 1998).
  
- Quina és, doncs, la veritable influència dels mitjans de comunicació en la seva audiència?
  - Per Umberto Eco (igual que per a Neil Postman o Manuel Castells), aquests creen **els marcs**<sup>6</sup> per a tots els processos que es pretenen comunicar a la societat en general, des de la política fins als negocis, inclosos també els esports i les arts.
  - El seu impacte social funciona de manera binària: ser o no ser; **si està als mitjans, aleshores existeix, i no existeix si no hi és.**

---

<sup>6</sup> Els *frames* (o marcs interpretatius) són promotors d'una determinada explicació dels problemes, a més de proposar també solucions i valoracions morals. Una forma il·lustrativa d'explicar el *framing* o emmarcament és a partir d'un cas pràctic (suposem el tema de la immigració) publicat als mitjans de comunicació. Aquest tema pot ser emmarcat com un problema (posem per cas, una amenaça per la cultura pròpia) o com un avantatge (per exemple, una oportunitat econòmica o un enriquiment cultural) (Extret de *Viquipèdia*, «Framing»).

- La confusió que es produeix en els mitjans de comunicació entre informació i entreteniment, o entre educació i propaganda, també afecta el marc d'interpretació de les audiències, tant pel que fa a la recepció dels missatges dels mitjans com de la pròpia realitat circumdant.

## **El consumisme als mitjans: respostes a la infància i la adolescència**

- El Colectivo IOE va publicar l'any 1989 les conclusions d'un estudi general sobre la infància moderna que incloïa algunes constatacions interessants sobre el paper socialitzador dels mitjans. L'informe se centrava especialment en el rol que hi jugava el **foment del consum** que trobem habitualment als mitjans.
- En primer lloc, s'hi constata la contradicció existent entre la promoció de la satisfacció immediata dels desitjos (i capricis) i la mediació universal dels diners en l'esmentada satisfacció que promouen els mitjans, per un costat, i el rol del nen com a ésser separat de la vida econòmica i la ideologia de l'esforç i l'autocontrol promoguts per altres agents socialitzadors (la família i l'escola).
- Segons l'estudi, els efectes d'aquesta contradicció són diferents en cada medi social:
  - En les «**famílies normalitzades de classe mitjana**», on els pares desconfien dels mitjans i exerceixen un control sobre l'ús que en fan els fills, els nens valoren altament el consum, però accepten la mediació de l'esforç i del treball com a mitjà d'accés als béns consumits.
  - En les famílies dels **suburbis urbans**, «la imposibilidad de un consumismo integrado debido a las carencias económicas fortalece un ascetismo resentido o bien un consumo compulsivo y autodevorador: la obsesión por las tragaperras (manejar dinero), la discoteca (diversión mediada por el dinero), la moto (autonomía que se compra), etc. [...] [Se produce] una idealización del modo de vida burgués, aunque no siempre una incorporación paralela de sus reglas de comportamiento. El desajuste cultural consiguiente tiende a producir niños que rechazan las pautas culturales familiares tradicionales y, en ciertos casos, asumen conductas “desviadas” (robos, etc.) para satisfacer las necesidades inculcadas desde los medios de comunicación».

- En el **medi rural**, la influència dels mitjans, a banda de trencar els últims vestigis de solidaritat veïnal en imposar formes de vida individualistes i privatitzades, fa que la ciutat aparegui com l'espai ideal per al consum infinit i les oportunitats, amb la qual cosa queden devaluats les formes de vida pròpies, més austeres, dures i properes a les tradicions.

### **Altres fenòmens lligats a la recepció dels mitjans de comunicació**

- Una qüestió interessant i relativament poc estudiada és el paper dels personatges cèlebres (els «famosos») en el desenvolupament dels adolescents. És ben conegut que l'adolescència és l'etapa dels «fans» d'ídols musicals i de les pantalles, el que s'ha denominat «secondary attachments», «apegos secundarios» o «afeccions secundàries».
- Un interessant estudi (David C. Giles & John Maltby, «The role of media figures in adolescent development: relations between autonomy, attachment, and interest in celebrities», en *Personality and Individual Differences*, 36, 2004, pp. 813-822), conclou que:
  - *«High emotional autonomy was a significant predictor of celebrity interest, as well as high attachment to peers and low attachment to parents. Different patterns were observed according to the functions of celebrity attachment: findings suggest that celebrities provide adolescents with a secondary group of pseudo-friends during a time of increasing autonomy from parents, but intense focus on a single celebrity may result from difficulties in making this transition».*
- A més de tot el que hem dit fins ara, cal tenir present que, dins d'un paradigma sociològic centrat en les interaccions grupals, els mitjans de comunicació de masses són, per la seva ubiqüitat, poderosos proveïdors de capital cultural (símbols i continguts) compartit capaç de centrar les interaccions en múltiples situacions i contribuir al sorgiment d'institucions socials com ara clubs de seguidors d'ídols, estils musicals, clubs esportius, sèries televisives o fílmiques, etc.

## **Els mitjans de comunicació a la societat xarxa: de la comunicació de masses a l'autocomunicació de masses**

[Basat en Manuel Castells, *Comunicación y poder*, Alianza Editorial, Madrid, 2009, pp. 87-108).]

- El proceso de la comunicación se define por la **tecnología de la comunicación**, las características de **los emisores y los receptores** de la información, sus **códigos culturales** de referencia, sus **protocolos de comunicación** y el **alcance** del proceso.
- Por lo que respecta al **alcance** del proceso, podemos distinguir entre:
  1. Comunicación interpersonal: **interactiva**.
  2. Comunicación de masas
    - tradicional: **unidireccional**
    - con internet: interactiva = **autocomunicación de masas**
- Las tres formas coexisten y se complementan en un hipertexto digital, interactivo y complejo.
- **Tecnología** de la comunicación: reciente transformación tecnológica basada en la digitalización de contenidos, la interconexión de ordenadores, el desarrollo de software, la conexión de banda ancha, las redes inalámbricas...
- Características de los **emisores y receptores**:
  1. **Emisores: globalización y concentración** de empresas de medios de comunicación, incluida internet, y convergencia de estas con fabricantes de ordenadores, distribuidores de contenidos y de señal.
  2. **Receptores: segmentación y personalización** de los mercados y de la oferta.
- **Códigos culturales**:
  1. Desarrollo en paralelo de una **cultura global** y de múltiples **culturas identitarias**.
  2. Ascenso simultáneo del **individualismo y el comunismo** como modelos culturales opuestos.
- Todos estos elementos coordinados han generado una nueva forma de relaciones sociales y de poder: las que subyacen a la evolución del sistema de comunicación multimodal. Esto se muestra en la **brecha digital**: entre países, en función de sus infraestructuras de comunicación; entre zonas dentro de un mismo país, en función de la

misma variable; entre consumidores, en función de su poder adquisitivo; entre grupos de clase, etnia, nacionalidad, edad o sexo (según el país) en función de su capacidad para manejar la cultura digital (= **brecha educativa**).

## La televisión

- Gran incremento del número de canales disponibles (gracias a TDT y satélite; en los países europeos de la OCDE, de 816 en 2004 a 1.165 en 2006).
- Incremento del número de horas ante el televisor: en EUA, de 48 h. en 1990 a 57 h. 37 min. en 2006.
- La televisión sigue siendo el principal medio de comunicación de masas, sin embargo ha experimentado una fuerte **fragmentación** en canales y **segmentación** de la audiencia, hasta la **personalización** del consumo (la audiencia en prime time -8 a 11 de la noche- cayó del 80% en 1990 al 56% en 2006).
- Aun así, **la integración de las empresas** de medios ha producido una creciente **uniformidad de los contenidos**, con apariencia de diferenciación.

## Internet

- El despegue se inicia en 1990. El número de usuarios pasó de 40 millones en 1995 a 1.400 millones en 2008.
- Internet es el tejido de la comunicación de nuestras vidas: para el trabajo, los contactos personales, la información, el entretenimiento, los servicios públicos, la política y la religión.
- **Blogs**: en abril de 2007: 36% en inglés; 37% en japonés; 8% en chino; 3% en español; 3% en italiano; 2% en ruso; 2% en francés; 2% en portugués; 1% en alemán; 1% en farsi (Irán).
- **YouTube**: creación de contenidos por usuarios (y también empresas de comunicación de masas): en 2007, ya un 48% de los estadounidenses consumían contenidos de YouTube; un 70% entre los menores de 30 años.

- Los **espacios sociales** en la red: Primero fue MySpace; después Facebook, luego Twitter... Las comunidades en línea están creciendo rápidamente, como «**una virtualidad real integrada en otras formas de interacción en una vida diaria cada vez más híbrida**».
- **Videojuegos interactivos**: en 2008, más de 10 millones de miembros activos. «Estas personas se organizan cuidadosamente en gremios jerárquicos basados en el mérito y la afinidad».
- Espacios sociales de realidad virtual: **Second Life** → incapacidad para crear “Utopía”: los residentes de Second Life han reproducido algunas de las características de nuestra sociedad, incluso muchas de las peores, como agresiones y las violencia.
- La **comunicación inalámbrica** abarca toda la gama de las actividad humanas, desde las redes de apoyo personal hasta las tareas profesionales y las movilizaciones políticas (Whatsapp; móviles...).
- La principal característica de la comunicación inalámbrica no es la movilidad, sino la **conectividad perpetua**.

### **El consum d'internet a la infància i l'adolescència**

[Basat en José Manuel Pérez Tornero i Cristina Pulido, «Infància i tecnologies de la informació i de la comunicació a Catalunya: la bombolla mediàtica d'infants i adolescents», UNICEF Comitè Catalunya, Barcelona, 2012, disponible a [http://xarxanet.org/sites/default/files/unicef\\_infanci\\_mitjans\\_comunicacio.pdf](http://xarxanet.org/sites/default/files/unicef_infanci_mitjans_comunicacio.pdf).]

- El desenvolupament brusc i accelerat de les tecnologies comunicatives ha ampliat la funció dels mitjans digitals i electrònics en la vida quotidiana dels nens i els joves: se n'ha apropiat d'una bona part del temps i n'ha modificat la manera com es relacionen amb l'entorn i amb els altres.
- Quan observem l'evolució de les TIC en les quatre últimes dècades podem parlar d'un veritable «**tsunami tecnològic**»: desenvolupament de les xarxes socials de la mà de Facebook i altres, o dels repositoris oberts de vídeo estil YouTube; generalització no només dels PC, sinó de tot tipus de tauletes portàtils, de telèfons intel·ligents i de consoles de joc.



- Els nens i els joves són els que millor s'han adaptat a les noves condicions provocades per aquest «tsunami tecnològic» i sembla que hagin creat al seu voltant una bombolla comunicativa de mitjans tecnològics que compleix diverses funcions: filtra les seves experiències, administra les seves capacitats de relació i d'exploració de l'entorn i arriba a conformar un ambient psicològic a mida de l'usuari. En un escenari de comunicació interactiva en xarxa —pròpia d'un paisatge posttsunami—, cada individu disposa d'un entorn mediàtic divers, rep continguts que ha triat ell mateix amb un ampli ventall de possibilitats i estableix relacions diferents. És, doncs, el subjecte individual el que viu en un entorn propi adaptat a les seves rutines i requeriments.

### **El nou consum televisiu a través d'Internet**

- Els nens catalans dediquen una mitjana de dues hores diàries (tres els caps de setmana) al consum televisiu. Molts joves comencen a emprar la televisió a través d'Internet —no en tenim dades gaire precises, però sabem que tendeix a augmentar sobretot el consum de sèries de televisió a partir de *streaming* o de descàrregues. I, en qualsevol cas, és cert que el consum de televisió es compatibilitza, almenys fins a un 20%, amb l'ús d'Internet.
- Això ens fa suposar que molts adolescents se situen a la seva habitació davant de la pantalla d'Internet fent compatible això amb un ús de la televisió com a mitjà de fons, és a dir, en segon pla. Cal suposar, doncs, no només una **activitat multitasca**, sinó també una atenció difusa a diversos mitjans alhora.

### **Internet i telefonia mòbil**

- Els infants i adolescents consumeixen **Internet** durant gairebé dues hores al dia, cosa que, sumat parcialment l'ús de la televisió, ens dona un consum mediàtic proper a les 4 h amb aquests dos mitjans només.
- El 52,4% dels noies i les noies catalans reconeixen treure temps a activitats educatives (estudiar o llegir) per l'ús d'Internet. D'altra banda, el 33,4% (el 40,9% noies i el 32,4% nois) afirma treure temps a la televisió i el 23,6% als videojocs (el 20,2% les noies i el 26,3% els nois). Amb tot, gairebé el 15% afirma robar temps a la família i molt poc als amics.

- El **telèfon mòbil**: el 84% dels adolescents i joves en tenen —que augmenta a un 94% quan s’han complert els 16 anys—, i el **29% dels nens**. El que sabem del seu ús, d'altra banda, és que serveix —en un 74% dels casos— per connectar-se amb el grup d’amics i d’iguals (tant mitjançant la parla com mitjançant missatges) i per escoltar música (64%). És difícil calcular el temps de consum d’aquest mitjà, però la seva versatilitat i mobilitat garanteix que el fan servir durant molts minuts i potser hores al dia.
- Algunes estadístiques sobre consum de mitjans de nens i adolescents:

**Taula 1: Ús i consum de mitjans per part d’infants de 6-14 anys (2008)**

|   | Televisió | Ràdio  | Ús ordinador | Videojocs |
|---|-----------|--------|--------------|-----------|
| <b>Audiència (distribució percentual)</b>   |           |        |              |           |
| Cada dia o quasi cada dia   | 87,3%     | 24,15% | 46,1%        | 20,5%     |
| Més d’un cop per setmana  | 9,6%      | 12,9%  | 22,9%        | 24,7%     |
| <b>Companya amb qui es consumeix (en taxes)</b>                                   |           |        |              |           |
| Sol   | 95%       | 78,8%  | 96,1%        | 93,9%     |
| Pare o tutor  | 88%       | 73,1%  | 64,9%        | 48,1%     |
| Mare o tutora   | 91,7%     | 79,8%  | 62%          | 41,9%     |
| Germans   | 79,5%     | 61,5%  | 61,3%        | 67,3%     |
| Companys  | 69,7%     | 41%    | 74,1%        | 73,1%     |
| Altres persones   | 31,8%     | 14,2%  | 19,1%        | 24,3%     |
| <b>Grau en què trobaria a faltar el consum del mitjà (distribució percentual)</b> |           |        |              |           |
| Gens  | 5,4 %     | 25%    | 3%           | 3,9 %     |
| Una mica  | 22,4%     | 45%    | 17,4%        | 25,7%     |
| Molt  | 68,2%     | 28%    | 75,9%        | 68,7%     |

Font: elaboració pròpia a partir d’IDESCAT (2010)

- Les **xarxes socials** són un dels usos més populars entre la població infantil i juvenil. Segons l’Informe Generación 2.0, els nens i els joves catalans prefereixen Facebook (75,2%), seguit de Fotolog (15%) i en tercer lloc, Tuenti (5,1%).
- En general, no perceben que la seva participació a les xarxes socials tingui cap influència negativa en les seves relacions personals i familiars, tot i que sí que reconeixen que els seus pares solen comentar-los que no haurien d’estar tan «connectats».
- Tot indica, doncs, que els infants i adolescents catalans dediquen unes quatre hores diàries —si no més— a la seva connexió mediàtica, i ho fan en una entorn tecnològic fix i mòbil a la vegada on diverses plataformes —televisor, ordinador, telèfon...— s’alternen en espais i moments diversos.
- El més significatiu, però, és la funcionalitat que donen als mitjans tecnològics: gairebé tota està orientada a dues finalitats: (a) **consum de**

**continguts lligats a l'entreteniment** —música, telefilms, pel·lícules, etc.—; (b) a la **relació social amb el grup d'iguals** a través de les denominades xarxes socials.

## Riscos en l'ús dels mitjans

- Sonia Livingstone, en el seu estudi d'abast europeu *Eukids Online* en documenta els següents:
  1. **Bullying:** assetjament entre iguals mitjançant l'ús de la violència psicològica, el maltractament verbal i la humiliació: L'assetjament entre iguals és un dels riscos habituals a Europa. El 6% d'infants entre 9 i 16 anys ha rebut missatges violents i nocius i un 3% reconeix haver enviat aquest tipus de missatges. Segons les dades de l'estudi, més del 60% que ha protagonitzat un acte de *bullying* (*online* o *offline*) n'havia estat víctima prèviament. Això ens indica que el cicle de violència s'autoalimenta i requereix accions precises per trencar-lo i reconduir-lo cap a activitats de convivència i respecte.
  2. **Pornografia:** consum de vídeos sexuals *online*: el 14% dels infants entre 9 i 16 anys havia vist imatges sexuals en els últims dotze mesos a Internet.
  3. **Sexting:** enviament de missatges, fotos i vídeos de contingut sexual, realitzats pels menors mateixos i d'ús coactiu en alguns casos. El 15% d'adolescents entre 11 i 16 anys confirma haver rebut missatges o vídeos sexuals per part d'iguals i un 3% afirma haver-ne enviat.
  4. **Trobades amb persones conegudes *online* únicament.** El 30% de menors d'edat a Europa ha parlat via *online* amb persones que no coneixien. Conversar amb una persona estranya es percep com un risc, però també com una activitat divertida. El 6% va acudir a la cita amb la persona coneguda únicament en línia, i d'aquest percentatge, un de cada nou es va sentir molest amb el que va succeir durant la cita.
  5. **Altres riscos: consum de continguts perjudicials.** El 21% d'adolescents europeus (11-16 anys) ha estat exposat a un o diversos continguts perjudicials o ofensius, en concret, el 12% ha consultat contingut sobre odi; el 10%, pàgines pro anorèxia; el 7%, sobre com autolesionar-se, un altre 7%, en relació amb consum de drogues, i el 5%, continguts relacionats amb el suïcidi.

- A Catalunya, l'últim estudi realitzat per la Fundació Observatori per a la Societat de la Informació de Catalunya (2010) revela que el 15,5% ha patit alguna de les tipologies de *ciberbullying* identificades en l'enquesta. Les tipologies incloses en el qüestionari eren: publicació d'imatges seves sense el seu consentiment, atacs verbals sobre la seva persona en xarxes socials, missatges amenaçadors al seu correu electrònic o usurpació de la identitat. Com es pot comprovar, el percentatge de *ciberbullying* a Catalunya és superior a la mitjana europea, situada en el 6% (encara que no es pot descartar que sigui per un efecte metodològic).
- **L'alfabetització mediàtica:** Segons la Comissió Europea és la competència que permet accedir als mitjans, comprendre i exercir un esperit crític cap als diferents aspectes del contingut dels mitjans de comunicació, a més de ser capaç de crear continguts en una varietat de contextos. La Comissió Europea la considera com un factor clau en la promoció d'una ciutadania activa en l'actual societat de la informació.
- L'educació en mitjans i l'alfabetització mediàtica es presenten com el recurs més bo per aconseguir el desenvolupament dels infants en relació amb els mitjans i defensar els seus drets.
- Segons els resultats de l'informe «Assessment of Digital Literacy PISA 2009», Espanya té un nivell bastant baix en lectura digital. Els i les adolescents de 15 anys, encara que són nadius digitals, no dominen la competència necessària per avaluar la credibilitat de les fonts o prioritzar quines són les més rellevants en relació amb un text, així com altres competències tradicionals en lectura com són la comprensió dels textos i la reflexió sobre ells.

### **Els mitjans de comunicació com a eina per a l'educació**

- Segons una definició àmplia d'«educació», l'educació és un fenomen social de desenvolupament, instrucció i formació de les persones com a subjectes d'acció, coneixement i valors mitjançant la comunicació i la pràctica, i a través del modelat de la seva conducta i la seva integració al món de l'empresa i de les relacions socials.
- Partint d'aquesta definició àmplia de l'educació, s'han proposat tres formes complementàries d'**educació al llarg de la vida** (Coombs, P. H., Prosser, C. i Ahmed, M., *New Paths to Learning for Rural Children and*

*Youth*, International Council for Educational Development, Nova York, 1973):

- **Formal education:** the hierarchically structured, chronologically graded 'education system', running from primary school through the university and including, in addition to general academic studies, a variety of specialised programmes and institutions for full-time technical and professional training. [A part de l'aspecte estrictament instructiu o formatiu, l'educació formal té una important **funció certificadora**, que resulta indispensable per al món laboral.]
  - **Informal education:** the truly lifelong process whereby every individual acquires attitudes, values, skills and knowledge from daily experience and the educative influences and resources in his or her environment – from family and neighbours, from work and play, from the market place, the library and **the mass media**.
  - **Non-formal education:** any organised educational activity outside the established formal system – whether operating separately or as an important feature of some broader activity – that is intended to serve identifiable learning clienteles and learning objectives.
- Així doncs, els mitjans de comunicació de masses, tant els tradicionals com els anomenats mitjans d'autocomunicació de masses (M. Castells), són, a més de mitjans d'entreteniment, **mitjans d'educació informal**.
  - A més, els mitjans de comunicació s'han constituït cada vegada més en mitjans **al servei de l'educació formal** (per exemple, amb els instituts i les universitats a distància: IOC, UOC, UNED...; o amb plataformes auxiliars com Moodle) i no-formal (gràcies a la àmplia gamma de cursos no reglats de diferents tipus disponibles des de fa molt temps: Home English, CEAC...).
  - Des del punt de vista de l'educació de l'individu, l'educació formal, l'educació no-formal i l'educació informal a través dels mitjans de comunicació interaccionen entre si i s'influencien mútuament.
  - **L'ús dels mitjans de comunicació a l'aula** com a auxiliars dels processos de formació-aprenentatge fa temps que s'ha popularitzat. La qüestió aquí, és: ¿com es recontextualitzen els missatges dels mitjans a l'entorn escolar?: «In other words, how do teachers and students socially negotiate the meaning and relevance of widely circulating media? No matter how much a teacher may want to use media (say, a

YouTube video on the quadratic equation, or a hip-hop lyric on refugees) to teach math concepts or broaden students' minds, until students weave this material into their own communicative goals, their engagement will be tenuous. When they do weave this material into their own complex sets of concerns and desires, student engagement can skyrocket» (Rymes, 2011, p. 3).

- **Participatory culture theory** (Jenkins, Purushotma, Clinton, Weigel & Robison, 2009): «Especially in the age of new media, knowledge and expertise are no longer exclusively located in a single individual (like a teacher) and fostered through a culture of individualism. Rather, knowledge and relevance are created through interaction between people who have access to widely distributed networks. **What counts as knowledge emerges as a result of social negotiation**».

### **Per llegir més:**

James Curran, *Medios de comunicación y poder*, Editorial Hacer, Barcelona, 2005.

Manuel Castells, *Comunicación y poder*, Alianza Editorial, Madrid, 2009.

## 2.5. El fracàs escolar: apunts

### Terminologia

- Problemes de definició: el terme «**fracàs escolar**» pertany a la tradició de la sociologia de l'educació europea; la tradició anglosaxona utilitza preponderantment el terme «**abandonament escolar**» [*school drop-out*] per tractar del mateix fenomen.
- La **OCDE** utilitza el terme «**abandonament escolar prematur**» per referir-se a tots els joves de més de divuit anys que no han obtingut algun títol d'educació secundària postobligatòria (batxillerat o CFGM al nostre país) ni estan cursant ensenyaments tendents a assolir-lo.
- Aquí ens centrarem en un altre ús també habitual en la literatura (i de les estadístiques de la UE) que considera com a abandonament escolar prematur les **persones d'entre 18 i 24 anys** que es troben fora del sistema escolar sense haver obtingut una titulació d'educació secundària obligatòria.

### Primeres xifres

[Text i dades procedents de: Joan Quesada, «Estratificación microsituacional y abandono escolar prematuro. Un estudio exploratorio de la comarca de El Maresme», p. 4-6.]

Para dar una idea de la magnitud del problema en nuestro país, basta con comparar la tasa española de abandono escolar prematuro en 2011 con la de la UE-27: la tasa española casi doblaba la media europea, con un 26,5% frente a un 13,5% (tabla 1), y con una incidencia notablemente superior entre los varones (30,7%) que entre las mujeres (21,2%).

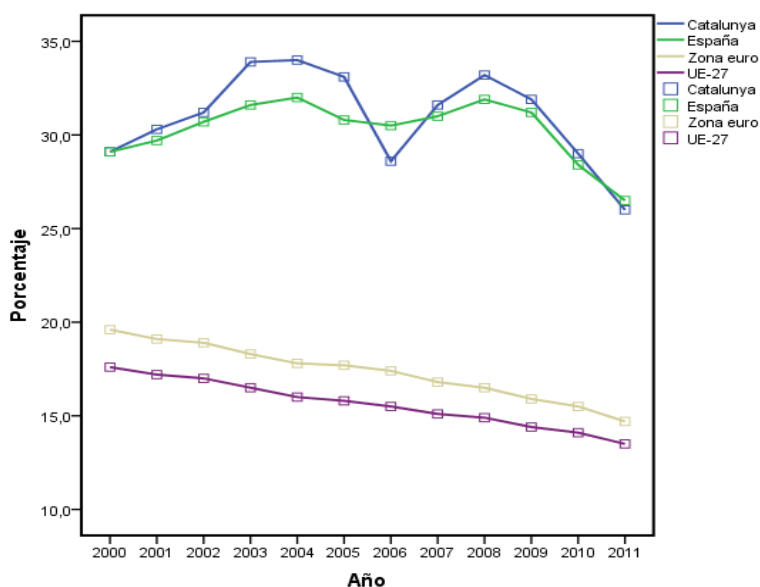
Además, el gráfico 1 ilustra la evolución de las tasas de abandono en Catalunya, España, la zona euro y la UE-27 entre 2000 y 2011. Como allí se observa, las cifras de abandono escolar en España y Catalunya han seguido un curso bien distinto al del resto de países europeos en la última década. No solo se han mantenido permanentemente muy por encima de las dos medias europeas consideradas, sino que su evolución ha sido además ajena al descenso gradual y sostenido de los indicadores europeos a lo largo de todo el decenio. Si exceptuamos el año 2006, únicamente a partir de 2009, tras el estallido el año anterior de la crisis económica y del desempleo, el abandono escolar prematuro ha experimentado un descenso decidido en nuestro país.

**Tabla 1. Tasas de abandono escolar prematuro en España, Catalunya, zona euro y UE-27, 2011 (en porcentaje)**

|           | 2011    |         |       |
|-----------|---------|---------|-------|
|           | Hombres | Mujeres | Total |
| Catalunya | 30,7    | 21,2    | 26,0  |
| España    | 31,0    | 21,9    | 26,5  |
| Zona euro | 16,9    | 12,4    | 14,7  |
| UE-27     | 15,3    | 11,6    | 13,5  |

Fuente: IDESCAT, [www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=8508&dt=201100&x=3&y=9](http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=8508&dt=201100&x=3&y=9)

**Gráfico 1. Evolución de las tasas de abandono escolar prematuro en España, Catalunya, zona euro y UE-27, 2000-2011**



Fuente: elaboración propia a partir de datos de IDESCAT

Al margen de la información contenida en el gráfico 1, uno de los datos recogidos por las estadísticas de IDESCAT resulta especialmente relevante (y preocupante) para el caso de Catalunya: en 2003 (41,5%), 2004 (40,5%), 2005 (40,7%) y aún en 2008 (39,7%), 4 de cada 10 varones jóvenes de la comunidad autónoma habían abandonado los estudios sin haber concluido ningún tipo de enseñanza secundaria postobligatoria (y, un buen número de ellos, sin haber superado tampoco la ESO). La media europea en 2007 era de 1 de cada 7 jóvenes de ambos sexos... una cifra que ya se consideraba alarmante (Commission of the European Communities, 2008: 9). Para el año 2015, el objetivo declarado de la Generalitat de Catalunya es reducir el abandono escolar prematuro hasta el 15% (Generalitat de Catalunya, 2012).



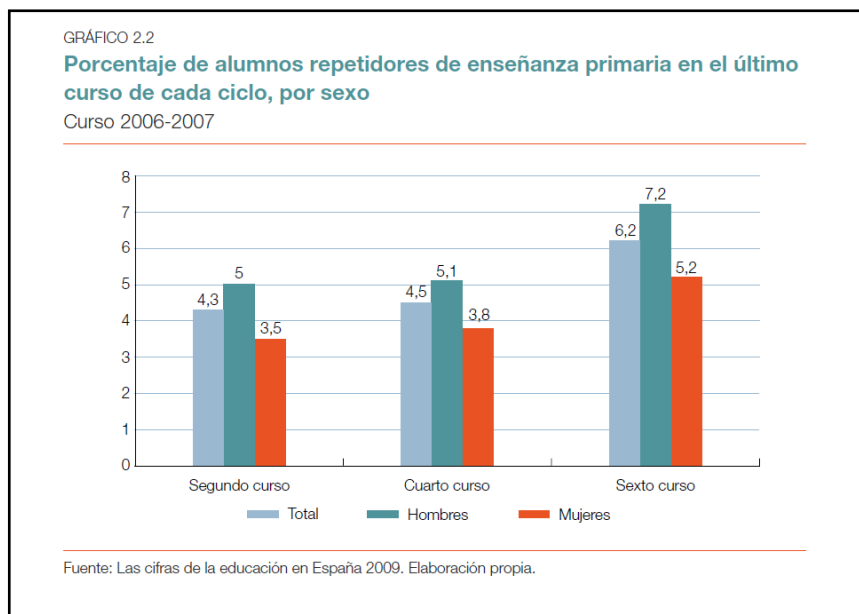
## Variables

Un buen resumen de las variables normalmente consideradas en las investigaciones internacionales lo podemos encontrar en el informe de la Comisión Europea, *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training: Indicators and Benchmarks 2008* (Commission of the European Communities, 2008: 123-125). Entre los grupos de factores allí reseñados figuran:

- *Características individuales*: dificultades de aprendizaje, problemas de salud, etc.
- *Motivos relacionados con la escuela*: bajo rendimiento escolar, mala relación con los profesores, etc.
- *Motivos laborales*: un mercado laboral con buena disponibilidad de empleos para jóvenes sin formación.
- *Motivos familiares*: dificultades económicas, baja consideración de la familia hacia los estudios, etc.
- *Influencia de los pares*: amigos que han dejado la escuela, falta de integración en las redes de amistad escolares, etc.
- *Experiencias tempranas*
- *Discriminación en las escuelas*
- *Incidencia de la comunidad de residencia*

## Desagregación del fracàs escolar: etapas educativas

- Repetición de curs a l'Educació Primària (6-12 anys):



- Alumnes amb retard de curs en acabar la Primària:

TABLA 2.3

**Porcentaje de alumnos con retrasos acumulados en la educación primaria, por sexo y comunidad autónoma**

Curso 2006-2007

|                    | TOTAL       | HOMBRES     | MUJERES     | DIFERENCIA H>M |
|--------------------|-------------|-------------|-------------|----------------|
| <b>Total</b>       | <b>15,0</b> | <b>17,9</b> | <b>12,0</b> | <b>5,9</b>     |
| Andalucía          | 17,8        | 21,1        | 14,1        | 7,0            |
| Aragón             | 14,4        | 17,1        | 11,7        | 5,4            |
| Asturias           | 14,0        | 17,0        | 10,8        | 6,2            |
| Baleares           | 23,3        | 27,6        | 18,6        | 9,0            |
| Canarias           | 22,4        | 27,1        | 17,4        | 9,7            |
| Cantabria          | 15,1        | 18,9        | 11,0        | 7,9            |
| Castilla y León    | 15,2        | 18,2        | 12,0        | 6,2            |
| Castilla-La Mancha | 16,3        | 19,8        | 12,6        | 7,2            |
| Cataluña           | 8,6         | 9,9         | 7,1         | 2,8            |
| C. Valenciana      | 13,0        | 15,5        | 10,5        | 5,0            |
| Extremadura        | 15,6        | 19,8        | 11,2        | 8,6            |
| Galicia            | 16,4        | 20,0        | 12,5        | 7,5            |
| La Rioja           | 11,0        | 13,4        | 8,4         | 5,0            |
| Madrid             | 13,9        | 15,9        | 11,8        | 4,1            |
| Murcia             | 19,0        | 22,8        | 15,0        | 7,8            |
| Navarra            | 13,1        | 15,0        | 11,1        | 3,9            |
| País Vasco         | 11,6        | 13,6        | 9,4         | 4,2            |
| Ceuta              | 25,5        | 28,7        | 22,0        | 6,7            |
| Melilla            | 20,6        | 23,3        | 17,4        | 5,9            |

Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Elaboración propia.

- Taxes de repetició a l'ESO

TABLA 2.6

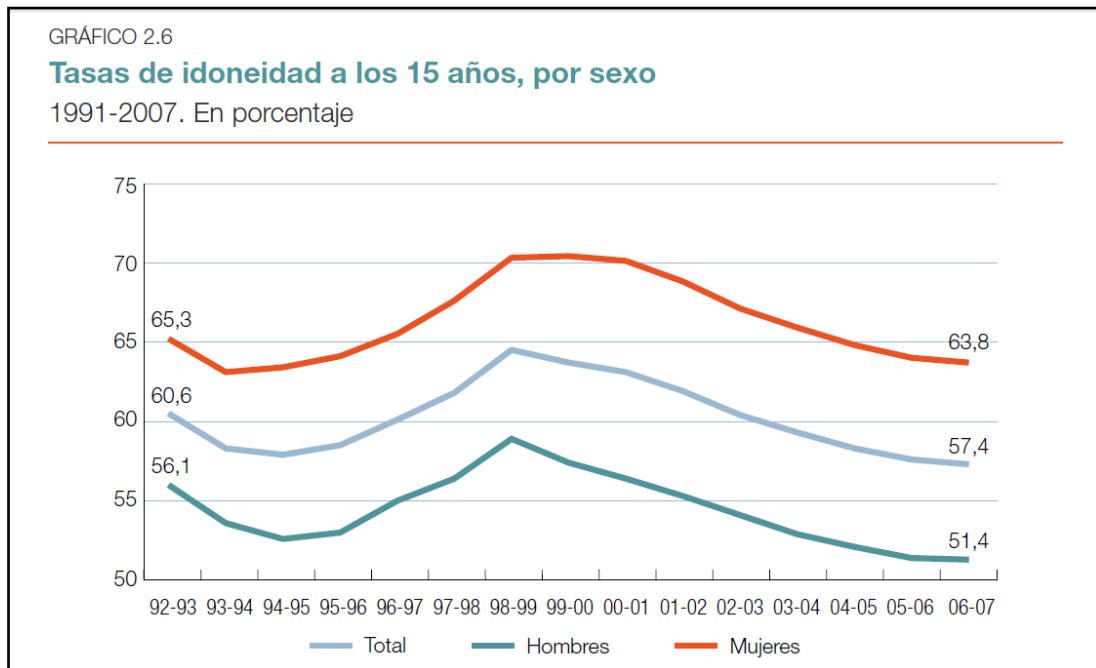
**Tasas de repetición en la ESO, por curso y sexo**

Curso 2006-2007. En porcentaje

|                | PRIMER CICLO |             | SEGUNDO CICLO |             |
|----------------|--------------|-------------|---------------|-------------|
|                | PRIMERO      | SEGUNDO     | TERCERO       | CUARTO      |
| <b>Total</b>   | <b>17,1</b>  | <b>15,5</b> | <b>18,7</b>   | <b>12,8</b> |
| Mujeres        | 13,7         | 13,0        | 16,5          | 11,3        |
| Hombres        | 20,0         | 17,8        | 20,8          | 14,4        |
| Diferencia H>M | 6,3          | 4,8         | 4,3           | 3,1         |

Fuente: Estadística de las enseñanzas no universitarias 2009. Elaboración propia.

- Quatre de cada deu alumnes (el 42%) arriben a 4t de l'ESO amb retard, i més de la quarta part del conjunt es va retardar per primera vegada a l'ESO (curs 2006-2007).



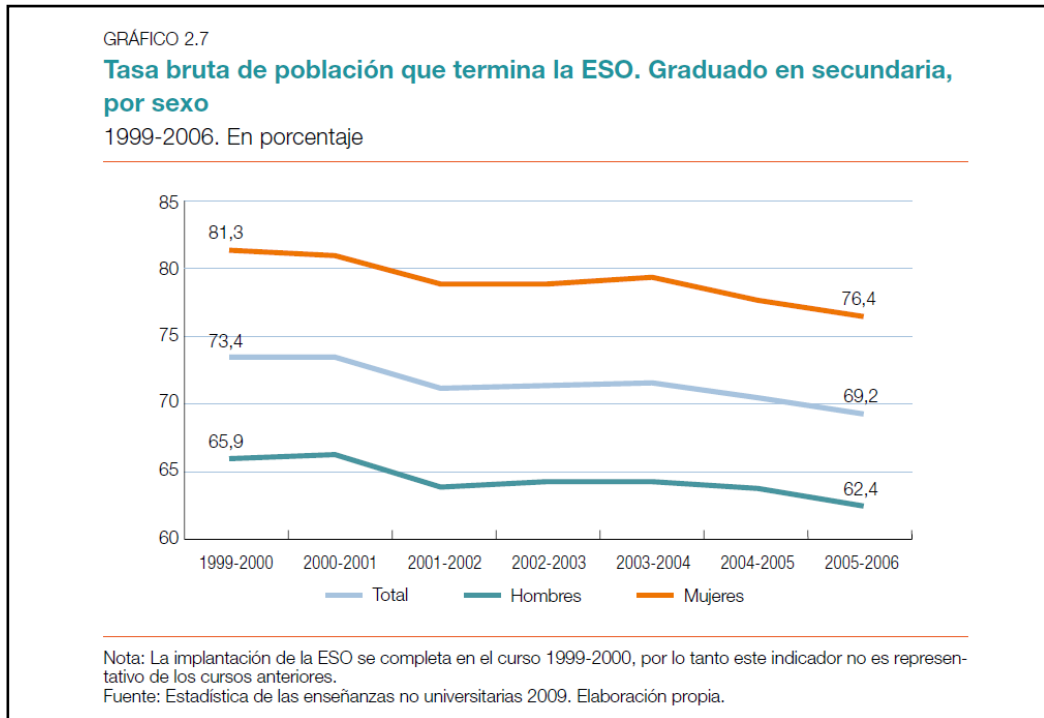
- L'aplicació gradual de la LOGSE (aprovada l'any 1990) fa augmentar les taxes d'idoneïtat, la qual cosa indica que la repetició de cursos disminueix en general. A partir del curs 1999-2000 (primer curs d'implantació total de l'ESO), les taxes tornen a disminuir fins a situar-se fins i tot per sota dels nivells de 1992 al curs 2006-2007. El recurs a la repetició, així doncs, torna a ser tan habitual com abans, malgrat la introducció de programes de diversificació curricular al segon cicle de l'ESO.
- El graduat en l'ESO, segons titularitat del centre i gènere (o taxes d'aprovats a 4t d'ESO, que és diferent de la taxa d'abandonament prematur):

TABLA 2.12  
**Distribución porcentual del alumnado que sale de la ESO según el resultado obtenido, por sexo y por tipo de centro**  
Curso 2006-2007. En porcentaje

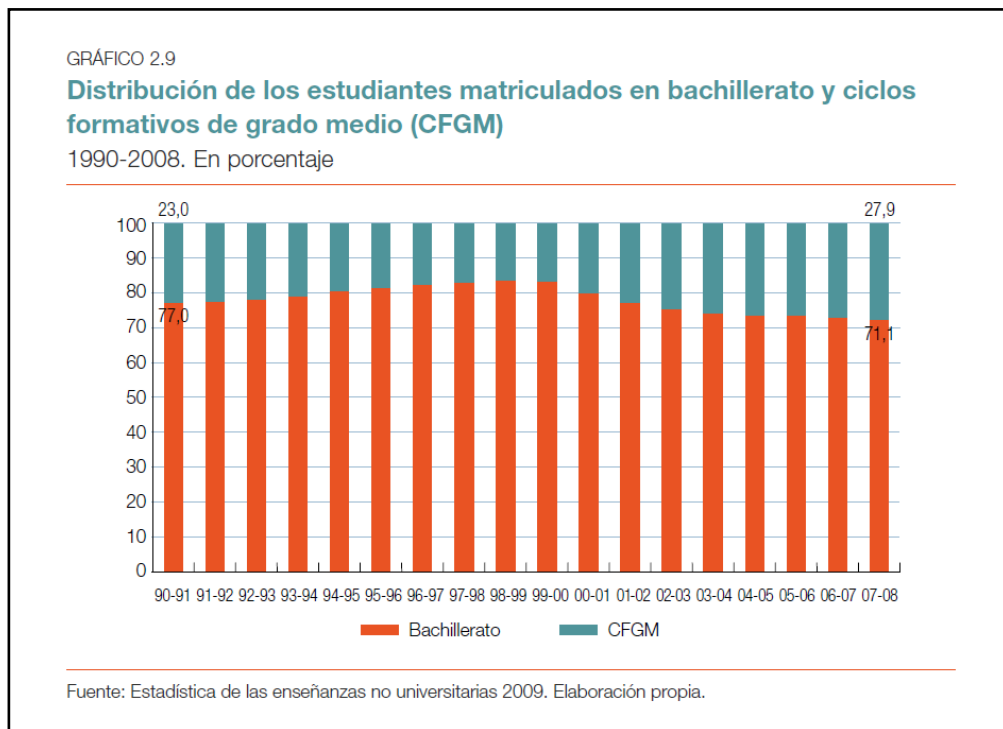
|                     | CON TÍTULO DE GRADUADO EN SECUNDARIA |         |         | DIFERENCIA M>H |
|---------------------|--------------------------------------|---------|---------|----------------|
|                     | TOTAL                                | HOMBRES | MUJERES |                |
| Todos los centros   | 71,6                                 | 64,9    | 78,6    | 13,7           |
| Centros públicos    | 65,3                                 | 57,1    | 73,8    | 16,7           |
| Centros privados    | 83,8                                 | 80,1    | 87,5    | 7,4            |
| Privados > públicos | 18,5                                 | 22,9    | 13,7    |                |

Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Elaboración propia.

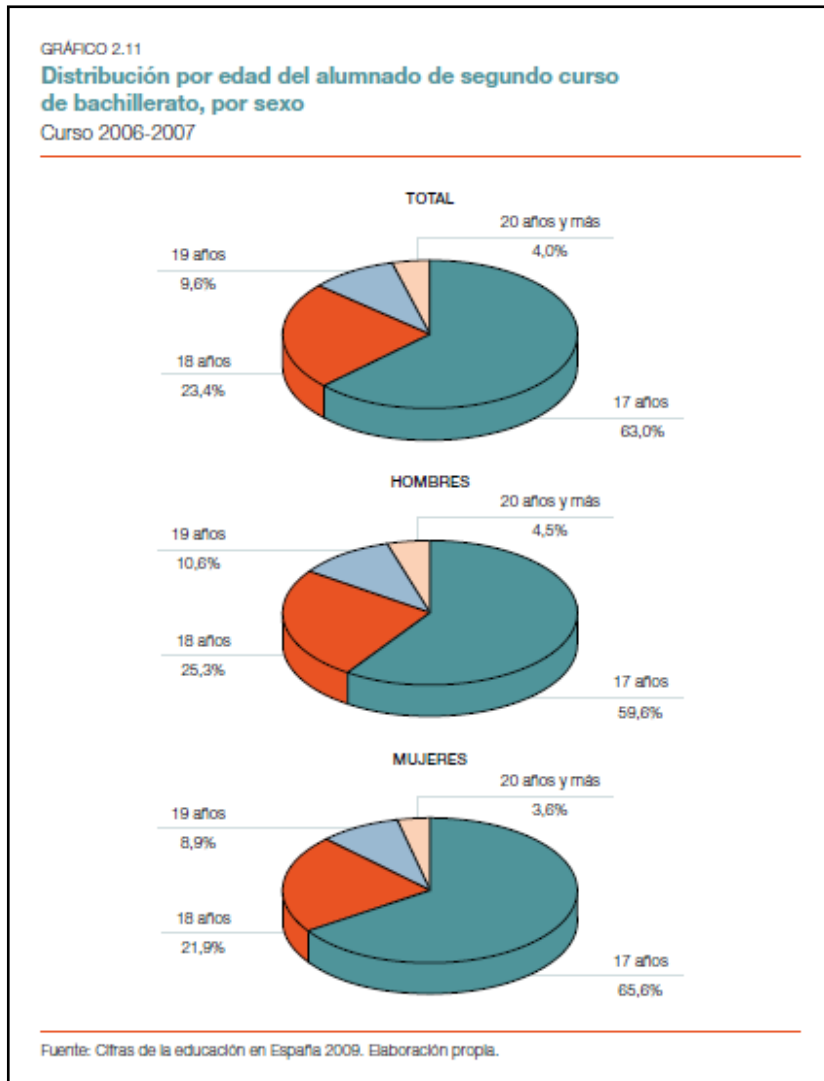
- Taxa bruta de població que acaba l'ESO



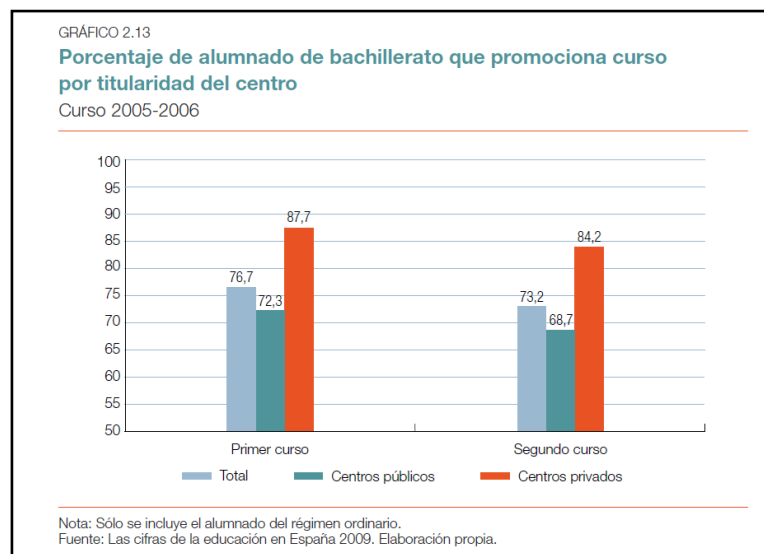
- Després de l'ESO: batxillerats i CFGM



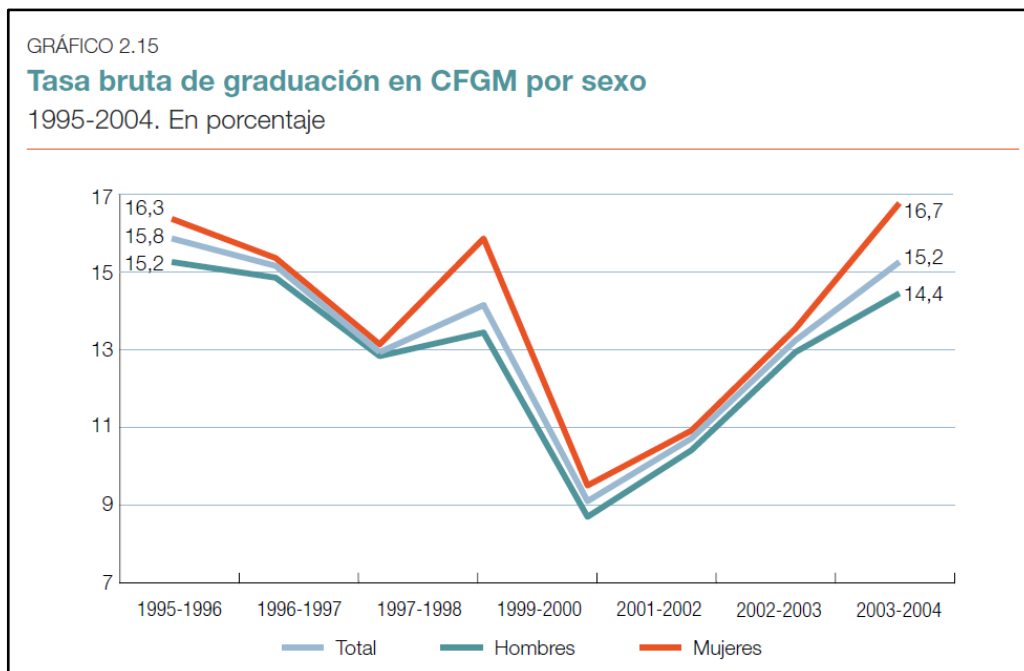
- Taxes d' idoneïtat en segon de batxillerat



- ¿Batxillerat públic o privat?



- La formació professional i els CFGM



- Balanç de la secundària postobligatòria

L'Agenda de Lisboa (2000) va establir com a objectiu assolible una taxa de 90% de la població amb un títol de secundària obligatòria.

TABLA 2.20  
**Tasa bruta de población que finaliza bachillerato y ciclos formativos de grado medio**  
 1990-2006. En porcentaje

|           | BACHILLERATO | CFGM | BACHILLERATO + CFGM |
|-----------|--------------|------|---------------------|
| 1990-1991 | 33,1         | 17,7 | 50,8                |
| 1991-1992 | 33,5         | 17,7 | 51,2                |
| 1992-1993 | 35,4         | 18,3 | 53,7                |
| 1993-1994 | 37,3         | 18,0 | 55,3                |
| 1994-1995 | 39,0         | 17,3 | 56,3                |
| 1995-1996 | 40,6         | 15,8 | 56,4                |
| 1996-1997 | 41,7         | 15,1 | 56,8                |
| 1997-1998 | 44,3         | 13,0 | 57,3                |
| 1998-1999 | 45,9         | 14,3 | 60,2                |
| 1999-2000 | 45,1         | 9,1  | 54,2                |
| 2000-2001 | 46,8         | 10,9 | 57,7                |
| 2001-2002 | 45,1         | 13,4 | 58,5                |
| 2002-2003 | 46,1         | 15,4 | 61,5                |
| 2003-2004 | 44,9         | 16,2 | 61,1                |
| 2004-2005 | 44,4         | 16,4 | 60,8                |
| 2005-2006 | 45,2         | 16,8 | 62,0                |

Fuente: Estadísticas de las enseñanzas no universitarias 2009. Elaboración propia.

- La comparació amb la UE

TABLA 2.22

**Tasas netas de escolaridad de los 15 a los 18 años  
por países de la UE**

Curso 2005-2006. En porcentaje

|                 | 15 AÑOS | 16 AÑOS | 17 AÑOS | 18 AÑOS |
|-----------------|---------|---------|---------|---------|
| Alemania        | 98,2    | 96,9    | 92,2    | 85,6    |
| Austria         | 96,5    | 93,7    | 93,0    | 78,3    |
| Bélgica         | 100     | 100     | 100     | 91,1    |
| Dinamarca       | 95,7    | 90,7    | 84,0    | 80,0    |
| Eslovaquia      | 99,0    | 94,8    | 90,6    | 82,4    |
| España          | 98,7    | 93,1    | 82,9    | 70,0    |
| Finlandia       | 99,4    | 96,4    | 95,7    | 94,0    |
| Francia         | 97,5    | 96,6    | 92,0    | 78,8    |
| Grecia          | 92,7    | 100     | 87,1    | 90,4    |
| Hungría         | 98,4    | 95,9    | 92,3    | 82,2    |
| Irlanda         | 100     | 97,2    | 88,5    | 89,5    |
| Italia          | 93,5    | 88,8    | 83,1    | 85,6    |
| Luxemburgo      | 87,8    | 84,2    | 77,1    | 70,1    |
| Países Bajos    | 99,2    | 98,0    | 91,8    | 81,9    |
| Polonia         | 98,2    | 97,4    | 95,5    | 93,6    |
| Portugal        | 91,2    | 82,0    | 73,2    | 66,7    |
| Reino Unido     | 99,6    | 86,5    | 72,6    | 47,9    |
| República Checa | 100     | 100     | 96,1    | 86,9    |
| Suecia          | 98,5    | 99,3    | 97,7    | 94,6    |

Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Elaboración propia.

### Desagregació del fracàs escolar: les variables intervinents

- **L'origen social: capital econòmic i capital cultural:** "Si atendemos a los resultados de PISA, alrededor del 50% de las diferencias en el rendimiento escolar pueden atribuirse a causas relacionadas directamente con el origen social, mientras que otro 20% puede explicarse por la composición social del centro y un 7% por factores estrictamente pedagógicos y organizativos. Es más, las diferencias en aspectos tales como la titularidad del centro se desvanecen, en el caso español, en cuanto se repara en las diferencias de composición social del alumnado de los centros públicos y privados" (p. 72).

- L'ocupació dels pares

TABLA 3.1

### Indicadores de fracaso escolar según la ocupación de los padres

En porcentaje

|  | OCUPACIÓN MÁS ALTA DE LOS PADRES |                                  |                        |                           |
|--|----------------------------------|----------------------------------|------------------------|---------------------------|
|  | CUELLO BLANCO/<br>CUALIFICADO    | CUELLO BLANCO/<br>NO CUALIFICADO | MANUAL/<br>CUALIFICADO | MANUAL/<br>NO CUALIFICADO |
| Ha repetido curso                              | 18,4                             | 30,1                             | 37,6                   | 36,2                      |
| No aspira a un nivel de postsecundaria         | 6,9                              | 12,8                             | 23,5                   | 23,1                      |
| Puntuación por debajo de una desviación típica | 10,4                             | 16,6                             | 27,6                   | 28,8                      |
| Riesgo elevado de fracaso                      | 22,7                             | 35,6                             | 46,3                   | 44,8                      |

Fuente: PISA 2003. Elaboración propia.

- El nivell educatiu dels pares

TABLA 3.2

### Indicadores de fracaso según el nivel educativo de los padres

En porcentaje

|  | MÁXIMO NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES |          |            |             |              |                 |                     |
|--|--------------------------------------|----------|------------|-------------|--------------|-----------------|---------------------|
|  | NINGUNA                              | PRIMARIA | SECUNDARIA | PROFESIONAL | BACHILLERATO | UNIV.<br>MEDIOS | UNIV.<br>SUPERIORES |
| Ha repetido                                    | 48,2                                 | 37,8     | 25,5       | 24,1        | 29,5         | 27,7            | 16,3                |
| No aspira a postsecundaria                     | 39,8                                 | 23,8     | 13,3       | 13,0        | 13,1         | 8,2             | 5,1                 |
| Puntuación por debajo de una desviación típica | 43,0                                 | 26,7     | 15,8       | 17,3        | 17,8         | 14,5            | 9,7                 |
| Riesgo elevado de fracaso                      | 62,9                                 | 46,2     | 31,8       | 31,0        | 35,0         | 33,1            | 20,2                |

Fuente: PISA 2003. Elaboración propia.



- Capital cultural familiar i abandonament escolar a l'ESO

TABLA 3.3

**Nivel de estudios de los padres de los alumnos que abandonan ESO sin finalizar**

| ESTUDIOS MÁS ELEVADOS DE LOS PADRES | PORCENTAJE DE LOS QUE ABANDONAN ESO | PORCENTAJE DE LOS QUE NO ABANDONAN |
|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Sin estudios                        | 20,7                                | 7,0                                |
| Obligatoria                         | 56,4                                | 41,3                               |
| Bachillerato                        | 10,1                                | 14,9                               |
| Profesional                         | 7,0                                 | 12,2                               |
| Superior                            | 5,8                                 | 24,6                               |

Fuente: ETEFIL 2005. Elaboración propia.

- **L'èxit de les dones: gènere i fracàs:** “Los motivos no están completamente claros; lo más razonable es asumir que el proceso de desarrollo durante la pubertad favorece el mantenimiento de la disciplina, la atención y el orden de trabajo entre las chicas en mucha mayor medida que entre los chicos. Sin duda hay otras razones de peso para asumir que parte de las diferencias se deben a procesos de socialización en roles diferentes, aunque sólo sea para presumir que la socialización femenina facilita un comportamiento menos conflictivo que el esperado de un alumno de secundaria. También hay razones para pensar que las habilidades de maduración más temprana entre las chicas, como las de tipo lingüístico, tienen una aplicación más amplia y generalizada en los procesos de aprendizaje que las capacidades espaciales o formales” (p. 81).

TABLA 3.7

**Indicadores de riesgo de abandono según el sexo del alumno**

En porcentaje

|  |              | SEXO  |        |
|--|--------------|-------|--------|
|  |              | MUJER | HOMBRE |
| Ha repetido                                    | De cada sexo | 42,0  | 58,0   |
|  | Del grupo    | 23,7  | 33,8   |
| No aspira a postsecundaria                     | De cada sexo | 38,1  | 61,9   |
|  | Del grupo    | 10,8  | 18,2   |
| Puntuación por debajo de una desviación típica | De cada sexo | 43,3  | 56,7   |
|  | Del grupo    | 16,1  | 21,7   |
| Riesgo elevado de fracaso                      | De cada sexo | 42,7  | 57,3   |
|  | Del grupo    | 29,4  | 40,7   |

Fuente: PISA 2003. Elaboración propia.

- Ètnia i nacionalitat:
  - “Es bien sabido que determinadas comunidades que mantienen fuertes lazos con su propia tradición presentan niveles de abandono temprano mucho más elevados. El caso de los gitanos es paradigmático” (p. 84).
  - Els immigrants del Sud presenten més dificultats en els estudis, encara que no n'estan clares les causes.
  - Hipòtesi 1: la veritable causa té a veure amb l'estrat social; el problema és que els immigrants obtenen resultats notablement pitjors que els dels nadius del mateix estrat social.
  - Hipòtesi 2: el propi procés migratori, amb el preu personal, la reubicació cultural i la desorientació que provoca passa factura als alumnes adolescents; els immigrants del Nord, però, no acusen els mateixos efectes malgrat passar per els mateixos processos.
  - Hipòtesi 3: no parlar amb fluïdesa la llengua nadiua pot tenir efectes nefastos sobre l'escolarització; però aquest efecte no és durador, i és sorprenent la rapidesa amb què els alumnes aprenen la llengua d'escolarització.
  - Hipòtesi 4: els estudiants estrangers venen marcats pels processos educatius del país d'origen; hi ha una relació entre desenvolupament i nivell d'aprenentatge, encara que els mecanismes no són ben compresos. Alguns factors que hi intervenen són: els nivells culturals de la població en general; els dels pares dels alumnes en particular; la capacitat dels sistemes escolars per oferir una escolarització completa i de qualitat, i la qualitat dels estudis de primària.

TABLA 3.10

### Indicadores de riesgo de fracaso según el origen

En porcentaje

|  | ORIGEN  |                    |            |
|--|---------|--------------------|------------|
|  | NATIVOS | SEGUNDA GENERACIÓN | NO NATIVOS |
| Ha repetido                                    | 28,3    | 31,7               | 35,3       |
| No aspira a postsecundaria                     | 14,3    | 26,6               | 15,0       |
| Puntuación por debajo de una desviación típica | 18,0    | 23,8               | 37,6       |
| Riesgo elevado de fracaso                      | 34,1    | 40,9               | 55,1       |

Fuente: PISA 2003. Elaboración propia.

TABLA 3.11

### Indicadores de riesgo de fracaso según la lengua hablada en casa

En porcentaje

|  | LENGUA HABLADA EN CASA |                       |
|--|------------------------|-----------------------|
|  | UNA LENGUA VERNÁCULA   | UNA LENGUA EXTRANJERA |
| Ha repetido                                    | 28,7                   | 21,4                  |
| No aspira a postsecundaria                     | 14,4                   | 14,6                  |
| Puntuación por debajo de una desviación típica | 18,6                   | 29,3                  |
| Riesgo elevado de fracaso                      | 34,9                   | 35,9                  |

Fuente: PISA 2003. Elaboración propia.

- Famílies dissoltes

TABLA 3.13

### Diversos indicadores de riesgo de fracaso según el tipo de hogar

En porcentaje

|  | TIPO DE HOGAR |       |              |       |
|--|---------------|-------|--------------|-------|
|  | NUCLEAR       | MIXTO | MONOPARENTAL | OTROS |
| Ha repetido                                    | 27,4          | 34,2  | 33,7         | 36,8  |
| No aspira a postsecundaria                     | 13,9          | 17,2  | 16,1         | 19,5  |
| Puntuación por debajo de una desviación típica | 17,6          | 19,4  | 23,5         | 34,9  |
| Riesgo elevado de fracaso                      | 33,2          | 39,4  | 41,4         | 51,9  |

Fuente: PISA 2003. Elaboración propia.

\* *Mixto*: majorment famílies reconstituïdes

*Otros*: famílies col·lectives (centres d'acollida) i residència amb familiars diferents dels progenitors (avis, oncles, etc.).

### 3.1. Educació, classes socials i desigualtats. Principals teories explicatives

#### La teoria de la reproducció: Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron

(Basat en *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, México D.F., 1995 [original francés: 1970]).

- A la seva obra *La reproducción*, Bourdieu i Passeron investiguen els **mecanismes** pels quals els sistemes educatius reproduïen les desigualtats socials més àmplies presents a les societats.
- Per això, utilitzen alguns dels conceptes habituals a l'obra sociològica de Bourdieu, en particular, els de **capital cultural i habitus**.
- Sobre el paper de l'**autoritat pedagògica** (AuP) en la legitimació dels continguts: «En tanto que la relación de comunicación pedagógica en la que se realiza la AP [acción pedagógica] supone para instaurarse la existencia de la AuP [autoridad pedagógica], esa relación no se reduce a una pura y simple relación de comunicación [...] Contrariamente al sentido común y a numerosas teorías eruditas que hacen del entender la condición del escuchar (en el sentido de prestar atención y dar crédito), en las situaciones reales de aprendizaje (incluido el de la lengua), el reconocimiento de **la legitimidad de la emisión**, o sea, de la AuP [autoridad pedagógica] del emisor, condiciona la recepción de la información y, más aún, la realización de la acción transformadora capaz de transformar esta información en formación» (p. 59).»
- «Ya que toda AP en ejercicio dispone automáticamente de una AuP, la relación de comunicación pedagógica en la que se realiza la AP tiende a producir la **legitimidad** de lo que transmite, designando lo transmitido como digno de ser transmitido por el solo hecho de transmitirlo legítimamente, contrariamente a lo que ocurre con todo aquello que no transmite» (p. 63)
- **INCÍS SOBRE ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ**: «Contrariamente a las representaciones populares o pseudocientíficas que prestan a la publicidad o a la propaganda y, más generalmente, a los mensajes propagados por los modernos medios de difusión, prensa, radio, televisión, el poder de manipular, o incluso de crear, las opiniones, estas acciones simbólicas solo pueden ejercerse en la medida y solamente en

la medida en que encuentran y refuerzan predisposiciones (por ejemplo, las relaciones entre un periódico y sus lectores)» (p. 65).

- El paper del **capital cultural**: «En la medida en que el éxito de toda AP es función del grado en el que los receptores reconocen la AuP de la instancia pedagógica y del grado en que **dominan el código cultural** de la comunicación pedagógica, el éxito de una determinada AP en una formación social determinada está en función del sistema de relaciones entre la arbitrariedad cultural que impone esta AP, la arbitrariedad cultural dominante en la formación social considerada y **la arbitrariedad cultural inculcada por la primera educación en los grupos o clases de donde proceden los que sufren esta AP**» (p. 70)
- La **reproducció de l'estructura social**: «En una formación social determinada, el TP [trabajo pedagógico] por el que se realiza la AP [acción pedagógica] dominante tiene siempre la función de mantener el orden, o sea, de reproducir la estructura de las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases, en tanto que tiende, ya sea por la inculcación o por la exclusión, a **imponer a los miembros de los grupos o las clases dominadas el reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante** y a hacerles interiorizar, en medida variable, disciplinas y censuras que cuando adquieren la forma de autodisciplina y autocensura sirven mejor que nunca los intereses, materiales o simbólicos, de los grupos o clases dominantes». (p. 81)
- Definició d'**habitus**: esquemes d'obrar, pensar i sentir associats a la posició social. L'*habitus* fa que persones d'un entorn social homogeni tendeixin a compartir estils de vida semblants. Per *habitus*, Bourdieu entén el conjunt d'esquemes generatius a partir dels quals els subjectes perceben el món i hi actuen. Aquests esquemes generatius generalment es defineixen com «*estructures estructurants estructurades*»; són socialment *estructurades* perquè han estat conformats al llarg de la història de cada agent i suposen la incorporació de l'estructura social, del camp concret de relacions socials en què l'agent social s'ha conformat com a tal. Però alhora són *estructurants* perquè són les estructures a partir de les quals es produeixen els pensaments, percepcions i accions de l'agent. Cada posició social té el seu propi *habitus*. Aquesta és una condició bàsica: l'*habitus* és sempre social. No hi ha un *habitus*, en el sentit de Bourdieu, que no ho sigui. L'*habitus* es postula, així doncs, com una dimensió fonamental de la «classe social» dels subjectes: és la «classe incorporada». La classe incorporada és el cos, la classe social feta cos; a diferència de la classe objectivada, que és la posició en el sistema de relacions socials.

- Socialització familiar i socialització escolar: l'**habitus**: «Vemos también la ingenuidad de plantear el problema de la eficacia diferencial de las distintas instancias de violencia simbólica (por ejemplo, familia, escuela, medios de comunicación modernos, etc.) haciendo abstracción, como los servidores del culto de la fuerza suprema de la Escuela o los profetas de la omnipotencia de los “mass-media”, de la **irreversibilidad de los procesos de aprendizaje** que hace que **el habitus adquirido en la familia esté en el principio de la recepción y asimilación del mensaje escolar y que el habitus adquirido en la escuela esté en el principio del nivel de recepción y del grado de asimilación de los mensajes producidos y difundidos por la industria cultural** y en general de todo mensaje culto o semiculto». (p. 84)
- **Analogía estructural i funcional Església/Sistema Escolar**: «Aunque las instituciones escolares procedan casi siempre de la laicización de instituciones eclesiásticas o de la secularización de tradiciones sagradas (a excepción, como subraya Weber, de las escuelas de la Antigüedad clásica), la comunidad de origen deja sin explicar las semejanzas manifiestas entre el personaje del sacerdote y el del profesor, mientras no se tiene en cuenta la analogía de estructura y de función entre la Iglesia y la Escuela. Como se ve en el caso de Durkheim, que sin embargo ha formulado la homología entre la función profesoral y la función sacerdotal, la evidencia de la filiación histórica suele dispensar cualquier otra explicación: “La Universidad está hecha en parte de laicos que han mantenido la fisonomía del clérigo, y por clérigos laicizados. A partir de aquí, frente al cuerpo eclesiástico, existe un cuerpo diferente, pero que se ha formado parcialmente a imagen de aquel al cual se opone”» (p. 105)
- **Capital lingüístic** i selecció educativa: «Particularmente manifestada en los primeros años de escolaridad, en que **la comprensión y el manejo de la lengua** constituyen el punto principal de aplicación del juicio de los maestros, la influencia del capital lingüístico no deja de ejercerse nunca: el estilo siempre es tenido en cuenta, implícita o explícitamente, en todos los niveles del *cursus* [trayectoria educativa del alumno] y, en grados diversos, en todas las carreras universitarias, incluso las científicas. Más aún, la lengua no es solamente un instrumento de comunicación, sino que proporciona, además de un vocabulario más o menos rico, un sistema de categorías más o menos complejo, de manera que la aptitud para descifrar y manipular estructuras complejas, sean lógicas o estéticas, depende en parte de **la**

**complejidad de la lengua transmitida por la familia.** De ello se deduce lógicamente que la *mortalidad escolar* crecerá forzosamente a medida que nos acerquemos a las clases más alejadas de la lengua escolar, pero también que, en una población producto de la selección, la desigualdad de la selección tiende a reducir progresivamente, y a veces a anular, los efectos de la desigualdad ante la selección: de hecho, sólo la selección diferencial según el origen social, y en particular la superselección de los estudiantes de origen popular, permiten explicar sistemáticamente todas las variaciones de la competencia lingüística en función de la clase social de origen y, en particular, la anulación o la inversión de la relación directa (observable en los niveles más bajos del *cursus*) entre la posesión de un capital cultural (definido según la profesión del padre) y el grado de éxito». (p. 116)

- Bourdieu busca, doncs, els «mecanismes» pels quals l'Escola realitza la reproducció social que ell li atribueix i que la majoria de les dades corroboren. Per ell, aquests mecanismes són fonamentalment:
  1. la insistència en la **competència lingüística burgesa**, molt per sobre de en la capacitació tècnica (professional o no)
  2. la **autoselecció dels alumnes determinada per la competència lingüística primària (familiar)**: abandonen aquells que no posseeixen d'entrada la competència lingüística requerida
  3. la **preeminència de la dissertació oral del professor com mitjà d'ensenyament** («condicions institucionals de la comunicació pedagògica»)
  4. **l'examen**, escrit i oral, com a forma pretesament objectiva de selecció escolar, que reforça la insistència, citada a (1), en les habilitats lingüístiques
  5. la valoració inconscient d'una relació de **familiaritat amb la cultura burgesa** que la pròpia Escola no proporciona i que, per tant, no està a l'abast de les classes obreres
  6. la **jerarquització de les opcions d'ensenyaments a partir de la secundària**, amb sortides acadèmiques (accés o no a la universitat) i professionals (categories laborals) totalment distintes («jerarquia dels graus i de les assignatures»)
  
- «Tanto si nos proponemos analizar la comunicación del mensaje, la organización del ejercicio o el control y la sanción de los efectos de la comunicación y del ejercicio, es decir, el trabajo pedagógico como acción prolongada de inculcación por medio de la cual se realiza la función propia de todo sistema escolar, como si intentamos comprender los mecanismos por medio de los cuales el sistema

selecciona, abierta o tácitamente, a los destinatarios legítimos de su mensaje, imponiéndoles exigencias técnicas que son siempre, en distintos grados, exigencias sociales, no [se] puede, según hemos visto, comprender la «doble verdad» de un sistema definido por la capacidad de poner al servicio de su «función interna» de conservación social la «lógica interna» de su funcionamiento, si no relacionamos todas las características, presentes y pasadas, de su organización y de su público con el sistema completo de relaciones que se establecen, en una formación social determinada, entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relaciones de clase. Conceder al sistema una independencia absoluta a que aspira o, por el contrario, ver en él solamente el reflejo de un estado del sistema económico o la expresión directa del sistema de valores de la “sociedad global”, hace imposible percibir que su “autonomía relativa” le permite servir a las demandas externas o la apariencia de la independencia y de la neutralidad, es decir, disimular las funciones sociales que lleva a cabo y, por lo tanto, realizarlas más eficazmente» (p. 229).

- Para Bourdieu, la principal función externa del sistema educativo es «la reproducción de la distribución del capital cultural entre las clases» (p. 255).
- «Incluso si no son objeto de una estimación consciente, las probabilidades escolares, cuya expresión puede percibirse intuitivamente en el grupo de pertenencia (vecindad o grupo de pares, por ejemplo, en la forma concreta del número de individuos conocidos que todavía están escolarizados o que trabajan ya en una edad determinada) contribuyen a determinar la imagen social de los estudios superiores que de alguna forma está objetivamente inscrita en un tipo determinado de condición social; **según que el acceso a la enseñanza superior sea percibido colectivamente, incluso de forma difusa, como un futuro imposible, posible, probable, normal o banal, toda la conducta de las familias y de los niños varía (en particular su conducta y su éxito en la Escuela) porque tiende a regirse por lo que se puede esperar “razonablemente”**» (p. 279).
- **Sobre la «democratització» de l'escola** en temps aleshores recents: «Para un hijo de cuadro superior, la prosecución de estudios después del bachillerato era en 1961-62 un futuro probable; en 1965-66, era un porvenir banal. A la inversa, el aumento de las probabilidades de acceso de los niños procedentes de las clases populares no ha sido suficiente como para que se hayan alejado decisivamente de la zona de las probabilidades objetivas en la que se forja la experiencia de la



resignación o, excepcionalmente, la del que ha ido a la Escuela por milagro; que un hijo de obrero tenga 3,9 probabilidades sobre cien, en lugar de 1,5 de acceder a la enseñanza superior, no puede ser suficiente para modificar la imagen que hace de los estudios superiores un futuro improbable, si no «poco razonable» o, si se quiere, inesperado. En cuanto a las clases medias, es probable que ciertas fracciones (en particular los maestros de escuela y los pequeños funcionarios) alcancen un nivel en el que los estudios superiores tiendan a aparecer como una posibilidad normal y en el que tienda a debilitarse la representación de los estudios que hace del bachillerato el fin casi obligado de la carrera escolar» (p. 280).

### **La teoria de les transmissions educatives: Basil Bernstein (1989)**

- Atribueix una importància central a l'anàlisi del llenguatge per entendre els processos de reproducció cultural.
- 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 la comunicació.
- Cada classe social emprà el tipus de codi sociolingüístic més adient a les necessitats del seu context:
  - **Codi elaborat:** propi de les **clases mitjanes**;
    - de caire **universalista** i **independent del context**: explícita el context, i per això és indiferent d'aquest.
    - de caràcter **expositiu**
    - referent **abstracte**
    - **complexitat sintàctica**
  - **Codi restringit:** propi de les **clases treballadores**;
    - de caire **particularista** i **dependent del context**: el context roman implícit
    - de caràcter **narratiu**
    - referent **concret**
    - **precarietat sintàctica**
- **L'escola funciona a partir del llenguatge propi de la classe mitjana** (el codi elaborat), fet que explica les majors dificultats amb què es troben els estudiants de la classe treballadora: els alumnes es troben

davant la necessitat de comprendre i produir formes de llenguatge amb les quals no estan familiaritzats perquè no les han adquirits a la seva socialització inicial.

- A més del codi lingüístic propi de l'escola, dos altres factors contribueixen a la reproducció social a l'escola: la **classificació** dels continguts i el seu **emmarcament**.
- **Classificació** dels continguts: fa referència al grau d'integració o disgregació (continguts inconnexes) dels continguts que formen part del currículum (en altres paraules, la seva **interdisciplinarietat**): segons comprova l'autor a partir d'un estudi empíric d'una mostra de centres escolars, aquells centres amb una major articulació entre els continguts transmesos a diferents àrees són els que permeten construir un coneixement global a l'alumnat i, per tant, els que possibiliten una apropiació significativa del coneixement.
- **Emmarcament** dels continguts: fa referència 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 (i autoritats educatives) pel que fa a les decisions sobre la **selecció, organització, ritme i temporalitat** dels coneixements impartits. (**Fins a quin punt l'alumnat pot decidir sobre allò que s'ensenya i com s'ensenya?**): aquells centres on s'atorga més poder a l'alumnat en la definició del què i el com s'aprèn permeten establir una relació menys jeràrquica entre agents educatius i conferir més autonomia a l'alumnat.
- Segons Bernstein, doncs, 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.

### **L'efecte Pigmalión o la profecia que es compleix a si mateixa: Ray Rist**

- Les **expectatives del professorat** són determinants sobre les dinàmiques d'èxit i fracàs escolar de l'alumnat: acaben generant **efectes reals** sobre el seu comportament i el seu rendiment.

- **L'etiquetatge:** Els professors etiqueten els alumnes a partir de determinats trets socials com la classe social, el gènere o l'ètnia, a més de sobre informacions prèvies que rep sobre el seu caràcter, les seves actituds i el seu comportament. Aquest etiquetatge conforma les expectatives que el professor es crea sobre l'alumnat.
- Les expectatives no només es generen per a alumnes individuals, sinó també per a grups d'alumnes o grups-classe sencers: grup "bo" o "dolent"...
- Les baixes expectatives del professorat acaben conduint a baixos resultats. Aquest és un dels mecanismes més poderosos per reproduir les situacions de desavantatge de les que parteixen molts estudiants.

### **El currículum ocult: Michael W. Apple**

- Tres tipus de currículum: **currículum explícit** (formal o oficial); **currículum ocult** i **currículum en ús**.
- Currículum explícit: es presenta com a coneixement despolititzat, objectiu, universal i neutral.
- **Currículum ocult:** a través de les pràctiques i interaccions quotidianes dels agents educatius es transmeten de manera inconscient els valors dominants.
- Currículum en ús: relacions desiguals de poder entre els diferents agents en la selecció de continguts a l'aula.
- 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 pugin satisfer les expectatives institucionals i desenvolupar un progrés satisfactori a l'escola.
- 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 o raça (ètnia).
- Un exemple: **l'estratificació social per gènere:** les nenes solen rebre menys atenció a classe que els nens i, a més, en la interacció d'aula es

tendeixen a devaluar les actituds considerades femenines (passivitat, conformisme, sentimentalisme) davant de les considerades tradicionalment masculines (força, tenacitat, racionalitat). Encara més, això és més pronunciat durant les classes de ciències i matemàtiques, on «els nois són felicitats quan ho fan bé i criticats quan no treballen [mentre que] les noies són felicitades per la seva feina dura quan les seves notes són bones en matemàtiques i, quan no ho són, se'ls diu que els costa la matèria» (Caprile et al., *El sesgo de género en el sistema educativo. Su repercusión en las áreas de matemáticas y tecnología en la secundaria*, Instituto de la Mujer, Madrid, 2008).

### **La teoria de la correspondència o l'educació de la força de treball: Samuel Bowles y Herbert Gintis (*Schooling in Capitalist America*, 1976)**

- Les relacions socials a l'escola estan configurades i regulades de la manera més semblant possible a les relacions socials de producció pròpies del treball assalariat: **isomorfisme o correspondència**.
- Trets més importants de l'estructura escolar dominant relacionats amb la socialització de la força de treball:
  - Obsessió per l'**ordre** i l'**autoritat**: l'ordre que exigeix l'escola és el que millor encaixa amb la naturalesa i les exigències del treball assalariat.
  - Els alumnes aprenen a ser tractats com a membres de categories i gestionats com a part de col·lectius, a formar part d'un **món impersonal i burocràtic**.
  - La escola imposa la **renúncia al control** sobre el contingut del propi treball (alienació): el contingut i la finalitat del treball escolar no els decideix l'alumne, sinó una autoritat superior (el professor), a imatge del que succeeix en el món laboral.
  - Imposa també la renúncia al control del procés de treball (el mètode), igual que passa en el món laboral.
  - **Contraposició entre treball i activitat lliure**: una de les primeres coses que aprenen els nens a l'escola és la noció de treball (activitats que es fan seguint les ordres del professor, amb temps i continguts específics), contraposada a la de joc, que queda limitat al temps lliure.
  - **Control de l'espai i el temps**: l'escola forma en la noció capitalista del temps, i l'organització d'aquest imposa iniciar

coses quan no interessa fer-ho i deixar-les de fer quan sí que hi ha interès a fer-les.

- **Estratificació del treball i socialització diferencial:**
  - **diferenciació vertical** (o al llarg dels diferents nivells educatius): fins als últims anys del nivell obligatori, a l'escola s'aprèn submissió; els ensenyaments mitjans ja són més oberts, menys disciplinaris i cobra importància la qualitat del propi treball; a la universitat s'incrementa l'autonomia dels estudiants;
  - **diferenciació horitzontal**, o diferents formes de socialització per a nens i joves de diferents procedències: estudis acadèmics i professionalitzadors; estudis curts i llargs; escoles privades i públiques; diferents tipologies de centres segons l'entorn; dins d'un mateix centre, separació d'alumnes per rendiment escolar...
- Instaauració de mecanismes de **competència individual** entre alumnes i, així doncs, foment de l'individualisme, malgrat el discurs de solidaritat que impera a les escoles. Les qualificacions escolars són un dels mecanismes de foment de la competència.
- L'avaluació opera com un mecanisme de justificació de les desigualtats en la distribució de recompenses: en el món laboral (i a diferència de la família) cadascú rep, no segons les seves necessitats, sinó segons la seva contribució diferencial.
- La teoria de la correspondència explica el que l'economia capitalista demanda de l'escola en un període històric particular. Actualment, sembla que els desenvolupament posterior del capitalisme demanda altres qualitats: creativitat, capacitat d'iniciativa, flexibilitat, etc.

### **Teoria de la resistència: Willis**

(Paul Willis, *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal, Madrid, 1988 [orig. 1977])

- Basada en un estudi etnogràfic (a partir d'entrevistes i observació no-participant) dels joves rebels d'una ciutat del centre d'Anglaterra en la dècada de 1970.
- Els joves de classe obrera experimenten l'escolaritat com a sinònim d'un tracte infantil i submís; per ells, abandonar l'escola sense un títol

bàsic i començar a treballar (als 16 anys) és un alliberament que, a més, els permet assolir l'estatus d'adults, encara que treballin en feines gens qualificades.

- Davant del tracte desqualificador que els brinda l'escola, boicotegen les classes i desafien l'autoritat pedagògica i el valor de la cultura acadèmica, tot oposant-hi un modals extremadament vulgars i enfrontant-se als professors, a més de mofar-se dels companys que volen estudiar.
- Willis estudia, en primer lloc, els trets que caracteritzen la contracultura grupal juvenil d'oposició a l'escola, i n'identifica els següents com a principals:
  - Oposició a l'autoritat del professor, en primer lloc, i per extensió als companys que adopten una actitud conformista respecte d'aquesta, els «pringats».
  - Adopció de noves vestimentes i pentinats, en primer lloc, i posteriorment del fumar i el beure, com a senyal de distanciament del món escolar i acostament al món adult, en un intent d'allunyar-se de l'estat forçós d'«adolescència» que imposa l'escola.
  - Front a l'escola, el grup de «col·legues» està exempt de normes i jerarquies explícites, encara que sí que en té d'informals, entre les quals la fidelitat al propi grup o el tabú de la delació davant l'autoritat.
  - L'oposició a l'escola es manifesta en la lluita per guanyar espai simbòlic i físic en el si de la institució, a través, per exemple, de la «conya» i la mofa constant, o de les «campanes», que permeten atacar la distribució institucional del temps.
  - La contracultura antiescolar exalça la masculinitat, i les baralles i la intimidació cobren protagonisme en els rituals del grup.
  - S'exalça igualment la capacitat per aconseguir diners, a través de petites feines o mitjançant el robatori als «pringats» o a l'escola.
  - A més a més, aquesta contracultura és fortament sexista, i les dones es contempen com a mers objectes i conquestes sexuals.
- Willis constata una forta semblança entre aquesta contracultura i la cultura de la fàbrica, per a la qual els seus membres estan predestinats (ens trobem a inicis de la dècada de 1970). En aquests sentit, els joves obrers només reproduirien alguns dels patrons característics de la seva cultura de classe. Així doncs, segons l'autor, els següents punts són compartits per ambdues cultures:

- El rebuig de l'escola es correspon amb la més alta valoració de les habilitats pràctiques que de la teoria en el món laboral a què pretesament aspiren: la teoria només és útil en la mesura en què ajuda a resoldre problemes concrets.
  - La rebel·lia davant de l'autoritat té un cert paral·lelisme amb la lluita dins la fàbrica per aconseguir un cert control informal del procés de treball.
  - La cultura contraescolar manifesta un fort escepticisme respecte al valor de les titulacions formals, que no necessàriament han de conduir a feines millors.
  - El comportament d'aquests grups de joves reforcen la solidaritat de grup, front de la competitivitat individual que promou l'escola.
- Per Willis, les principals limitacions de la cultura contraescolar son relatives al desdeny de l'activitat intel·lectual i el sexisme. El primer només facilita la dominació de classe; el segon, reproduïx els patrons de dominació patriarcal tradicional afavorits històricament per la burgesia dominadora. Així, tots dos coarten les aspiracions alliberadores dels col·lectius de classe obrera (insistim, l'estudi de Willis té lloc als anys setanta del segle xx).
  - També a la dècada de 1975, **Angela McRobbie** va dur a terme una investigació similar a la de Willis amb noies obreres («Working Class Girls and the Culture of Femininity»). L'estudi conclou que les noies de classe obrera adopten igualment una posició contraposada a la imatge que aquestes tenen de les noies de classe mitjana, qui consideren «empollones» o «esnobs». La seva cultura d'oposició a la cultura de gènere imposada per l'escola consisteix en l'exacerbació de la seva sexualitat i la seva maduresa física, en contra de l'ideal imperant. Les seves expectatives vitals passen, però, més que per l'ingrés en precari al món laboral, pel matrimoni i la maternitat precoços.

### **L'individualisme metodològic i la sociologia analítica: Boudon, Gambetta, Goldthorpe**

(OBRES DESTACADES: Raymond Boudon, *Education, Opportunity and Social Inequality*, 1973; Diego Gambetta, *Where they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*, 1987; John Goldthorpe & Richard Breen, «Explaining educational differentials. Towards a Formal Rational Action Theory», en *Rationality and Society*, agost de 1997, vol. 9, núm. 3, p. 275-305)

- Els mecanismes responsables de l'elevada correlació entre origen social i fracàs escolar tenen a veure amb les diferències de costos-beneficis en la tria racional individual i familiar dels itineraris escolars.
- Segons Boudon, per exemple, un noi o una noia de classe obrera que aspira a anar a la universitat ha de fer front a **costos més elevats i menors beneficis** en relació al seu punt social de partida.
- Els costos més elevats dels individus d'origen social obrer tenen a veure no únicament amb les majors dificultats econòmiques o els majors problemes que representen per a ells el fet de retardar l'ingrés al món laboral, sinó sobretot amb el fet que els seus lligams amb els amics i la família se solen veure perjudicats (= «**costos socials i psíquics relacionats amb els grups de referència i la solidaritat familiar**»).
- Aquests factors no només determinarien l'abandonament escolar, sinó també la **trajectòria escolar** triada en cada moment d'elecció: Formació Professional o Batxillerat; Grau Superior o universitat.
- Un altre factor clau en aquesta anàlisi de costos-beneficis seria el **rendiment acadèmic en la trajectòria prèvia d'escolarització**. Malgrat tot, els individus de classe mitjana tindrien més incentius per romandre a l'escola encara amb un rendiment acadèmic modest, mentre que per als individus de classe obrera un rendiment baix seria un factor molt més determinant.
- Algunes conseqüències del model explicatiu de la sociologia analítica: «Boudon's model extraordinarily solid explicative power accounts for the effect of basic processes underlying the impact of factors outside schools on inequality of [social] opportunity. **It explains (1) why democratization of schooling through a lowering of academic standards does not reduce educational inequality and (2) why reduction of educational inequality through expansion of schooling does not lead to a weaker link between social background and social destinations.** Educational systems are easier to change than systems of stratification. But, according to Boudon, it is society rather than the schools that is to blame for unequal educational opportunities. A policy of reducing socioeconomic inequality would therefore probably be the most effective way to intrinsically reduce inequality of educational opportunity, since the latter appear to be due principally to the effects of social stratification, which accounts for a great part of the differences in decision-making situations» (Nathalie



Bulle, «The actuality of *Education, Opportunity and Social Inequality*», en Mohamed Cherkaoui & Peter Hamilton (eds.), *Raymond Boudon: A Life in Sociology*, Bardwell Press, Londres, 2009: p. 357-378).

## 3.2. Multiculturalitat, racisme i escola

### Evolució de la població immigrant a Catalunya

- Una de les conseqüències de la globalització econòmica ha estat un fort augment dels fluxos migratoris a tot el planeta. Les migracions han tingut lloc dins dels Estats —de les zones rurals a les ciutats—, entre països del Sud —entre zones amb diferencials d'industrialització— i, majorment, del Sud al Nord.
- Es poden distingir quatre tipus de **migració forçosa**: (1) la migració deguda a la violència, els conflictes o les catàstrofes; (2) el contraban i el tràfic de persones; (3) la migració deguda a la despossessió, l'exclusió i la desocupació, i (4) la migració provocada per la sobrecapacitació i la manca d'oportunitats. La primera categoria comprèn 43 milions de refugiats i desplaçats internacionals; la segona, 2,45 milions de víctimes; la tercera, 72 milions de persones, sense comptar-hi el gruix dels migrants interiors; la quarta, 25,9 milions. [Raúl Delgado Wise, «Migración y trabajo hoy», *Monthly Review. Selecciones en castellano*, 3<sup>a</sup> época, núm. 1, septiembre de 2015, en [www.monthlyreviewencastellano.com/1-el-trabajo.](http://www.monthlyreviewencastellano.com/1-el-trabajo.)]
- Com mostra les taules següent, Catalunya no ha estat aliena a aquest fenomen de caràcter global, i ha rebut en els últims 15 anys una quantitat notable de població immigrant de múltiples orígens:

| Evolució de la població total i estrangera. 2000-2015<br>Catalunya |              |                     |             |           |       |
|--|--------------|---------------------|-------------|-----------|-------|
|  | (1) Població | Població estrangera |             |           |       |
|  |              | total               | % sobre (1) | var. abs. | var % |
| 2015 →   | 7.508.106    | 1.028.069           | 13,69       | -61.145   | -5,61 |
| 2014 →   | 7.518.903    | 1.089.214           | 14,49       | -69.258   | -5,98 |
| 2013 →   | 7.553.650    | 1.158.472           | 15,34       | -28.307   | -2,39 |
| 2012 →   | 7.570.908    | 1.186.779           | 15,68       | 927       | 0,08  |
| 2011 →   | 7.539.618    | 1.185.852           | 15,73       | -12.686   | -1,06 |
| 2010 →   | 7.512.381    | 1.198.538           | 15,95       | 9.259     | 0,78  |
| 2009 →   | 7.475.420    | 1.189.279           | 15,91       | 85.489    | 7,75  |
| 2008 →   | 7.364.078    | 1.103.790           | 14,99       | 131.283   | 13,50 |
| 2007 →   | 7.210.508    | 972.507             | 13,49       | 58.750    | 6,43  |
| 2006 →   | 7.134.697    | 913.757             | 12,81       | 114.853   | 14,38 |
| 2005 →   | 6.995.206    | 798.904             | 11,42       | 156.058   | 24,28 |
| 2004 →   | 6.813.319    | 642.846             | 9,44        | 99.838    | 18,39 |
| 2003 →   | 6.704.146    | 543.008             | 8,10        | 160.988   | 42,14 |
| 2002 →   | 6.506.440    | 382.020             | 5,87        | 124.700   | 48,46 |
| 2001 →   | 6.361.365    | 257.320             | 4,05        | 75.730    | 41,70 |
| 2000 →   | 6.261.999    | 181.590             | 2,90        | :         | :     |

Font: Idescat. Padró municipal d'habitants.

| Població estrangera per continents. 2015<br>Catalunya |                     |                               |   |
|---|---------------------|-------------------------------|---|
|   | Població estrangera | % sobre el total d'estrangers | % sobre el total d'estrangers del continent |
| <b>Europa →</b>                                       | <b>343.047</b>      | <b>33,37</b>                  | <b>100,00</b>                               |
| Unió Europea (28) →                                   | 280.266             | 27,26                         | 81,70                                       |
| Europa central i oriental →                           | 58.143              | 5,66                          | 16,95                                       |
| Resta d'Europa →                                      | 4.627               | 0,45                          | 1,35  |
| No hi consta país                                     | 11                  | <0,01                         | <0,01                                       |
| <b>Àfrica →</b>                                       | <b>290.844</b>      | <b>28,29</b>                  | <b>100,00</b>                               |
| Àfrica oriental →                                     | 555                 | 0,05                          | 0,19  |
| Àfrica central →                                      | 3.198               | 0,31                          | 1,10  |
| Àfrica del Nord →                                     | 224.787             | 21,86                         | 77,29                                       |
| Àfrica del Sud →                                      | 217                 | 0,02                          | 0,07  |
| Àfrica occidental →                                   | 62.072              | 6,04                          | 21,34                                       |
| No hi consta país                                     | 15                  | <0,01                         | <0,01                                       |
| <b>Amèrica →</b>                                      | <b>253.340</b>      | <b>24,64</b>                  | <b>100,00</b>                               |
| Amèrica del Nord →                                    | 7.369               | 0,72                          | 2,91  |
| Amèrica Central →                                     | 33.402              | 3,25                          | 13,18                                       |
| Carib →   | 27.101              | 2,64                          | 10,70                                       |
| Amèrica del Sud →                                     | 185.466             | 18,04                         | 73,21                                       |
| No hi consta país                                     | <4                  | :                             | <0,01                                       |
| <b>Àsia →</b>   | <b>140.086</b>      | <b>13,63</b>                  | <b>100,00</b>                               |
| Àsia central →  | 774                 | 0,08                          | 0,55  |
| Àsia oriental →                                       | 54.800              | 5,33                          | 39,12                                       |
| Àsia del Sud →  | 70.186              | 6,83                          | 50,10                                       |
| Àsia del Sud-est →                                    | 11.238              | 1,09                          | 8,02  |
| Orient Mitjà →  | 2.821               | 0,27                          | 2,01  |
| No hi consta país                                     | 267                 | 0,03                          | 0,19  |
| <b>Oceania →</b>                                      | <b>719</b>          | <b>0,07</b>                   | <b>100,00</b>                               |
| Austràlia i Nova Zelanda →                            | 716                 | 0,07                          | 99,58                                       |
| Resta d'Oceania                                       | <4                  | :                             | 0,42  |
| No hi consta país                                     | 0                   | 0,00                          | 0,00  |
| <b>Apàtrides →</b>                                    | <b>33</b>           | <b>&lt;0,01</b>               | <b>100,00</b>                               |

Font: Idescat. Padró municipal d'habitants.

## Les diferents respostes de les societats d'acollida

- Fins a la dècada de 1970, els grans països receptors d'immigració han aspirat fonamentalment a l'**assimilació cultural** dels grups de migrants, la qual cosa comprèn diferents processos:
  - assimilació cultural o aculturació: canvi de les pròpies pautes culturals per les de la societat autòctona;

- assimilació estructural: participació en institucions de la societat majoritària en un nivell primari;
  - amalgama: relacions primàries amb els autòctons, relacions d'amistat, veïnatge, participació directa en associació, matrimonis mixtos, desenvolupament d'un sentiment de pertinença a la societat receptora (no la d'origen).
- Més enllà de les ambicions assimilacionistes, en l'actualitat es poden distingir dos grans models de gestió política (i educativa) de la diversitat ètnica i cultural: el **multiculturalisme** (propi dels Estats Units i el Regne Unit), i l'**interculturalisme** (més propi de França i el Canadà).
  - La posició multiculturalista neix als EUA a la dècada de 1970 com a producte de les pressions dels moviments negres pels drets civils i de les crítiques als resultats de les pràctiques assimilacionistes a les escoles del país. Aquest model aspira a la **preservació de les diferències** culturals sense que aquestes siguin obstacle per a una correcta integració en la societat majoritària en forma de **promoció laboral i social**.
  - L'interculturalisme pretén desenvolupar una **cultura cívica comuna** basada en els valors de la democràcia, la llibertat i els drets humans, que cal respectar tal i com pressuposa la «civilització occidental», alhora que fomenta la **interacció entre les diferents comunitats** que viuen en un mateix país. Les persones tenen dret a mantenir la seva filiació amb un grup ètnic concret i el dret a les diferències culturals i religioses, que es poden mostrar lliurement en públic. Malgrat això, tota la societat ha d'adherir-se a una mateixa constitució de drets i dures fonamentals, sense excepció. L'interculturalisme no accepta que les diferències culturals s'utilitzin com excusa per reduir els drets de determinats grups (coma ara les dones o els nens). En el pla polític, comporta actuacions per evitar la discriminació o l'exclusió social dels grups més febles.

### **La diversitat ètnico-cultural a les escoles**

- Fins a la dècada de 1970, els models educatius dels països occidentals són essencialment assimilacionistes, igual que ho són els models polítics de gestió de la migració. Així doncs, l'escola es contempla com un vehicle

indispensable per cultivar els valors dominants entre les poblacions immigrants.

- En aquest context, els únics mecanismes que es contempen per a millorar el rendiment escolar dels nois i les noies pertanyents a minories ètniques i culturals són els programes d'**educació compensatòria** o, en altres paraules, programes de reforç per a l'aprenentatge de la llengua d'acollida i altres sabers instrumentals (com, per exemple, els promoguts als Estats Units per les Administracions de Kennedy i Johnson —dècada de 1960— i els desenvolupats a França a la dècada de 1970).
- A partir de les dècades de 1970 (als Estats Units) i 1980 (França), es comença a prendre en consideració la necessitat de **redefinir els currículums escolars** per donar-hi cabuda a la diversitat cultural i ètnica presents en els territoris nacionals. Per al cas dels Estats Units, Cameron McCarthy, en un article molt citat («Multicultural Approaches to Racial Inequality in the United States», *Curriculum and Teaching*, vol. V, núm 1-2, pp. 23-35, 1991), distingeix tres enfocaments de la multiculturalitat en l'ensenyament fàcilment extrapolables al conjunt de països occidentals: model de **comprensió cultural**, model de **competència cultural** i model d'**emancipació cultural**.

### **Els models de comprensió cultural**

- El seu destinatari principal són els membres dels grups ètnics i/o culturals majoritaris de la població, entre els quals busquen promoure una actitud més positiva envers els grups minoritaris o immigrants.
- Parteixen d'una postura de **relativisme cultural**: tots els grups ètnics i socials són formalment iguals entre si.
- «Tots som diferents, tots som iguals»: la gran família humana és diversa i en això consisteix la seva riquesa.
- Des de l'educació, es pretén promoure la **comprensió entre cultures** i el **respecte per les diferències ètniques**, a més de promoure **actituds positives envers els grups minoritaris** i menys afavorits (**supressió dels prejudicis ètnics**).
- D'aquesta manera, s'insisteix a **difondre a les aules i els centres d'ensenyament les principals característiques culturals dels grups**

**ètnics minoritaris** (cuina, festes i celebracions, relats populars, etc.) en un tractament que sovint s'ha criticat per ser generador d'estereotips ètnics, com si tots els membres d'una minoria compartissin les mateixes característiques.

## **Els models de competència cultural**

- Els seus destinataris principals són els membres de les cultures minoritàries, amb l'objectiu de promoure una autoimatge positiva i, d'aquesta manera, millorar el seu rendiment escolar i les seves relacions amb la cultura majoritària.
- Parteix de la constatació que existeix una manca fonamental de competències (o habilitats) transculturals, tant entre els grups majoritaris com entre les minories.
- Per compensar aquestes mancances, és necessari implementar **programes d'estudis bilingües, biculturals** i ètnics basats en valors pluralistes. (Aquests existeixen a diferents estats del Estats Units, per exemple, per a les poblacions hispanes, des de la dècada de 1990.)
- L'objectiu és **preservar la llengua i la identitat** dels grups minoritaris, **fomentar la identificació dels individus amb el seu grup ètnic** (sobretot si es tracta d'un grup oprimat) i preparar-lo per a la negociació amb la societat dominant.
- La principal crítica és que la insistència a dotar els alumnes de cultures minoritàries d'eines per negociar amb la cultura majoritària els acaba abocant a l'assimilació cultural, resultat oposat al que es pretén.

## **Els models d'emancipació cultural**

- L'objectiu és promoure la millora social de la joventut de les minories, de dues maneres:
  - promoció del respecte universal per la història, la cultura i la llengua de les diferents cultures a fi de **millorar la imatge social i l'autoimatge** dels seus membres.
  - la creació d'un **currículum multicultural** capaç de transformar les actituds dels educadors envers les minories i d'imposar un ambient positiu envers aquestes a l'aula.

- Es parteix de la idea que un major èxit acadèmic dels alumnes de les minories els ajudaria a millorar les seves oportunitats vitals. Això requeriria, però, que el mercat laboral contribuís també a l'ascens social de les minories absorbint-ne una gran quantitat de joves qualificats (= potser mitjançant polítiques de discriminació positiva?).
- En definitiva, el que es proposa es una **redefinició radical del currículum escolar** per apropar-lo a les experiències dels nois i les noies immigrants o de les minories i als seus entorns culturals, que es consideren discriminats a favor de la cultura i els valors de les classes mitjanes (una proposta que està en la línia d'algunes de les solucions considerades per afavorir el rendiment escolar de la classe obrera).
- Es considera que un currículum que inclogués, per exemple, la història i les fites culturals de les minories reduiria el distanciament dels seus membres dels sistema escolar.
- Els principals inconvenients per a la implementació d'aquest model són:
  - les pràctiques racistes en el mercat laboral poden bloquejar-hi l'accés de les minories, malgrat el possible èxit acadèmic;
  - una transformació real del currículum com la que es proposa requeriria d'un major equilibri de forces en el sistema educatiu, cosa que és avui dia difícil d'assolir.
- **Conclusió:** Cameron McCarthy conclou el seu estudi sostenint que els diferents models proposats sobreestimen el paper de l'escola i del currículum en els diferents resultats educatius i no aborden en cap cas les desigualtats socials més àmplies entre grups ètnics (en altres paraules, les desigualtats ètniques són simultàniament desigualtats de classe). El resultat és que tots tres models acaben atribuint una responsabilitat excessiva al professor a l'aula.

### **Les polítiques educatives per a la immigració a Catalunya**

[Basat en Dolors Mayoral i Didac Mateo, «El llarg camí cap a la interculturalitat», apartat 3, a Josep M. Rotger (coord.), *Sociologia de l'educació*, El Roure, Barcelona, 2012.]

- A Catalunya, a l'any 1996, l'**Eix transversal sobre l'educació intercultural** fixa com a objectius de l'educació intercultural: «cultivar les actituds interculturals positives, millorar l'autoconcepte, potenciar la convivència i oferir igualtat d'oportunitats per a tot l'alumnat», tot promovent la inserció

als currículums de totes les matèries de continguts interculturals destinats al conjunt de l'alumnat, i no únicament als membres de minories.

- El curs 2000-2001 es planteja la necessitat que els *Projectes Educatius de Centre* incloguin un «**Pla d'acollida**» per a l'alumnat immigrant, elaborat pels equips docents amb l'assessorament dels equips d'Educació Compensatòria, el equips d'Assessorament Psicopedagògic i el Servei Català d'Ensenyament.
- L'any 2003 es referma la necessitat que els centres elaborin un «Pla d'acollida» per a l'alumnat nouvingut i s'introdueix la necessitat de coordinació dels centres escolars amb altres institucions (per exemple, els serveis socials) per aconseguir actuacions més eficients. A més, es considera que els centres escolars han de **promoure la participació de les famílies immigrants en els òrgans de presa de decisió** del centre, si cal, a través de mecanismes específics.
- No obstant totes aquestes disposicions, no s'aconsegueix resoldre les dificultats específiques de la població nouvinguda a l'escola:
  1. desconeixement de la llengua i la cultura locals,
  2. dèficits educatius derivats de l'escolarització anterior,
  3. manca de recursos econòmics,
  4. diferents expectatives i procediments educatius.
- L'any 2005 s'elabora el *Pla de Llengua i Cohesió Social (LIC)* —encara vigent, veure, per exemple: [http://xtec.gencat.cat/ca/comunitat/entorn\\_pee/](http://xtec.gencat.cat/ca/comunitat/entorn_pee/)—, que pretén enfocar la qüestió de la immigració d'una manera integral, i no només des de les actuacions al centre escolar. S'hi consideren tres tipus de mesures complementàries entre si:
  1. Polítiques d'acollida: creació de les **aules d'acollida** als centres educatius.
  2. Polítiques d'igualtat: programes de **millora en la distribució de l'alumnat immigrant**.
  3. Polítiques d'acomodació: instauració dels **Plans educatius d'entorn**, que promouen un enfocament integral de l'educació que inclou les activitats fora del centre (lleure, extraescolars, esports, associacionisme), la participació de les famílies en la vida del centre escolar o la formació en les llengües d'origen de l'alumnat nouvingut.
- En un pla més general que l'estrictament educatiu, l'any 2008 es promulga el Pacte Nacional per a la Immigració a Catalunya, articulat a partir de quatre grans principis generals:
  1. Fomentar la participació a la vida pública de la població nouvinguda



2. Fer del català la llengua pública comuna
  3. Conviure en la pluralitat religiosa i de creences
  4. Assegurar la igualtat d'oportunitats entre homes i dones i incloure la perspectiva de gènere
- Les valoracions dels diferents instruments d'acollida de l'alumnat nouvingut són, en general, positiva per part de tots els agents implicats: professorat, famílies i institucions. Així, les enquestes realitzades mostren que els seus efectes es consideren «molt beneficiosos» o «bastant beneficiosos» per als alumnes. Els més crítics, per la seva part, reclamen sobretot majors recursos humans i materials.
  - No obstant això, persisteixen notables problemes de comunicació amb les famílies, de diferents tipus:
    - Dificultats **lingüístiques**: comunicació impossible per desconeixement de la llengua per part dels pares, o molt limitada per un coneixement insuficient.
    - Dificultats **socioeconòmiques**: poca disponibilitat dels pares per ajudar en els estudis dels seus fills per causa dels horaris de treball o d'un nivell insuficient d'escolarització.
    - Dificultats **culturals**: diferència entre els valors familiars de la cultura majoritària i els de la cultura d'origen (estructura familiar, rols a l'interior de la família, formes d'autoritat i disciplina) i diferències entre el sistema escolar local i el d'origen (valors educatius que s'hi privilegien, reglaments, horaris, personal no docent, mètodes d'avaluació, etc.).
    - Dificultats **institucionals**: dificultats per contemplar el personal escolar com a agents educatius competents i per assumir el dret i el deure de participar al centre escolar.
  - Per últim, en els estudis realitzats, algunes famílies han fet constar la seva preocupació per la presència d'**actituds xenòfobes i de rebuig** als centres escolars. Malgrat que la freqüència d'aquestes no sembla ser greu, cal assenyalar que sovint aquest tipus de conflictes queden ocults i, per això, no són fàcils de quantificar.

### 3.3. Coeducació, detecció precoç de la violència de gènere, sexisme i educació

#### Sexe i gènere

- Quan parlem de «**sex**e» masculí o femení fem referència estrictament a la diferent dotació biològica que caracteritza homes i dones, especialment pel que fa als diferents genitals.
- El terme «**gènere**», en canvi, designa allò que en cada societat s'atribueix a cadascun dels sexes, és a dir, allò que com a construcció social es considera masculí o femení, o els models socialment disponibles per a homes i dones.
- **Els models de gènere són variables** en funció de la classe social, la pertinença al Primer o Tercer Món, la religió, l'ètnia o el moment històric.

#### Rols i estereotips

- Dels models de gènere imperants en un grup social en un moment històric determinat es deriven diferents rols socials per a homes i dones i tot un conjunt d'estereotips associats a les diferències sexuals.
- **Rol, o paper social**, és el conjunt de tasques i funcions derivades de la posició o estatus d'una persona en un grup social.
- A la nostra societat, els rols tradicionalment femenins s'han derivat de les funcions relatives a la maternitat: cura i protecció dels fills i manteniment del món domèstic; atendre l'aspecte afectiu familiar i ser el complement de l'home (**funció reproductiva**).
- Els rols tradicionals masculins s'han derivat del manteniment o sosteniment econòmic familiar, així com de les relacions amb el treball, la professió o les activitats extrafamiliars; és a dir, el que es coneix com el món públic (**funció productiva**).
- L'**estereotip** és un judici fonamentat en una idea preconcebuda; és una opinió que s'imposa como un clixé als membres de la comunitat i designa el que una persona és per als altres. Vulgarment, s'entén com un motlle, una caricatura d'alguna cosa o persona.

- L'estereotip és subjectiu i el rol social, objectiu, però tots dos dirigeixen les expectatives dels membres del grup social.

## El sexisme

- El **sexisme** és una construcció social que defineix el marc de les relacions humanes, les formes de subjectivitat, els rols socials i la divisió del treball en funció del sexe.
- Assigna a cada sexe biològic uns atributs, unes característiques i habilitats diferenciats als quals han de respondre **tots els homes i totes les dones**. Defineix que els homes han de ser masculins i les dones, femenines. Defineix què vol dir masculinitat i feminitat, i el que correspon ser i fer a un home per ser masculí i a una dona per ser femenina. Sortir d'aquests patrons equival, en més o menys mesura, a l'exclusió social.
- És, per tant, una **ideologia** en tant que, en establir la normativitat masculina, femenina i heterosexual, atorga una aparença natural a les atribucions assignades a homes i dones que, en canvi, provenen de la construcció cultural del que és masculí i femení. Dit d'una altra manera, la seva funció consisteix a naturalitzar la relació entre sexe i gènere, i fer aparèixer aquest últim com la mera manifestació externa d'una essència continguda en el sexe com a fet biològic, i que cada persona portaria en el seu interior des del moment de néixer.
- Per mitjà d'aquest procés de naturalització, **el sexisme legitima** (o fa aparèixer com a racionals i justificades) les relacions de poder que estableixen **la dominació masculina** i les desigualtats socials que se'n deriven. Tot un sistema de privilegis masculins se sosté sobre el supòsit imaginari que els homes i les dones són el que són d'una manera natural, i per tant inamovible, i no l'efecte d'un procés de socialització de gènere.
- Igualment, des del moment en què posen en qüestió el caràcter «natural» de les diferències de gènere, la ideologia sexista fomenta l'exclusió social i la discriminació de les masculinitats no normatives, de manera que també poden considerar-se com a formes de violència de gènere les manifestacions homofòbiques i transfòbiques.

## Els estereotips de gènere

| Home                                | Dona                              |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| Estabilitat emocional               | Inestabilitat emocional           |
| Mecanismes d'autocontrol            | Falta de control                  |
| Dinamisme                           | Passivitat                        |
| Agressivitat                        | Tendresa                          |
| Tendència a la dominació            | Submissió                         |
| Afirmació de jo                     | Dependència                       |
| Qualitats i aptituds intel·lectuals | Poc desenvolupament intel·lectual |
| Aspecte afectiu poc definit         | Afectivitat molt marcada          |
| Aptitud per a les ciències          | Intuïció                          |
| Racionalitat                        | Irracionalitat                    |
| Franquesa                           | Frivolitat                        |
| Amor al risc                        | Feblesa                           |
| Objectivitat                        | Subjectivitat                     |

- Qualitats i defectes no només es divideixen en «masculins» i «femenins», tot contraposant-los, sinó que allò suposadament caracteritza les dones es considera menys valuós. El pitjor de tot és que, en molts casos, les pròpies dones acaben interioritzant aquesta suposada inferioritat.

## El currículum ocult

- Els estereotips de gènere i les actituds sexistes sovint s'introdueixen a l'escola, no tant en el currículum explícit, de manera manifesta, sinó a través de l'anomenat «currículum ocult» (Michael Apple).
- El currículum ocult és el conjunt d'aprenentatges viscuts a través de l'organització específica del centre i les seves pràctiques. Pot definir-se com *aquelles facetes de la vida escolar que proporcionen un ensenyament sense que el professorat en sigui conscients dels efectes ni l'alumnat en percebi la transmissió.*
- Formen part del currículum ocult, entre altres:
  - Normes i rutines escolars dins i fora de l'aula.
  - Estructures de coneixement implícites en les tècniques didàctiques: la distribució del currículum en matèries, els tipus d'activitats d'aprenentatge/ensenyament, els exàmens i les qualificacions, el foment de la competitivitat entre alumnes, etc.
  - Obligacions que es deriven de l'arquitectura dels edificis escolars.

- Qui són i a qui fan referència els subjectes dels problemes de matemàtiques, els exemples gramaticals, etc.
- Els llocs d'esbarjo, la seva organització i distribució.
- Qui ocupa els càrrecs unipersonals al centre docent.
- Quines persones convidem a xerrades, col·laboracions, etc.

## L'escola mixta i la coeducació

- Als països europeus, la superació de la segregació escolar per sexes i l'extensió de l'escola mixta va tenir lloc al temps que es duïen a terme les reformes comprensives de l'ensenyament: als països nòrdics, a la dècada de 1950; al Regne Unit, Alemanya i França, a la dècada de 1960.
- A Espanya, va ser la LGE, de 1970, la que va estendre l'escola mixta i va posar fi a la imposició de la separació per sexes i els currículums diferenciats per a nois i noies que van caracteritzar la major part de la dictadura franquista.
- Malgrat que l'escola mixta ha comportat grans millores educatives per a les dones, per si mateixa no ha suposat la superació dels estereotips de gènere en l'educació o, el que és el mateix, la veritable coeducació de noies i nois.
- Segons l'Institut de la Dona, el model d'**escola coeducativa** és aquell que «parteix de la rellevància de les diferències socials i sexuals entre grups (nens i nenes) per raó de gènere, tot incorporant la diversitat de gènere com diversitat cultural. S'hi reconeixen valors culturals i practiques tradicionalment associats a les dones. Aquest model contempla l'escola com un espai no neutral en què es transmeten valors patriarcals assumits com a tradicionals i que contribueix a augmentar les diferències entre homes i dones. L'escola coeducativa té com objectiu **l'eliminació d'estereotips entre sexes** per superar les desigualtats socials i les jerarquies culturals entre nenes i nens». (Instituto de la Mujer, *Guía de Coeducación. Documento de Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre mujeres y hombre*, p. 14.)
- **Androcentrisme:** segons l'Associació Feminario d'Alacant: «La escuela mixta es [...] una institución patriarcal que reproduce la cultura y los valores hasta hace poco exclusivamente masculinos, a la que acuden niñas y niños. No hay en ella una verdadera socialización que rompa las barreras del desconocimiento entre chicos y chicas. Tal vez porque el

único camino abierto hasta ahora es el de la masculinización de intereses y actitudes. [...] Cuando dicen ofrecer «igualdad de oportunidades», ofrecen, en realidad, como mucho, una igualdad uniforme, homogeneizando bajo el único modelo masculino a las niñas y niños». (Feminario de Alicante, *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación*, Víctor Orenga Editores, Alicante, p. 13)

- «La hegemonía del modelo masculino en la escuela se basa en factores como: racionalidad, abstracción, análisis, taxonomías, especialización funcional, linealidad del conocimiento, inteligencia lógico-formal y abstracto especulativa..., etc. No se trata de condenar estos factores, pero ese modelo, el que conforma la organización escolar, privilegia un tipo de inteligencia y conducta, minusvalorando cualquier otra posible». (p. 13)
- Un altre element important d'androcentrisme educatiu que se sol assenyalar és la manca als plans d'estudi de figures femenines de rellevància en l'àmbit de la cultura i la societat.

### **El decàleg de Marina Subirats per a la instauració de la coeducació**

- L'any 2009, la sociòloga Marina Subirats proposava el següent decàleg per superar el biaix androcèntric de l'escola mixta i avançar cap a la veritable coeducació (Marina Subirats Martori, «La escuela mixta ¿garantía de coeducación?», a Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *Participación educativa*, núm. 11, «La educación, factor de igualdad», julio de 2009, pp. 94-97., a <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n11-subirats-martori.pdf>):
  1. Hacer el máximo esfuerzo para que niñas y niños vayan a la escuela, al menos en las edades de escolarización obligatoria. Analizar qué pasa con las niñas de determinadas etnias o religiones, que a veces desaparecen de la escuela a los diez u once años, y presionar a las familias con todos los recursos legales disponibles para que no abandonen los centros educativos antes de los 16 años.
  2. Seguir afirmando la necesidad de que niñas y niños acudan a los mismos centros educativos y compartan las mismas aulas, afianzando y mejorando las escuelas mixtas, aunque ocasionalmente puedan crearse grupos sólo de niños o sólo de niñas para tratar algunas materias o algunas actitudes específicas.

3. Promover el acceso de las niñas, en igualdad de condiciones, a todas las formas de cultura, conocimientos, currícula, actividades, recursos, juegos, deportes, etc. a los que tienen acceso los niños.
4. Analizar los elementos de poder y autoridad, de uso del lenguaje, de uso de los espacios y los tiempos, los libros de texto, el currículo oculto, las formas del deporte, etc. presentes en los centros educativos y ver hasta qué punto ocultan la presencia de mujeres e invisibilizan a las niñas.
5. Establecer un plan de trabajo para modificar las pautas sexistas que han aparecido en el análisis y crear mecanismos regulares para la intervención y el cambio de contenidos y actitudes.
6. Modificar la distribución de poder en los centros de modo que los cargos de dirección y de toma de decisiones tiendan a ser paritarios entre mujeres y hombres o que sigan las proporciones de presencia de mujeres y hombres entre el profesorado, y formar a la persona que en los consejos escolares tiene a su cargo la tarea de velar por una educación que garantice la exclusión de la violencia de género.
7. Rescatar e introducir sistemáticamente la figura de mujeres que tuvieron relevancia en algún ámbito de la cultura o la sociedad e integrarlas en la cultura escolar paralelamente a la figura de hombres prominentes.
8. Rescatar e introducir sistemáticamente elementos característicos de las tareas de género que tradicionalmente se consideraron propias de mujeres y mostrar su interés y su importancia para la sociedad, así como el valor educativo que tienen también para los chicos. Al mismo tiempo, reconsiderar los contenidos de los currícula desde el punto de vista de los aprendizajes básicos para la vida productiva y reproductiva, y utilizar ejemplos procedentes del ámbito productivo y también del ámbito doméstico. Eliminar los estereotipos de género en la elección de estudios profesionales y estimular la elección de estudios técnicos en las chicas y de estudios sociales en los chicos.
9. Enseñar a las niñas a participar con eficacia en los juegos y deportes típicamente masculinos y socialmente más valorados y al mismo tiempo enseñar a los niños a jugar y participar en los juegos de las niñas, valorando los aspectos positivos y educativos que estos contienen, así como los elementos de diversión. Eliminar toda forma de etiquetaje respecto de lo que «es normal» para los chicos o para las chicas, así como cualquier juicio de valor respecto de los comportamientos que difieren de los estereotipos de género.
10. Reconsiderar toda la cultura escolar a la luz de valores tradicionalmente femeninos, como el respeto a la vida, la cooperación, el apoyo a las personas, etc. mostrando toda la importancia humana que tales valores contienen y dándoles mayor realce en el mundo educativo, mientras se rebaja, al mismo tiempo, el valor de la competitividad, la violencia y la agresividad y los elementos que enfatizan la importancia de la destrucción de la vida frente a los que enfatizan su preservación.

- La pròpia Marina Subirats resumeix aquests dos punts de la següent manera: «que niñas y niños tengan los mismos recursos y oportunidades para su educación y que vayan desapareciendo las barreras de género, que prescriben o prohíben unos comportamientos u otros en razón del sexo, de modo que todas las capacidades humanas más positivas y necesarias estén al alcance de los futuros hombres y mujeres y que todos y todas puedan desarrollarlas en la medida de las posibilidades de cada persona, sin prejuicios sexistas que puedan limitar su acción



## Alguns resultats de l'educació mixta

- Després de la instauració de l'ensenyament mixt i en igualtat de condicions pel que fa al currículum escolar, els resultats educatius de les noies s'ha mostrat clarament superior al dels nois, com demostren, per exemples, les xifres relatives al fracàs i l'abandonament escolar (veure tema 2.4)
- Malgrat això, encara persisteixen importants diferències per sexe en l'elecció d'itineraris formatius, la qual cosa determina, posteriorment, les desigualtats en l'accés al mercat laboral.
- Per exemple, la participació de les dones en els estudis professionals més tècnics i en les carreres tècniques continua essent molt inferior a la dels homes, encara que la presència de les dones en els ensenyaments universitaris en general és superior a la dels homes. La següent taula presenta les xifres per al curs 2006-2007.

### ALUMNADO MATRICULADO EN LOS DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS DE LA ENSEÑANZA DE RÉGIMEN GENERAL

| Curso Académico                          | 2005-06          |              | 2006-07          |              |
|--|------------------|--------------|------------------|--------------|
|  | Ambos sexos      | % Mujeres    | Ambos sexos      | % Mujeres    |
| <b>Total</b>                             | <b>8.479.238</b> | <b>49,86</b> | <b>8.553.727</b> | <b>49,79</b> |
| ED. INFANTIL                             | 1.487.547        | 48,65        | 1.557.257        | 48,83        |
| ED. PRIMARIA                             | 2.483.364        | 48,36        | 2.538.033        | 48,41        |
| ED. ESPECIAL                             | 28.665           | 37,99        | 28.871           | 37,97        |
| ESO                                      | 1.844.953        | 48,70        | 1.834.685        | 48,64        |
| BACHILLERATOS (1)                        | 640.028          | 54,73        | 630.349          | 54,68        |
| FORMACIÓN PROFESIONAL (2)                | 498.980          | 47,01        | 499.467          | 45,61        |
| Ciclos Formativos Grado Medio de F.P.    | 232.149          | 46,21        | 235.224          | 45,77        |
| Curso Puente a Ciclos Form. G. Sup.      |                  |              |                  |              |
| Ciclos Formativos Grado Superior de F.P. | 221.904          | 50,74        | 218.319          | 50,13        |
| Programas de Garantía Social             | 44.927           | 32,72        | 45.924           | 23,32        |
| Universidad 1er Ciclo                    |                  |              |                  |              |
| Ing. Técnica, Arq. Técnica               | 217.512          | 25,05        | 209.516          | 24,69        |
| Diplomaturas                             | 347.656          | 70,30        | 353.104          | 70,02        |
| Universidad 1er y 2º Ciclo               |                  |              |                  |              |
| Licenciaturas                            | 640.423          | 60,09        | 624.909          | 59,95        |
| Ingenierías                              | 149.750          | 30,95        | 144.256          | 31,25        |
| Universidad solo 2º Ciclo                |                  |              |                  |              |
| Licenciaturas                            | 54.349           | 69,05        | 51.938           | 68,35        |
| Ingenierías                              | 8.955            | 22,57        | 8.601            | 23,13        |
| Universidad 3er Ciclo (Doctorado)        | 77.056           | 51,00        | 72.741           | 51,80        |

Font: Teresa Blat Gimeno, Resultados académicos y relación formación-empleo según sexo, a Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *Participación educativa*, núm. 11, «La educación, factor de igualdad», julio de 2009, pp. 40-58.)

**FORMACIÓN PROFESIONAL. CICLOS FORMATIVOS GRADO SUPERIOR  
ALUMNADO MATRICULADO, SEGÚN RAMAS**

| Curso Académico                            | 2005-06     |           | 2006-07     |           |
|--|-------------|-----------|-------------|-----------|
|  | Ambos sexos | % Mujeres | Ambos sexos | % Mujeres |
|  | TOTAL       | 217.255   | 50,17       | 212.802   |
| Actividades Agrarias                       | 3.514       | 23,19     | 3.527       | 23,19     |
| Actividades Físicas y Deportivas           | 7.428       | 33,63     | 7.570       | 31,73     |
| Actividades Marítimo-Pesqueras             | 1.097       | 13,58     | 1.127       | 14,02     |
| Administración                             | 39.069      | 73,18     | 38.584      | 72,97     |
| Artes Gráficas                             | 1.559       | 46,57     | 1.591       | 45,69     |
| Comercio y Marketing                       | 11.733      | 55,20     | 11.078      | 55,82     |
| Comunicación, Imagen y Sonido              | 8.273       | 37,76     | 8.767       | 37,14     |
| Edificación y Obra Civil                   | 9.766       | 31,29     | 10.386      | 31,52     |
| Electricidad y Electrónica                 | 20.820      | 6,74      | 19.408      | 6,27      |
| Fabricación Mecánica                       | 6.044       | 8,77      | 5.638       | 9,40      |
| Hostelería y Turismo                       | 11.293      | 69,26     | 10.689      | 68,60     |
| Imagen Personal                            | 4.067       | 96,95     | 4.201       | 96,88     |
| Industrias Alimentarias                    | 878         | 52,96     | 801         | 52,81     |
| Informática                                | 27.371      | 20,28     | 23.085      | 19,02     |
| Madera y Mueble                            | 499         | 9,42      | 461         | 11,06     |
| Mantenimiento y Servicios a la Producción  | 7.337       | 20,36     | 7.819       | 20,34     |
| Mantenimiento de Vehículos Autopropulsados | 5.478       | 2,03      | 5.794       | 2,05      |
| Química                                    | 5.005       | 58,92     | 4.802       | 56,39     |
| Sanidad                                    | 23.486      | 80,03     | 24.129      | 79,46     |
| Servicios Socioculturales y a la Comunidad | 21.888      | 91,26     | 22.774      | 91,43     |
| Textil, Confección y Piel                  | 570         | 79,47     | 507         | 83,43     |
| Vidrio y Cerámica                          | 80          | 36,25     | 64          | 37,50     |
| Otros/No Consta                            |             |           |             |           |

- L'àmbit laboral és una de les esferes en què les desigualtats entre dones i homes es fan clarament paleses. Encara avui, les dones tenen més difícil que els homes accedir a un lloc de treball, mantenir-lo i aconseguir-hi un ascens. Continuen sent majoria en els sectors més mal remunerats i en les activitats socialment menys valorades. En termes generals, tenen pitjors condicions laborals i majors taxes d'atur i de temporalitat.
- Un exemple d'aquest fet podria ser la presència de dones en els alt càrrecs executius de les empreses de l'IBEX-35, com es mostra a la taula següent.

**MUJERES EN LA PRESIDENCIA Y EN LOS CONSEJOS DE  
ADMINISTRACIÓN DE LAS EMPRESAS DEL IBEX-35**

|             |                              | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 |
|-------------|------------------------------|------|------|------|------|
| Ambos Sexos | Total Consejo                | 503  | 478  | 463  | 497  |
|             | Presidentes/as               | 37   | 37   | 35   | 35   |
|             | Vicepresidente/a             | 39   | 40   | 41   | 53   |
|             | Consejeros/as                | 417  | 388  | 379  | 413  |
|             | Consejeros/as secretarios/as | 10   | 13   | 8    | 5    |
| % Mujeres   | Total Consejo                | 2,58 | 2,09 | 3,46 | 6,43 |
|             | Presidentas                  | 5,41 | 0    | 2,86 | 2,86 |
|             | Vicepresidentas              | 2,56 | 2,50 | 2,44 | 3,77 |
|             | Consejeras                   | 2,88 | 2,32 | 3,69 | 7,51 |
|             | Consejeras secretarias       | 0    | 0    | 0    | 0    |

- Així doncs, la conclusió que podem extreure és que, malgrat la relativa igualtat en les condicions d'escolarització de noies i nois al nostre país des de finals del segle passat, els estereotips de gènere persisteixen encara a inicis del segle XXI.

## La violència masclista o de gènere

- A Catalunya, la Llei 5/2008, de 24 d'abril, del dret de les dones a eradicar la violència masclista, defineix la violència masclista com «la violència que s'exerceix contra les dones com a manifestació de la discriminació i de la situació de desigualtat en el marc d'un sistema de poder dels homes sobre les dones i que, produïda per mitjans físics, econòmics o psicològics, incloses les amenaces, les intimidacions i les coaccions, tingui com a resultat un dany o patiment físic, sexual o psicològic, tant si es produeix en l'àmbit físic com en el privat».
- La mateixa llei descriu les següents **formes de violència masclista**:
  - Violència **física**
  - Violència **psicològica**: inclou amenaces, vexacions, exigències d'obediència o submissió, coerció verbal, insults, aïllament; inclou també actituds com intromissions abusives en la privacitat (no respectar el correu, o el telèfon mòbil) o la restricció de les relacions.
  - Violència **sexual**: qualsevol acte de naturalesa sexual no consentit per les dones, independentment que la persona agressora tingui amb la dona una relació conjugal o de parella.
  - Violència **econòmica**: privació intencionada i no justificada de recursos per al benestar físic o psicològic d'una dona.
- La violència masclista no es limita a l'**àmbit de la parella** (12.193 víctimes l'any 2010),<sup>7</sup> sinó que també pot exercir-se a l'**àmbit familiar** més ampli (exclosa la parella; 2.968 víctimes), en l'**àmbit laboral** (assetjament per raó de sexe, assetjament sexual), o en l'**àmbit social** o comunitari (agressions sexuals, tràfic de dones, mutilació genital femenina, matrimonis forçats...; a Catalunya, hi va haver 31 nenes ateses en relació amb situacions de mutilació genital, i 16 joves ateses en relació amb matrimonis forçats).
- Cal remarcar la incidència que pot tenir la violència masclista en la parella sobre els fills i filles. Segons l'*Informe mundial sobre violència i salut* (2003) elaborat per la OMS, entre el 50% i el 63% de les dones que han patit

---

<sup>7</sup> Totes les dades ressenyades en aquest punt procedeixen de la Unitat de Suport a l'Atenció a les Víctimes del Departament d'Interior.

situacions de violència masclista afirmen que els seus fills han presenciats de manera habitual la violència.

### **Alguns factors causals de la violència masclista**

- L'origen de la violència de gènere està en la **ideologia sexista** que impregna les nostres societats.
- En l'àmbit de la parella, **l'ideal d'amor romàntic** no només contribueix a la violència masclista, sinó que sovint és a més responsable de les dificultats per reconèixer-la.
- Seguint aquest model d'amor romàntic, es desenvolupen un seguit de creences i imatges idealitzades al voltant de l'amor que sovint duent a acceptar, normalitzar i justificar comportaments clarament abusius:
  - mite de la compatibilitat entre l'amor i els maltractaments: un 68,2% dels nois i un 74,8% de les noies consideren que «en les relacions, qui bé t'estima et farà patir»
  - mite de la «mitja taronja»: un 65,7% dels nois i un 71,3% de les noies consideren que «en algun lloc hi ha algú predestinat per a cada persona»
  - mite del fet de convertir l'amor de parella en allò únic i fonamental de l'existència: un 63,5% dels nois i un 53,9% de les noies consideren que «trobar l'amor significa trobar la persona que donarà sentit a la teva vida»
  - mite de la fal·làcia de l'entrega total: un 60,5% dels nois i un 40,7% de les noies consideren que «per amor seria capaç de donar-ho tot sense esperar res a canvi»
  - mite del matrimoni: un 62,7% dels nois i un 54% de les noies consideren que «casar-se o viure junts per sempre és la meta de l'amor»
  - mite de la gelosia: un 61,2% dels nois i un 41,7% de les noies consideren que «si la teva parella tendeix a mostrar gelosia injustificada, és normal; la gelosia és una prova d'amor»
- Les expectatives respecte de les relacions de parella i els rols estereotipats de gènere dificulten l'establiment de relacions igualitàries i perpetuen els models tradicionals apresos.
- **Les intervencions amb joves dirigides a transformar i modificar aquestes creences a favor d'unes relacions d'igualtat i respecte mutu són essencials per prevenir i lluitar contra la violència masclista.**

## Algunes dades sobre la incidència de la violència masclista

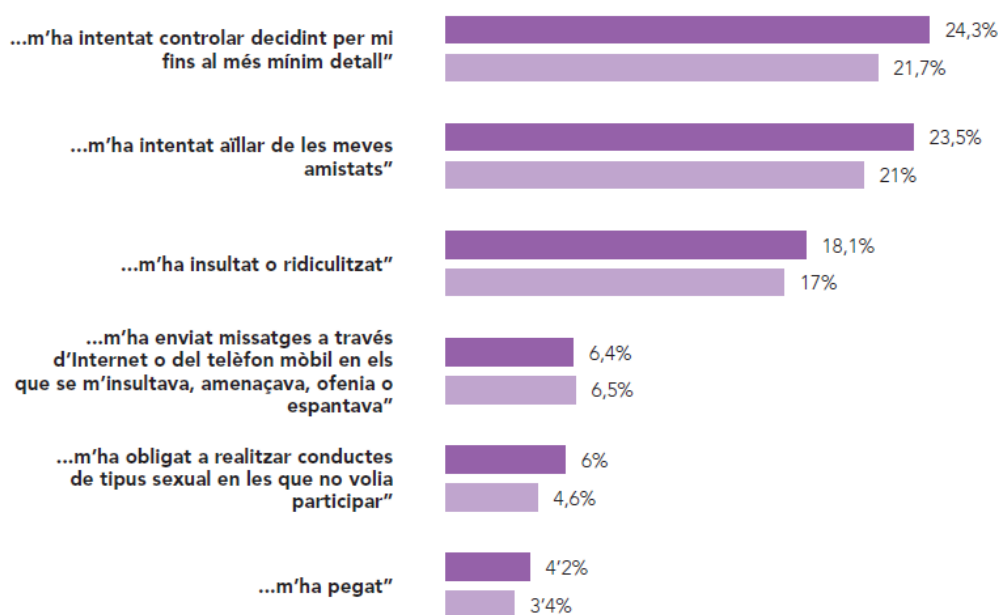
- A l'Estat espanyol, la *Macroencuesta de violencia de género* (2011) indica que el **10,9% de les dones de més de 18 anys** afirma haver viscut situacions de violència alguna vegada a la vida, i el 3% assegura haver-les viscut durant l'últim any.
- A Catalunya, l'*Enquesta de violència masclista a Catalunya* (2010) conclou que el **26,6% de les dones** consultades va manifestar haver patit alguna agressió masclista d'especial gravetat al llarg de la seva vida.

## Situacions de violència masclista en joves

- Segons un estudi de l'Instituto de la Mujer i la Universidad Complutense de Madrid (2011) realitzat amb joves de 13 a 18 anys, les situacions de violència viscudes per un major nombre de dones joves estan relacionades amb el **control abusiu**, l'**aïllament** i l'**agressió verbal** — violència psicològica— segons reflecteix el gràfic següent.

**GRÀFIC 1. Percentatge de situacions de maltractament en la parella que les adolescents de 13 a 18 anys responen haver sofert**

"El noi amb el que sortia, voldria sortir o volia sortir amb mi..."



Font: Departament de Benestar Social i Família, *Protocol de Joventut per a l'abordatge de la violència masclista. Guia pràctica per a professionals de Joventut per orientar l'actuació en violència masclista amb persones joves*, p. 21.

- El més freqüent, doncs, són actituds de menyspreu, amenaces, humiliacions, gelosia exagerada i conductes de control o assetjament. És més, **aquestes agressions verbals i psicològiques tendeixen a considerar-se una pràctica normalitzada en les relacions de parella entre joves.**
- A més, modernament, totes aquestes actituds també poden expressar-se sota l'entorn de les noves tecnologies i l'espai de les xarxes socials.
- Per últim, cal afegir que és durant l'adolescència i la joventut quan s'acostumen a establir les primera relacions de parella, de manera que les noies es troben amb una **manca d'experiència per poder valorar i identificar possibles situacions d'abús.**

### **La prevenció de la violència masclista**

- Amb la finalitat de prevenir la violència masclista, des de l'àmbit educatiu podem implantar pràctiques docents basades en la **coeducació i la superació dels valors i les actituds tradicionalment considerats com a masculins i femenins** (veure el decàleg de Marina Subirats, més amunt).
- Especialment important és l'**educació sentimental** dels adolescents i la construcció de **models alternatius de masculinitat.**
- És convenient ressaltar que **les relacions igualitàries beneficien tant els homes com les dones.**
- Igualment, podem involucrar la resta del professorat en la promoció d'estils de relació igualitaris entre l'alumnat.
- A més, podem promoure accions de sensibilització contra la violència masclista realitzades per professionals de l'àmbit de joventut.

### **La detecció precoç de la violència masclista a la secundària**

- Les situacions de violència masclista poden expressar-se de maneres ben diferents, ja que, com sabem, no responen a un perfil o prototip concret. Podeu detectar situacions d'abús tant en una noia de 14 anys com en una de 20 anys, en qualsevol entorn cultural, social, familiar, etc. Alhora, bona part de les situacions de violència masclista es produeixen en el si de les

relacions de parella, però cal tenir presents la resta d'àmbits (laboral, familiar, comunitari, etc.) en què poden tenir lloc aquestes situacions.

- Sovint, a més, les situacions de violència no acostumen a ser identificades per la persona que les pateix ni per qui les exerceix com a situacions d'abús, atès que poden quedar justificades o normalitzades dins d'una dinàmica abusiva.
- La violència masclista en joves acostuma a expressar-se a través d'un abús psicològic, més que no pas físic, cosa que dificulta el seu reconeixement.
- La guia del Departament de Benestar Social i Família, *Protocol de Joventut per a l'abordatge de la violència masclista*, inclou alguns «indicadors de sospita» pensat per al context de les accions d'assessoria i les actuacions de prevenció que poden ser d'utilitat també per a la detecció de la violència masclista en centres de secundària, sobretot si en aquests últims es duen a terme sessions de prevenció conduïdes tant per professionals externs com en el marc de les tutories. Les dues taules següents són un extracte de la citada guia.

### QUADRE 3. INDICADORS DE SOSPITA PER A UNA BONA DETECCIÓ DE VIOLÈNCIA MASCLISTA EN EL CONTEXT D'ASSESSORIA A JOVES

- Quan la persona acudeix al servei demanant quelcom que necessita amb molta urgència i no dóna gaire informació sobre per què ho vol. Sol tenir més relació quan la petició té a veure amb qüestions que atenyen la seva emancipació, com, per exemple, la cerca urgent d'habitatge, de feina, etc.
- Quan la persona que acudeix al servei es mostra angoixada, nerviosa, avergonyida o té por.
- Quan la persona ve per un motiu aparent, però en realitat està demanant una altra cosa.
- Quan hi ha certa incoherència entre el que la persona diu i allò que expressa corporalment.
- Quan la persona ve acompanyada per una tercera persona (familiar, parella, amic o amiga...) i és aquesta persona qui fa i respon les preguntes sobre ella.
- Quan la persona no assisteix a les activitats o als cursos formatius als quals s'ha compromès.
- Quan la persona no assisteix a les cites amb el o la professional.
- Quan la persona acudeix de manera reiterada sota l'efecte d'alguna substància, o en té un consum abusiu i continuat.
- Quan la persona mostra problemes de memòria o de concentració.

## QUADRE 5. INDICADORS DE SOSPITA PER A UNA BONA DETECCIÓ DE VIOLÈNCIA MASCLISTA EN EL CONTEXT D'UNA ACTUACIÓ DE PREVENCIÓ

- Quan la persona surt ràpidament de l'espai on s'està fent l'activitat.
- Quan la persona mostra una actitud de boicot i rebuig respecte del tema del qual es parla.
- Quan la persona minimitza o justifica les situacions de violència que s'estan tractant.
- Quan la persona de cop es mostra intranquil·la, nerviosa o avergonyida.
- Quan la persona canvia la seva actitud i estat anímic durant la intervenció (d'estar alegre passa a estar trista, d'una conducta participativa passa a estar aïllada, etc.).
- Quan les mirades dels i les companyes vagin dirigides cap a una persona en concret.

- Per a una informació més detallada sobre com detectar la violència masclista i com actuar en cas de sospita, tot seguit us adjuntem enllaços a diferents guies i protocols. Per al cas dels professionals dels ensenyaments secundaries, pensem que és especialment adequada la ja citada guia del Departament de Benestar Social i Família de la Generalitat de Catalunya.

### Guies i protocols útils per a la prevenció i la detecció de la violència masclista

Dirección de la Mujer del Gobierno de Cantabria, *Guía de detección de la violencia de género desde el ámbito educativo*, Gobierno de Cantabria, [http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejoscolares/archivos/guia\\_de\\_teccion\\_VG\\_ambito\\_educativo.pdf](http://www.aulaviolenciadegeneroenlocal.es/consejoscolares/archivos/guia_de_teccion_VG_ambito_educativo.pdf)

Departament de Benestar Social i Família, *Protocol de Joventut per a l'abordatge de la violència masclista. Guia pràctica per a professionals de Joventut per orientar l'actuació en violència masclista amb persones joves*, Generalitat de Catalunya, 2013, [http://jovecat.gencat.cat/web/.content/documents/arxiu/conviure/genere/recursos\\_per\\_a\\_professionals/protocol\\_joventut\\_abordatge\\_violencia\\_masclista\\_jovecat.pdf](http://jovecat.gencat.cat/web/.content/documents/arxiu/conviure/genere/recursos_per_a_professionals/protocol_joventut_abordatge_violencia_masclista_jovecat.pdf)

Circuit Barcelona contra la Violència vers les Dones, *Guia de recomanacions per a la detecció de violència masclista en homes*, Ajuntament de Barcelona, 2013, [http://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxiu\\_documents/guia-deteccio-homes\\_definitiva.pdf](http://ajuntament.barcelona.cat/dretssocials/sites/default/files/arxiu_documents/guia-deteccio-homes_definitiva.pdf).