



**transformant la formació de persones adultes,
canviant la societat, mudant nosaltres**



Quaderns d'Educació Contínua

**transformant la formació de persones adultes,
canviant la societat, mudant nosaltres**

Editor

pep aparicio guadas

Consell de direcció i coordinació

Tere Vila, Encarna Such Cardona, Juanma Sanchis Marqués, M. Nieves Roselló, María José Picher, Carlos Pallarés, Rosa Navarro, Pascual Múrcia Ortiz, Dolors Monferrer Ferrando, Rosa M. González Conca, Goio Fidel Sarmiento, Iolanda Corella Llopis, Francisca Borox López, Isabel Aparicio Guadas

Coordinació i gestió OJS

Iolanda Corella Llopis

Consell de redacció i assessorament

Antonia de Vita (UNIVR), Dolors Vinyoles (Escola de la Dona-Diputació de Barcelona), Inma Vilatersana, Jordi Vallespir (UIB), Antoni Tort (UVIC), Joan M. Senent (UV), Francesca Salvà (UIB), Manuel Rodríguez (UV), José Ignacio Rivas (UMA), Piergiorgio Reggio (UNICATT), Cruz Prado (ULASALLE), Anna Maria Piussi (UNIVR),

Agustí Pascual (UV), Isabel Redaño Francés (IPF), Sebas Parra (UdG), Josep M^a Navarro i Cantero (LFCOOP), Peter Mayo (UM), Vicent Mas (UA), Àngel Marzo (UB), Manel Martí Puig (UJI), Fernando Marhuenda (UV), Fernando López Palma (UB), Licinio C. Lima (UMINHO), Colin Lankhshear (JCU), Michele Knobel (MSU), Francesc Hernández Dobon (UV), Francisco Gutiérrez † (ULASALLE), Anna Gómez (UVIC), Paula Guimarães (UL), Rosa M. Falgás (ACEFIR), Pep Lluís Grau, Gloria Díaz (UB), Joan Colomer (UdG), José Clovis Azevedo (Centro Universitário Metodista IPA), Rafa Castelló (UV), Isabel Carrillo (UVIC), Marián Aleson Carbonell (UA), Xavier Besalú (UdG), Antonio Benedito (UV), José Beltrán Llavador (UV), Clara Arbiol González (UV), Vicent Aparicio (UV), Marina Aparicio Barberán (IPF), Consol Aguilar (UJI), David Abril (UIB), Loris Viviani (IPF), Mercè Morey (UIB), Diego Morollón (IPF), José R. Belda Medina (UA).

Correcció i traducció

Joaquín Martínez Ortiz

Disseny i maquetació

gap

Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa

Redacció, secretaria i administració:

C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
tarefa.pv@gmail.com

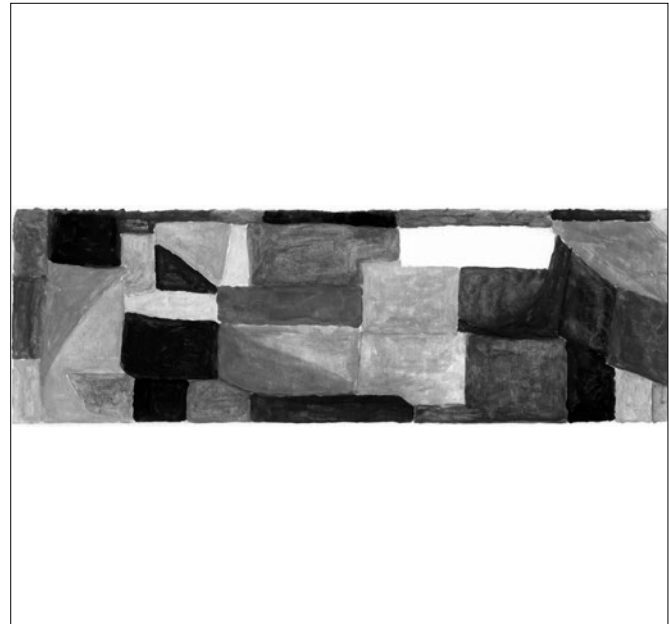
ISSN: 1575-9016

ISSN: 2605-1796 (digital)

Dipòsit legal: V-5125-2000

Revista indexada en GeoDatos: Indexador de Geografia e Ciências Sociais
<http://www.dge.uem.br>

(Quaderns d'Educació Contínua
no es fa responsable de les opinions
dels col·laboradors de la revista.)



Títol: Mural

Autora: Vicent Penalba

Tècnica: aquarel·les

Dimensions: 27,5cm x 9cm

Any: 2018

IPF: Institut Paulo Freire • UV: Universitat de València • UdG: Universitat de Girona • UVIC: Universitat de Vic • UJI: Universitat Jaume I de Castelló • UA: Universitat d'Alacant • ACEFIR: Associació Catalana per l'Educació, la Formació i la Recerca/Associació Europea d'Educació d'Adults • UB: Universitat de Barcelona • FDC: Desenvolupament Comunitari • UIB: Universitat de les Illes Balears • UM: Universitat de Malta • UMINHO: Universitat del Minyo • UNIVR: Universitat de Verona • ULASALLE: Universidad de La Salle • UNICATT: Universitat Catòlica de Milà • UMA: Universitat de Màlaga • UL: Universitat de Lisboa • JCU: James Cook University • MSU: Montclair State University • LFCOOP: La Fàbrica Cooperativa

carpeta

La vida en el centre: escriure en temps d'estranyesa

Clara Arbiol • 5

L'aprenentatge al llarg de la vida

Paula Guimarães • 14

Educació, comunitat i territori: escola popular d'educació contínua

Isa Redaño i Alba Marzo • 27

La relació pedagògica entesa com una relació social: bases per un programa didàctic

Almudena A. Navas • 37

contínua

De l'educació popular a les democràcies participatives

Tomás R. Villasante • 49

persones, territoris i experiències

L'Aula de Ciutadania de l'Escola d'Adults de Lliria, un exemple de tot açò...

Nicolás A. Marco Pérez • 69

Escola popular d'educació contínua al Barri Besòs-Maresme, Barcelona

Martinet Solidari • 75

Projecte singular "Aula rural oberta"

Leonor Marco • 82

Repartir i compartir. Aprenentatge col·laboratiu en un cercle d'alfabetització

Alicia Àvila • 85

La transformació educativa serà feminista, o no serà. Per un programa d'educació pública radicalment feminista

Intervenció de l'Assemblea Grogga de Gràcia a la III Jornada per l'Educació Pública a Gràcia • 93

Educació popular, ciutadania i emancipació: un moviment perenne

Anna Gómez i Mundó • 104

investigació

Elements epistemològics per a una formació humana alliberadora

Jose Clovis de Azevedo • 111

arxiu dialògica

Dona i formació: la difícil consolidació de les escoles d'adultes a Espanya (1906-1915)

Pere Fullana Puigserver • 119

llibres

Biograficitat. Aspectes d'una nova teoria de l'aprenentatge social.

Peter Alheit. Biblioteca Paulo Freire 36

Dolors Monferrer Ferrando • 131

fotografia

«Aprenent amb persones adultes...» • 133

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

Les pàgines de la nostra revista estan obertes a tot tipus de col·laboracions relacionades amb l'Educació i la Formació de les Persones Adultes. El nostre interès és oferir la publicació a tots aquells que desitgen col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

Les col·laboracions han de requerir les següents condicions bàsiques:

- L'extensió dels treballs serà de 10 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitze el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.
- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i concursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.
- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector pugui requerir major informació.

La relació pedagògica entesa com una relació social: bases per un programa didàctic

Almudena A. Navas, Universitat de València



Introducció

El primer any de docència en el departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de València va ser un any amb molt mal de panxa. Ara, vora vint anys després no és que no tinga nervis a l'entrar a la primera sessió de classe d'un grup nou —encara els tinc—, el que passa és que sóc conscient de què voldria quan finalitzés l'assignatura o curs i crec que tinc allò que s'anomenen '*tablas*' en els *tablaos de flamenco*. O això em pensava jo fins que vaig tindre la sort de fer classe en un grup de persones adultes, en una escola d'estiu al País Valencià.

La meua experiència docent sempre ha estat dirigida a grups de persones que tenen més de 16 anys, i que participen de programes satèl·lits del sistema educatiu (en el nivell bàsic de la formació professional, desenvolupats per entitats col·laboradores del sistema escolar però que són entitats sense ànim de lucre) o, sobretot, en la formació de nivell superior (graus i post graus universitaris; formació continua, o al llarg de la vida com s'anomena ara, per a docents o persones amb neguits educatius).

Fa un parell de cursos un bon company va suggerir el meu nom per tal de fer un seminari com a docent en l'última edició de l'escola d'estiu organitzada, entre altres entitats, per TAREPA-PV (Taller per a l'Acció Renovadora de l'Educació Permanent d'Adults al País Valencià). Al principi vaig pensar què era un seminari, com d'altres que n'he fet, en el que podria parlar d'allò què m'interessa, les modalitats pedagògiques; amb els temps reposat entre aquell moment i aquest article, m'he adonat que vaig viure una experiència que em va produir dos sentiments alhora: per un costat vaig experimentar la sorpresa que em generava compartir aula amb una classe viva, amb ganes de pensar al voltant de què vol dir hui en dia ser una persona educada, i per altre em va reafirmar en la idea què pensar l'educació sempre ha d'anar de la mà de pensar de quin ideal de persona tenim de manera (in)conscient i cap al que dirigim els esforços en un ambient d'aula. Les reflexions que hi apareixen a aquest article no hagueren estat possible sense el diàleg que vaig mantindre al llarg de les sessions amb Carlos, Tuila, Ana, Quique, Dolores, Carmen, M^a José, Laura, Vicente i la inestimable Sum.

En aquest article intentaré presentar, breument, quatre elements fonamentals de la pràctica pedagògica. No serà una descripció que finalitze en si mateixa, donat que hi ha diferents formes d'anomenar segons les tradicions en les que ens situem, i en quasi totes es posa l'accent en qüestions diferents. Intentaré presentar, a mena de transseptes, els grans rumbos cap als que dirigir la formació del professorat o la nostra pròpia autoformació com a docents.

Aquestes quatre pilars de la relació pedagògica es troben presents sempre que hi ha una relació de transmissió d'un coneixement legítim per part d'una persona que s'encarrega de transmetre'l i una persona o grup

de persones que l'haurien de rebre. En termes més habituals una docent, unes discents, un contingut, una acció d'ensenyament i un fi, com varen explicar Gary Fenstermacher i Jonas Soltis, d'una forma tan senzilla i tan útil vora la fi del segle passat. Cal afegir, per suposat, el context social i polític en el qual hi vivim i en què es produeix dita relació pedagògica. Els quatre elements són: la direcció ètica cap a la qual adresem la pràctica pedagògica, el conjunt de ferramentes que hi necessitem per tal d'articular la transmissió de diferents tipus de contingut, una imatge el més completa possible del moment social i polític que vivim i que es viu per tot el món i, per últim, el conjunt d'elements que hi contenen la relació pedagògica i les relacions que hi ha al voltant d'ells i entre ells.

Direcció ètica: els enfocaments de l'ensenyament

Les preocupacions bàsiques quan comencí a fer classe, fa vora vint anys, eren de caire pragmàtic. Sabent els conceptes o allò que volia explicar, és a dir, allò que havia après, em preocupava, entre altres coses, com emplenar les dues hores de classe per tal de transmetre adequadament allò que pretenia i que com a mínim un part important de gran nombre d'estudiants que hi havia en l'aula pogueren seguir el fil. En aquestes situacions, la major part de companys del departament foren de gran ajuda.

Per exemple Dino Salinas em va passar tots els seus materials al voltant de les unitats didàctiques i de les metàfores que emprava amb la *ensaladilla rusa*, per tal d'explicar la diferència entre seguir una recepta (cosa difícil en un context educatiu) i haver d'elaborar-la i fer-la pròpia. Amb Francisco Jódar vaig compartir un dels textos fonamentals en educació i el seguit de textos que l'acompanyen, el *Frankenstein educador* de Philippe Mirieu; tot i les carències del text, el missatge de rerefons que hi ha al text pense que encara té valor hui en dia: si bé és impossible que no hi haja algú que ens incorpore al món que habitem (l'ésser humà necessita de braços que el bressolen, teta que l'alimente i d'una part de la cultura per a incorporar-se a la vida en comú) qui es dedica a educar ha de pensar en el paper que juga en la vida de les criatures què acompanya. L'ensenyament i l'aprenentatge pertanyen a universos diferents: l'ensenyament no produeix aprenentatge. Però va ser Ferran Roda qui em va presentar el llibre de Gary Fenstermacher i Jonas Soltis, per tal de parlar en l'aula al voltant de la posició epistemològica que adoptem quan ens trobem en situació d'ensenyament. Calia parlar d'epistemologia i educació entesa com a política als estudiants de grau que s'incorporaven per primera vegada a pensar el món de l'educació o la pedagogia, la qual cosa comporta certa dificultat.

Si una cosa he après en educació és que cal preocupar-se molt més per allò polític que per allò tècnic. Quan ens trobem en un context pedagògic o educatiu, l'orientació epistemològica i política que hi ha darrere de la nostra concepció de les persones que

hi acompanyem, és essencial per tal de posar-nos en relació amb l'altre, l'altra, que hi està en la posició més feble, perquè aquesta és la que orienta tots els processos d'ensenyament: quins continguts seleccione, com els seqüencie, quan de temps tenen per tal d'aprendre allò que considere important i, sobretot, amb quins criteris avalue allò que l'altre està produint. Aquesta dimensió epistemològica és la que, de fer-se conscient, articula tota la resta d'elements essencials de la interacció didàctica, donat que pondera cadascuna de les nostres accions *in situ*.

En Ferran Roda em va presentar el llibre de Fenstermacher i Soltis (1998), em va presentar la pregunta al voltant de l'ideal de persona educada que s'hi fan al començament del llibre, em va presentar els capítols 2, 3 i 4 en els que desenvolupen les 3 formes possibles epistemològiques en el Nord global: centrada en el contingut, centrada en l'alumne/a i centrada en desenvolupar l'ordre social. Els autors, desenvolupen una fórmula senzilla, per tal de fer accessible als i les estudiants la complexitat de factors que hi intervenen (p. 26-27): «[...] $D\phi Exy$. El símbolo situado entre las letras D y E es la letra griega ϕ y designa una acción» Els autors enuncien la fórmula de la següent forma: el/la docent (D) ensenya (ϕ) al/a la estudiant (E) un contingut determinat (x) amb l'objectiu d'arribar a determinat propòsit (y).

Aquesta magistral fórmula permet parlar de la varietat de qüestions, problemes, percepcions i enormes complexitats que es poden donar en una relació pedagògica. Certament hi deixa fora alguns elements com els efectes colaterals (allò que passa i que no està previst que hi passés) o allò que el o la docent hi aprèn quan fa classe amb un grup particular. Tot i així els autors ens presenten 3 formes bàsiques d'enfocar la docència, i al final del llibre hi expliquen tres variacions sobre la tercera i última forma:

1. Docent executiu/ executiva: que centra la seua docència en l'adquisició de contingut, ja siga aquest de caràcter conceptual, procedimental o actitudinal. Aquesta noció va ser creada per David C. Berliner, tal i com recorden els autors (p. 201). Hi acompanyen aquesta visió de lectures fonamentals com la de Richard Arends, *Learning to Teach*, o el *Handbook of research on Teaching* de Merlin C. Wittrock.
2. Docent terapèutic: en aquesta concepció de la docència es posa l'èmfasi en el desenvolupament individual, el creixement personal i l'autenticitat. Hi assenyalen autores i autors diversos com a responsables de pensar acadèmicament aquesta concepció, entre les quals destaquem a Nel Noddings (*Caring: A feminine approach to Ethics and Moral Education*) i a James A. Beane y Richard P. Lipka (*Self-Concept, Self-esteem and the Curriculum*), passant per A. S. Neill (*Summerhill*) i Everett Reimer (*La escuela ha muerto*) però especialment destacant a Max Van Manen, amb el seu llibre '*El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*' (p. 203-207).

3. Docent alliberador/a: en aquesta concepció de la docència es para atenció als arrels històrics d'allò que s'estudia la qual cosa va de la mà inevitablement d'idees de caire filosòfic. En aquest enfocament hi podem trobar una docència de tipus alliberadora clàssica (de l'ample ventall de lectures que ens recomanen per llegir, rescatem aquelles de Mortimer Adler i de E.D. Hirsch) i la del tipus alliberadora crítica, on destaca la magnífica obra de Paulo Freire *Pedagogia de l'oprimit* o la molt famosa de Peter McLaren *Life in Schools*, arribant a Michael Apple i qualsevol de les seues obres (*Política Cultural y Educación*, per exemple) (p. 214) (p. 213). La tercera variant d'aquest enfocament és la que els autors anomenen multiculturalisme, on tot i reconeixent absència de coneixement suficient els autors donen compte d'altres mirades i formes d'entendre el fet educatiu. (p. 215).

El llibre incorpora en una secció a banda una sèrie de casos, i fins i tot va assenyalar els més interessants: Aprentatge individualitzat (p. 167-168); curar la timidesa (p. 175-177) o llibertat d'expressió (p. 187-189). La seqüència d'activitats en classe que em va suggerir va ser: preguntar al voltant dels elements que hi conformen una relació pedagògica i explicar que aquestes són invariables en temps i espai (al menys en el Nord Global), presentar el casos abans mencionats i intentar que els estudiants hi diferencien les diferències entre els mateixos, i una vegada posat en comú, parlar de les diferències, en tota la seua complexitat i de què vol dir la concepció de persona educada que hi tenim quan fem docència. Es podia finalitzar la sessió amb la reflexió sobre si es podia tindre dues concepcions alhora o si ens podíem permetre com a societat tindre docents dels dos primers enfocaments. El resultat sol ser el mateix entre estudiants de pedagogia, d'educació social o de magisteri: si bé s'identifiquen amb el tercer model, en la resta d'activitats que hi propose en l'assignatura queda clar que hi pertanyen al primer grup o al segon. Aquest fet, vist en conjunt i al llarg dels anys, crec que dona pistes sobre la influència del moment històric que hi vivim i la seua empremta biopolítica en la construcció del subjecte, especialment el subjecte docent en les primeres etapes de la seua formació.

Tot allò que ens mostren textos com el de Fernstermacher i Soltis ens apropa a la dimensió ètica de l'ensenyament. Contràriament al que sostenen algunes autores (Ros, 2015, p. 49) els enfocaments no s'apliquen en funció d'allò que es vol ensenyar, com si poguérem reduir-los a un estri mecànic: ens conformen i acompanyen en qualsevol circumstància en la que encetem una relació pedagògica i depenen fonamentalment de quina és la nostra consideració de persona educada, en termes dels autors.

El conjunt de ferramentes: els models d'ensenyament

Fonamentals en educació són els estris o ferramentes que emprem per tal d'avançar en la construcció de coneixement. A la dimensió moral, la qual ajornem per una altra ocasió —aquella que recorda que encara que les criatures tinguen dret a menjar xocolata no obstant això no poden robar-la (amb el permís del o de la docent, ben entesos)— cal afegir la dimensió cognoscitiva per la qual ens adonem de la diferent natura dels coneixements que es poden aprendre: (i) conceptual, (ii) d'introspecció o autoconeixement, (iii) per tal d'emetre judicis i, per últim, (iv) relacionals. En termes de Anderson i Krathwohl (2001) cal tindre en compte dues dimensions per tal d'organitzar les sessions d'aprenentatge: la dimensió del coneixement i la dimensió del procés cognitiu. En la dimensió del coneixement hi ha dos tipus principals: el concret i l'abstracte; aquests es subdivideixen en els subtipus factual, conceptual, procedimental i metacognitiu. La dimensió del procés cognitiu organitza una sèrie d'habilitats des de les de menor ordre fins les d'un ordre elevat: recordar, comprendre, aplicar, analitzar, avaluar i crear. Els autors hi arriben fins a 19 processos, que tot i que reconeixen que poden tindre fronteres borroses entre sí els organitzen de menor a major complexitat.

Gran part dels manuals que es poden trobar en Didàctica o en *Curriculum* exploren bé totes aquestes formes d'entendre els tipus de coneixements o bé alguna d'elles en profunditat per tal d'abordar l'ensenyament. En aquest cas em centraré en el manual elaborat i tornat a elaborar per més de 30 anys dels estatunidencs Bruce Joyce, Marsha Weil i Emily Calhoun (2002). Triem aquest perquè les autores asseguren que si una docent domina com a mínim 7 dels models que hi proposen es predisposen a un procés d'enriquiment permanent alhora que els i les estudiants incrementen els seus propis models d'aprendre.

Joyce, Weil i Calhoun divideixen, després de molts anys dedicat i dedicades a fer recerca de tipus etnogràfiques en moltes escoles d'Estats Units d'Amèrica, elaboren un catàleg ordenat de models d'ensenyament, aclarint que no són els únics possibles, però que cobreixen prou bé els diferents tipus de coneixements que es poden ensenyar en un context formal d'educació, no tant referint-se a les relacions pedagògiques familiars o personals. En aquest catàleg hi classifiquen al voltant de 20 models d'ensenyament diferents en quatre famílies: la família de models de processament de la informació, la família de models personals, i la família de models conductuals.

Les autores han dividit cada model en 4 dimensions que estructuraven l'aprenentatge del model i dos tipus d'efectes clau per a cada model. Els efectes són o bé els didàctics i explícits o bé els educatius o implícits. Cada model té una sèrie de requeriments que han de complir els i les docents per tal de poder desenvolupar el model; aquestes van des de un alt coneixement del concepte a tractar, fins l'empatia o la capacitat de gestionar la incertesa. La segona qüestió clau són els efectes que generen

els models d'ensenyament en els i les estudiants: des de l'augment de l'autoestima, fins a la consciència de sí mateixa o del món que hi habitem.

Les 4 seccions es repeteixen, tot i que tenen una importància diferent en cada model. Les autores trien una repetició per tal de facilitar l'aprenentatge i la reflexió sobre la forma en què es poden aprendre: la sintaxi o seqüència de fases de cada model; el sistema social, o l'estructura que necessita el model; els dispositius i recursos que faran possible el desenvolupament del model i els principis d'intervenció, què són els elements clau donat que ens apropen a allò que es vol transmetre.

Les modalitats pedagògiques de Ana M^a Morais i Isabel Neves

Considerem que per analitzar els aspectes essencials de la modalitat pedagògica de docents compromeses políticament amb el seu treball i amb el context en el qual ho desenvolupen, necessitem dotar-nos d'una sèrie d'instruments que tradueixin la teoria en reixetes d'anàlisi dels elements observats. La construcció d'instruments metodològicament parlant, queda reflectida en anteriors recerques tal com assenyalen Graizer i Navas (2011). Aquests instruments es nodreixen de la teoria bernsteniana en primer lloc, i dels desenvolupaments d'altres autores en segon (Morais i Neves, 2001, 2003, 2008; Navas, 2008; Graizer i Navas, 2011). De la teoria bernsteniana cal destacar i recordar que el currículum defineix el que es considera coneixement vàlid, la pedagogia defineix el que es considera transmissió vàlida del coneixement, i l'avaluació defineix el que es considera realització vàlida del coneixement per part de l'educand (Bernstein, 1973:85). La seva teoria de l'educació ha de ser entesa en relació amb els conceptes de classificació, estructura i avaluació, i la seva relació amb els aspectes estructurals del seu projecte sociològic. L'anàlisi de Bernstein de les expectatives de classe social del discurs i la pràctica pedagògica, va ser la base per posar en relació els processos microeducatius amb els nivells macrosociològics de l'estructura social i de les relacions de classe i de poder. La seva tesi era que existeixen diferències significatives en les expectatives de classe social de la pedagogia visible i invisible i que, malgrat aquestes diferències, pot haver-hi en realitat resultats semblats, sobretot en la reproducció de poder i control simbòlic.

Fonamental per a aquesta recerca és la descripció de la modalitat pedagògica subjacent a les pràctiques pedagògiques de les docents compromeses en un Barri d'Acció Preferent. Per a l'anàlisi de les modalitats pedagògiques hem triat la teoria de Basil Bernstein perquè ens interessa partir del model teòric dissenyat per Morais i Neves i basat en Bernstein per analitzar el context que ens interessa. Aquest model teòric permet produir anàlisi amb una major profunditat i precisió (Morais i Neves, 2001).

Seguint a Morais, la teoria de Basil Bernstein ens permet dur a terme descripcions i explicacions, realitzar transferències, diagnòstics i temptatives de previsions que es deriven d'aquesta relació dialèctica entre teoria i empíria. Bernstein ens

proporciona una teoria l'amplitud conceptual de la qual i el poder explicatiu de la qual ens permet traçar paral·lelismes entre els contextos de la pràctica pedagògica per procedir a un estudi dels mateixos dins d'un quadre analític comú. Usem els conceptes que possibiliten l'anàlisi del context escolar: en el nivell general, el concepte de codi, i en el més específic els de classificació i emmarcament. La teoria de Bernstein, a més, permet vincular les relacions socials amb la comunicació, la qual cosa permet identificar estratègies de canvi i nusos en les relacions, alhora que permet comprendre com es produeixen i reproduïxen tots dos tipus de relacions. Els treballs de Morais i el seu equip, ens permeten traduir l'extraordinàriament complexa teoria bernsteiniana a un nivell d'ús més adequat, d'acord amb les necessitats del present treball, a saber, descriure la modalitat pedagògica de les docents políticament compromeses amb les joves d'un IES en particular. Així, pretenem dues finalitats àmplies:

- des del punt de vista teòric i metodològic, hem volgut construir els indicadors que ens servisquen per a desenvolupar una anàlisi detallada de la pràctica pedagògica de docents en contextos de vulnerabilitat. De manera indirecta aconseguim així produir unes orientacions normatives sobre la pràctica pedagògica d'aquestes docents.
- des del punt de vista empíric, la nostra recerca es tradueix en l'aplicació de la teoria de Bernstein a l'anàlisi del procés pedagògic, resultant una anàlisi a nivell social i polític de les conseqüències que aqueix procés té per a les joves que estan en situació de vulnerabilitat social.

Bernstein va definir el codi com el principi regulador, tàcitament adquirit, que selecciona i integra significats rellevants, formes de realització i contextos evocadors (1993:27), (la qual cosa implica que en passar del micronivell, interaccional, al macronivell, institucional, els significats es transformen en pràctiques discursives, la realització en pràctiques de transmissió i els contextos en pràctiques organitzatives). La modalitat de codi es defineix com la variació d'un codi restringit o elaborat, donada una determinada relació de classificació i emmarcament, els valors del qual poden variar independentment. Les modalitats de codi són essencialment variacions en els mitjans i en les finalitats del control simbòlic, en la base d'una determinada distribució de poder.

Amb el seu treball Morais mostra que pràctiques pedagògiques diferents donen origen a diferents modalitats de pràctica instruccional (referida als principis de selecció, seqüència, ritme i criteris d'avaluació), i a diferents modalitats de pràctica reguladora (regles jeràrquiques i ordre social). Abans de prosseguir en la nostra recerca, cal assenyalar que Ana Maria Morais i Isabel Neves, han desenvolupat al llarg de quasi 40 anys, un extens treball de recerca que els permet con-

cloure en el següent llistat de característiques sociològiques que es revelen fonamentals perquè els/les estudiants adquirisquen coneixement d'elevat nivell conceptual (2011, p.2-3):

- Clara diferenciació entre subjectes amb diferents estatus, la qual cosa en termes bernstenians equivaldria a dir 'classificació forta' de la relació docent-discent.
- Clar control del docent sobre la selecció i seqüenciació del coneixement, les competències i les activitats de la classe, o 'emmarcament fort', especialment en el nivell macro.
- Clar control d'estudiants sobre el temps d'adquisició, o 'emmarcament feble' del ritme.
- Relacions personals i de comunicació entre docent i discents, i entre el/les mateix/es estudiants, o 'emmarcament feble' a nivell de les regles jeràrquiques.
- Inter-relació entre els varis tipus de coneixement de la disciplina que han d'aprendre els/les estudiants, o 'classificació feble' a nivell intradisciplinar.
- Difusió dels límits entre els espais del parell docent-discent i entre els espais dels discents entre si, o 'classificació feble' entre espais.

A l'anterior llistat cal afegir que les seues recerques suggereixen la importància de la relació entre el coneixement i experiències dels estudiants i el coneixement a ser après, açò és, una relació entre l'escola i la comunitat caracteritzada per una 'classificació forta' i un 'emmarcament feble'; finalment, les autores assenyalen que totes aquestes característiques són dependents del nivell de mestratge del docent, la qual cosa significa que no és possible superar les manques de coneixement amb processos metodològics.

Així, analitzar la modalitat pedagògica esdevé fonamental per a entendre en quina mesura les pràctiques docents es poden avaluar entre si i si donen peu (vaig piular) al fet que les persones accedisquen a posicions diferencials pel que fa a les posseeixen des de la seua socialització primària en la seua comunitat, especialment aquells en situació de vulnerabilitat. Veiem com aquestes modalitats donen lloc a maneres de comunicació diferents entre docent-discent i entre discent-*discent. Al nostre treball li interessa l'anterior, mentre permet descriure la modalitat de pràctica pedagògica que els docents compromesos desenvolupen en aqueixos contextos, per a així extraure conclusions sobre la pràctica, el context, i les possibilitats que tenen els joves quan entren en la institució escolar.

Usarem les regles discursives en la relació entre docents i discents; en concret, les regles referides als criteris d'avaluació i al ritme, ja que el que ens interessa és veure de quina manera les alumnes comprenen aquells continguts que les docents han seleccionat. Amb aquestes dues regles discursives podem analitzar com es configura la validesa i legitimitat del coneixement que es constitueix en el coneixement

oficial, i es concreta en la presa de decisions quant a quin contingut s'avalua, com i quan (criteris d'avaluació); i amb el ritme podem veure el temps que se li concedeix a "adquisició del contingut".

Les regles discursives són aquelles que estan relacionades amb el desenvolupament i la producció del discurs. Són regles bàsiques que regulen les relacions socials i la transmissió, l'adquisició i l'avaluació de coneixement específic. Donen mostra respecte del control que transmissors i adquirents poden tenir sobre el procés de transmissió-adquisició, és a dir, el principi d'emmarcament de la selecció, de la seqüència, del ritme i dels criteris d'avaluació. Carmo (1995) assenyala que a través d'aquestes regles poden ser caracteritzades i diferenciades les diferents modalitats de la pràctica pedagògica. També mitjançant el seu treball podem caracteritzar la modalitat pedagògica objecte d'aquest estudi. Atès que el nostre interès se centra en el procés de transmissió i adquisició i no en la gestió de la disciplina en el centre, entenem que en aquesta recerca centrar-nos en les regles discursives proporciona resultats més pertinents per a futures recerques que els derivats de l'anàlisi de les regles jeràrquiques. Ja hem indicat que el discurs regulador és el conjunt de regles que regula allò que explica com a ordre legítim entre i dins d'una sèrie de categories, en el nostre cas transmissors i adquirents, docents i discents. Partim d'aquesta asseveració en la nostra anàlisi i considerem que l'anàlisi de la pràctica pedagògica té a veure amb analitzar com un discurs instruccional s'insereix en un discurs regulador. Com hem dit, les regles discursives se centren en el procés de transmissió-adquisició i al seu torn estan formades per un conjunt de regles:

- Regles de ritme: són les regles que defineixen la taxa d'adquisició esperada de les regles de seqüència, el temps que es concedeix per a l'adquisició de contingut o realització de tasques d'avaluació. Per a Bernstein, 'essencialment, el ritme consisteix en el temps concedit per a fer-se amb les regles de seqüència' (1990:75). Un ritme fort es correspon generalment amb una transmissió regulada per regles de seqüència explícites. Un ritme feble es correspon amb una transmissió regulada generalment per regles de seqüència implícites. Carmo (1995) assenyala que quan el ritme és controlat per la docent, els valors d'emmarcament són forts; i quan la discent té algun control, l'emmarcament és feble.
- Criteris d'avaluació: són els criteris que acaben definint la validesa de les pràctiques i dels coneixements en qualsevol relació de transmissió-adquisició. Els criteris poden ser explícits o específics, sabent qui adquireix exactament com haurà de ser la seua producció, o poden ser difusos, múltiples i implícits i en aquest cas les adquirentes aparentment generen els seus propis criteris.

Així, podem dir que el ritme adona de la taxa d'adquisició esperada de les regles de seqüència; del temps que se li concedeix a l'alumnat per a l'adquisició de contingut o realització de tasques d'avaluació. És, per a Bernstein, el temps que hi ha per a fer-se amb les regles de seqüència i per açò és una de les regles que finalment seleccionem per a la fase analítica. Els criteris d'avaluació fan referència a la quantitat d'informació que s'ofereix a l'alumnat de manera que se li facilite l'accés o no a la regla de realització. No pretenem analitzar què avaluen les docents sinó la quantitat d'informació que proporcionen als seus estudiants perquè aquestes accedisquen al text legitimat per les docents.

Cal precisar que quan parlem de continguts en aquest treball, no ens referim únicament als continguts pròpiament acadèmics corresponents a l'etapa d'estudi, com puga ser la matèria o les estratègies d'aprenentatge. Ens estem referint també als coneixements referents a qüestions d'ordre moral, continguts de component relacional mitjançant els quals es produeix i reproduïx l'ordre social. Aquest tipus de continguts ho nomenem en el text i en els instruments d'ordre moral, ja que són els que tenen a veure amb assumptes que incideixen en l'assimilació o no d'una situació o una altra en la societat. Es desvetlla molt interessant la subtilesa amb la qual aquests continguts d'ordre moral s'introdueixen en la dialèctica diària de les aules i del centre, de manera que es reproduïx l'ordre social. Açò deriva que, en ocasions des de la falta d'eines pedagògiques o des de les baixes expectatives, hem pogut observar amb sorpresa que es poden relaxar totes les fronteres de les regles discursives abans esmentades, fins a deixar la relació pedagògica reduïda a una relació més o menys cordial en la qual una professora puga explicar alguna cosa.

Pensar la relació pedagògica és com intentar copsar un fractal. És una tasca fascinant alhora que infinita, les repeticions no mai es produeixen en el mateix lloc i per lo tant són diferents cada vegada; té una part de càlcul i una part inefable que la fa difícil de reduir a una relació qualsevol. Com abans que jo molts han dit, l'educació és sobretot una relació social.

Referències bibliogràfiques

- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R., AIRASIAN, P. W., CRUIKSHANK, K. A., MAYER, R. E., PINTRICH, P. R.,... & WITTRICK, M. C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives, abridged edition. *White Plains, NY: Longman*.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure Ediciones.
- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research and critique*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- BERNSTEIN, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.

- BERNSTEIN, B., & SOLOMON, J. (1999). 'Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control': Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. En *British journal of sociology of education*, 20(2), pp. 265-279.
- BERNSTEIN, B. (2001). Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents. En *International Journal of Social Research Methodology*, 4 (1), pp. 21-33.
- CARMO, M. (1995). *O Contexto da Sala de Aula na Aprendizagem do Discurso Regulador Específico: Um Estudo com Crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Tesis doctoral en Educación, Sociologia da Educação. Orientada por la Profesora Dr. Ana Maria Roseta Morais.
- GRAIZER, Ó. L. y NAVAS, A. A. (2011): "El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar" *Revista de Educación*, España, Monográfico "Didáctica y organización escolar: balance y perspectivas", 356, pp. 133-158
- MORAIS, A. M. (2001). *Crossing boundaries between disciplines: A perspective on Basil Bernstein's legacy*. In S. POWER et AL. A tribute to Basil Bernstein - 1924-2000. Londres: Instituto de Educação da Universidade de Londres.
- MORAIS, A. M. (2002). Basil Bernstein at the micro level of the classroom – Looking at results of research. En *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), pp. 559-569.
- MORAIS, A.M. y NEVES, I.P. (2001). Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning. En MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B. y DANIELS, H. (eds.). *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nueva York: Peter Lang.
- MORAIS, A.M. y NEVES, I.P. (2001). Texts and contexts in educational systems: Studies of Recontextualising spaces. En MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B. y DANIELS, H. (eds.). *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Nueva York: Peter Lang.
- MORAIS, A.M. y NEVES, I.P. (2003). Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. En *Educação, Sociedade & Culturas*, 19, pp.49-87.
- MORAIS, A.M. y NEVES, I.P. (2004). Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade. En *Revista de Educação*, XII (2), pp. 119-132
- NAVAS, A.A. (2008). *Estudio de la práctica pedagógica en garantía social*. València: Universitat de València, Servei de Publicacions.
- NEVES, I. P., & MORAIS, A. M. (2006). Processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular–Análise da actual reforma das ciências para o ensino básico. *Revista de Educação*, XIV, 2, 75-94.
- ROS-GARRIDO, A. (2015). Una propuesta práctica para entender, valorar y discernir los enfoques de la enseñanza. En *ReiDoCrea*, vol 4. pp. 48-53. <http://hdl.handle.net/10481/35121>

Revista semestral
estiu 2020 · Núm. 43
12 €



TAREPA - PV

Taller per a l'Acció Renovadora
de l'Educació Permanent d'Adults



L'ULLAL Edicions



Q



AJUNTAMENT DE
LA POBLA DE FARNALS