

El contacte del nen amb la socialització pública al parvulari i a l'escola

Gunilla Dahlberg *

Com a conseqüència de tants canvis esdevinguts a la societat, en els darrers decennis, molts nens passen gran part del seu temps en alguna forma de socialització pública. En aquest article faré una anàlisi sobre el que passa entre el nen, com a membre d'una família específica, i la socialització pública al parvulari i l'escola.

Les relacions complexes entre els models culturals i socials que hi ha en la socialització pública es poden explicar de diferents maneres i des de perspectives ben diferents.

M'he estimat més escollir alguns aspectes que considero significatius en l'anàlisi de les relacions entre la socialització primària i la secundària.

Il·lustraré aquests aspectes partint de les investigacions actuals de sociologia educativa i, especialment, com són representades en el treball del sociòleg de l'educació anglès Basil Bernstein, i partiré també de les investigacions dutes a terme pel Grup Investigador de teoria de plans escolars i reproducció cultural de l'Escola Superior de formació de mestres d'Estocolm. Aquest grup, el dirigeix Ulf P. Lundgren, i jo mateixa hi treballo¹.

Noves formes d'integració social

Perquè una civilització, una societat, existeixi i que alhora, però, evolucioni, cada nova generació ha de ser criada i educada, és a dir, el nen ha de ser una part de la societat. Cada nen ha d'aprendre a entendre, a anomenar i a manejar el seu entorn. El nen aprèn les idees, les regles socials i els símbols que són vigents en la seva pròpia cultura, i, a través d'això, també va construint el seu propi autocontrol.

* Gunilla Dahlberg és investigadora de l'Institut d'Educació de la Universitat d'Estocolm. Va realitzar la Tesi Doctoral en la Universitat de Londres i ha publicat diverses obres. Entre d'altres : *Context and the Child's Orientation to Meaning*. (1985), i *Children, Work and Ideology* (1987), en col.laboració.

Per això, en el fons, la socialització i l'educació del nen han de tractar diversos mètodes per al control social, que seran els mitjans que la societat utilitzi per crear en el nen les condicions necessàries per a la seva existència. L'educació i la formació tracten sempre d'un cert tipus de reproducció cultural, és a dir, han de recrear coneixements, habilitats i valors d'una generació a la següent².

En una societat simple, com la vella societat agrària, el nen podia mirar i imitar els pares en la vida diària i, d'aquesta manera, aprendre les bases de la producció i la vida cultural. El valor i el sentit de la feina, és a dir, la moral de la feina, l'aprenien al mateix temps que els coneixements i les habilitats que calien per treballar, ells mateixos, més endavant. Així, la feina arribava a ser la base que contenia tant la producció com la reproducció i que, alhora, estructurava, creava sentit i context³. Aquesta mena de societat es podia descriure com una societat molt concreta i visible.

Avui, en tornar-se cada cop més especialitzat el nostre món, els nens viuen més allunyats de la vida productiva. En l'actual societat de la informació, de coses que són abstractes i invisibles per als nens, n'hi ha moltes, i d'una manera ben diferent d'abans. Això fa que cada cop sigui més important recuperar el que s'ha perdut - fer visible el que és invisible.

Quan la recuperació de coneixements i habilitats ja no es pot realitzar en correspondència directa amb la producció, cal crear contextos o ambients especials per a l'educació i la formació.

Per al procés de "visibilització" s'ha creat un sistema educatiu molt avançat que ha menat a una prolongació de la formació a totes les edats. Per tant, des d'un punt de vista històric, la responsabilitat de la reproducció social ha passat de mica en mica de la família (habitants d'un poble, parents) a l'estat. Si, anteriorment, la feina era el factor integrador més important en la societat, ara ho són l'educació i la formació en forma d'institució. Podem dir, amb paraules d'Ulf P. Lundgren, que l'estat ha intentat de restablir, ajudat per la pedagogia, alguna forma de "visibilitat": "Aquesta falta d'evidència és compensada per l'educació, que va dirigida a la recreació d'una forma de "visibilitat abstracta", en què aquest procés pedagògic esdevé l'únic procés de feina real" ⁴.

Això implica que el parvulari, per als nens més petits, i l'escola per als més grans, han arribat a exercir la mateixa funció que abans tenia la feina, malgrat les diferències en la forma i el contingut. A través del treball que els nens duen a terme, al parvulari i a l'escola, contribueixen al desenvolupament de la societat, encara que no tan directament i visiblement com abans. Fins i tot, els nens, avui dia, són macroautors amb un rendiment econòmic positiu, com va dir Jens Qvertrup ⁵.

Pedagogització de l'espai vital dels nens

Les anàlisis històriques han fet veure que l'actual societat industrialitzada, científicament i tècnicament desenvolupada, es caracteritza per un control molt indirecte i invisible, en oposició al control directe i visible de la societat preindustrial⁶.

Abans la disciplina es dirigia, majoritàriament, al cos del nen, mentre que avui va dirigida a l'ànima i a la ment. El control que abans s'exercia especialment a través del càstig, o fins i tot mitjançant una religió més costrenyedora, s'ha substituït per un control més refinat, que tendeix, entre altres coses, a crear en el nen alguna forma d'autocontrol interior.

L'estructura comunicativa, en la qual es basa la creació de l'autocontrol interior, és força sofisticada i estesa en espai i temps. Exigeix un sistema de rols obert i ofereix un gran nombre d'alternatives diferents, en què la diferenciació entre adults i nens no es basa en l'estatus, l'edat o el sexe, és a dir, no va connectada a diferents models formals de deures i privilegis, sinó a l'adquisició de qualitats personals, tant en el nen com en l'adult. Per bastir un autocontrol interior fort, també és important que la frontera entre el propi jo i els altres sigui clara, perquè el nen pugui desenvolupar una forta sensació d'autonomia, cosa que, d'altra banda, s'ha de produir a costa de la identitat social.

És en aquest procés que el "nen modern" es forma. El nen que amb el temps haurà de ser capaç, ell mateix, d'integrar les exigències de l'ambient i les esperances. En què consisteix, doncs, la pedagogització de l'espai vital del nen, una pedagogització en la qual el nen és, alhora, "rei i presoner", com deia l'investigador francès Danzelot ?⁷.

Per respondre aquesta pregunta em referiré als treballs teòrics sobre socialització de Basil Bernstein⁸. Segons Bernstein, hem de considerar el discurs pedagògic com una cosa que constitueix socialment el nen i el col·loca en "posició", en relació amb les relacions de control i poder de la societat. Aquestes relacions de control i de poder són el resultat de la divisió de la feina que té lloc en la nostra societat.

La "distribució de la posició" segueix certes regles establertes que, primer de tot, impliquen que el nen ha d'intentar d'establir un determinat tipus d'ordre i consciència. Bernstein hi distingeix dues menes de discursos. El "discurs regulador" mira de socialitzar en el nen els valors, normes, diferents formes de posicionament pedagògic i diferents estructures de motivació. La seva funció és, per tant, establir ordre, relació i identitat en el nen. El discurs regulador, però, no es pot considerar

separadament del discurs instructiu, és a dir, el desenvolupament dels coneixements i les habilitats del nen.

Com que la regulació dels valors, les actituds, la conducta, els coneixements i les habilitats del nen que s'esdevé en la socialització pública va molt lligada a allò que, en la nostra societat, es considera legítim, el nen també queda constituït socialment d'una manera indirecta en relació amb els principis de control i poder. És així perquè, dintre la socialització pública, sempre existeix una certa selecció i classificació de coneixements, temps i espai, i també entre els diferents agents de socialització.

La socialització pública també es caracteritza pel fet que els objectes i processos, dels quals el nen aprendrà alguna cosa, no es poden veure ni experimentar directament, sinó que s'han de representar amb paraules i imatges. D'aquí sorgeix la necessitat de tenir textos de pedagogia, i per això tenim el que Lundgren en diu problema de representació, és a dir, com podem representar amb paraules i imatges el que no hi és ara i aquí⁹. Ludgren vol dir que és en aquest context que el llenguatge descriptiu és tan important i decisiu. En la socialització pública s'ha de parlar de com es formen les coses i se n'han de descriure les funcions, en comptes de realitzar-les un mateix. Va igual, avui dia, amb les relacions humanes i la creació de regles socials.

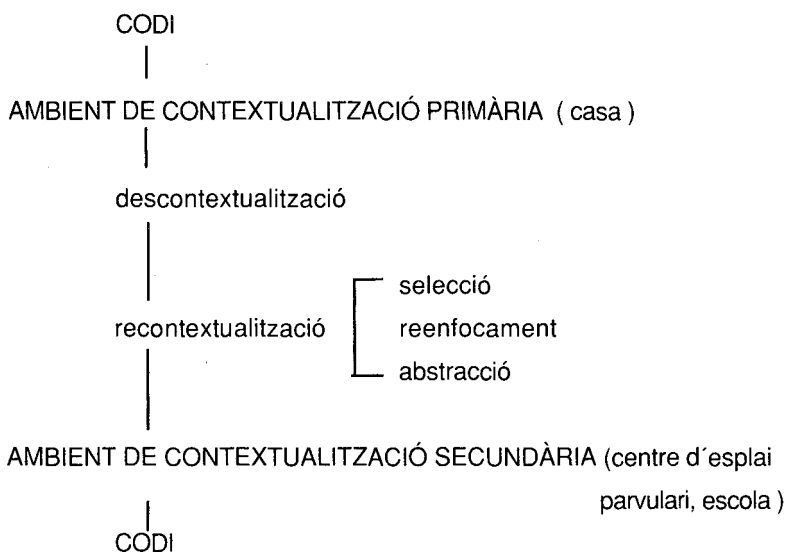
Alguns estudis també indiquen que la socialització pública té com a finalitat transmetre el significat i l'abast, que poden anar més enllà de la situació ara i aquí i que, per tant, són més abstractes i generals- o, dit d'una altra manera, més independents del context¹⁰.

Relacions entre l'ambient socialitzador primari i secundari

Com que avui dia la socialització pública afecta tants nens, hem de preguntar-nos com es correspon el context públic de reproducció amb el context familiar. Quines conseqüències tindrà per a nens de diferents capes socials, amb diferents relacions amb l'estat, la producció i l'esfera del control de símbols? Què implica el fet que la socialització pública es basi tant en la paraula parlada, en els principis independents del context, com en un cert tipus d'ordre i de coneixement?

Per descriure el que passa en el contacte amb la socialització pública podem partir de la base que el nen, a casa, en l'ambient contextualitzador primari, adquireix un determinat posicionament davant l'existència (vegeu l'esquema de més avall). El nen adquireix un codi específic i una manera especial d'orientar-se en la vida. Aquest codi influeix també en allò que el

nen entén com a rellevant i significatiu de l'ambient que l'envolta. Això influeix en la forma que té el nen de comunicar-se amb altres nens i amb els adults. Quan el nen es troba amb la socialització pública, algunes parts del codi es trenquen, hi ha una descontextualització, que es torna a reconstruir o a recontextualitzar al parvulari, a l'escola o al centre d'esplai. En la recontextualització, que sempre es produeix en algun tipus d'institució formal, no es pot continuar comptant amb tot allò amb què el nen està familiaritzat del seu ambient de casa, sinó que es trien algunes experiències i esdeveniments. La recontextualització també implica que aquestes experiències tindran un significat nou, entre altres coses perquè recolzen en un sistema més abstracte i general. Aquests principis de recontextualització regulen, per tot això, el que és un coneixement rellevant, com es transmetrà al nen i quan. Els significats que originen es diferencien considerablement dels que pertanyen al llenguatge familiar.



En aquest context, la socialització pública es correspon bastant amb la manera de classificar i anomenar les coses, i també amb la forma de transmetre els significats amb els quals els nens estan familiaritzats a casa. Actualment es fan força investigacions que assenyalen com els models de socialització a les cases varien en funció de la posició social de la família.

A més, Motton ha descobert, en un estudi sobre la interacció pares-fills, que els pares de famílies de classe mitjana, comparats amb els de

classe treballadora, la informació que transmeten als fills correspon més a la que dona l'escola¹¹. Brandis i Henderson han obtingut resultats semblants quan es pot constatar que les mares de classe mitjana informen i instrueixen els fills amb l'ajuda d'aspectes i normes generals, mentre que les mares d'ambient treballador, per contra, subratllen aspectes que tenen a veure amb la situació immediata en què es troben¹². Robinson també ha comprovat que les mares de classe mitjana pregunten més sovint als fills i responen extensament les preguntes dels nens¹³.

A part del fet que l'ambient de classe mitjana s'assembla al de la socialització pública, pel que fa a la transmissió d'informació rellevant, els estudis també mostren que el seu discurs regulador, és a dir, la manera de crear ordre amb l'ajuda de diferents normes, valors i posicionaments, es correspon amb els principis de recontextualització de la socialització pública¹⁴.

Un estudi que palesa clarament la proximitat de l'ambient de classe mitjana amb els principis de recontextualització de la socialització pública és el treball d'Eva-Lis Bjurman, sobre el temps lliure i la vida quotidiana dels nens de dos barris diferents als afores d'Estocolm: una zona residencial, d'alt status, a la banda nord, i una zona de cases de lloguer, d'estatus baix, a la banda sud. Bjurman va entrevistar quaranta nens de classe burgesa i quaranta nens de classe treballadora. Tots tenien 8-9 anys¹⁵.

L'estudi evidencia dues característiques molt clares, pel que fa al joc i al temps lliure, en aquestes dues zones amb condicions econòmiques, socials i culturals diferents. D'aquestes característiques en direm " el joc regulat " i " el joc no regulat ", el primer caracteritzarà la vida diària del nen burges, i el segon la del nen de classe treballadora .

L'estudi va revelar que els nens burgesos feien activitats molt dirigides, en el sentit que la seva vida era extremadament planejada, sistematitzada i calculada. El més corrent era que tinguessin de dues a tres activitats obligatòries a la setmana, com ara tennis, navegació, classes particulars de música, muntar a cavall, dansa, etc. Després d'aquesta vida tan programada, de temps per als amics no en quedava pas gaire. Els nens burgesos es passaven gairebé tot el temps fent individualment activitats dirigides, o en forma de joc planejat a casa d'algun company, on els nens solien jugar per parelles.

En canvi, els nens de classe treballadora passaven les hores de lleure amb altres nens. Els jocs eren més espontanis i sortien d'ells mateixos, i se solien fer, en forma de jocs amb regles, al pati, al pàrquing o en jocs d'equip, com l'hoquei sobre gel, futbol, etc.

Eva-Lis Bjurman va constatar que és força paradoxal que la tradició del joc visqui entre els nens de classe treballadora que viuen en cases de pisos i adossades, i no pas entre els nens dels xalets.

Probablement els nens de classes treballadores tenen la llibertat que els permet de produir la seva pròpia cultura del joc, al mateix temps cal que tinguem en compte que és una llibertat amb limitacions. Els nens burgesos, però, no poden ser considerats només com a consumidors de cultura adulta- la cultura establerta o elitista. De la mateixa manera, els nens de classe treballadora poden ser vistos com a portadors d'una cultura arrelada més popular.

Per tant, moltes coses indiquen que el nen burgès, a través del joc regulat, en què els pares controlen l'elecció de les activitats, les joguines, els companys i els llibres, directament o indirectament, aviat té una orientació cap als significats legítims de la societat i les relacions socials. D'aquesta manera es construeix una competència específica en aquests nens, una competència que, en bona part, sembla que es correspon amb els principis de recontextualització de la socialització pública.

Com es presenta, llavors, la manera com els nens organitzen el seu entorn davant les experiències de socialització primària i els principis de recontextualització a l'escola ?

Abans he presentat la tesi que la socialització pública es pot caracteritzar com una institució social on les relacions socials es construeixen ? al voltant de la paraula parlada, i amb l'ajuda dels significats lliures de context, és a dir, significats que poden funcionar fora de la situació ara i aquí.

En un estudi, en el qual es basa la meua tesi doctoral, *Context and the child's orientation to meaning*, vaig trobar, entre altres coses, que els nens que tenien uns pares amb una bona posició social utilitzaven, en quantitat més gran, significats relativament abstractes i independents del context, quan se'ls demanava que fessin un exercici de classificació; en canvi els nens de pares amb una posició social inferior, utilitzaven conceptes relativament concrets i dintre del context.

En aquest estudi es van entrevistar cent trenta-cinc nens de vuit anys, les preguntes eren relacionades amb la feina i la divisió de la feina a la societat. Una part de l'entrevista consistia en un exercici de classificació : els nens havien de relacionar onze professions diferents (gerent, metge, professor, empleat de banca, mestre d'obres, oficinista, paleta, soldador, mecànic de cotxes, carter, obrer) d'una manera que ells creguessin que encaixava i que tingués a veure amb els oficis. Després de posar les fotografies en una pissarra, se'ls va demanar que expliquessin per quines raons els havien agrupat d'aquella manera. Després d'aquest exercici, hi va haver una entrevista de mitja hora en la qual es feien preguntes sobre

la feina i la divisió de la feina, i, immediatament després, un altre exercici de classificació com el primer. Finalment, un tercer exercici: l'interviuador disposava les fotografies fora de l'ordre jeràrquic de les professions respecte a l'aspecte econòmic, després d'això, els nens havien d'intentar de trobar-hi els principis que l'interviuador havia seguit per fer la classificació.

Els tres exercicis eren de caràcter diferent. Encara que els mateixos nens fessin els dos primers exercicis, hi ha diferències si s'observa en quin context es van dur a terme. En el primer exercici se'ls va donar una guia relativament petita sobre com havien de distribuir les fotografies. Els nens van haver d'interpretar tot sols les instruccions de l'interviuador i donar un significat a la situació. En canvi, el segon exercici anava precedit d'una llarga entrevista on el nen podia pensar sobre la feina i la divisió de la feina, i sobre com havia d'interpretar les instruccions de l'interviuador. Per tant, l'entrevista es pot considerar, en certa manera, com una ocasió d'aprenentatge. El tercer exercici també era força dirigit ja que el nen havia de prendre partit després de la classificació de l'interviuador de les onze fotografies.

El resultat va palesar que gran part dels nens que tenien uns pares de posició social baixa no es van adonar d'allò que els demanava, realment, l'entrevista, per exemple: en comptes de posar les fotografies en grup, en parlaven els uns amb els altres, o bé, agrupaven les fotografies sense tenir-ne en compte les professions. També es va veure que alguns nens d'aquest grup posaven diferents professions en grups, però eren incapços d'explicar verbalment per què els havien col·locat precisament així. I, a més, la seva resposta sovint era més personal i subjectiva.

Després de l'entrevista que en certa manera guiava els nens i que, a més, es pot considerar com un aprenentatge, ja que les preguntes connectaven amb els coneixements dels nens sobre la divisió social de la feina, es van evidenciar unes diferències interessants. Eren sobretot els nens de pares de classe social alta els qui utilitzaven la informació que fornïa l'entrevista. Després de l'entrevista, és a dir, durant el segon exercici de classificació, van donar bastants respostes generals i deslligades del context. En el tercer exercici de classificació augmentaren les diferències entre els dos grups pel que fa a la utilització de respostes fora del context. Més de la meitat dels nens de pares de classe social alta podien descodificar el principi que regia la classificació de les diferents professions donada pel professor.

El resultat de l'estudi s'ha descrit primer i explicat comparant-lo amb les experiències dels nens en els seus ambients familiars. L'estudi, però, s'ha portat a terme en una situació de test, que té algunes similituds amb les situacions d'aprenentatge que el nen troba a l'escola, on ha

d'interpretar i elaborar informació en forma de preguntes, instruccions, exercicis i material educatiu.

En un altre estudi de classificació realitzat per Janet Holland en el grup investigador de Basil Bernstein, i que fins i tot s'ha repetit a Suècia, hi hem trobat diferències similars¹⁶.

Aquestes investigacions, sobre la relació entre la socialització primària i la pública, han tractat especialment les relacions entre la llar i l'escola. Com que la majoria de nens avui dia van a algun parvulari, és important preguntar-se de quina manera connecta la funció del parvulari amb les experiències i maneres de comportar-se davant la vida que tenen els nens de diferents ambients quan arriben al parvulari. S'ha fet un estudi menor d'aquesta qüestió, en relació a un projecte sobre la reforma pedagògica al parvulari¹⁷. En aquest estudi, s'hi veuen certes tendències al fet que el nen, davant una activitat pedagògica més estructurada- en grups de sis anys i, segons com, en grups en general- aprèn a explicar, classificar i anomenar coses de la mateixa manera que a l'escola. Els adults dominen la conversa quasi tant com el professor a l'escola, i els nens han de respondre preguntes curtes i ben estructurades, mentre que les experiències concretes dels nens, i també els comentaris espontanis i les reflexions de les situacions ara i aquí, ben poques vegades s'utilitzen com a punt de partida per a la conversa. Ho podem il·lustrar amb el següent resum d'una classe :

Siv (professor de parvulari) : A veure: hi ha alguna altra cosa que no hi és a l'hivern... que alguns ocells en mengen. ... que volen per l'aire. ... que en vam parlar la setmana passada, i que ara han tornat.

Bosse : Què ?

Siv : Sí. Què vola ara, per l'aire, una pila d'animalons ?

Bosse : Ocells... abelles... borinots...

Siv : Sí,estic pensant en uns animalons molt petits, has dit un...

Bosse : Borinot...

Siv : Sí, i quins animalons més hi ha ?

Bosse : Abelles...

Siv : Mmmm... i a més hi ha altres insectes, aquests que sovint vénen i et piquen... En coneixes algun, Àlvar ? Què ens pessiga a l'estiu i després ens fa picor ?

Alvar : Una abella...

Siv : Sí (imita un bronzit).

Bosse : vespes !

Siv : Pensava en els mosquits...

Bosse : Què ?

Siv : Mosquits.

Vist en relació amb les exigències que es presentaran als nens a l'escola això és positiu, perquè se'ls desenvolupa una certa competència

preparatòria per a l'escola. Alhora hi ha el risc que les pròpies experiències dels nens no s'aprofitin com pretenen els objectius del parvulari, pel fet que els nens que a casa seva no han après a dominar el "joc del llençuatge" resulten poc afavorits.

El caràcter "normalitzador" de la socialització pública

He intentat d'exposar que la socialització pública té diferents capes socials. Això té a veure amb el fet que en una situació pedagògica sempre hi ha una certa selecció de contingut, una manera especial d'organitzar-lo i una selecció d'una determinada manera de treballar. Totes aquestes alternatives es basen, al seu torn, en un codi dominant en tot allò en què es considera important que els nens prenguin part quan van al parvulari, a l'escola i al centre de control i poder que hi ha a la nostra societat.

Com que la socialització pública s'ha de presentar sempre, en una societat democràtica, com a natural i objectiva en relació amb les diferents capes de la societat, les noves reformes del parvulari i l'escola hauran de ser, també, iguals. Tot plegat és així malgrat que els diferents estrats tenen una relació diferent amb la socialització pública i que bona part de les coses que hi passen tracten de la reproducció cultural. Això, ho podem il·lustrar amb la següent cita de Bourdieu ¹⁸ :

" It is probably cultural inertia which still makes us see education in terms of the ideology of the school as a liberating force (l'école libératrice) and as means of increasing mobility, even when the indications tend to be that it is in fact one of most effective means of perpetuating the existing social pattern, as it both provides an apparent justification for social inequalities and gives recognition in the cultural heritage, that is, to a social gift treated as a natural one ".

Emprant les paraules de Foucault podríem dir que el discurs pedagògic té la funció de normalitzar, és a dir, de transmetre homogeneïtat¹⁹. El fet paradoxal, però, és que alhora és un instrument de poder que dóna origen a la individualització, ja que el control possibilita jutjar els diferents nivells dels nens i, per això, pot mesurar les diferències entre ells.

Els significats independents del context són poder

Els estudis que he presentat aquí indiquen clarament com els nens de les capes privilegiades de la societat han anat adquirint, ja de ben petits, una manera de comunicar-se amb la realitat que es correspon amb els principis de la socialització pública. Podríem dir que aquests nens ja han adquirit una competència comunicativa que els dóna la possibilitat de conquerir poder i exercir-ne.

Per contra, per als nens dels grups dominants, la trobada amb la socialització pública pot ser més conflictiva perquè les seves experiències anteriors no s'han valorat ni comprès tant.

Un exemple de test d'intel·ligència realitzat tradicionalment i força sovint, The Wechsler Intelligence Scale for Children (test WISC), ens pot il·lustrar el gran valor que té el pensament lliure de context²⁰. En un d'aquests test WISC es demanava als nens que diguessin les semblances entre diferents objectes, com ara muntanya-llac, paper-carbó, sal-aigua, etc. Els nens que hi donen alguna mena de resposta fora de context obtenen la puntuació més alta, mentre que els nens que hi donen respostes dependents del context tenen una puntuació més baixa o nul·la.

El següent resum, extret del manual, mostra com s'avalua la resposta a la pregunta de quines similituds hi ha entre la sal i l'aigua:

13. Sal-aigua:

2 punts - Una resposta que doni a entendre que totes dues són necessàries per a viure, o que tenen compostos químics.

1 punt - Es fan servir per a cuinar. Ingredients naturals. L'home en pot consumir.

0 punts - Totes dues es troben al mar. En pots menjar i beure. La sal ve de l'aigua. Les fem servir

No és difícil de suposar quins són els nens que donen les respostes legítimes en el test WISC. La suposició ens duu a l'eterna pregunta de quin és el millor ús de l'idioma. Aquesta qüestió es pot respondre des de molts punts de vista. Els dos usos de l'idioma funcionen en el context social, és a dir, en la família del nen, on s'ha desenvolupat.

Dintre de l'ambient de classe baixa l'ús que fa de l'idioma, el nen d'aquesta classe social, i la manera com es comunica amb la realitat, no és una cosa defectuosa. No és fins que el nen entra en contacte amb alguna forma de procés de recontextualització que comença a definir-se com a

bo-dolent, normal-anormal, una cosa que, al seu torn, condueix a poc a poc, el nen, a definir-se com una cosa que no serveix per a res.

En la nostra societat el capital no està repartit equitativament ni simbòlicament ni culturalment, i fins el coneixement i el significat han d'apuntar al repartiment de les relacions de poder entre individus i grups. Ús de l'idioma, producció de la llengua i reproducció de la llengua van lligats, en aquest sentit, a la condició social. En aquest context, el posicionament lliure de context hi té també una gran prioritat. És especialment important d'aclarir aquest posicionament avui que tenim, a més d'una producció material molt alta, un mercat de símbols en el qual el maneig d'aquests símbols ha començat a transformar-se en una mercaderia i valorar-se en diners.

Com que el capital cultural i la competència comunicativa cada cop són més importants en la societat actual, és important que tots els qui treballen en l'educació i socialització infantil coneguin els mecanismes que actuen en les diferents situacions pedagògiques; sobretot per observar la pròpia actuació en relació amb els diferents nenes, condició fonamental per proporcionar-los la competència comunicativa i social que com més va més indispensable és per sobreviure en la societat.

Notes

- (1) Les argumentacions que esgrimeixo en aquest article són descrites detalladament a la meva tesi doctoral : *Context and the Child's Orientation to Meaning. A study of the child's way of organizing the surrounding world in relation to public, institutionalized socialization*. Estocolm : Liber.
- (2) Aquest punt de vista s'inspira en Dewey i Durkheim. Aquests dos investigadors de la societat van considerar l'educació i la formació sota una perspectiva de la reproducció.
- (3) Aquesta íntima relació amb la feina, l'ha descrita, d'una manera molt bonica, Höem amb la descripció de com es fa l'al·letament en la societat lapona. Vegeu Höem, A (1978) Oslo : Universitetsförlaget.
- (4) Lundgren, U.P. (1980, p. 38). *The educational response to changing needs of youth. Curriculum as a context for work*. Institució de pedagogia, Escola Superior de Mestres d'Estocolm. Fotocòpia.

- (5) Discurs pronunciat en el Simposi Nòrdic de Hanaholmen, Helsingfors, 14 de Juny de 1986.
- (6) Vegeu, per exemple, Feinberg, W & Feinberg, E. (1978). *The invisible and lost Community of Work and Education. Reports on Education and Psychology*.n.1. Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research. Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish. The birth of the Prison*.Harmondworth, Middlesex : Penguin. Elias, N. (1937/1969) *Öerden Prozess der Zivilization*. München.
- (7) Donzelot, J. (1979) *The policing of families. Welfare versus the State* . London : Hutchinson & Co Ltd.
- (8) En la meua tesi doctoral hi ha un resum dels darrers treballs de Bernstein i els seus col·legues.
- (9) Lundgren, U.P.(1983) *Between Hope and Happening. Text and Context in Curriculum*.Viktoria : Deakin University.
- (10)Vegeu per exemple, 1) Pedro, E. (1981) : *Social Stratification and Classroom Discourse. A. sociolinguistic analysis of classroom practice. Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction/6*. Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research. 2) Pedro, E. (1983). *El lenguaje de la clase. Un estudio sociolingüístico*. Bernstein, B 6 Lundgren, U.P. *Poder, control y pedagogía. Estudios sobre la reproducción cultural*. lund : Liber. 3) Dahlberg, G., Pettersson. S. & Asen, G. (1983) *Pedagogía e ideas sobre el entorno*. En : Bernstein, B. & Lundgren, U.P. *Poder control y pedagogía*. Lund : Liber11 Wotton, A. I. (1974) : *Talks in the Home of Young Children*. Sociology, 8 pp. 278-295.
- (11) Wotton, A.I. (1974) : *Talks in the Home of Young Children*,Sociology, 8, pàg. 278-295.
- (12) Brandis, W. & Henderson, D. (1979) : *Social Class. Language and Communication*. London : Routledge & Regan Paul.
- (13) Robinson, W. P. (1981) : *Mother´s Answers to Children´s questions : From socio-economic Status to Individual Differences*. In : Robinson, W. P. *Communication in Development*. London : Academic Press.
- (14) Vegeu, per exemple, 1) Lawton, D. (1968) : *Social Class, Language and Education*. London : Routledge & Regan Paul. 2) Bernstein, B. (1973) : *Class, Codes ans Control*. Volum 2. London : Routledge & Regan Paul. 3) Holter, H. (1975) : *Familien i Klasseamfunnet*. Oslo : Pax Forlag A/S.
- (15) Bjurman, E. L. (1981) : *Niños y niños. Sobre los distintos días laborables de los niños*. Lund : Liber.
- (16) 1) Holland, J. (1983) : *Diferencias sociales y comprensión del significado*. En: Bernstein, B & Lundgren, U. P.*Poder , control y pedagogía*. Lund : Liber. 2) Parzyk, J-M & Snellman, C. (1983) : *Como organizan su entorno los niños de diferentes clases sociales con ayuda de la lengua. Tesis para un curso de postgraduado*. CI. Institució Pedagògica universitat d'Estocolm.
- (17) La investigació l'ha realitzada Jans-Anders Hedenqvist i es publicarà en la institució Pedagògica, Escola Superior de mestres d'Estocolm, la primavera de 1987.
- (18) Bourdieu, P. (1976). *The School as a Conservative Force. Schoolastic and Cultural Inequalities*. En Dale, R. *Schooling and Capitalism. A sociological Re-*

- ader, pp. 110-119. London : Routledge & Regan Paul in Association with the Open University Press.
- (19) Foucault, M. (1977) *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. Harmondsworth, Middlesex : Penguin.
- (20) Ehn, B. & Löfgren, O. (1986) *Análisis cultural. Una perspectiva etnográfica*. Stockholm : Liber21
- Wechsler, (1941). *Wechsler Intelligence Scale for Children. Manual*. New York : The Psychological Corporation.

Abstracts

El artículo explora las consecuencias que los cambios sociales de las últimas décadas han provocado sobre la socialización infantil, haciendo que los niños entren desde edad muy temprana en un sistema de socialización pública en contraposición a su pertenencia familiar.

El paso de un ambiente a otro (de la familia a la escuela) es pensado como el de un contexto primario de socialización a uno secundario. Un contexto de socialización impone, básicamente, una contextualización de la experiencia, por lo que el paso a otro contexto supone un proceso doble de decontextualización y de recontextualización.

L'article explore les conséquences que les changements sociaux des dernières décades ont provoquées quant à la socialisation infantile, faisant que les enfants entrent à un très jeune âge dans un système de socialisation publique en contreposition à son appartenance familiale. Le passage d'un milieu à l'autre (de la famille à l'école) est pensé comme le passage d'un contexte primaire de socialisation à un contexte secondaire. Un contexte de socialisation impose, essentiellement, une contextualisation de l'expérience et donc le passage à un autre contexte suppose un double procès de décontextualisation et de recontextualisation.

The article explores the consequences that social changes over the last decade have caused upon young children's socialization, resulting in the fact that from a very young age children integrate a system of public socialization in counterposition to their family link. The passage from one environment to another (from family to school) is thought as the passage from a primary socializing context to a secondary one. A socializing context imposes, basically, a contextualization of experience which means that the passage to another context supposes a double process of decontextualization and re-contextualization.