

Aproximacions al camp intel·lectual de l'educació

Mario Díaz V.*

Introducció

La producció del discurs teòric constitueix un important complex de relacions de poder entre institucions, subjectes i discursos. Aquesta producció està controlada, seleccionada i redistribuïda per un cert nombre de procediments que transcendeixen la individualitat, l'interès personal i la tradicional creativitat. Estudiar la producció discursiva és estudiar el discurs, no només com a institució social, sinó també com un sistema d'acció entre forces múltiples, afectades pel sistema de relacions socials; és estudiar les tensions que sorgeixen entre els grups d'intel·lectuals, acadèmics i professionals que s'enfronten els uns als altres per l'autonomia discursiva, en alguns casos, i per l'hegemonia, l'estatus i el poder, en d'altres. És, igualment, establir l'espai discursiu legítim, la qual cosa equival a delimitar-lo i a fixar, sobre aquesta base, criteris de pertinença o no pertinença a un discurs, formes pròpies i impròpies, legítimes i il·legítimes de discurs. Vincular la producció discursiva a les relacions de poder ha significat repensar el discurs més enllà de la filosofia de la consciència i articular-lo a la xarxa de relacions entre estructures i pràctiques socials en les quals es constitueixen noves formes d'acció comunicativa, noves formes de pràctiques simbòliques i nous tipus de discurs o «realitats discursives».

La metàfora espacial de *camp* és una noció desenvolupada per Foucault i Bourdieu, i aplicada per Bernstein, que pot donar compte de l'estructura i de les formes de poder que sorgeixen dels processos de producció discursiva. La producció del discurs educatiu donaria lloc a la generació d'un camp dotat d'una relativa autonomia social que estaria regulat per pràctiques específiques de la relació social en

*Mario Díaz va treballar a Londres amb B. Bernstein en un estudi sobre el camp intel·lectual de l'educació a Colòmbia. Ha publicat diversos treballs a partir i sobre l'obra de Bernstein. Actualment és degà de la Facultat d'Educació de la Universitat de Cali.
Adreça: Facultat de Educación. Universidad del Valle. A. A. 25360. Cali (Colòmbia).

els mateixos processos discursius. Anomenarem aquest camp, d'acord amb els nostres autors, *camp intel·lectual de l'educació*.

El problema de l'educació a Colòmbia ha assolit un paper fonamental tant en la vida nacional com en el camp intel·lectual. En aquest últim, s'ha consolidat, en la darrera dècada, un important conjunt de posicions que s'expressen en l'ampliació i la diferenciació de les «comunitats disciplinàries» i en la seva influència sobre la comunitat pedagògica professional. D'una banda, amb l'expansió de l'educació s'han incrementat les categories d'agents educatius compromesos en posicions i funcions acadèmiques i burocràtiques de direcció en els aparells culturals i en les agències pedagògiques de l'Estat. D'altra banda, la dinàmica organitzativa, acadèmica i científica, especialment de la universitat, a partir del millorament acadèmic dels professors, de l'aparició de grups d'investigadors, de la multiplicació de professionals especialitzats en noves àrees del coneixement científic i tecnològic, ha generat diverses posicions i funcions d'investigació, que han estructurat i diversificat la producció intel·lectual en les diferents disciplines i professions i que han donat lloc al naixement de noves categories d'intel·lectuals professionalitzats associats a diversos interessos, demandes i necessitats de diferents camps i subcamps.

En aquest darrer cas, la independència creixent d'aquestes posicions investigatives respecte a matrius disciplinàries i la seva relativa extensió i diversificació en el camp educatiu han significat, al nostre parer, modificacions importants en els estudis sobre l'educació. És en aquest context que va néixer el nostre interès per abordar l'estudi de les condicions d'emergència del camp intel·lectual de l'educació a Colòmbia i de les seves expressions en l'àmbit polític, educatiu i cultural.

Aquest article busca apuntar de manera provisional les consideracions conceptuals que van orientar el nostre estudi. Aquestes discorren a l'entorn dels conceptes de camp, camp intel·lectual de l'educació, camp pedagògic i camp de recontextualització oficial (agències pedagògiques de l'Estat). Amb aquestes categories pretenem explicar com el camp educatiu és un escenari de lluites internes per l'hegemonia de grups d'intel·lectuals que pugnen pel control de les posicions i les orientacions discursives en el camp, i un escenari per a la recreació dels conflictes del —i amb— camp polític.

De la noció de camp a la noció de camp intel·lectual de l'educació

En aquesta secció considerarem la noció de camp que farem servir com el fonament metodològic per establir els nostres punts de vista sobre el camp intel·lectual de l'educació. El concepte de camp prové originalment de Bourdieu —i en part de Foucault— i ha estat emprat per Bernstein i els seus deixebles per descriure metafòricament els contextos interns i externs de l'educació. Per a Bourdieu els camps es presenten a l'aprehensió sincrònica com els espais estructurats de posicions. Des d'aquesta perspectiva, un camp és el resultat de relacions de força i de lluita entre agents i/o institucions que tendeixen a conservar o a transformar formes específiques de poder en l'àmbit econòmic, polític i cultural. Així, per exemple, el camp literari, com tots els camps, es recolza en relacions de força que s'imposen a tots els agents que hi entren. Igualment, el camp universitari és un lloc de lluita per determinar les condicions, els criteris de pertinença i de jerarquies legítimes, és a dir, les propietats pertinents eficients, pròpies per produir, en funcionar com a capital, els avantatges simbòlics assegurats pel camp. En el camp universitari l'hegemonia d'un grup o grups es porta a terme mitjançant la seva capacitat d'exercir el control legítim sobre la selecció dels missatges, sobre la forma i contingut de la seva transmissió, sobre els públics, o sobre els contextos comunicatius. En aquest sentit cada camp s'estructura a partir de posicions i de lluites per la dominació (econòmica, política, cultural o simbòlica).

Les posicions en un camp i d'un camp s'estructuren a partir de les oposicions dominant/dominat. Així, per exemple, el camp de producció cultural ocupa una posició dominada en relació amb els detentors del poder polític i econòmic. Aquesta dominació, planteja Bourdieu, no s'exerceix a través de relacions personals sinó que pren la forma de dominació estructural exercida mitjançant mecanismes com els del control del mercat cultural. Igualment, aquest camp exerceix una posició dominant mentre detenta el poder i els privilegis que confereix la possessió de capital cultural. L'oposició dominant/dominat permet establir, d'una banda, les relacions entre el camp del poder i els diferents camps de producció i reproducció, i, d'altra banda, permet explicar dins d'un camp la presa de posicions i oposicions dels seus agents. Des d'aquest punt de vista, és possible considerar que cada camp està estructurat pels seus propis mecanismes interns i, així, manté algun grau d'autonomia de les determinacions o regulacions externes.

Les posicions i oposicions en un camp són, allora, generadores de disposicions que regulen la percepció i l'apreciació de la posició. Les disposicions constitutives d'un *habitus* concret no es formen, no funcionen i no valen més que en un camp específic l'autonomia del qual és igualment un factor estructural que regula les formes de lluita internes a cada camp.

La noció de camp com una noció estratègica que descriu una instància relativament autònoma, estructuradora de posicions, oposicions i disposicions, obre la possibilitat d'establir les bases socials de generació dels discursos i pràctiques que circulen en les institucions del sistema educatiu, en la mesura que aquesta noció transcendeix el model de la consciència individual (o de la filosofia de la consciència), de l'obra individual amb la seva temporalitat pròpia i el model de la comunitat científica d'inspiració weberiana, i planteja la producció i la transformació dels discursos a través i a partir de les relacions de poder. La metàfora espacial del camp de forces, i, allora, camp de lluites, permet considerar l'espai del discurs com a terreny i cruïlla de pràctiques polítiques.

El camp intel·lectual de l'educació és un subcamp del camp de control simbòlic¹. El *camp de control simbòlic* ha estat definit com «un camp constituït per agents i agències les pràctiques especialitzades del qual creen i reproduïxen els mitjans, contextos i possibilitats de la reproducció cultural, controlant les relacions de classe a través de mitjans simbòlics (principis de comunicació). *Control simbòlic*, en aquest cas, es refereix als mitjants pels quals s'assigna a la consciència una forma especialitzada mitjançant formes de comunicació que es recolzen en una distribució del poder i en categories culturals dominants».²

Bernstein (1990) ha definit el camp de control simbòlic com un conjunt d'agències i agents especialitzats en els codis discursius que dominen. Aquests codis de discurs, i les formes de relació, pensament i sentiment que pressuposen, especialitzen i distribueixen en formes de consciència, relació social i disposicions específiques. En altres termes els agents dominants del camp de control simbòlic regulen els mitjans, contextos i possibilitats dels recursos discursius i se situen en allò que s'ha anomenat les noves professions que regulen el cos, les relacions socials, els seus contextos espacials i projeccions temporals.³ El camp de control simbòlic tradueix les relacions de

(1) Aquesta noció ha estat desenvolupada a Bernstein (1977, 1985, 1988) i a Bernstein i Díaz (1985).

(2) Bernstein, B. (1988, 146; 1990, 39).

(3) Bernstein, B. (1990, 37-39).

poder en discurs i el discurs en relacions de poder.⁴ De la mateixa manera pot transformar aquestes relacions de poder. Aquestes relacions de poder s'estableixen dins del camp i entre aquest i altres camps com ara el camp de producció o el camp de l'Estat.

La divisió social del treball de control simbòlic ha produït diferents subcamps, n'és un el camp intel·lectual de l'educació. Aquest camp es refereix a les posicions, oposicions i pràctiques que sorgeixen de la producció discursiva i *no* de la reproducció del discurs educatiu i les seves pràctiques⁵ que es fan en el camp de reproducció al qual hem anomenat *camp pedagògic*. Contemporàniament, la relació entre aquests dos camps s'ha tornat més oberta però més complexa de manera que es produeixen tensions expressades en interessos mobilitzats a l'entorn, ja sigui de les demandes discursives dels agents del camp pedagògic i del control d'aquestes demandes pels intel·lectuals de l'educació, ja sigui de les formes d'organització del camp pedagògic o dels processos de comunicació entre els dos camps.

El camp intel·lectual de l'educació es pot considerar una font important en la generació de les posicions i oposicions en la teoria, investigació i pràctica educativa, i en la definició parcial dels discursos i pràctiques pedagògiques que circulen en els diferents àmbits del sistema educatiu. La determinació dels límits discursius del camp intel·lectual depèn, d'una banda, de la seva estratificació interna i de les lluites per la definició de discursos i pràctiques legítimes. Bourdieu considera que aquestes lluites internes per l'hegemonia discursiva són una mena de retraducció ideològica de les lluites entre les classes i entre fraccions de classe. En aquest cas, les relacions internes del CIE vénen donades per la lògica de la competència i de la legitimitat simbòlica. Això fa que les fraccions hegemòniques del camp controlin la circulació dels textos, les seves temàtiques i problemàtiques. El seu poder, aleshores, s'expressa en les decisions sobre la seva inclusió o exclusió en els mitjans de circulació, o també en la seva marcada influència sobre el camp pedagògic, on una fracció d'intel·lectuals s'assumeix com la «consciència representativa» mitjançant l'establiment de posicions teòriques hegemòniques, o en la inclusió dels seus discursos en les polítiques i estratègies socials, culturals o educatives de l'Estat.

-
- (4) Aquest plantejament palesa la influència foucaultiana en el Bernstein recent. És un assumpte d'interès observar com per a Foucault el discurs és poder i el poder és discurs.
- (5) Bernstein (1988, 146). Per a Bernstein la divisió del treball de control simbòlic permet establir un conjunt d'agents que poden funcionar en el camp de control simbòlic, en el camp de producció o en el camp de la cultura. Per a una classificació, vegeu Bernstein (1985, 85-88), especialment la secció "Control simbólico y la identificación de la nueva clase media". Vegeu també (1990, 39-45).

D'altra banda, els límits externs del camp intel·lectual de l'educació depenen de la relació que aquest estableix amb altres camps com el camp de la producció, el camp de control simbòlic i el camp de l'Estat. Així, per exemple, agents del CIE poden estar vinculats a les agències pedagògiques de l'Estat o del sector públic, ja sigui mitjançant la prestació de serveis administratius o acadèmics (assessoreries, consergeries, investigació, comitès i d'altres), o mitjançant la producció de textos o l'assessoria per produir-los. Aquestes posicions els permeten —en alguns casos— cert rang d'autonomia per actuar selectivament sobre els mitjans, contextos i possibilitats dels recursos discursius susceptibles de ser seleccionats per al camp pedagògic. D'aquesta manera poden arribar a afectar, tot i que no necessàriament, l'ordre de relacions mitjançant les quals s'estableixen els límits interns i externs del sistema educatiu. És clar que la seva intervenció no afecta directament la definició de l'organització interna i la funció general d'aquest sistema. Aquestes depenen, fonamentalment, de les relacions de poder entre diferents forces pel control, tant del camp educatiu com del seu mercat simbòlic.

En aquest sentit Cox⁶ expressa el següent: «La determinació dels límits macroestructurals del sistema educatiu és el resultat de les relacions de poder entre, d'una banda, agents i agències del camp de la producció i, de l'altra, agents i agències del camp simbòlic —incloent-hi el CIE— tal com en un moment donat són intervingudes per l'Estat.» I afegeix: «D'acord amb aquesta perspectiva, diferents formacions històriques expressen diferents relacions de poder entre els grups dominants dels camps esmentats i produeixen diferents estructures delimitatives en un sistema educatiu (...) les lluites sobre els límits bàsics definitoris d'un sistema educatiu nacional expressen principis tant de classe com de camp (producció, control simbòlic, Estat), és a dir, desigualtats i diferències.»

Tenim, doncs, que tant les relacions dins del camp intel·lectual de l'educació com les seves relacions amb altres camps expressen la lògica de la dominació. És en l'estudi d'aquestes relacions que hem intentat examinar el grau de dependència o autonomia que el CIE a Colòmbia ha tingut en relació a les influències externes, especialment les influències de l'Estat. A tall d'hipòtesi podem suggerir que la relativa independència dels intel·lectuals del camp de l'educació és el resultat d'un procés històric de creixent formació i automatització d'aquest. La justificació no només metodològica sinó també contextual de l'autonomització del CIE a Colòmbia ens permetrà, fins a cert punt,

(6) Cox, C. (1984, 28). L'aspecte de les relacions entre CIE i sistema educatiu s'estudiaran més concretament en abordar les relacions entre el CIE i el camp pedagògic.

definir la lògica específica de les seves relacions internes i externes, i definir les condicions socials i històriques sota les quals ha estat possible la seva existència.

D'aquí la importància de considerar la dinàmica històrica del CIE articulada a diferents processos socials que bé poden incloure els conflictes de classe, la reestructuració i els canvis institucionals del sistema educatiu, els moviments socials i culturals, o les transformacions socials, culturals i intel·lectuals. També podrien figurar com a condicionants de l'estructura i funcionament del CIE, entre altres, les relacions entre aquest i el camp polític d'on dependria la major o menor autonomia del camp, els conflictes i interessos dels subgrups que conformen el CIE i les característiques específiques dels seus agents. És clar que una anàlisi d'aquests processos implica un estudi exhaustiu que no aconseguirem abastar en aquest article.

Els intel·lectuals del camp intel·lectual de l'educació (CIE)

Les relacions entre els intel·lectuals i el camp estan regulades per la posició de l'intel·lectual en l'estructura del camp. Això fa que la dinàmica del camp es defineixi a partir d'una xarxa d'interrelacions entre una pluralitat de forces (textuals, contextuals, històriques). Què són aquestes forces? Qui són els intel·lectuals de l'educació? La discussió en aquest punt serà breu. El nostre interès consisteix, només, a distingir formalment una categoria que és fonamental en l'estructura bàsica de la nostra anàlisi del camp intel·lectual de l'educació. Aquesta secció no intenta, doncs, ser comprensible ni exhaustiva sinó que té el propòsit limitat de presentar alguns punts de vista inicials sobre l'intel·lectual de l'educació i les seves relacions amb el camp en termes de les seves posicions i de la lluita per la seva legitimitat en el camp intel·lectual.

D'altra banda, l'estudi dels intel·lectuals és inseparable de les formes d'organització i distribució de la cultura per a diferents formacions socials i en diferents períodes. El naixement dels intel·lectuals —amb les seves posicions, funcions i conflictes— es pot considerar com una funció dels canvis en els àmbits econòmic, polític i cultural. Cal considerar aleshores els factors determinants del procés de sorgiment dels intel·lectuals com una fracció social que, generalment, ha estat ubicada dins de la nova classe mitjana. Si partim de la definició de control simbòlic, com el camp d'agents i agències que s'especialitzen en els codis discursius que dominen, i

mitjançant els quals es transmeten una distribució determinada del poder i categories culturals dominants, els intel·lectuals moderns constitueixen una fracció que sobrepassa la noció delimitada, en funció i contingut, de l'intel·lectual tradicional —o gran figura— situat en el context de la vella classe mitjana. Gouldner (1979) planteja que amb l'arribada de la societat industrial i tecnocràtica la posició social de l'intel·lectual humanista culte va entrar en decadència enfront del sorgiment dels intel·lectuals moderns i de la *intelligentsia* tècnica que es va configurar dins d'una nova classe diferenciada internament en un ampli mercat d'ideologies, posicions i funcions. Des del seu punt de vista, la reproducció d'aquesta fracció que forma part de la diferenciació interna produïda a la nova classe deriva, fonamentalment, de l'especialització del sistema educatiu. Aquesta forma de reproducció li afavoreix l'autonomia en relació amb d'altres camps (camp econòmic o camp de l'Estat) i les possibilitats d'especialització en una cultura del discurs crític. Aquesta cultura es configura com la ideologia compartida pels intel·lectuals de la nova classe mitjana a l'entorn del discurs, independentment dels llenguatges (sociolectes) parlats per les seves professions específiques.

Per la seva banda, Bernstein identifica la nova classe mitjana amb l'expansió de l'educació i de les noves formes de control. La nova classe mitjana, d'on provenen els intel·lectuals de l'educació, és una estructura de classe que neix de les més modernes formes d'organització del treball científic en l'anomenat capitalisme corporatiu. En aquest període es troben els desenvolupaments més notables dels discursos especialitzats en control simbòlic⁷ i es creen les bases discursives, a través de l'educació, tant per a l'expansió com per a l'increment de la diferenciació dels agents i les agències de control simbòlic. En aquest sentit, Bernstein planteja que la nova classe mitjana és tant un producte com un suport de l'expansió articulada de l'educació i del camp de control simbòlic (1985, 86).

En la mateixa direcció, Brunner i Catalán (1985) consideren que els intel·lectuals no són inseparables de les lluites i confrontacions que hi ha pel control sobre les orientacions del camp cultural i sobre l'organització del mercat simbòlic. Des del seu punt de vista, aquests controls originen constel·lacions político-culturals que es poden descriure històricament segons variables culturals, econòmiques, demogràfiques o educatives. Així, mentre «el gran intel·lectual pertany al món cultural pre-modern, i les condicions del seu naixement

(7) Aquests discursos reben la seva aplicació, especialment, a les ciències socials i de la conducta, a la medicina, a la psiquiatria, a la psicoanàlisi i a les noves disciplines de la semiòtica i de les ciències cognitives.

són inseparables de l'estructura de posicions en el camp cultural i dels modes de funcionament del mercat simbòlic» (1985, 37), l'intel·lectual modern «és producte de l'expansió i diversificació del mercat cultural i de la seva progressiva organització entorn de funcions professionalitzades i burocràticament integrades» (ib., 42). L'intel·lectual modern és un intel·lectual professionalitzat orgànicament, articulada en una xarxa complexa de posicions i funcions discursives especialitzades en diferents àmbits. Aquest és, segons el nostre punt de vista, el cas dels intel·lectuals de l'educació.

És, doncs, el complex de relacions discursives, socials, ideològiques i polítiques contemporànies i no el caràcter intrínsec de la professió (educar-educador, transmissor de coneixements) allò que ha determinat el sorgiment d'un grup relativament autònom d'intel·lectuals professionalitzats diversos —provinents de diferents disciplines i regions— lligats orgànicament al camp de l'educació. Això no significa que les pràctiques educatives o pròpiament pedagògiques que es fan en el camp pedagògic no siguin intel·lectuals; ho són, però estan circumscrites a les funcions històriques i contextuals que els assigna la divisió social del treball intel·lectual. És la divisió del treball la que reproduceix una classificació tipològica de compartiments rígids entre el treball intel·lectual productiu (el dels intel·lectuals de l'educació) i el treball intel·lectual reproductiu (els treballadors intel·lectuals de l'educació). Això explica, d'alguna manera, el perquè de la classificació entre camp intel·lectual de l'educació i camp pedagògic.

Alhora, la producció intel·lectual crea una divisió del treball entre els intel·lectuals de l'educació, divisió que es fa complexa en la mesura que s'expandeixen el camp educatiu i el camp cultural amb els seus mercats simbòlics, d'una banda, i que s'especialitzen les agències del camp de producció, del camp de control simbòlic i del camp de l'Estat, de l'altra.⁸ La divisió social del treball crea, doncs, la categoria d'intel·lectuals de l'educació (extremadament diversos en la seva formació professional i acadèmica en diferents sistemes teòrico-metodològics) que, especialment a la universitat —encara que no

(8) Jimeno, M. (1984) distingeix tres grans sectors d'intel·lectuals buròcrates: un, lligat a l'aparell estatal educatiu-acadèmic, pròpiament científic; l'altre, dedicat a les activitats tècnico-culturals (administratives, serveis, empreses econòmiques, culturals, etc); i el tercer, relacionat amb l'esfera polític-jurídica en funcions de decisió o d'execució. En gran mesura les funcions que descrivim en a) i en b) coincideixen amb els dos primers tipus d'intel·lectuals descrits per Jimeno. Si bé és cert que ambdós poden estar adscrits al sector públic, el segon reuneix totes les característiques que es conjunquen en el buròcrata.

sempre—, compleixen funcions diverses. En termes generals podríem caracteritzar aquestes funcions dels intel·lectuals de l'educació així:

a) Funcions crítiques i discursives o d'estructuració de discursos, difusió de paradigmes i perspectives dels camps científic i educatiu, nacional i internacional, d'investigació. En aquest cas és possible considerar l'existència d'investigadors aïllats de grups especialitzats dedicats tant a la crítica, a la producció o al desenvolupament de coneixements. Aquests intel·lectuals poden pertànyer, generalment, a centres especialitzats d'investigació, encara que no sempre educativa, o a institucions universitàries d'alt nivell on alternen la investigació amb la docència. Aquest tipus d'intel·lectuals (professors universitaris, generalment) de l'educació té, en la majoria de casos, a més dels seus projectes teòrics, alguna relació amb projectes polític-ideològics del camp pedagògic, del camp de l'Estat i d'altres grups del camp intel·lectual de l'educació i representen, d'alguna manera, encara que no necessàriament, la «consciència crítica» del camp pedagògic en la mesura que la reflexió i difusió de perspectives, enfocaments o paradigmes està sota el seu domini mitjançant el control, en alguns casos quasi corporatiu, de certs circuits de distribució i d'associació legítims (revistes, llibres, grups d'investigació, fundacions, cooperatives, corporacions, etc., i d'altres com conferències, congressos, fòrums, col·loquis, projectes). Els intel·lectuals del camp (CIE), en general, tenen una gran autonomia intel·lectual i la seva activitat discursiva està relacionada més directament amb l'acció cultural contrahegemònica que amb l'hegemònica. Podríem afegir-hi que el seu interès és fonamentalment crític, hermenèutic, emancipatori i, en general, polític.

b) Funcions tecnocràtiques que assegurin el desenvolupament del sistema educatiu i de la política educativa i cultural en conjunt, garantint així el manteniment de l'hegemonia. Ens referim als anomenats intel·lectuals-funcionaris o intel·lectuals tecnòcrates, que tenen un paper de decisió en la creació del consens, de l'hegemonia i del saber a l'entorn dels principis culturals dominants del sistema educatiu. Seguint Gramsci, podríem considerar que aquests intel·lectuals tecnòcrates (a més dels buròcrates) tenen la funció d'assessorar i reforçar l'hegemonia ideològica i cultural, i compleixen un paper important en l'organització, desenvolupament i difusió de les polítiques, programes i accions educativo-culturals de l'Estat.⁹ És important anotar que aquests intel·lectuals difereixen de la clàssica burocràcia educativa que deriva la seva legitimitat del sistema de

(9) Aquest punt serà ampliat quan analitzem la relació entre el CIE i les agències pedagògiques de l'Estat.

relacions i lleialtats polítiques, encara que hi coexisteixen. Aquesta coexistència es pot observar en les formes modernes de l'aparell educatiu on l'anomenada *intelligentsia* tecnocràtica queda relativament separada i actua amb autonomia de les línies del sistema polític administratiu. L'interès d'aquests intel·lectuals és fonamentalment tècnic.

És bastant difícil establir una delimitació precisa entre aquests dos tipus d'intel·lectuals de l'educació, especialment en països on existeix una articulació molt directa entre el «monopoli del saber, el treball intel·lectual i la dominació política».¹⁰ Aquesta relació estreta entre saber, poder i dominació facilita el desenvolupament d'una «elit» i una burocràcia intel·lectual que combinen la seva posició en un saber especialitzat o semiespecialitzat amb l'accés a la distribució dels poders mitjans que s'estableixen a les agències de l'Estat. Aquestes posicions, expressades en pràctiques discursives que reproduïen un saber institucional (subordinat a la ideologia de l'Estat), poden generar limitacions ideològiques en els desenvolupaments teòrics dels intel·lectuals del camp en la mesura que compleixen funcions de recontextualització transferint a un llenguatge oficial els conceptes i el llenguatge del camp intel·lectual de l'educació i d'altres camps. D'aquesta manera, els usos oficials canvien el sentit del discurs teòric produït al CIE.

El camp intel·lectual de l'educació i el camp pedagògic

Hem dit que la característica essencial que diferencia el camp intel·lectual de l'educació del camp de reproducció o *camp pedagògic* és l'oposició entre producció i reproducció del discurs educatiu. Els intel·lectuals de l'educació, mentre detenen les formes institucionalitzades de capital cultural, en el sentit que Bourdieu planteja, s'oposen als mestres el treball intel·lectual dels quals és descrit generalment en el llenguatge de la reproducció. Segons Bourdieu, l'estructura fonamental del camp intel·lectual està constituïda per l'oposició i complementarietat entre creadors (autors que expressen la seva pròpia doctrina) i mestres (lectors, que expliquen la doctrina d'altres). L'oposició producció/reproducció introdueix una jerarquia entre el

(10) Jimeno, M. (1984, 163).

CIE i el camp pedagògic que bé pot ser motiu de conflictes o d'aliances entre aquests dos camps.

El camp pedagògic és un camp estructurat pel context de reproducció discursiva, les posicions, agents i pràctiques del qual regulen la reproducció del discurs pedagògic.¹¹ Les posicions dels agents en el camp pedagògic són una funció de les relacions de poder i control entre les ideologies, les pràctiques i els valors legitimats pel codi pedagògic dominant¹² que reproduïx el discurs pedagògic oficial¹³ i les perspectives que des d'uns sabers específics, una competència, un estatus, uns valors i pràctiques són contextualitzats i recontextualitzats pels mestres. En un sentit teòric, podríem dir que les posicions dels mestres en el camp pedagògic són una funció de les relacions entre els nivells macro i micro social. En el nivell macro podem analitzar la distribució del poder (econòmic, polític i cultural) i la ubicació del sistema educatiu en aquesta distribució. En el nivell micro podem examinar perspectives que es construeixen en l'experiència i pràctica pedagògica del mestre que teixeix la xarxa de relacions socials i els acords institucionals de l'escola.

En general, tenim que les relacions de poder i control subjacents a la divisió social del treball pedagògic configuren les posicions, oposicions i disposicions dels mestres i n'estructuren l'experiència en el camp pedagògic. La divisió social del treball del camp pedagògic s'expressa essencialment en la divisió entre els currículums i, més específicament, dins de cada currículum en la divisió entre les matèries i en l'agrupament dels mestres entorn seu.

La classificació dels currículums assegura tant la reproducció de les relacions de poder mitjançant la seva demarcació, selecció, jerarquització i ordenament en el sistema educatiu, com el manteniment dels límits institucionals dins d'aquest sistema.¹⁴ La classificació entre i dins dels currículums genera igualment la lluita per la jerarquia entre els agents del camp pedagògic. Aquest és un aspecte crucial del desenvolupament del camp educatiu en l'època contemporània a Colòmbia. L'expansió del sistema educatiu en diferents nivells, asso-

(11) Bernstein, B. (1988, 147).

(12) El codi de transmissió o codi pedagògic dominant es refereix als principis que regulen les relacions entre el currículum, la pedagogia i l'avaluació, i a les modalitats de control específiques que regulen les relacions socials en el context escolar, i entre aquests i altres contextos. Bernstein es refereix a aquests principis com el principi de classificació i el principi d'emmarcament.

(13) Aquest concepte serà desenvolupat a la secció següent, quan abordem les relacions entre el camp intel·lectual de l'educació i les agències pedagògiques de l'Estat.

(14) Vegeu Díaz, M. (1986).

ciada als processos d'urbanització, modernització i demandes educatives, ha incrementat, d'una banda, el mercat de les professions i, de l'altra, les ocupacions en el camp pedagògic, transformant així el sentit de les seves pràctiques. En el camp pedagògic, la ideologia del professionalisme o de la professionalització ha transformat els vells principis de la vocació i ha creat un mercat de qualificacions i serveis que han repercutit, alhora, en l'estatus social dels agents en el camp. Tanmateix, és possible pensar que la professionalització de les pràctiques educatives no ha assolit transformar el seu baix estatus en el context de les professions, encara que sí que ha generat una relativa i fraccionada mobilitat intel·lectual, cultural i econòmica dels mestres. Especialment, la mobilitat cultural i intel·lectual ha constituït, segons la nostra opinió, un factor important en la progressiva configuració del camp intel·lectual i ha contribuït a una expansió més gran del camp pedagògic en generar-se, via educació, una nova cultura del discurs, entre grups que lluiten per assignar a l'educació un estatus disciplinari i a l'educador l'estatus d'intel·lectual orgànic i de treballador de la cultura.

Un altre aspecte important per comprendre el camp pedagògic és l'estudi dels processos pedagògics. La reproducció del discurs educatiu pressuposa una prèvia divisió social del treball dels transmissors i adquiridors, discursos i espais de reproducció. En el camp pedagògic es reproduïxen tant les competències específiques (habilitats especialitzades) com les disposicions rellevants (ordre, relació i identitat específics) per al manteniment i reproducció dels principis culturals dominants d'una formació social específica. Aquestes dues dimensions del camp pedagògic es coneixen com la dimensió instruccional i la dimensió regulativa. La dimensió instruccional s'estructura com un sistema de missatges (currículum, pedagogia i avaluació) i la dimensió regulativa s'estructura a partir de les relacions socials que generen les modalitats de control a l'escola. La dimensió regulativa s'estén al control i delimitació dels espais, temps, materials i tots aquells acords institucionals que pressuposen la reproducció de la cultura escolar.

El camp pedagògic és, doncs, un camp estructurat i estructurant dels límits entre els discursos, posicions i pràctiques de transmissió-reproducció. La dimensió regulativa del discurs estableix, per exemple, els límits d'allò que pot ser el mestre, l'alumne, el coneixement, el pare de família, la comunitat, etc., i els límits de les posicions que s'assignen a aquestes categories com a «parlants» d'un determinat discurs, d'un determinat ordre. La dimensió instruccional estableix els límits dels missatges/competències que seleccionats i organitzats són destinats als aprenents en les pràctiques pedagògiques legitimant així una determinada posició/disposició en la societat i en la cultura.

El camp pedagògic és un camp estructurat i estructurant de pràctiques pedagògiques. En què consisteixen aquestes pràctiques? Amb el terme pràctica pedagògica, ens referim generalment als procediments, estratègies i accions que prescriuen la comunicació, l'accés al coneixement, l'exercici del pensament, de la visió, de les posicions, oposicions i disposicions, i relacions socials dels subjectes a l'escola. La prescripció, per exemple, de l'accés al coneixement es refereix a la descontextualització/recontextualització ideològica a l'escola del coneixement recontextualitzat a partir del camp de producció intel·lectual (el camp de les disciplines, subdisciplines i regions). Aquí podem observar que la pràctica pedagògica treballa sobre els significats en el procés de transmetre'ls. Això vol dir que el significat que agafen les paraules en el camp pedagògic arriba a ser diferent dels significats que agafen en altres contextos. També podríem dir que la pràctica pedagògica treballa sobre la comunicació en el sentit que estableix límits en l'exercici dels intercanvis pedagògics, regulats per regles d'interacció precises com la seqüència, el ritme i els criteris d'avaluació donats. Els límits institucionals establerts a la comunicació es relacionen amb les condicions socials de producció d'enunciats legítims que regulen/transformen els enunciats quotidians dels parlants legítims (en aquest cas, el mestre, l'alumne, el pare o la mare, el socialitzador, el controlador).

A les pràctiques pedagògiques el mestre comunica, ensenya, reproduïx, produeix significats, enunciats —el que ja s'ha dit, es relaciona a si mateix amb el coneixement—, resumeix, avalua, atorga permisos, recompenses, càstigs, etc. Aparentment el mestre apareix com un subjecte unificat i autònom, però quan es reflexiona sobre les condicions de producció dels seus enunciats, quan s'analitzen les posicions que ocupa en la pràctica pedagògica, és possible confirmar l'alienació de la seva paraula. Els seus missatges no impliquen el projecte deliberat d'un subjecte autònom. La seva paraula és assumida des d'un ordre simbòlic, des d'un sistema de producció de significats, des de principis de control i un sistema de regles que regulen la comunicació, i que apareixen com a pròpies del camp pedagògic. És així com la pràctica pedagògica proporciona una via per a la (re)construcció dels subjectes en les relacions socials o pràctiques d'interacció.

El context social on té lloc la pràctica pedagògica està constituït per la relació pedagògica. En aquest sentit, la pràctica pedagògica reclama per a si mateixa un context comunicatiu. La interacció i les seves diferents modalitats comunicatives estan sumides en aquest context comunicatiu. És mitjançant aquesta interacció, que la socialització/resocialització en l'ordre del saber i en el saber de l'ordre tenen lloc. Dins de la relació pedagògica, la pràctica pedagògica treballa com un dispositiu ubicador en relació amb el coneixement i amb les

«relacions socials». El mestre entra en la pràctica pedagògica amb la tasca de transmetre un coneixement escolar, uns valors, unes conductes; en altres termes, un ordre instruccional i un ordre regulatiu.

En l'ordre instruccional, el treball del mestre es pot reconèixer i estudiar en la relació «saber-dir del saber». La seva «parla», que ha de ser estudiada dins de les regles d'interpretació fixades per la modalitat d'interacció, ja és, en si, un ordre regulatiu creat per a la relació pedagògica, que així és recreat i transformat en les interaccions que aquesta produeix.

L'ordre instruccional i l'ordre regulatiu de les pràctiques pedagògiques assignen al mestre la legitimitat per construir el món de l'alumne, els seus valors, objectes, experiències i formes de comunicació i interpretació. Alhora, li asseguren les condicions sota les quals es manté un determinat ordre de significats. Això es fa, en la majoria dels casos, mitjançant l'ús de pistes, d'intercanvis de rituals que reforcen les experiències d'interpretació, raonament i verbalització dels alumnes. Es pot dir que l'àmbit de la interacció pedagògica està sumit en una instrumentació metodològica que es podria assimilar a allò que Habermas anomena «l'acció instrumental».

La construcció de l'univers de l'alumne en els ordres instruccional i regulatiu obliga a construir formes d'interacció que afecten l'activitat comunicativa. L'activitat dialògica queda sumida i regulada per l'activitat instrumental o ús de formes d'interacció, que es legitimen com a normals a l'escola, segons el caràcter explícit i implícit de les regles que regulen la lògica interna de la pràctica pedagògica.

És possible considerar que la comunicació constitueix l'esdeveniment central de la pràctica pedagògica. El context social del camp pedagògic —l'escola— està totalment envaït per la comunicació. Així, l'escola articula les activitats cognitives i els aprenentatges culturals dels alumnes, modalitats comunicatives sota les quals l'acció i l'experiència de mestre i alumne es controlen.

En síntesi, el camp pedagògic és un camp estructurat/estructurant de discursos i pràctiques que es constitueixen com a eines fonamentals per a la reinterpretació, reenfocament i adequació dels discursos/pràctiques en el procés de reproduir-los.

El camp intel·lectual de l'educació i el camp de recontextualització

En aquesta secció establim la diferència entre el CIE i el camp que anomenem de recontextualització. Per camp de recontextualització entenem el camp i els subcamps les posicions, agents i pràctiques dels quals s'ocupen de la regulació dels moviments dels textos i pràctiques del context primari de la producció discursiva al context secundari de la reproducció en el camp pedagògic.¹⁵

L'especialització de la divisió social del treball a l'Estat modern ha singularitzat dos subcamps de recontextualització relativament autònoms, encara que complementaris l'un de l'altre. En primer lloc tenim el *camp de recontextualització oficial* (CRO), que és regulat directament per l'Estat, políticament, a través dels serveis civils. La recontextualització oficial ocorre quan un text o textos que pertanyen a un discurs o a discursos específics són selectivament desubicats i reubicats o inserits en els textos oficials. Aquests nous textos incorporen objectius, temes, conceptes, enunciats i teories reconegudes prèviament i seleccionades ideològicament, i es corresponen amb ideologies, estratègies i objectius polítics definits. Quan els nous textos han estat recontextualitzats proporcionen un suport per a la implementació dels principis donats en el camp pedagògic, sota la forma de discurs pedagògic oficial, en les seves realitzacions instruccional i regulativa.

Les agències de recontextualització de l'Estat produeixen legislacions específiques, regulacions, les quals es constitueixen en l'aparell discursiu legal de legitimitació i regulació de l'univers escolar. Aquest aparell discursiu legal, juntament amb els seus textos administratius, manté el control legal i polític sobre agents, agències, pràctiques i discursos requerits per a la reproducció de la cultura de l'escola i la producció de formes específiques d'experiència. Aquest aparell discursiu l'anomenem discurs pedagògic oficial.¹⁶

El CRO pot incorporar de manera selectiva cossos especialitzats d'agències i agents externs, la qual cosa, al seu torn, alterna la posició d'aquests agents i agències en el camp. És el cas d'intel·lectuals de l'educació que poden prestar serveis d'assessoria (planejament, programació, orientació, fixació de polítiques, etc.) a les agències

(15) Bernstein i Díaz (1985, 134 i seg.).

(16) Bernstein i Díaz (1985).

pedagògiques de l'Estat. Aquesta funció difereix totalment de les funcions pròpiament crítiques i relativament autònomes dels intel·lectuals crítics del camp intel·lectual de l'educació. Els oficials o funcionaris intel·lectuals del camp de recontextualització oficial són, doncs, els responsables de recontextualitzar els principis d'ideologies (i les crítiques), projectes històrics, culturals, o programes de govern en principis educatius.¹⁷ La seva funció, com hem dit, posseeix un interès fonamentalment tècnic.

És important anotar aquí que les agències pedagògiques de l'Estat, encara que són, en última instància, els definidors pedagògics crucials, no són necessàriament les úniques agències de recontextualització. Encara que els Estats varien el grau en què permeten camps de recontextualització diferents als seus, per fer un paper efectiu en la circulació de textos i pràctiques sempre defineixen els límits últims dins dels quals els textos i pràctiques poden circular i arribar a institucionalitzar-se en diferents nivells del sistema educatiu. En alguns àmbits pot acordar més autonomia que en d'altres. Així és possible tenir agents i agències de recontextualització que estan especialitzats per àmbits específics (pre-escolar, escola primària, secundària) i per currículums, com, per exemple, vocacional, manual, ciències socials, etc.; aquestes agències que posseeixen una relativa autonomia de l'autoritat política en control de l'Estat constitueixen, en segon lloc, el *camp de recontextualització pedagògica*.

Per camp de recontextualització pedagògica ens referim als agents, posicions i pràctiques que regulen la circulació de discursos i pràctiques del context primari de la seva producció als contextos de reproducció en el camp pedagògic. El camp de recontextualització pedagògica pot estar compost pels departaments d'educació de les facultats d'educació, juntament amb els seus centres d'investigació, mitjans especialitzats, revistes, diaris, divulgacions, manuals de lectura. També en formarien part les cases editorials de textos pedagògics, encara que aquestes se situarien més directament en el camp de producció.¹⁸ L'eix central que constitueix el camp de recontextualització pedagògica és la seva autonomia tant del camp de recontextualització oficial com del camp pedagògic. Aquesta autonomia depèn

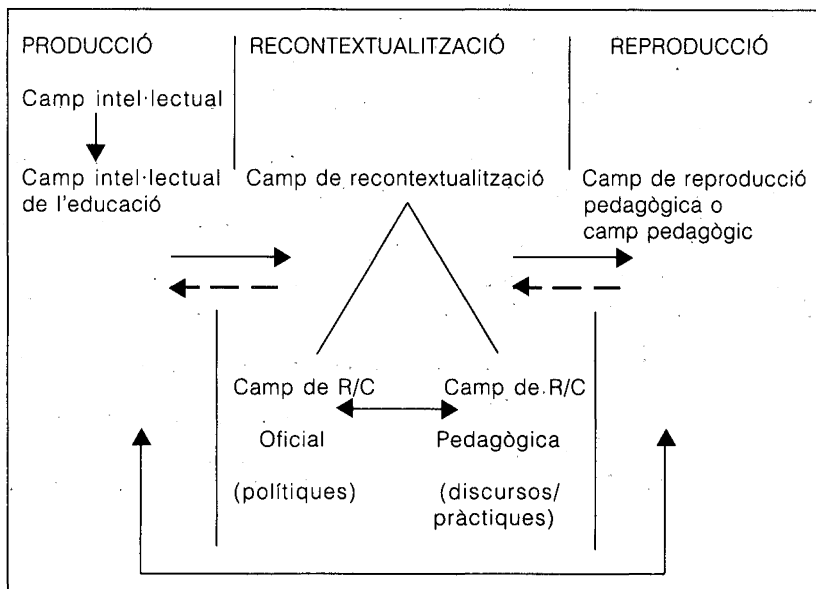
(17) Hem d'aclarir que la recontextualització oficial no proporciona només regulacions; també proporciona els límits d'allò que pot entrar en el camp pedagògic de reproducció. Un bon exemple d'això són les agències pedagògiques de l'Estat a Colòmbia, responsables de l'organització del currículum, els programes, les guies didàctiques, les unitats d'aprenentatge, etc., tot sota l'autoritat de l'Estat. En aquestes agències participen de manera temporal o permanent intel·lectuals que produeixen textos o fan serveis específics.

(18) Bernstein, B. (1985, 305; 1988, 146).

fonamentalment de les seves relacions amb el camp de l'Estat i les seves agències de recontextualització oficial.¹⁹ La dinàmica d'aquest camp depèn també de les relacions amb el camp intel·lectual de l'educació.

L'esquema següent intenta il·lustrar les relacions entre els camps descrits en aquest capítol.

El camp intel·lectual de l'educació



(19) Un assumpte d'interès seria l'estudi de la relació entre el CRP i el camp de producció. En un article recent, Bernstein (1988) ha plantejat la relació entre els agents de control simbòlic (en el nostre cas agents del CRP) que produeixen textos per a la indústria editorial. Bernstein defineix aquests agents com a agents en el camp econòmic amb funcions de control simbòlic. Aquests agents són creadors de textos pedagògics per comercialitzar-los. La producció d'aquests textos crea un tipus particular de relació entre la indústria del text i aquests agents. Aquests produeixen el text però no hi tenen poder. En general, són els comerciants dels textos els que tenen el poder sobre la forma, el contingut, el context, les possibilitats i la distribució (Bernstein, 1990, 43 i seg.).

Bibliografia

- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control: Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- BERNSTEIN, B. (1985). «On Pedagogic Discourse». A: J. Richardson (ed.), *Handbook on Theory and Research in the Sociology of Education*. Connecticut: Greenwood Press.
- BERNSTEIN, B. (1988). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago de Chile: CIDE.
- BERNSTEIN, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Prodic.
- BERNSTEIN, B. i DÍAZ, M. (1985). «Hacia un teoría del discurso pedagógico». *Revista Colombiana de Educación*, 15.
- BRUNNER, J. J. i CATALÁN, G. (1985). *Cinco estudios sobre Cultura y Sociedad*. Santiago de Chile: Flacso.
- COX, C. (1984). *Clases y transmisión cultural*. Santiago de Chile: CIDE.
- DÍAZ, M. (1986). «Sobre el discurso instruccional». *Revista Colombiana de Educación*, 17.
- GOULDNER, A. (1979). *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*. Londres: MacMillan.
- JIMENO, M. (1984). «Consolidación del Estado y Antropología en Colombia». A: Arocha, J. i Nina, S. de Friedemann (ed.), *Un siglo de investigación social: Antropología en Colombia*. Bogotá: Etno.

Abstracts

En este ensayo hemos intentado establecer la dinámica del campo intelectual de la educación, la cual se establece en una red de interacciones entre una pluralidad de fuerzas. Nuestro interés ha sido mostrar que las relaciones dentro del campo intelectual de la educación se expresan en la lucha por el monopolio de posiciones discursivas específicas y por la búsqueda de adhesión a unos principios discursivos privilegiados. Y que las relaciones entre C.I.E. y otros campos se expresan en las contradicciones, conflictos y dilemas que surgen de la lucha entre posiciones hegemónicas y las oposiciones críticas, contestatarias y de resistencia frente a éstos. De esta manera el ejercicio del control legítimo sobre las orientaciones del campo educativo, sobre la selección de lo que cuenta como cultura escolar, o sobre la circulación del discurso pedagógico no está exento de conflicto. Este estudio forma parte de nuestra aproximación contextual a lo que consideramos se ha configurado como el C.I.E. y que está ampliamente elaborada en el libro *El campo intelectual de la educación en Colombia*.

Palabras clave:

- Campo intelectual -
- Campo pedagógico -
- Campo de la recontextualización

Nous avons essayé d'exposer dans cet essai la dynamique du champ intellectuel de l'éducation, laquelle s'établit dans un réseau d'interactions entre une pluralité de forces. Nous avons voulu montrer que les relations au sein du champ intellectuel de l'éducation s'expriment dans la lutte pour le monopole de positions discursives spécifiques et par la recherche d'une adhésion à des principes discursifs privilégiés. Et que les relations entre le C.I.E. et les autres champs s'expriment par les contradictions, les conflits et les dilemmes qui surgissent de la lutte entre les positions hégémoniques et les positions critiques, contestataires et de résistance à ces hégémonies. L'exercice du contrôle légitime sur les orientations du champ éducatif, sur la sélection de ce qui compte comme culture scolaire, ou sur la circulation du discours pédagogique n'est ainsi pas exempt de conflits. Cette étude fait partie de notre approche contextuelle de ce que nous entendons par C.I.E., qui est amplement développée dans un livre intitulé *El campo intelectual de la educación en Colombia* (Le champ intellectuel de l'éducation en Colombie).

Mots clés: Champ intellectuel - Champ pédagogique - Champ de la recontextualisation.

In this essay we have attempted to identify the dynamics of the intellectual field of education, which exist in a network of interactions among a multitude of forces. We were interested in demonstrating that relations in the intellectual field of education are expressed in a struggle for the monopoly of specific discursive positions and through a search for attachment to discursive principles which confer privileges. And that the relations between the intellectual field of education and other fields is expressed in the contradictions, conflicts and dilemmas which emerge from the struggle between hegemonic positions and the critical oppositions which offer them argument and resistance. Thus the exercise of legitimate control over the orientations of the field of education, over the selection of what counts as school culture or over the circulation of educational discourse is not free of conflict. This study is part of our contextual approach to what we consider to have been configured as the intellectual field of education and which is explained in detail in the book *El campo intelectual de la educación en Colombia* (The intellectual field of education of Colombia).

Key words: Intellectual field - Educational field - Recontextualisation field.