

CARACTERISTICI ALE ACȚIUNII PEDAGOGICE ÎN CONTEXTUL TEORIEI REPRODUCȚIEI SOCIOCULTURALE

Ana-Maria PETRESCU

Universitatea Valahia din Târgoviste, România

În spiritul teoriei reproducției socioculturale, sociologii Pierre Bourdieu și Jean-Claude Passeron consideră că acțiunea pedagogică reprezintă un mediu propice pentru reproducerea și dezvoltarea relațiilor sociale favorabile pentru clasele dominante. Mai mult decât atât, activitatea pedagogică realizată de către profesori constituie, de asemenea, un mijloc important de reproducere a inegalităților sociale.

Cuvinte-cheie: acțiune pedagogică, violență simbolică, arbitrarul cultural, muncă pedagogică, habitus, comunicare pedagogică.

CHARACTERISTICS OF THE PEDAGOGICAL ACTION IN THE CONTEXT OF SOCIO-CULTURAL REPRODUCTION THEORY

In the spirit of socio-cultural reproduction theory sociologists Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron considers that pedagogical action is an enabling environment for increasing reproduction and emphasis of social relations favorable to the ruling classes. Moreover, pedagogical work done by teachers is also an important means of reproducing social inequalities.

Keywords: pedagogical action, symbolic violence, cultural arbitrariness, educational work, habitus, teaching communication.

Teoria reproducției socioculturale este dezvoltată de P.Bourdieu și J.C.Passeron în două lucrări de referință, și anume: *Les heritiers* (1964), care analizează fenomenul inegalității de șanse, prelungit de la cultură la educație, și *La reproduction* (1970), care identifică și „elementele pentru o teorie a sistemului de învățământ”.

Ideile fundamentale pe care reprezentanții acestei paradigme își fundamentează concepția teoretică și metodologică sunt următoarele: orice societate are o anumită structură socială determinată de raportul de forțe dintre clasele sociale; clasele sociale dominante doresc menținerea acestei structuri ierarhizate care le avantajează; menținerea stabilității poate fi realizată cu ajutorul unor mijloace și instrumente pe care clasele dominante încearcă să le legitimeze; sistemul de învățământ este un astfel de mijloc, un instrument de reproducție socioculturală, prin care clasele sociale dominante reproduc inegalitățile sociale. Astfel, în interiorul lui, prin diverse mecanisme, se reproduc clasele sociale, raporturile dintre ele, valorile culturale, practicile sociale etc.

Pornind de la premisa că sistemele de învățământ dețin ca funcție principală pe aceea de comunicare și de control al efectelor acestei comunicări, autorii susțin că, prin intermediul acțiunilor pedagogice desfășurate în cadrul lor, ele dezavantajează o parte a populației, și anume: aceea a claselor din pătura inferioară, restricționându-i accesul la *cultura savantă*.

Chiar dacă la nivel de politică a educației sunt promovate o serie de principii cu privire la egalitatea de șanse, indiferent de originea socială, sex, vârstă, etnie, religie etc., la nivelul procesului de învățământ ne confruntăm și acum, în secolul XXI, cu o serie de practici segregacioniste și discriminatorii.

Conceptul de *acțiune pedagogică* este tratat de P.Bourdieu și J.C. Passeron din perspectiva unui dublu arbitrar. Astfel, „orice acțiune pedagogică este în mod obiectiv o violență simbolică impusă de o putere arbitrară și de un arbitrarul cultural” [1, p.19]. În acest fel, „activitatea pedagogică dominantă tinde să reproducă sistemul de influențe arbitrare culturale caracteristice unei formații sociale” [2, p.25].

Acțiunea pedagogică poate fi definită ca o acțiune arbitrară, de impunere prin violență simbolică a unui arbitrarul cultural, prin intermediul unor raporturi de comunicare educațională ce au ca finalitate formarea habitusului cultivat. Elementele structurale ale acestei definiții pot fi explicate, pentru o mai bună înțelegere, astfel:

- *violența simbolică* reprezintă o acțiune de impunere, printr-o putere arbitrară, a unui arbitrarul cultural;
- arbitrarul cultural constă în structura raporturilor de forță sau de putere dintr-o societate, reprezentate în plan simbolic;

- *acțiunea pedagogică* este o acțiune de inculcare/impunere a arbitrariului cultural ce se bazează pe autoritatea pedagogică;
- *autoritatea pedagogică* se raportează la dreptul de impunere și de legitimare a violenței simbolice, prin intermediul actorilor sistemului educativ (cadrelor didactice);
- *raporturile de forță/de putere* sunt acelea care se instituie între grupurile sociale situate pe poziții diferite și care se reproduc în contextul acțiunii pedagogice, ca violență simbolică;
- *habitusul* reprezintă produsul procesului de interiorizare a principiului arbitrariului cultural, prin violență simbolică; vorbim despre habitus primar, interiorizat în familie, și habitus cultivat, interiorizat în contexte școlare, instituționale;
- *capitalul lingvistic rentabil* este repertoriul comunicațional care favorizează sau nu pe elev în comunicarea pedagogică;
- *comunicarea pedagogică* reprezintă relația ce se instituie între educator și educat în contextul sistemului de învățământ și prin care este transmis arbitrariul cultural [3].

Productivitatea muncii pedagogice se măsoară prin gradul în care ea contribuie la formarea aceluși habitus care corespunde capitalului cultural dominant (habitus cultivat) și care are menirea de a produce, a menține și a reproduce structura claselor sociale și raporturile de putere pe care aceasta se fundamentează. La baza acestui proces de reproducere socioculturală se află formarea acelor agenți (elevi, studenți) care au asimilat habitusul cultivat, fiind capabili, la rândul lor, să genereze practici simbolice și sociale perfect adaptate structurilor existente. În acest context, Elisabeta Stănculescu definea munca pedagogică drept „muncă prelungită de inculcare, care are ca finalitate producerea, prin interiorizare, a principiilor unui arbitrar cultural, a unei structuri interne durabile (habitus) care să persiste și după încetarea muncii pedagogice și să producă, la rândul său, practici conforme cu aceste principii, reproducând astfel arbitrariul cultural care i-a dat naștere” [4, p.183].

Pedagogia clasică, tradițională „tinde să disocieze reproducerea culturală de reproducerea socială, ignorând efectele proprii ale raporturilor simbolice în reproducerea raporturilor de putere”.

Pedagogia modernă, cu orientare socială, tinde să explice mecanismele reproducerii sociale, în raport de capitalul cultural pe care îl are fiecare clasă și grup social. În acest fel, sistemul de învățământ reproduce, prin diferite activități pedagogice, diferențele culturale existente la nivelul claselor sociale, generate de tipul de acțiune socială.

Realizarea *activității pedagogice* în cadrul sistemului de învățământ/educație implică „în mod necesar, ca și condiție socială, exercițiul autorității pedagogice și al autonomiei relative a instanței însărcinate să o exerseze”.

Autoritatea pedagogică se manifestă în cadrul raporturilor de comunicare pedagogică, iar acestea „disimulează raporturile de forță și adaugă forța specifică autorității sale legitime [1, p.25-26].

Logica acestei comunicări pedagogice este dependentă de un anumit relativism cultural sau *arbitrarium cultural* generat de situația fiecărui grup sau clasă socială.

Ideologia activității pedagogice maschează adesea violența anumitor forme de comunicare. Autorii evocă în acest sens „miturile socratice sau neosocratice ale unui învățământ nondirectiv, miturile rousseauiste ale unei educații naturale sau miturile pseudo-freudiene ale unui învățământ nonrepresiv”. Ei sesizează, la acest nivel, contradicția pe care o întreține activitatea pedagogică între adevărul său obiectiv, impus de necesitatea autorității pedagogice și „reprezentarea necesară (inevitabilă) a acestei acțiuni arbitrare transmise ca necesară, naturală” [1, p.27].

În ultimă instanță, legitimitatea activității pedagogice implică autoritatea pedagogică confirmată, în perspectiva sociologiei educației, nu doar la nivel individual, ci și instituțional. Autorii se referă la *agenți* care recunosc legitimitatea unei *instanțe pedagogice* și care sunt determinați din punct de vedere social. Astfel, legitimitatea se reflectă „în determinarea completă a raportului de forțe dintre clase”. La rândul său, acest raport este dependent de doi factori:

- 1) raportul real de forțe impus de clasele dominante care își legitimează puterea lor în plan cultural și pedagogic (vezi construcția curriculumului sau afirmarea unor noi metodologii educaționale);
- 2) piața ofertelor educaționale, „unde se constituie valoarea simbolică și economică a produselor diferitelor activități pedagogice” (vezi sistemul de orientare și integrare școlară și profesională sau prestigiul unor profesii transmise aproape ereditare).

Cei doi factori, adesea necunoscuți sau ignorați, deseori mascați, contribuie în plan pedagogic și sociologic „la necunoașterea adevărului obiectiv al activității pedagogice, necunoaștere care definește recunoașterea legitimității activității pedagogice” [1, p.28-29].

Activitatea pedagogică este definită la nivelul sociologiei educației drept sistem de mijloace utilizate în vederea impunerii unui arbitrar cultural. Acest arbitrar cultural reușește să realizeze o dublă disimulare: pe de o parte, a instrumentelor de violență simbolică (vezi opțiunile curriculare și metodologice) și, pe de altă parte, de legitimare a acestei violențe, prin diferite mijloace directe și indirecte (de orientare școlară, de integrare profesională etc.).

Analiza sociologică permite evidențierea unor tendințe ascunse sau a unor mituri educaționale, cum ar fi acela al unei activități pedagogice „libere cultural, care ar scăpa arbitrarului”. De fapt, un asemenea mit „presupune o necunoaștere a adevărului obiectiv al activității pedagogice, al unei violențe a cărei specificitate rezidă în ceea ce duce la uitare” [1, p.31-32].

Sociologia educației permite sesizarea arbitrarului și la nivel psihologic, nu doar la nivel instituțional și curricular. Astfel, metodele sau tehnicile utilizate de educator pot „disimula semnificația socială a relației pedagogice sub aparența unei relații pur psihologice” menită să ascundă diferite raporturi de autoritate, chiar sub masca unor strategii nondirective bazate pe cultivarea dialogului, a participării, a comunicării active și asertive etc.

Violența simbolică își menține relevanța și în condițiile unei formațiuni sociale care pretinde că acceptă raporturile de concurență, în logica specifică a mai multor câmpuri de legitimare: pedagogice, politice, religioase, economice, culturale, comunitare etc. Toate aceste zone de legitimitate specifică sunt reflectate la nivelul activității pedagogice în forme mai mult sau mai puțin mascate, care confirmă raportul de forțe existente.

Din perspectiva pedagogiei, în general, și a sociologiei educației, în special, specificul autorității pedagogice poate fi analizat la nivelul structurii de bază a educației, respectiv al corelației dintre educatorul care emite și educatul care receptează mesajul educațional. Astfel, „recunoașterea autorității emisie”, respectiv „a autorității emițătorului condiționează receptarea informației și, mai mult încă, îndeplinirea funcției acțiunii transformatoare, aceea de a fi capabilă să transforme această informație în formare” [1, p.34].

Contribuția celor doi autori ni se pare remarcabilă, din perspectiva teoriei generale a educației și instruirii, prin faptul că ei subliniază importanța relațiilor de comunicare pedagogică la nivelul interdependenței informare-formare, primordială în orice activitate pedagogică. Evident că interpretările aduse din perspectiva propriei lor concepții atrag atenția asupra faptului că informarea legitimează mai mult sau mai puțin violent sau arbitrar un anumit fel de formare. În acest sens, pot fi aduse o serie de exemple, începând cu relația dintre părinți și copii și terminând, la scară socială, cu relația dintre vechea și noua generație, reliefată de către E.Durkheim.

Sintetizând cele afirmate anterior, putem sesiza faptul că maniera epistemologică în care cei doi autori abordează problematica relațiilor pedagogice poate fi valorificată în contextul științelor pedagogice fundamentale. Astfel, avem în vedere conținuturile pe care le implică această comunicare: științifice, populare, propagandistice sau publicitare și care generează un tip de autoritate pedagogică desprinsă de orice sens normativ.

Comunicarea pedagogică presupune informații ale profesorului cu rol de emițător, individual și social afirmate ca valori, în termeni de activitate pedagogică. Autoritatea pedagogică este aceea care garantează comunicarea pedagogică ireductibilă doar la informații, deschisă spre un randament formativ, dirijat și legitimat de către educator.

În opinia noastră, o asemenea analiză ar trebui să recunoască deschis importanța principiilor de proiectare și realizare a comunicării. Necunoașterea normativității generează acea legitimitate dominantă care transformă arbitrarul cultural în arbitrar pedagogic, chiar dacă autoritatea pedagogică este susținută din punct de vedere tehnologic. Spre exemplificare, pot fi analizate funcțiile proiectului pedagogic, mesajului pedagogic, repertoriului comun, al strategiilor de dirijare a învățării, al evaluării continue etc. [5, p.162].

În viziunea sociologică promovată de Bourdieu și Passeron, receptorii, adică elevii, sunt dispuși să recunoască legitimitatea informațiilor primite și, implicit, autoritatea pedagogică a profesorilor. Exemple de autoritate pedagogică, legitimată la scară socială, sunt relevate la nivelul curriculumului formal, al planului de învățământ, al programelor școlare, care transmit un anumit model de legitimare socială a arbitrarului cultural, cu efecte pe termen mediu și lung.

Raportul de comunicare structurat la nivelul procesului de învățământ nu poate fi redus la o simplă relație didactică. El trebuie înțeles în contextul condițiilor sociale ale comunicării pedagogice, dependente de sistemul de învățământ. Eficacitatea sistemului și a procesului are o dublă determinare: prin metodele profesorului, la nivelul procesului de învățământ și prin „arbitrarul cultural dominant”, dependent de sistemul de învățământ.

Analiza sociologică a educației permite depășirea oricărei tendințe de ideologizare a conținutului învățământului. Aceasta nu include niciodată un simplu raport de comunicare, ci concentrează, din punct de vedere pedagogic, o cultură legitimă și dominantă. Cele două calități ale culturii pedagogice – legitimitatea și dominanța – preiau ceva mai mult sau mai puțin evident din „structura relațiilor simbolice” existente între clase sociale, grupuri, partide etc.

Conceptul operațional de *arbitrariu cultural* servește autorilor pentru analiza mecanismelor interne ale activității pedagogice. Astfel, pe de o parte, arbitrariul cultural, „reprodus prin activitatea pedagogică ca arbitrariu pedagogic, nu poate fi niciodată definit independent de apartenența sa la un sistem de arbitrarii culturale” [1, p.38].

Autoritatea pedagogică este cea care conferă legitimitate arbitrariului cultural și activității pedagogice, în diferite medii educative sau de socializare, de la grupul familial la școală, la comunitatea pedagogică locală, la sistemul de management educațional teritorial și național. Există, astfel, după cum se exprimă autorii, o „delegare a dreptului de violență simbolică” menit să asigure autoritatea pedagogică a fiecărei instanțe (instituții), în raport cu zona de referință (familie, școală, minister, inspectorat școlar etc.). Autorii consideră că o *instanță pedagogică* presupune întotdeauna o delegare limitată. Principiul degajat de aici, și anume: cel referitor la limitarea autonomiei instituției pedagogice, confirmă tipul de determinism macrosocial propriu celor doi sociologi.

O contribuție interdisciplinară la nivelul relației dintre sociologia educației și teoria generală a educației/instruirii privește procesul de identificare a unor principii „de variație a diferitelor forme istorice ale activității pedagogice”.

Autorii identifică aici trei principii care corespund celor trei dimensiuni ale activității pedagogice, articulate pe fondul accentuării funcției de reproducere, proprii oricărei instituții din cadrul sistemului de educație. Astfel, „o instanță pedagogică are drept funcție principală, dacă nu unică, reproducerea stilului de viață al unei clase dominante sau al unei fracțiuni a clasei dominante” [1, p.44].

Cele trei dimensiuni ale activității pedagogice se referă la formele istorice ale acestora, la șansele pe care ea le promovează și la cultura pe care o impune prin diferite *instanțe pedagogice* și grupuri sociale. Ca urmare a acestor trei dimensiuni, sunt deduse trei principii de variație a activității pedagogice, pe care le putem interpreta ca principii de politică a educației, aplicabile în construcția sistemelor moderne de învățământ:

- 1) principiul variației activității pedagogice în raport de arbitrariul cultural determinat de specificul formațiunii sociale;
- 2) principiul variației activității pedagogice în raport de arbitrariul cultural dominant (al clasei dominante);
- 3) principiul variației activității pedagogice în raport de capitalul cultural inculcat de clase sau grupuri sociale în mod direct și indirect, cu deschidere spre educația informală.

De remarcat este importanța pe care o acordă cei doi sociologi celui de al treilea principiu, asociat cu conceptul operațional de „ethos pedagogic propriu unui grup sau unei clase sociale” și caracterizat „printr-un sistem de dispoziții în legătură cu activitatea pedagogică și printr-o instanță care exersează aceste dispoziții ca produse de interiorizare”. Această interiorizare vizează în primul rând valoarea pe care activitatea pedagogică dominantă a unui grup o conferă produselor sale. Ca exemplu putem analiza activitatea pedagogică a familiei sau pe cea a unei școli de cartier. În al doilea rând, această interiorizare se manifestă prin valoarea sancțiunilor „obiective” ale produselor pe piața socială a educației.

Un alt concept operațional, degajat de cele trei principii, este acela de *capital cultural* care include „bunurile culturale care au fost transmise prin diferite activități pedagogice familiale (*n.n.* – comunitare, inclusiv școlare), a căror valoare este raportată la distanța dintre arbitrariul cultural impus de activitatea pedagogică dominantă și arbitrariul cultural inculcat de activitatea pedagogică familială, în diferite grupuri sau clase”.

Conceptul de *muncă pedagogică* este „implicat în cel de *activitate pedagogică*, ca inculcare ce trebuie să producă o formare durabilă, un *habitus*, ca produs al interiorizării principiilor unui arbitrariu cultural, capabil să se perpetueze după încetarea activității pedagogice” [1, p.44-47].

Acest concept apare ca o noțiune operațională, complementară celei de activitate pedagogică. Importanța sa rezultă din capacitatea de a produce obișnuințe pedagogice, valoroase din perspectiva obținerii unor efecte durabile. Munca pedagogică are ca efect producerea și reproducerea habitusului caracterizat prin:

- *durabilitate*, adică persistență în timp și după încetarea muncii pedagogice propriu-zise, fiind „capabil să genereze cât mai durabil practicile conforme principiilor arbitrariului inculcat”;

- *transpozabilitate*, capacitatea de a se reproduce în orice câmp social, „de a genera practici conforme principiilor arbitrariului inculcat într-un număr mai mare de domenii diferite”;
- *exhaustivitate*, capacitatea de a se reproduce complet în practicile pe care le generează arbitrariul cultural care a stat la baza constituirii lui, adică „în practicile pe care le generează principiile arbitrariului cultural al unui grup sau al unei clase” [6, p.196].

Prin intermediul noțiunilor operaționale de *muncă pedagogică* și *habitus pedagogic* este aprofundat însuși conceptul de educație.

În viziunea celor doi autori, educația, ca instrument fundamental al continuității sociale și istorice, „este considerată ca proces prin care se operează în timp reproducerea arbitrariului cultural, prin medierea reproducerii de habitus”. Habitusul pedagogic este considerat drept „analog capitalului genetic, inculcării, care definește reușita activității pedagogice” prin implicarea mai multor generații [1, p.47].

Bourdieu și Passeron sunt preocupați să evidențieze productivitatea specifică a muncii pedagogice, pe care o consideră superioară, de exemplu, efectelor parțiale sau efemere ale puterii politice. Pe de altă parte, prin arbitrarul cultural preluat de activitatea pedagogică, munca pedagogică este capabilă să perpetueze constrângerea politică, uneori chiar în cadrul unor acțiuni didactice.

Un alt efect al productivității specifice muncii pedagogice este cel care privește capacitatea sa de transpunere a unor puteri sau simboluri religioase în instanțe pedagogice prezentate explicit sau implicit. De altfel, conservatorismul aproape scolastic al școlii poate fi explicat, în opinia noastră, prin această durabilitate a habitusului generat în termeni de autoritate.

De asemenea, un alt treilea efect se măsoară în capacitatea de reproducere a acelor practici reflectate la nivelul comportamentului didactic, care țin de un grup social sau de o clasă socială de proveniență.

În viziunea celor doi sociologi, cele trei efecte de reproducere pot fi congruente în măsura în care teoria habitusului va fi concepută „ca principiu unificator și generator al unor practici ce permit înțelegerea durabilității” acțiunilor pedagogice [1, p.49].

Astfel, putem identifica următoarele caracteristici dominante ale unei activități pedagogice determinante din punct de vedere social, în cadrul unui anumit sistem de învățământ:

- 1) delimitarea clară a conținutului inculcat;
- 2) definirea modului de inculcare, în diferite situații care protejează legitimitatea culturii și competențele generate de aceasta;
- 3) stabilirea duratei care probează forța de penetrare a acțiunilor didactice sau extradidactice, desfășurate într-un anumit ciclu, treaptă sau nivel curricular.

Toate cele trei caracteristici precizate *supra* probează capacitatea unei activități pedagogice bine proiectate și realizate, de „interiorizare a principiului unui arbitrar cultural sub forma unui habitus durabil și transpozabil”, pe care îl putem numi, în opinia noastră, *habitus pedagogic* generator de practici de instruire, de învățare, deschise spre toate conținuturile educației, spre educație permanentă și autoeducație.

Realizarea muncii pedagogice depinde de dispozitivele tehnologice utilizate, care tind „să asigure perpetuarea efectelor violenței simbolice”, prin exercitarea unei anumite autorități didactice. Astfel, la anumite intervale de timp se impun anumite metodologii didactice, forme de organizare, mijloace de învățământ etc., în spatele cărora se află nu doar decizii de ordin pedagogic, ci și angajamente politice.

La acest nivel, cei doi autori constată existența unui cerc vicios, situat între principiul autorității pedagogice și spațiul și timpul activității pedagogice, închis între anumite cerințe ale grupului sau clasei, ale colectivului didactic, ale catedrei etc. Șansa ieșirii din acest cerc vicios poate fi asumată doar prin munca pedagogică responsabilă și creativă a cadrelor didactice. Inițiativele acestora vor disocia între autoritatea pedagogică simbolică și cea reală, rezultată prin interiorizarea nevoilor culturale ale actorilor educației, ca nevoi personale.

O contribuție teoretică importantă a celor doi sociologi ai educației este și cea realizată în domeniul definiției altor concepte operaționale implicate în înțelegerea activității pedagogice și a autorității pedagogice. Redăm spre exemplificare câteva dintre aceste concepte:

- *habitusul* este definit ca „interiorizarea principiilor unui arbitrar cultural, care este cu atât mai realizat cu cât munca de inculcare este mai bine îndeplinită”;
- *exceleța în educație* definește social „tendința care întotdeauna se referă la ceva natural, o modalitate a practicii care presupune un grad de asumare a muncii pedagogice” situat dincolo de toate presiunile generate de violența simbolică a activității pedagogice;

- *funcțiile muncii pedagogice* reprezintă acele consecințe ale activității pedagogice dominante, determinate de o anumită formațiune socială care impune legitimarea culturii dominante.

În acest context, putem identifica următoarele funcții ale muncii pedagogice: *funcția de menținere a ordinii sociale*, pe baza promovării unei anumite logici a acțiunii didactice; *funcția de reproducere a structurii raporturilor de forțe între grupurile sociale*, reflectată la nivelul relațiilor ierarhice formale dintre educator și educat; *funcția de recunoaștere a legitimității culturale dominante* reflectată în procesul de elaborare și de valorificare a documentelor curriculare (vezi fundamentele culturale ale curriculumului); *funcția de interiorizare a culturii dominante*, care generează diferite acțiuni didactice și extradidactice ale educatorului și educatului, de inculcare și de excludere (vezi cazul excluderii și autoexcluderii unor elevi în procesul de trecere de la învățământul secundar la cel superior) [1, p.55-57].

Cei doi autori atrag atenția și asupra importanței învățământului general și obligatoriu care, prin cunoștințele, deprinderile și strategiile cognitive propuse, asigură legitimitatea culturii dominante.

Conceptul de muncă pedagogică permite, totodată, și înțelegerea specificului activității pedagogice, pe diferite trepte de școlaritate. Astfel, activitatea pedagogică din învățământul primar este rezultatul unei munci pedagogice excepționale, care nu are un precedent în mediul școlar. Rolul educatorului este de a produce un habitus primar pe care îl putem interpreta ca habitus școlar aflat la baza viitoarelor activități pedagogice secundare, precum și a viitorului habitus secundar.

O contribuție importantă a celor doi autori este și cea referitoare la rolul habitusului dobândit în familie, care constituie baza receptării și asimilării mesajului școlar. Valorificarea acestuia constituie o premisă a dobândirii habitusului școlar și o expresie a calității muncii pedagogice a învățătorilor, după o anumită durată de timp semnificativă. De altfel, reușita trecerii de la activitatea pedagogică primară la cea secundară poate fi probată prin realizarea unui nou tip de muncă pedagogică, generatoare a unui habitus secundar.

Realizarea procesului de interiorizare a muncii pedagogice și a habitusului pedagogic evidențiază importanța unei pedagogii implicite, care se dovedește mai evidentă decât pedagogia explicită, în transmiterea cunoștințelor tradiționale. Pedagogia explicită își păstrează limitele datorită anumitor tendințe tradiționale de verbalizare, conceptualizare, clasificare istorică, ierarhizare artificială, prin care învățătorul își asumă în mod aproape necondiționat arbitrariul cultural dominant. Putem vorbi aici despre o inculcare tradițională explicită și despre o inculcare modernă, implicită. Ambele sunt însă confruntate cu arbitrariul cultural care poate întreține sau provoca un arbitrar pedagogic, ca expresie a unei violențe simbolice, cu efecte negative în procesul de democratizare a educației.

Considerăm că concluziile autorilor referitoare la conceptele abordate în cadrul analizei anterioare pot fi avansate ca repere metodologice în construcția politică a sistemelor moderne și postmoderne de învățământ, după cum urmează:

- sistemul de învățământ reprezintă, de fapt, sistemul de activitate pedagogică existent și dezvoltat într-o formațiune socială determinată;
- sistemul de învățământ, ca sistem de activitate pedagogică supus efectului de dominare al activității pedagogice dominante, tinde să reproducă, prin intermediul muncii pedagogice, arbitrariul clasei dominante, recunoscut ca adevăr obiectiv;
- sistemul de învățământ promovează cultura legitimă „ca arbitrar cultural dominant”, a cărui reproducere contribuie implicit la reproducerea raporturilor de forță, conturându-și astfel statutul social și politic.

Referințe:

1. Bourdieu P., Passeron J.C. La reproduction. Elements pour une theorie du system d enseignement. - Paris: Les Edition de Minuit, 1970.
2. Bachmann C., Lindenfeld J., Simonin J. Langage et communications sociales. - Paris: Hatier-Crédif, 1981.
3. Păun E. Note de curs. - București: Tipografia Universității, 1993.
4. Stănculescu E. Teorii sociologice ale educației. - Iași: Polirom, 1996.
5. Cristea S. (coord.). Curriculum pedagogic. Vol.I. - București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 2006.
6. Mahler F. Sociologia educației și învățământului: antologie de texte contemporane de peste hotare. - București: Editura Didactică și Pedagogică, 1977.

Prezentat la 18.05.2012