

## **CAPITOL IV.**

L'Absentisme Escolar des de diferents Perspectives Teòriques

**E**n aquest capítol pretenc recollir els elements teòrics que em semblen més rellevants per a la interpretació de les pràctiques i els discursos dels centres escolars sobre l'absentisme. Amb aquesta finalitat procedeix a l'examen de diferents teories sociològiques sobre les desigualtats en l'educació. S'inicia l'apartat amb una revisió de les teories del "handicap cultural" i de la "desviació social", per seguir després amb la teoria de l'etiquetat de l'interaccionisme simbòlic. En tercer lloc es descriu una interpretació de l'absentisme escolar des dels supòsits neoweberians de la teoria de la reproducció cultural de P. Bourdieu . A l'apartat quatre es revisen les aportacions de la teoria de les resistències i el marxisme etnogràfic de P. Willis, que permet considerar als alumnes com a subjectes actius en els processos de transmissió cultural, dins la institució escolar. Per últim, introdueixo algunes de les aportacions de B. Bernstein, a partir de les quals es possible completar el marc interpretatiu que s'ha anat esbossant, al introduir algunes reflexions generals sobre les pràctiques pedagògiques de les escoles a partir de les quals es possible una interpretació particular des practiques i discursos escolars en relació a l'absentisme.

Per a la construcció d'aquest capítol he considerat dos tipus de fons bibliogràfics: fons directes (o examen d'algunes obres referides al llarg del capítol) i fons secundàries: manuals i llibres de síntesi teòrica. En relació a aquest segon tipus de fons cal destacar, en primer lloc, les aportacions de Claude Forquin<sup>1</sup> per la seva excel·lent síntesi sobre les teories sociològiques de les desigualtats escolars i socials a partir de les quals l'autor examina les desigualtats d'èxit i fracàs escolar i que em permeten també examinar l'absentisme escolar. En segon lloc he considerat les aportacions de Anne Van Haecht <sup>2</sup> que en el seu llibre "L'École à l'Épreuve de la Sociologie" fa una síntesi

---

<sup>1</sup> Forquin, C: (1985) "El enfoque sociológico del éxito u el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social" a *Educación y sociedad*, núm. 3, p. 177-224.

<sup>2</sup> A. Van Haecht ha consagrat nombrosos treballs a la qüestió de les desigualtats d'oportunitats davant l'escola; entre les seves obres més recents destaca Van Haecht (1998) *L'École à l'épreuve de la sociologie*. Bruxelles. De Boeck Université, sobre la qual es basa en bona mesura aquest capítol.

teòrica des de les teories de la sociologia crítica de l'educació fins a l'interaccionisme simbòlic, la etnometodologia i més àmpliament el constructivisme, passant per l'individualisme metodològic.<sup>3</sup> També es consideren les aportacions de R. Jerez Mir<sup>4</sup> per la seva síntesi actualitzada de les principals tendències epistemològiques, dels continguts i mètodes bàsics de la sociologia de l'educació, amb una especial referència a les aportacions de la sociologia de l'educació a Espanya.

Examino, primerament, la teoria del handicap cultural (*Cultural Deprivation*), des del paradigma hiperculturalista<sup>5</sup>, dins del qual l'absentisme escolar seria el resultat d'un determinat sistema de valors i d'orientacions culturals d'algunes famílies<sup>6</sup>.

En el segon apartat s'introdueix una interpretació de l'absentisme en clau de "desviació social". El primer sub- apartat es dedica a la perspectiva funcionalista de R. Merton sobre desviació i anomia. En el segon sub- apartat es segueix amb la teoria de la desviació social des d'una perspectiva teòrica diametralment oposada: l'interaccionisme simbòlic.

Es tracta d'una perspectiva atomista que té com a principal aportació el contribuir a revaloritzar la subjectivitat de l'actor individual i/o social en el marc de la institució escolar (sociologia del centre i de l'aula). En aquest cas la

---

<sup>3</sup> L'autora mostra com un camp de recerca particular, el camp escolar, ha evolucionat al fil de les inflexions epistemològiques que han pesat sobre el conjunt de la disciplina, participant, al menys en alguns aspectes d'una reflexió de sociologia general. En aquesta hipòtesi rau la originalitat del seu treball.

<sup>4</sup> R. Jerez Mir (1989) *Sociología de l'Educación*. Consejo de Universidades. Madrid, Secretaria General.

<sup>5</sup> Des del paradigma hiperculturalista l'absentisme escolar seria interpretat com a resultat exclusiu d'elements que li són anteriors, particularment pel pes de la interiorització de determinades normes i valors.

<sup>6</sup> Des de la teoria del handicap cultural l'absentisme escolar seria fruit de la manca d'hàbits escolars, de les baixes expectatives escolars i de la manca de motivació de l'alumne per l'escola.

teoria de l'etiquetatge permet interpretar l'absentisme escolar i la significació que atribueixen els actors com un producte de categoritzacions i interpretacions socialment construïdes.

En el tercer apartat s'introdueix una nova perspectiva, a partir de la qual emergeix la sociologia crítica de l'educació i de la cultura. Es tracta del paradigma de la reproducció cultural, representada per P. Bourdieu i també per J.C. Passeron. La teoria de la reproducció representa una de les crítiques teòriques al paradigma culturalista abans descrit, exclusivament centrat en l'alumne, i posa de manifest el paper del sistema d'ensenyança en la reproducció cultural i social, de la qual l'absentisme escolar pot ser considerat expressió.

A l'apartat quart introdueixo alguns elements de la Teoria de les Resistències de P. Willis, atès que la seva perspectiva teòrica contribueix a considerar la particular significació social que l'alumne, com actor social, atribueix al seu absentisme. Aquesta perspectiva dona una nova aportació heurística a l'absentisme, al temps que representa un intent de conciliar un dels dualismes clàssics de la sociologia de l'educació: el dualisme holisme/atomisme<sup>7</sup>; altrament dit, el paradigma determinista versus el paradigma interaccionista<sup>8</sup>. Dins d'aquesta perspectiva es considera l'aportació espanyola de M. Fernández Enguita a la teoria de les resistències, a través de la seva tipologia d'alumnat segons actituds davant l'escola, amb importants punts d'ancoratge amb la tipologia clàssica de Merton, tot i que des de paradigmes

---

<sup>7</sup> El paradigma holístic prima el pes dels determinants socials sobre la voluntat dels individus, mentre que el paradigma atomístic prima el sentit atribuït pels individus a les seves accions).

<sup>8</sup> Es tracta de dos conceptes, introduïts per Boudon (1977); els paradigmes deterministes són paradigmes en virtut dels quals un fenomen social és explicat en raó dels elements i dels successos anteriors al fenomen que es vol explicar. Per paradigma interaccionista cal entendre aquells paradigmes que expliquen un fenomen social com a producte de la juxtaposició o la composició d'un conjunt d'accions, és a dir, d'actes orientats a la recerca d'un fi.

teòrics diametralment oposats (conflictivista, el primer *versus* harmònic el segon).

Per últim es procedeix a introduir algunes de les aportacions de B. Bernstein, particularment en relació als ordres del discurs pedagògic, segons els principis de classificació i emmarcament, a partir dels quals és possible pensar en modalitats de pràctiques pedagògiques diferenciades en les escoles, i contribuir a una particular interpretació de les practiques i els discursos escolars en relació a l'absentisme. Interpretació que contribueix a definir metodològicament aquesta recerca, tal i com es descriu en el capítol cinquè.

## **1. L'absentisme escolar a la llum de la teoria del handicap.**

La noció de “dèficit” o “handicap cultural”<sup>9</sup> neix, com ens recorda Forquin en els serveis educatius de la ciutat de Nova York, a mitjans dels anys 50 (v. Forquin: 1985, 197) i s’ha anat convertint en un dels principis més importants en la problemàtica de les desigualtats escolars en els EEUU, amb insistència particular sobre els efectes de l’entorn familiar en el transcurs de la primera infància.

Des de la teoria del handicap socio- cultural, es pot interpretar **l'absentisme escolar com a resultat d'una determinada “orientació cultural” particularista**, característica d’un determinat grup social, i que es tradueix en **un sistema de valors, actituds i expectatives escolars “deficitàries” i que “dificulten” una escolarització “normalitzada”**. Observi’s que sota aquest paradigma hiperculturalista i funcionalista l’absentisme seria interpretat com una “desviació” respecte a la norma legal i universal d’escolarització obligatòria. En la teoria del handicap o dèficit cultural **predomina, doncs, una perspectiva normativista de la escolarització**, on l’absentisme escolar és fruit d’un determinat sistema de valors i pràctiques educatives familiars que presenten importants “disfuncions” respecte dels valors i pràctiques escolars dominants, altrament dit, de **la manca de valoració que determinades famílies fan de l’escola**.

La conseqüència d’aquests supòsits teòrics es traduirà en una intervenció educativa prematura i sistemàtica, a partir de la qual es considera possible augmentar la “igualtat d’oportunitats escolars”. Lògicament, sota aquest supòsit trobem el **fonament teòric de la posta en pràctica dels programes d’educació compensatòria**, expressió política de la teoria del

---

<sup>9</sup> La querella del handicap (cultural, lingüístic, cognitiu) referides o no als treballs de Bernstein ha estat al centre d’un debat molt important des del punt de vista de la teoria sociològica.

handicap.<sup>10</sup> Val a dir que malgrat la crítica sociològica d'esquerres<sup>11</sup> fetes a partir dels anys seixanta als plantejaments reformistes subjacents a la teoria del dèficit cultural, persisteixen aquests plantejaments pedagògics compensadors en les polítiques educatives implementades als EEUU i a Europa. Les crítiques fetes des de la sociologia de les desigualtats escolars a la teoria del handicap i a les seves implicacions polítiques han estat molt nombroses. Al respecte ens podem preguntar, com fa Forquin, si la perspectiva d'una assignació desigual dels recursos educatius, en el context d'una política de discriminació positiva, és o no una nova versió, més radical, de les "pedagogies de la compensació<sup>12</sup>". Com assenyala Forquin " **El paradigma culturalista subjacent a la teoria del handicap no permet interrogar les desigualtats socials existents, ni la institució escolar, ni la contribució de les pràctiques pedagògiques a l'èxit i el fracàs escolar.** L'autor assenyala que les pedagogies de compensació han permès l'estalvi pràctic (i polític) d'una transformació del sistema educatiu. (Forquin, *Ibidem*). En el sentit contrari a la teoria del handicap, Plaisance<sup>13</sup> fa una crítica fonamental, al considerar que:

"Se ha pasado de un modelo psicológico y patologizante de la explicación del fracaso escolar (niño disléxico, disortográfico, etc.) a un modelo culturalista y sociologizante que, imputando las dificultades

---

<sup>10</sup> Com assenyala B. Bernstein la expressió "educació compensatòria" resulta un tant curiosa, ja que pressuposa: "proporcionar una educación compensatoria a niños que han carecido desde un principio de la condiciones materiales para recibir enseñanza satisfactoria (B. Bernstein, B. "Una crítica de la Educación Compensatoria" a: C. Wrigth Mills et al (1986). *Materiales de sociología crítica*, Madrid, la Piqueta, p. 203-218.)

<sup>11</sup> Aquesta crítica permet el pas d'una sociologia de la educació centrada en l'alumne a una sociologia de la educació centrada en l'escola com a institució social i aparell de transmissió i de selecció culturals.

<sup>12</sup> (Forquin: *Op. Cit.* p. 201)

<sup>13</sup> Plaisance, E (1972); "Echec Scolaire: Échec de l'écolier ou échec de l'école?" *Raison Presente*, 23, juliol-agost-setembre (21-41) (citada per Forquin, C "El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social" a "Educación y Sociedad", nº 3, p.200.)

escolares de ciertas categorías d'alumnos únicamente a las características culturales de su medio familiar, establece el "handicap" como una "cuasinaturalidad" o una propiedad "substancial" de las llamadas clases "desfavorecidas", olvidando que no hay "handicap" en sí, si no que sólo la escuela y en las situaciones que impone la escuela es donde ciertos grupos parecen conocer dificultades de adaptación".

Altres aportacions teòriques insisteixen en els **fonaments estructurals objectius de la diferenciació cultural, en el caràcter primordial de les desigualtats socio- econòmiques i en les desigualtats qualitatives entre les escoles segons territoris i públics**. Amb aquest corrent ens trobem, com assenyala Forquin, amb la genealogia real dels "valors culturals de classe" i també la crítica contra el concepte de "cultura de la pobresa" contra la idea d'una subcultura específica. En aquest sentit Boudon assenyala la inadequació de les teories unifactorials i **interpreta les diferents estratègies d'escolarització per un càlcul de costos, risc i beneficis anticipats**, racionalment plantejats (Cf. Boudon)<sup>14</sup>, altres, com Bourdieu i Passeron ho interpretaran com **anticipació realista (interiorització de les possibilitats objectives en esperances subjectives)** sense que es pugi discernir, però, si la resignació dificulta l'adhesió a valors d'èxit o si la constatació de les desigualtats condiona els valors. (v. apartat tercer del present capítol)

Una altra orientació crítica és la que considera que **la hipòtesis del "dèficit cultural" serveix de coartada para encobrir la mediocre eficàcia dels ensenyants de les escoles, sent les actituds i expectatives desfavorables dels**

---

<sup>14</sup> Boudon, R.,(1973): *la inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Collin. (Trad castellana: *La desigualdad de oportunidades*, Barcelona: Ed. Laia . 313 p);



**ensenyants** el que explicaria fonamentalment algunes actituds absentistes de l'alumnat a l'aula<sup>15</sup>.

Des d'un plantejament de **relativisme cultural** alguns autors s'oposen a les implicacions etnocèntriques de la "Teoria del dèficit", insistint particularment en **la irreductibilitat de les diferències culturals, però sucumbint alhora al essencialisme culturalista que volen combatre**. Si les teories del handicap (*cultural deprivation, social disadvantage*) legitimen un plantejament assimilacionista dels grups minoritaris, **des de la perspectiva hiperculturalista (relativisme cultural) es corre el risc de caure en la exaltació paradoxal dels particularismes** (acceptació de l'absentisme com a tret cultural).

Des del **paradigma hiperculturalista** es pot interpretar l'absentisme escolar com a resultat d'elements que li són anteriors, particularment pel pes de la interiorització de determinades normes i valors; a diferència de la teoria del handicap (*cultural deprivation*), però, es dona una **interpretació crítica de l'escola, on l'absentisme seria conseqüència de l'anomenat "conflicte cultural" o "xoc" entre els valors universalistes de l'escola i el pressuposat particularisme de determinats "grups ètnics<sup>16</sup>", situant el dilema en el marc de l'escola per absència de plantejament "multiculturalista"<sup>17</sup>**. S'observa, doncs, com l'anàlisi de la institució escolar, al igual que l'escola mateixa, ha sofert un moviment pendular al llarg de la seva història, anant des de la exaltació de la modernitat i de la homogeneïtat cultural del XIX al relativisme

---

<sup>15</sup> Cf. Rosenthal, R.A., Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the classroom*, Nueva York: Holt, Reinhard and Winston

<sup>16</sup> Des d'aquesta perspectiva s'omet la heterogeneïtat interna en el sí del col·lectiu que es pressuposa homogeni en termes d'identitat cultural (la de la minoria), condicions socio-econòmiques, situacions laborals i expectatives escolars.

<sup>17</sup> Per una millor comprensió de la incidència real de la diversitat cultural en el marc de l'escola i el caràcter dels conflictes que en ella es puguin generar cal situar les diferències interculturals i ètniques dins d'una organització social desigual. Com assenyala J. Carabaña "...los planteamientos multiculturalistas suelen olvidar la diferencia entre sociedad y cultura y pretenden reducir los conflictos sociales a conflictos culturales. (Carabaña. J (1993) "A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas" a *Revista de Educación*, n. 302, Madrid, p,61-82)

cultural i la exaltació dels particularismes i dels localismes, en els últims anys. Com assenyala Hargreaves en relació als currícula:<sup>18</sup>

“Resulta paradójico que la creciente globalización lleve a adoptar posturas defensivas en educación y a un localismo cerrado en sí mismo, que los currícula impuestos puedan engancharse con tanta facilidad a los vagones de la reconstrucción nacional. No cabe duda de que es importante reconstruir y reflexionar sobre las culturas locales y el sentido de comunidad, ya sean las culturas nativas, otras culturas étnicas o las culturas nacionales. Pero también lo es enseñar a los jóvenes a tomar conciencia y a responsabilizarse de las dimensiones globales de su mundo. La educación global no es una asignatura más, sino una perspectiva que se opone al potencial etnocentrismo de todas las asignaturas. (Hargreaves: 1998, p. 82-3).

Aquest moviment pendular també ha estat viscut per les ciències socials que han passat d'un plantejament de monisme, entorn als valors universals i homogeneïtzadors de la cultura occidental, defensats per la institució escolar, instrument per excel·lència de la modernitat i del procés de modernització a Europa, a un plantejament de monisme en base al relativisme cultural i la defensa dels particularismes, sota el pressupòsit de la igualtat de les cultures<sup>19</sup>. Aquest pressupòsit, subjacent als plantejaments multiculturalistes, exclou la capacitat d'acció individual: “De discussió racional i lliure entre individus als

---

<sup>18</sup> Hargreaves, A., (1994) *Changing Teachers, Changin Times. Teacher's work and culture in the postmodern age* London: Casell, 1994. trad, castellana: Hargreaves, A (1998): *Profesorado, cultura y postm,odernidad. Cambasn los tiempos, cxambia el profesorado*. Madrid, Ed. Morata, 287 p.)

<sup>19</sup> No obstant, com assenyala J. Carabaña, “.. que un fenómeno tenga causas particularistas (sea más propio de un grupo que de otro) no significa en modo alguno que deba recibir un tratamiento educativo particularista” (Carabaña, 1993, p. 79).

quals es suposa portadors de referències culturals sobre les quals no poden pronunciar-se”. En l’actual context de globalització, “La Modernitat, entesa com: *“capacitat de respondre a un entorn canviant i gestionar sistemes complexos, que permet una creixent intervenció de la societat sobre si mateixa ”* sembla inevitable (Touraine: 1988, p. 506). És en aquest context que la institució escolar es veu en la cruïlla d’introduir algunes transformacions per tal de reconciliar universalisme i particularisme, raó i sentiment, raó instrumental i raó expressiva, modernització i tradició.

## **2. L'absentisme escolar com a desviació social**

Com ja s'ha referit, l'anàlisi de la l'absentisme escolar en clau de "Desviació Social" pot ser realitzat des de dues perspectives teòriques oposades: En primer lloc des de la perspectiva funcionalista desenvolupada per R Merton i en segon lloc, a partir de la particular contribució de l'interaccionisme simbòlic a l'anàlisi de la desviació social des de la teoria de i l'etiquetatge.

### **2.1. Absentisme i Desviació social des del funcionalisme (R. Merton)**

Un plantejament complementari a la perspectiva del handicap és el de la teoria de la desviació social<sup>20</sup> representada per R. Merton, dins del paradigma funcionalista, i fortament influïda pels treballs de Durkheim<sup>21</sup>. Aquest interessant plantejament permet un particular anàlisi de les conductes

---

<sup>20</sup> La desviació social fa referència a qualssevol tipus de comportament que s'allunya de les normes generalment acceptades en una societat. La anomia en una societat o grup social pot originar reaccions patològiques en els individus, ara bé, la desviació social no constitueix necessàriament un delictes, ja que aquest faria referència a transgressions de la llei tipificades en el codi penal, sinó que es refereix a l'incompliment de normes, siguin legals o no. Veure al respecte: MERTON R (1949) *Social Theory and Social Structure*. Illinois: The Free Press of Glencoe. [Trad. cast: Merton, R.(1964) *Teoría y Estructura Sociales*. Fondo de Cultura Económica, México].

<sup>21</sup> El sociòleg francès Émile Durkheim va ser el pioner de la teoria de la desviació social. Després d'escriure sobre la integració i la crisi social i estudiar el paper de la divisió del treball en la cohesió i el canvi social, va formular el concepte "d'anomia" o debilitament de la moralitat comú, que explica els canvis produïts en la divisió del treball en la societat. A diferència de la societat tradicional, de solidaritat 'mecànica', l'actual societat, basada en la solidaritat orgànica i en la creixent especialització ha provocat una experiència de diferenciació entre individus i un augment de l'individualisme. D'una banda, la diferenciació creixent i la distribució diferencial d'alumnes segons rendiment acadèmic individual i, d'altra, la homogenització cultural, moral e ideològica són les dues funcions fonamentals d'una 'escola considerada com a institució neutral.

divergents i desviades, que l'autor identifica amb anomia<sup>22</sup> i de la qual l'absentisme escolar pot ser considerat una expressió.

La tesis de l'autor és que **la conducta anòmala pot considerar-se des del punt de vista sociològic com un símptoma de dissociació entre les aspiracions culturalment prescrites (*metes o fins*) i els camins socialment establerts per arribar a aquestes aspiracions (*mitjans*)**. En la seva obra "*Teoria y Estructura Sociales*" l'autor es planteja descobrir com algunes estructures socials exerceixen una certa pressió sobre algunes persones per que aquestes segueixin una **conducta divergent**. Per això considera dos elements particularment importants de les estructures socials i culturals<sup>23</sup>: les metes u objectius socialment definides com a legítimes i les normes o regles arrelades en els costums o en les institucions, relatives als procediments permissibles per assolir els esmentats objectius. En relació a la institució escolar, la meta socialment establerta seria "*l'èxit escolar*" i els mitjans pel seu assoliment farien referència a tot un seguit de comportaments i actituds de l'alumne davant l'escola: des de l'assistència regular, la obediència, fer els deures i estudiar, fins altres respostes d'adhesió i ajustament a les expectatives del professorat.

En funció d'aquests dos elements, que són les metes i els mitjans socialment legítims, Merton estableix la ja clàssica tipologia de formes d'adaptació individual<sup>24</sup> a la cultura, en relació a l'estructura d'oportunitats,

---

<sup>22</sup> "A partir del concepte d'anomia de Durkheim, Merton presenta una de les tipologies més influents sobre l'anàlisi de les actituds de l'alumnat davant l'escola. A diferència de Durkheim, per a qui l'anomia representa una ruptura de les pautes col·lectives de regulació, deguda a objectius feblement definits, per a Merton "és la disjunció entre mitjans i fins que experimenten els membres individuals de la societat el que origina diferents pautes d'adaptació individuals".

<sup>23</sup> Amb el concepte d'estructura social Merton fa referència al cos organitzat de relacions socials que mantenen entre sí diversament els individus de la societat o grup, mentre que per estructura cultural fa referència al cos organitzat de valors normatius que governen la conducta que és comú als individus de determinada societat o grup.

<sup>24</sup> Aquestes categories es refereixen a la conducta que correspon al paper social en tipus específics de situacions, no a la estructura de personalitat de l'individu.

que es representa en la següent gràfica i que són: *conformitat*<sup>25</sup>, *innovació*, *ritualisme*<sup>26</sup>, *retraï ment i rebel· lió*. D'aquestes cinc formes **només la innovació, el retraï ment i la rebel· lió, poden originar, com es veurà, una resposta absentista davant la institució escolar, ja que ni la conformitat, ni el ritualisme s'oposen a la escolarització com a "norma legitima, socialment establerta" ni a l'assistència a l'escola com a mitjà per fer-la efectiva i per tant cap d'aquestes dues formes d'adaptació suposarien una absència reiterada a l'escola.**

Pel contrari, el "retraï ment" suposa el rebuig de les metes culturals definides (l'èxit escolar) i dels mitjans institucionals establerts per assolir-les<sup>27</sup>. Segons Merton s'han descobert aproximacions a aquest tipus entre les que s'han descrit com "família problema", és a dir, les famílies que no viuen d'acord amb les expectatives normatives que prevalen en el seu ambient social.

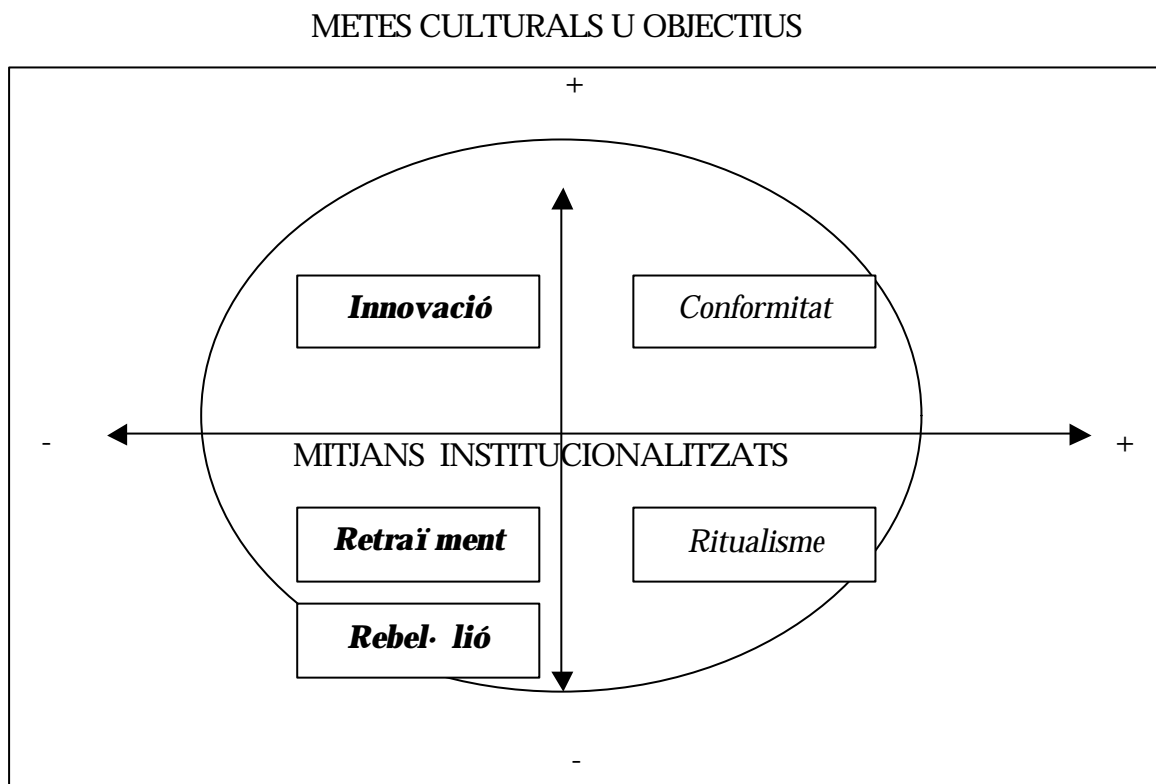
---

<sup>25</sup> Fa referència a l'acceptació de les metes socialment establertes i dels mitjans socialment instituits per assolir-les.

<sup>26</sup> Aquest tipus d'adaptació implica l'abandó o reducció dels alts objectius culturals, és a dir, implica un rebuig a l'objectiu cultural malgrat que respecti de forma gairebé compulsiva les normes institucionals, probablement com a conseqüència d'una manca de seguretat en les relacions socials. Aquest tipus de resposta no es considera, generalment, un problema social, malgrat que representa un allunyament del model cultural al que els individus estan obligats a esforçar-se activament. Segons Merton és una reacció a una situació que sembla amenaçadora i suscita desconfiança, i que dona lloc a que l'individu s'aferra a les rutines segures i a les normes institucionals (Merton: 1964, 150). "Es, en resum, una via d'escapament privat davant els perills i frustracions que els sembla inherents per assolir metes culturals importants, abandonant aquestes metes i aferrant-se el més estretament possible a les segures rutines de les normes institucionals".

<sup>27</sup> Segons Merton aquest tipus d'adaptació és, potser, la menys comú: "els individus que tenen aquest tipus de resposta estan en la societat però no són d'ella (són estranys). Implica una renúncia a les metes culturalment prescrites i la seva conducta no s'ajusten a les normes institucionals".

### Gràfica 4.1. Tipologia de les formes d'adaptació individual segons Merton.



Aquest rebuig, però, **no és fruit d'una fèrria oposició o de l'existència d'uns valors de grup alternatius, com succeeix en la conducta de rebel·lió**, sinó que aquesta resposta neix del fracàs continuat per assolir la meta socialment establerta i de la incapacitat per utilitzar un camí il·legítim a causa de les prohibicions interioritzades. El conflicte es resol abandonant ambdós elements precipitants: metes i mitjans. El derrotisme, i la resignació es manifesten en mecanismes d'escapament que en última instància els porten a “fugir” de les exigències de la societat. Segons Merton **aquesta forma d'adaptació és una resposta privada i no col·lectiva**. “Tot i que els individus que presenten aquesta conducta divergent poden gravitar cap a centres en els que entren en contacte amb altres desviats, i malgrat que puguin arribar a participar en la subcultura dels grups divergents, les seves adaptacions són en

gran part privades i aï llades” (Merton: 1964, 164)<sup>28</sup>. En el marc d'aquest tipus de conducta divergent l'absentisme escolar podria ser interpretat com un tipus particular de resposta davant d'una situació de baix rendiment o fracàs escolar reiterat que portaria a l'alumne a separar-se de les metes establertes per la institució escolar i els mitjans legítims per fer-les efectives.

Una segona resposta de desviació que pot ser considerada productora de pràctiques absentistes és **la Rebel·lió**. Suposa l'estranyament de les metes i normes existents que són considerades com a purament arbitràries i com a tal no posseeixen legitimitat pel subgrup. Implica considerar el sistema institucional com una barrera per satisfer els propis objectius. Implica una renúncia dels valors vigents que es posen en dubte. Els conflictes entre les normes sustentades per diferents subgrups d'una societat amb freqüència donen per resultat una adhesió més gran a les normes que prevalen a cada subgrup. **És el conflicte entre els valors culturalment acceptats i les dificultats socialment estructurades per viure d'acord amb aquests valors que exerceixen pressió cap a la conducta divergent i la destrucció del sistema normatiu**. Però aquest resultat de l'anomia pot ser només un preludi per a la formulació de normes noves. Aquesta reacció és la que Merton descriu com rebel·lió.

“Quan la rebel·lió es limita a elements relativament petits i relativament impotents d'una societat, subministra un potencial per a la formació de subgrups, estranyats per la resta de la comunitat però unificats dins de sí mateixos. Exemples d'aquest tipus són els adolescents estranyats que es

---

<sup>28</sup> Socialment es considera que aquest desviat és un risc improductiu. La societat no accepta a la lleugera el rebuig dels seus valors, per tant els individus que donen aquest tipus de resposta són socialment perseguits. Aquesta forma d'adaptació és la del socialment “desheretat”



reuneixen en colles o que entren a formar part d'un moviment juvenil amb una subcultura distintiva pròpia." (Merton: 1964, 198)

Per últim, la conducta d'**innovació** en l'àmbit escolar no sempre és una resposta de desviació productora d'absentisme. La conducta anòmala d'innovació implica una gran importància atorgada a les metes u objectius socialment establerts però rebuig de les pràctiques institucionals per assolir-les.<sup>29</sup> Aquesta reacció es produeix quan l'individu assimila la importància cultural de la meta, sense interioritzar les normes institucionals que governen els procediments per assolir aquestes metes i sol produir-se davant absència d'oportunitats reals. **Es la combinació de la importància cultural i de l'estructura social la que produeix una pressió intensa per a la desviació de la conducta. Aquesta forma d'adaptació pressuposa que els individus varen ser imperfectament socialitzats, de manera que abandonen els mitjans institucionals però no els objectius i aspiracions socialment establerts.** Estarien dins d'aquest tipus de conducta totes aquelles pràctiques d'absentisme que no qüestionen els objectius de la institució escolar sinó alguns dels seus procediments, per exemple l'assistència regular, però sempre que aquest qüestionament no posi en perill l'assoliment de l'objectiu escolar socialment establert.

Les aportacions de Merton a la interpretació de l'absentisme, a la llum de la teoria de la desviació social ofereixen un **marc d'interpretació de diferents conductes socials que poden donar lloc a comportaments absentistes davant la institució escolar, en una escala variable i graduada de situacions d'anomia que permeten interpretar diferents formes i significacions socials de l'absentisme en funció de la interiorització de patrons culturals de comportament i dels mecanismes legítims, socialment instituits i disponibles**

---

<sup>29</sup> També contempla l'ús d'uns mitjans socialment proscriu'ts tot i que puguin ser eficaços des del punt de vista de l'assoliment dels objectius, com per exemple el copiar en els exàmens.

**per fer-los efectius.** No obstant **no permet aprofundir en els fonaments estructurals** de les “desiguals respostes d’adaptació desviada” com a conseqüència de les desigualtats socials, ni en el potencial de conflicte que aquestes conductes poden comportar. **Les possibilitats de canvi social s’expliquen en termes de disfuncionalitat de les conductes anteriors i de nova funcionalitat social de les conductes emergents.** Tanmateix **la visió de la institució escolar que preval és una visió neutra i harmònica**, en la que l’escola seria l’espai de socialització d’acord amb una **homogenització cultural i moral, ideològicament uniforme i socialment compartida** (al pressuposar que els objectius són homogenis i els mitjans relativament estables), premissa que resulta si més no qüestionable”. (Tyler: 1991, 118-120). Un enfocament més fluid i dinàmic de les regles institucionals on els objectius i mitjans socialment instituïts es dilueixen ens l’ofereix la perspectiva de l’interaccionisme simbòlic que es descriu a continuació.

## **2.2. Desviació i etiquetatge: L'Absentisme des de l'interaccionisme simbòlic.**

L'anàlisi de la interacció entre el professorat i l'alumnat també contribueix a la comprensió dels processos d'absentisme i desescolarització prematura, en base a la relació entre **expectatives del professorat, etiquetatge i rebuig o acceptació, dels intents d'etiquetatge, per part de l'alumnat.** A diferència de la perspectiva funcionalista de la desviació, l'absentisme escolar, analitzat des de l'interaccionisme simbòlic, pressuposa considerar que les causes de la desviació social no es troben en l'alumne sinó dins la institució escolar. L'absentisme escolar seria el resultat d'un procés d'interacció entre el professorat i l'alumnat: negociació, acomodació i/o de rebuig als intents d'etiquetatge del professorat. Les expectatives del professorat davant d'un determinat "tipus" d'alumne, es construeixen en funció de variables com: la cura personal, l'aspecte físic, la forma de vestir, la pertinença a determinades minories ètniques, determinades actituds a l'aula, etc.<sup>30</sup>, però no tenen efectes deterministes, sinó que tindran conseqüències en la mesura que l'alumnat s'ajusta a les mateixes. Segons Kerman<sup>31</sup> **"les expectatives positives del mestre contribueixen a l'èxit de l'alumnat, reduint l'absentisme i les manifestacions d'indisciplina, i en el sentit contrari les expectatives negatives del professorat jugarien com a profecia que s'auto - compleix"**.

Segons Rist,<sup>32</sup> la corrent etnometodològica amb la seva teoria de l'etiquetatge (*labelling theory*) proporciona un marc d'interpretació teòrica més

<sup>30</sup> Certament el professorat concedeix una gran importància al medi familiar com a factor d'identificació o de distanciament de l'alumnat amb l'escola, construint sobre la percepció d'aquest medi familiar determinades expectatives.

<sup>31</sup> KERMAN, S. (1979) "Teacher Expectations and Student Achievement", *Phi Delta Kappan*, 10, juny (716-723)

<sup>32</sup> a. A.H. Halsey (ed) (1977) *Power and ideology in education*. New York, Oxford University Press, 1977, p. 292-305. (Traducido al castellano por Estrella Sánchez Alonso. V. Rist Ray C., "Sobre la comprensión del proceso de escolarización. Aportaciones de la teoría del etiquetaje" a: *Educación y Sociedad*, n 9. p, 179-190).

ampli que la simple noció de profecia que s'auto-compleix, que ha premés desenvolupar els estudis sobre desviació social des de l'interaccionisme simbòlic.

La perspectiva teòrica interaccionista permet interpretar l'absentisme escolar com el resultat d'un procés d'etiquetatge en el que participen, d'una banda, l'escola, com agència de control social, a través del judici social emès pel seu professorat davant un determinat alumne i, d'altra banda, l'alumne objecte d'etiquetatge, sempre i quan aquest s'acomodi a les expectatives en ell dipositades. Des de la perspectiva de l'etiquetatge es rebutja considerar la existència d'acord respecte de la violació d'una norma, al qüestionar el que constitueix la norma dins d'una societat complexa i heterogènia<sup>33</sup>. Segons Becker<sup>34</sup>: **“els grups socials creen desviats al fer lleis la infracció de les quals constitueix una desviació, i al aplicar aquestes lleis a individus concrets i classificar-los com a marginals.”** Així el professorat, en la seva “judicació” i construcció d'expectatives respecte d'un alumne en qüestió, genera un procés en el qual l'alumne pot acabar acomodant-se a les expectatives del professorat (baixes expectatives escolars), desenvolupant comportaments absentistes, sigui com expressió de rebuig a l'etiquetatge, sigui com expressió d'indiferència i per tant d'acomodació a aquest. Des d'aquest punt de vista, **la desviació no és una qualitat de l'acte que comet la persona, sinó més aviat una conseqüència del fet que altres apliquin lleis i sancions a l'infractor.** El desviat és algú a qui s'ha aplicat amb èxit la etiqueta; i el comportament desviat és el de les persones així etiquetades.<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> Rist: Op. cit, p, 181.

<sup>34</sup> Becker H.S. (1963) *Outsiders*. Nueva York: The Free Press, p.9. Citat per Rist op cit, p, 180.

<sup>35</sup> Aquí és important recordar, tal i com fa Rist en el seu article que l'únic moment en que es pot aplicar el terme “desviat” amb exactitud és després de que el públic social hagi aplicat amb èxit la etiqueta. Les contingències d'ètnia, classe social, comportament aparent, edat o altres factors poden contribuir en el resultat de si un és etiquetat o no.”

Observi's que des d'aquesta perspectiva **es rebutja qualsevol suposició de que existeixi un acord clar respecte del que constitueix una violació de la norma** (o el que és el mateix la obligatorietat de l'assistència a l'escola), i per tant la **desviació és merament fruit d'un procés subjectiu**. Com assenyala Kitsuse (1964, p.181)

“Una teoria sociològica de la desviació ha de centrar-se concretament en la interacció que no només defineix els comportaments com desviats, sinó que a més organitza i activa l'aplicació de sancions per part d'individus, grups o agències. Perquè en la societat moderna, la diferència socialment significativa entre els desviats i la població no desviada cada vegada depèn més de les circumstàncies de la situació, lloc, biografia social i personal i de les activitats burocràticament organitzades de les agències de control social”.

Un dels objectius principals de la perspectiva de l'etiquetatge és demostrar que les forces de control social amb freqüència tenen la conseqüència inintencionada de fer a les persones definides com a desviades (definides com absentistes), encara més fermes en la seva desviació, degut a la estigmatització de l'etiquetat. Així doncs **les reaccions socials a la desviació fomenten les conductes desviades**<sup>36</sup>. En aquest sentit, **l'absentista, fruit d'un procés**

---

<sup>36</sup> La idea de que el control social pugi tenir l'efecte paradoxal de generar el mateix comportament que es desitja eradicar va ser elaborada en primer lloc per Tannenbaum,(1938 :21) qui feia notar, referint-se als fenòmens de delinqüència que: “La primera dramatització del «mal» que separa al nen del seu grup... juga un paper potser més important en la creació del delinqüent que cap altra experiència... Ara viu en un món diferent, ha quedat marcat... La persona es converteix en la cosa amb la que era descrita” En el mateix sentit, escriu Schur (1965:4): “El fet de concentrar-se en els resultats dels mecanismes de control social ha portat als teòrics de l'etiquetatge a dedicar una atenció considerable al treball de les organitzacions i agències que es dediquen a rehabilitar als infractors o, el que és el mateix, a integrar-los de nou... les seves crítiques de les presons, manicomis, reformatoris, i altres institucions d'aquest tipus suggereixen que els resultats d'aquestes institucions estan lluny de produir el contrari del que s'havia pensat teòricament. Aquestes institucions es veuen com mecanismes mitjançant els quals les oportunitats de sortir de la desviació estan tancades, apareix la estigmatització, i es genera una nova identitat com a “marginat” social. D'aquesta forma, en la persona així

**d'etiquetatge pot esdevenir, ahora un estigma social pel seu portador, als ulls de la resta del grup classe.** En aquest sentit l'etiquetatge inicial de l'absentisme pot tenir efectes exponencials, al generar una reacció social que el situa en un cercle viciós fins que esdevé crònic. Segons Lemert el trànsit de **desviat primari a desviat secundari** descriu el procés de desenvolupament d'una carrera de desviació<sup>37</sup> (carrera d'absentisme). Així:

“...el desviat primari no nega haver violat alguna norma, però al·lega només que no és una característica seva com a persona. No obstant, **el desviat secundari és el que ha reorganitzat les seves característiques socials i psicològiques al voltant de la seva funció de desviat.** La desviació secundària sorgeix del cercle pel qual el mal comportament o desviació provoca una reacció social que, ahora desencadena comportaments pitjors”... “El desviat secundari és la persona la vida i activitat del qual s'organitza al voltant dels fets de la desviació, sent el fet d'haver estat atrapat i etiquetat l'element crític per a la posterior construcció de la identitat del desviat i del seguiment d'una carrera com a tal”<sup>38</sup>.

En resum, la teoria de l'etiquetatge sembla proporcionar un model per a l'estudi dels processos d'absentisme escolar, resultant d'un procés d'etiquetatge i ajustament en base a la interacció entre el professorat i l'alumnat en el sí de la institució escolar. No obstant aquesta perspectiva deixa a l'ombra la historicitat

---

etiquetada emergeix una nova visió de si mateix com un ser irrevocablement desviat”. Cf: Tannenbaum, F (1938) *Crime and the Community*, Nueva York, Columbia University Press. p.21, Schur, E (1965) *Crimes without victims* Englewood Cliffs, Nueva York, Prentice-Hall. P. 4. ambdós autors citats per Rist, op cit, p. 182.

<sup>37</sup> El trànsit de la desviació primària a la desviació secundària és descrit per Lemert com un procés en vuit etapes (1951:77) : “1) desviació primària; 2) persones socials, 3) posterior desviació primària; 4) sanció i rebuig més sever; 5) més desviacions, potser amb hostilitat i ressentiments que comencen centrant-se en els que realitzen els càstigs ; 6) s'assoleix una crisi en la quota de tolerància expressada en una acció formal de la comunitat estigmatitzant al desviat; 7) enfortiment de la conducta del desviat en resposta a la estigmatització i càstigs; i 8) acceptació definitiva de l'estatus de desviat social i esforços d'ajustament d'acord amb la funció pertinent.

<sup>38</sup> Lemert: Op. cit, p, 62. Citat per Rist, Ibídem.

dels fenòmens socials ja que ni la infracció, ni la existència de la llei o norma són fenòmens subjectius, sinó que es defineixen en base a un marc legal a partir del qual s'objectiva la desviació: la obligatorietat i universalitat de la escolarització. Aquesta objectivació transcendeix el context de co-presència en el que es produeix la interacció i remet al pes de la història. En aquest sentit les pràctiques dels agents: (etiquetatge d'absentista per part del professorat i acceptació d'aquest estigma per part de l'alumne) estan contextualitzades en un temps i en un espai social diacrònic, mentre que la perspectiva interaccionista i fenomenològica deixen a l'ombra la historicitat dels fenòmens socials. Com refereixen Sharp y Green:

“El mundo social es algo más que simples constelaciones de significado. Aunque podemos aceptar que el sujeto cognitivo actúa de acuerdo con sus ideas, que existe siempre un factor subjetivo que interviene en el conocimiento del mundo, de ello no se sigue que éste último posea el carácter que el sujeto cognitivo le atribuye, que los objetos que conocemos en el mundo social sean meras creaciones subjetivas capaces de adoptar un número infinito de formas. El fenomenólogo parece querer proponernos lo que podríamos considerar una forma extrema de idealismo subjetivo, donde el mundo objetivo externo es simplemente un precipitado de la conciencia, el dualismo sujeto-objeto desaparece en favor del sujeto constituyente.”<sup>39</sup>

En el mateix sentit “el paradigma interaccionista i neo-fenomenològic, utilitzat sense control i contrapès, pel que fa a la objectivitat, condueix a

---

<sup>39</sup> Sharp R .M, Green, A (1975) *Education and Social control*. Routledge & Kegan, Londres. p. 21. Cita presa a Jerez Mir, R., (1990) *Sociología de la Educación*. Guia didáctica y textos fundamentales. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaria general, 473, p.)

concebre l'ésser individual a un ésser percebut i al món social a una suma inassignable i contradictòria de punts de vista” (Forquin, Op. Cit, p.206-207) .

Una altra crítica a aquesta perspectiva teòrica fa referència a l'excessiu relativisme cultural al qual es veu abocada al considerar que qualsevol comportament social és igualment vàlid, ja que la desviació és la conseqüència de l'aplicació subjectiva de determinades lleis i sancions a l'infractor. **Qüestionar les normes socialment imperants des d'una posició de relativisme cultural pot ser un mitjà heurístic que permet prendre distància en relació a les idees rebudes sobre la validesa absoluta dels coneixements transmesos a l'escola i socialment dominants i permet reubicar-los en la seva dimensió històrica però, com a posició epistemològica cau, en el solipsisme<sup>40</sup> teòric i la impotència política.** “Verbalment, la microsociologia de l'aula aposta generalment pel progressisme, i fins i tot pel radicalisme polític, però a la pràctica no només “problematitza” fins l'extrem el coneixement i la realitat , sinó que ve a caure en un ultra- relativisme epistemològic subjectivista, un voluntarisme moral idealista i un radicalisme polític, divorciat per complet de la realitat social i de la seva comprensió rigorosa, i per tant impotent i fins i tot conservador” (Dale , 1986: 54-55) (Sarup: 1986).

---

<sup>40</sup> El solipsisme suposa la exageració de l' idealisme subjectiu, segons la qual, donat que la existència de les coses es redueix al seu ésser percebut, el subjecte pensant no pot afirmar cap existència que no sigui la seva pròpia, ni la existència de cap altre ésser pensant que no sigui una percepció o representació de la seva consciència.



### **3. L'absentisme escolar dins la perspectiva de la teoria de la reproducció cultural**

La tercera perspectiva d'anàlisi considerada és la que neix com a resposta crítica al paradigma hiperculturalista que representa la teoria del handicap. Aquesta perspectiva teòrica ve representada per les aportacions de P. Bourdieu, particularment les desenvolupes als anys vuitanta<sup>41</sup> i complementa i matisa les seves aportacions inicials sobre els mecanismes escolars de reproducció social (Bourdieu P, Passeron, J. C: 1970).

Per a Bourdieu i Passeron la desigualtat escolar és atribuïble a profundes diferències d'actituds davant l'escola, a "l'herència cultural<sup>42</sup>", que origina en les classes desfavorides una "**anticipació realista**" al seu futur d'acord amb la seva experiència de present<sup>43</sup>. Al considerar que aquestes diferències actitudinals constitueixen desigualtats prèvies a l'escola es fan deutors, aparentment, de la teoria del handicap, doncs semblen inscriure's en una perspectiva típicament culturalista: "la desigualtat seria més que res social i econòmica i l'escola, amb el seu igualitarisme formal es limitaria a canalitzar i reproduir les desigualtats de partida". La concepció de "Capital Cultural" <sup>44</sup> en Bourdieu pot portar a considerar la seva teoria com culturalista, ja que es pot

---

<sup>41</sup> Al llarg d'aquest apartat es fa particular referència als treballs publicats a partir dels anys vuitanta. (Corcuff: 1998,p. 30-1).

<sup>42</sup> La herència cultural comporta diferents facetes: el desigual domini dels instruments intel·lectuals, com un llenguatge elaborat que s'ajusta a les exigències de l'escola; i que són fruit de la interacció entre el medi familiar i l'infant, però també la forma com cada grup social llegeix i avalua la realitat, la qual dona coherència als propis comportaments (ethos).

<sup>43</sup> Sembla com si la desigual distribució de capital cultural, la disparitat del ethos de classe poguessin explicar les desigualtats davant la escola (desigualtat davant la selecció) i les desigualtats dins l'escola (desigualtat de la selecció)

<sup>44</sup> Bourdieu sistematitza el concepte "capital cultural" al diferenciar tres dimensions: a) Capital cultural "incorporat" en forma de disposicions durables (valorades socialment) com la presentació d'un mateix, els modals, el llenguatge, les relacions amb l'escola i amb la cultura. b) Capital cultural "objectivat" en forma de bens culturals c) capital cultural institucionalitzat, és a dir, garantit per la institució escolar en forma de títols

concloure que els estudiants de les classes més desfavorides són “deficitaris”, en el sentit de desposseïts, de capital cultural legítim, o mancats de poder per a imposar la seva pròpia cultura en l'escola. Però la Teoria de la Reproducció introdueix la **no neutralitat per part del sistema d'ensenyança**. L'arbitrarietat cultural s'imposa de tal forma que queda socialment legitimada<sup>45</sup>. Com assenyala Forquin, **reconeixen que l'escola consagra aquelles desigualtats prèvies que li venen imposades, és a dir les reforça i les produeix activament, ja que la cultura escolar no és neutra**, sinó que coincideix amb la cultura de la classe dominant, la qual imposa un **Arbitrari Cultural** com si fos universal mitjançant la violència simbòlica que suposa tota **Acció Pedagògica (AP)** (Gil Villa: 1994, p. 97)

La tesi fonamental de l'autor és que el sistema escolar **inculca**, a través de diversos mecanismes, l'arbitrari cultural corresponent a **l'habitus** de la classe dominant. Els mitjans d'inculcació d'un arbitrari cultural són fonamentalment els relacionats amb el **Treball Pedagògic (TP)** mitjançant la Violència Simbòlica<sup>46</sup>. L'arbitrari cultural designa la arbitrariedad que implica tota cultura, és a dir, el seu caràcter relatiu i per tant no és universal, ni únic. Alhora el Treball Pedagògic contribueix a reproduir les relacions socials i al manteniment de l'ordre social vigent (Gil Villa :1994, p182-4).

Des d'aquesta perspectiva l'absentisme escolar seria, alhora, expressió d'una desigualtat cultural davant l'escola i producte d'aquesta, ja que el sistema escolar mitjançant el treball Pedagògic reforçaria la disposició inicial de

---

<sup>45</sup> L'arbitrarietat cultural fa referència al conjunt de normes, valors, regles, coneixements...que adquireix el qualificatiu de CULTURA en una societat donada. Per tant s'identifica aquesta Cultura amb la CULTURA transmesa per l'escola. No és per que sí, no és fruit de les seves qualitats intrínseques sinó que la seva validesa és totalment arbitraria. Se li confereix valor d'Alta Cultura per ser la cultura dels grups dominants i per tant dels grups que varen aconseguir imposar-la com a cultura legítima al conjunt de la societat.

<sup>46</sup> La violència simbòlica es la forma d'imposició de la cultura legitimada. Tota acció pedagògica és un acte de violència simbòlica en tant aconsegueix imposar significats dissimulant les relacions de força que les sustenten (classificacions, avaluació, sanció...)

l'alumne a l'absentisme, en funció del seu "Ethos de classe"<sup>47</sup> i de la seva relació amb la cultura imposada pel sistema educatiu. **L'absentisme escolar seria expressió d'una interiorització de les possibilitats objectives que es tradueixen en expectatives subjectives davant l'escola.** Es com si les famílies i els individus s'anticipessin, de manera realista, als obstacles a superar dins del sistema escolar, per **la interiorització de les desigualtats estructurals objectives** (desigualtats de capital econòmic, social i cultural), **capaces d'orientar o constrènyer les pràctiques i/o les representacions dels agents, així com els seus patrons de percepció, de pensament i d'acció (*habitus*) generant una anticipació realista que funcionaria així com a profecia que s'auto-compleix**<sup>48</sup>. “

Així doncs, la **teoria del *habitus* ofereix el marc interpretatiu de l'absentisme escolar en la seva dimensió objectiva i subjectiva**.<sup>49</sup> El *habitus*, com a **sistema de disposicions**, és a dir, **d'inclinacions a la percepció, al pensament i a l'acció d'una determinada manera, interioritzades e incorporades**, és, per dir-ho d'alguna manera: “les **estructures socials de la nostra subjectivitat**”, que inicialment es constitueixen en virtut de les nostres primeres experiències (*habitus primari*)<sup>50</sup> i més endavant, de la nostra vida adulta (*habitus secundari*). És la forma en que les estructures socials es graven en la nostra ment i el nostre cos per “**interiorització de la exterioritat**”<sup>51</sup>. És un sistema de **disposicions perdurables** (ja que poden modificar-se per la

---

<sup>47</sup> L'ethos de classe seria el conjunt de valors més o menys explícits que determinen la orientació d'un grup o classe social cap a la cultura legítima, per tant cap a les institucions educatives.

<sup>48</sup> Observi's com en aquest punt les aportacions de Bourdieu presenten algun punt de connexió amb l'interaccionisme constructivista de Rist, si bé Bourdieu ho integra en la seva Teoria del *Habitus*.

<sup>49</sup> No obstant val a dir que la perspectiva teòrica de Bourdieu es caracteritza per atribuir una primàcia explicativa a les estructures objectives

<sup>50</sup> La família és per excel·lència el lloc de construcció del *habitus primari* mentre que l'escola és l'espai on es posa a prova la eficàcia del *habitus* per a la perpetuació de les relacions socials.

<sup>51</sup> L'*habitus* és també entès com a lògica pràctica “Sistema de disposicions a la pràctica” és a dir, com a la tendència que manifesten els individus a obrar de manera regular en raó d'un sistema de disposicions a la pràctica que els caracteritza (Van Haecht: 1998t, 19-20).

experiència , tot i estar fortament arrelades) i **transponibles**, ja que les disposicions adquirides en virtut de determinades experiències –familiars, per exemple, poden tenir efectes sobre altres esferes de la experiència –escolar, per exemple, la qual cosa és l'element primordial que confereix unitat a la persona<sup>52</sup>.

Des d'aquesta perspectiva l'absentisme escolar és expressió d'una disposició específica davant l'escola, més pròpiament, la indisposició per assistir a l'escola (*l'absentisme com inhibició*<sup>53</sup>). L'absentisme escolar seria així la expressió d'un habitus particular, adquirit en el marc d'una determinada experiència (familiar, escolar, etc.) i sobre el qual el sistema d'ensenyament imposa l'habitus de la classe dominant per tal de vèncer la resistència de formes culturals antagòniques que poden arribar a qüestionar la pròpia institució escolar .

Dins la teoria de l'habitus l'individu tindria un **marge de llibertat molt limitat** en les seves actuacions. No és que l'habitus predetermini tots els seus actes però sí que limita el camp o marge de discrecionalitat, restringint la gamma de potencialitat objectives. És per això que **una de les crítiques més freqüents a la teoria de la reproducció cultural ha estat la crítica ontològica, és a dir, el qüestionament del paper del subjecte dins la teoria de la reproducció**. En aquest sentit Boudon, en una al·lusió directa a la definició d'*habitus* de Bourdieu critica que “un efecte no volgut (habitus) pugi ser la causa d'un comportament,” rebutjant la hipòtesi que explica l'acció com determinada per causes que escapen de la consciència del actor. Boudon, remuntant-se a les fons filosòfiques de l'habitus considera que aquest (o una particular disposició) no és ni inconscient, ni està al marge de la voluntat de

---

<sup>52</sup> El habitus és ahora capital objectivat i subjectivat. Així, tendeix a reproduir davant de situacions habituals i pot conduir a innovacions quan es troba davant de situacions insòlites (Cf: Bourdieu (1980) *Le Sens pratique, Paris, Minuit*, p. 88 citat per Ph Corcuff Op. cit. p. 30-31)

<sup>53</sup> Implica una actitud de *Retrai ment* davant la escolarització, com a resposta passiva o inhibida.

l'individu, ni és mecànic, ni està fixat en el seu contingut, ni determinat de manera exclusivament social.<sup>54</sup>

També autores com Marina Subirats, centren la seva crítica en el determinisme de la Teoria de la Reproducció, al assenyalar que:

“Al reduir tot sistema escolar a un mateix model de funcionament, s'arriba a un cercle viciós; ens acostem, en certa manera, a les perilloses tesis basades en que tot és una cosa i el mateix, altrament dit, que no existeix res de nou sota el Sol. Si *tota* forma cultural és arbitrària, tot intent de canvi no és més que repetició del mateix, i tota rebel·lió inútil. Les activitats crítiques o contestatàries de professors i estudiants no són més que les desesperades postures que prenem condemnades des del seu origen a la recuperació i, en últim terme, a la reproducció del sistema que pretenen negar. La institució absorbeix qualssevol intent de renovació, de ruptura o rebel·lió, i els converteix en una forma de afiançament, per a prolongar la seva repetició de forma indefinida<sup>55</sup>.

Per altres autors, els plantejaments de Bourdieu i Passeron no són "deterministes "strictu sensu" ja que existeix una "Autonomia Relativa" del sistema educatiu que obra una porta al canvi, superant el determinisme social i cultural, de tal forma que:

“... l'escola contribuiria de manera específica però no tindria per única funció la reproducció del sistema social. Donat el grau d'autonomia es poden produir torsions i conflictes, que generarien a nivell social o simbòlic,

---

<sup>54</sup> En aquest sentit Boudon, entén per disposició, amb Wittgenstein “tots els recursos cognitius o sabers adquirits que l'actor pot mobilitzar”. Cf.: Boudon (1986) *La ideologie*, Paris Fayard, citat per A. Van Haecht, Op. Cit. P., 49).

<sup>55</sup> (M.Subirats: 1977, p. 12-13)

desfasaments en els models de pràctiques que els actors socials estan habituats a usar. Superat un cert llindar, aquests desfasaments podrien resultar intolerables per al sistema originant un canvi social o cultural”.<sup>56</sup>

En aquest sentit l'autonomia pedagògica de la institució escolar, dins del **camp intel·lectual**<sup>57</sup> (com espai de producció i de reproducció dels sistemes simbòlics<sup>58</sup>) radica en que el camp és em sí un espai de lluita de classes per la imposició d'una determinada definició simbòlica de la realitat<sup>59</sup>, la qual cosa **possibilita un marge d'actuacions en funció les relacions objectives entre individus i/o institucions en competència.**<sup>60</sup>

Una segona crítica a la contribució teòrica de Bourdieu fa referència al que és el seu nucli central: la imposició de l'arbitrari cultural mitjançant la violència simbòlica, ja que **només considera la cultura legítima**, o altrament dit, **l'arbitrari cultural de la classe dominant**, exclouent del seu camp d'estudi altres arbitraris culturals que no són els legalment establerts (els dels grups

<sup>56</sup> Cf. Sanchez Horcajo, J.J. (1979) *La Cultura. Reproducció o cambio (el anàlisi sociològic de P. Bourdieu)* Madrid: CIS. Citat per Gil Villa. Op. Cit. p. 187 (la traducció és meua).

<sup>57</sup> Bourdieu utilitza la noció de camp per fer referència a una esfera de la vida social que ha anat cobrant autonomia. **L'espai social** està representat de forma pluridimensional i compost per **campus autònoms** amb els seus mecanismes específics de capitalització. L'espai social és, al mateix temps, un **camp de forces** - caracteritzat per una distribució desigual dels recursos i per tant per una correlació de forces entre dominants i dominats- i un **camp de lluites**- en el que els agents socials s'enfronten per a conservar o transformar aquesta correlació de forces. **El camp del poder seria el lloc on entren en relació els diferents camps i capitals** (econòmic, social i cultural) Cf. "Espace social et pouvoir symbolique" en Bourdieu, P (1987) *Choses dites*, Paris, Minuit, 147p.

<sup>58</sup> En particular el camp intel·lectual es caracteritza per ser relativament autònom i tenir la seva lògica específica, és a dir la competència per a la legitimitat cultural. A més té una sèrie d'institucions específiques com són el sistema d'ensenyança, els mitjans de comunicació, les acadèmies, etc., una jerarquia i una retòrica ideològica que proclama la seva autonomia relativa i independència, mitjançant la ideologia meritocràtica i del do

<sup>59</sup> En aquest sentit, cada camp es caracteritza per les relacions de competència entre els seus agents tot i que la participació en el camp implica un mínim d'acord sobre la seva existència,

<sup>60</sup> Com assenyala Duru Bellat (1998) la noció de camp permet evitar reificar les institucions al configurar-les com a producte de les relacions entre actors.

dominants)<sup>61</sup>, així: “no contempla la complexitat de la societat i la cultura reals i les seves contradiccions i dinamisme característics” (Carnoy M:1985, p. 32), no considera la existència d’altres manifestacions culturals més enllà de la cultura dominant, amb les seves pròpies dinàmiques. En aquest sentit C. Grignon critica el seu tractament inadequat de les classes populars, ja que Bourdieu cau en una espècie de “legitimisme” al considerar només les pràctiques populars jerarquizades respecte a les formes dominants, les més legítimes socialment, com si les activitats dels dominants sempre es referissin a la dels dominadors, la qual cosa pot portar a un etnocentrisme de classe. En el mateix sentit, **al mesurar les activitats dels membres de les classes populars amb la noció de capital cultural (referida a l’apropiació dels recursos culturalment legítims) entranya concebre-les només negativament (com obstacle, limitacions , privacions). No deixa espai per a contemplar altres produccions culturals com altra cosa que un producte de la seva relacions amb les formes culturals dominants, la qual cosa el porta a considerar-les com deficitàries respecte a la cultura legítima.** Com assenyala Bernstein en relació a les Teories de la Reproducció cultural:

“... “los códigos de comunicación están deformados en beneficio de un grupo, el dominante. Pero al mismo, se produce otra deformación, la cultura, la práctica y la consciencia del grupo dominado se representan de forma errónea, deformada. Se recontextualizan como carentes de valor” (Bernstein, 1993, p. 173).

Tampoc des de la teoria de la Reproducció Cultural quedarien explicats determinats tipus d’absentisme escolar, dels fills de les classes mitges, ja que no contempla la possibilitat que la transmissió de la cultura burgesa pugui trobar

---

<sup>61</sup> Observi’s que Bourdieu defineix cultura com un conjunt de sistemes d’hàbits, formes de viure i de ser, d’esquemes d’apreciació i d’acció que és consideren legítims en una formació social determinada. Per tant fa referència a la cultura legítima i no a altres formes culturals.

resistències dins la seva pròpia classe.<sup>62</sup> En qualsevol cas, la Teoria de la Reproducció permet una interpretació parcial **de l'absentisme escolar: presentat com a expressió d'un habitus produït i reproduït en l'escola i per l'escola, mitjançant la imposició del arbitrari cultural de la classe dominant, no permet explicar els motius pels quals aquesta interiorització de l'habitus porta a un procés d'auto exclusió, ja que no hi ha cabuda per a un subjecte actiu** en el marc de la teoria de la reproducció ni permet contemplar cap fenomen que qüestionari per activa o per passiva la funcionalitat de l'aparell escolar en a la reproducció social, malgrat que **l'auto exclusió del sistema, paradoxalment qüestionaria el supòsits ideològics de l'escola meritocràtica i de la "perfecta lògica reproductora"**.

És davant d'aquests límits de la teoria de la reproducció per la interpretació de l'absentisme escolar que cal obrir "la caixa negra" per comprendre **l'absentisme com a resposta cultural específica del subjecte a la escolarització obligatòria**. Per això s'examina a continuació les aportacions de P. Willis des de la Teoria de les Resistències.

---

<sup>62</sup> Com assenyala P. Willis " Bourdieu presenta un món weberian tancat i tenebrós, en el que nom hi ha escapatori. No existeix una base teòrica per a una política de canvi, per a la producció d'una consciència alternativa o radical., i no permet examinar la producció cultural dels grups subordinats i les contradiccions d'un determinat Modus de Producció ja que no explica la formació de l'estructura del poder des d'un plantejament marxista". En aquest sentit, comparteixo la crítica de Willis quan assenyala que per a una noció dialèctica de la "Reproducció" cal considerar el medi cultural, en l'espai quotidià de les pràctiques materials en el seu context històric. (Cf. Willis (1986) "Producción cultural y teorías de la Reproducción Cultural" a *Educación y Sociedad*, núm5, pp,7-34) .



#### **4. L'absentisme com a forma d'oposició i resistència a la cultura escolar**

Més enllà de les teories de la reproducció cultural, les aportacions de P. Willis i de la seva teoria de les resistències es constitueix com una **reacció a** aquestes. Aquest autor integra la teoria neomarxista de l'escolarització i els estudis etnogràfics, a fi d'explorar la **interacció dialèctica entre les estructures socials i la intervenció humana, per sobre dels supòsits estructural-funcionalistes, interaccionistes i del hiperfuncionalisme de Bourdieu**<sup>63</sup>.

*Learning to Labour*<sup>64</sup> pot situar-se, d'una forma general, dins de la perspectiva de la reproducció i al mateix temps en una perspectiva d'estudis culturals, tal i com destaca el mateix autor<sup>65</sup>, si be afegeix una interpretació del que passa dins de les escoles, a més de subratllar la seva funció de reproducció. La obra de P. Willis bàsicament permet:

<sup>63</sup> "L'enfocament etnogràfic dels estudis culturals de Willis pretén una síntesi, des del paradigma conflictivista, dels macro determinants estructurals i els processos d'interacció a l'aula. Com assenyala R. Feito :” La etnografía estructural es un intento de síntesis, en el sentido t hegeliano de negación i superación, del enfoque interaccionista y de las teorías de la reproducción. Segons l'autor: “Esta forma de etnografía rechaza lo que podríamos denominar teorías de la integración no conflictiva, donde podríamos incluir el estructural funcionalismo y las teorías de la reproducciónn ”. Vs. Feito, R (1990) *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolar*. Madrid, CIDE. P,23

<sup>64</sup> Willis, p (1988) *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid. Akal (ed.), 230, p., (traducción de Rafel Feito). Original: Willis, P (1977) *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. London: Saxon House (1ª ed).

<sup>65</sup> Malgrat que la obra de Willis està parcialment relacionada amb la perspectiva reproductiva, i es refereix plenament a la importància dels resultats educatius reals, en realitat es refereix a la producció cultural . Els efectes reproductius només sorgeixen parcialment de l'activitat cultural del subjecte. Willis, P “Producción cultural y teorías de la reproducción ” *Educación y Sociedad*, núm. 5. Madrid, 1986, pp. 7-34.

a) considerar **els alumnes com subjectes actius**, les respostes dels quals, lluny de ser “anacròniques”, “ignorants” o “patològiques” constitueixen una pràctica contra- hegemònica respecte la imposició de la cultura escolar<sup>66</sup>

b) comprendre **la reproducció en termes dialèctics**, al prendre com a punt de partida el medi cultural, l'espai quotidià de les pràctiques materials, de les produccions i de la consciència pràctica de les vides dels subjectes en el seu context històric, i **per tant les contradiccions intrínseques a la reproducció social i a les resistències**.

c) comprendre **la relació de la pràctica i la producció cultural amb la reproducció social**<sup>67</sup>.

Com ja s'ha assenyalat, en l'apartat anterior, una de les crítiques més pertinents a la teoria de la Reproducció Cultural és la que fan autors com Cl. Grignon i J.C. Passeron<sup>68</sup> al assenyalar l'error que suposa considerar les pràctiques populars subordinades només en la mesura que contempla en el seu anàlisi les formes dominants. Aquest “**legitimisme**” suposa considerar només les activitats dels grups dominants i per tant un anàlisi focalitzat des de l'espai del poder, mentre que aquelles pràctiques populars que s'inscriuen en el marc d'una relació de contra- poder són silenciades, i negades de possibilitats contra- hegemòniques, per estar fora dels marges d'unes relacions de dominació - subordinació. En aquest sentit, una de les aportacions interessants de la teoria de les resistències és el considerar la **producció cultural dels grups subordinats i el seu vincle amb la reproducció cultural a través del procés de resistència**,

---

<sup>66</sup> En aquest sentit els agents són considerats com apropiadors actius que produeixen significats i formes culturals.

<sup>67</sup> Veure al respecte el quadre adjunt en l'annex 4 en el que s'estableixen en paral·lel el desenvolupament i connexions entre la producció cultural i la reproducció, a la llum de les aportacions teòriques de P. Willis i P. Bourdieu.

<sup>68</sup> Cf. Grignon, C., y J.C. Passeron (1989) *Le savant et le populaire*, paris, EHESS- Gallimard- Seuil [ed. Cast.: Lo culto y lo popular, Madrid, Endymion, 1992) citat per. Corcuff. PH., Op cit: 40 i ss.

**incorporació o acomodació**, que, com s'ha vist en l'apartat precedent no està reconeguda<sup>69</sup> en la teories de la reproducció cultural. Aquesta nova perspectiva permet interpretar **algunes formes d'absentisme escolar com a expressió de pràctiques contra- hegemòniques respecte de la cultura escolar**. Aquesta consideració és possible a través de la noció de **Producció Cultural**.<sup>70</sup> Les pràctiques de producció cultural són el **procés de l'ús col·lectiu i creatiu de discursos, significats, materials i pràctiques i processos de grup**. La noció de producció cultural, com a principi actiu d'un determinat nivell cultural, insisteix en la natura activa i transformadora de las cultures, així com en la capacitat col·lectiva dels agents socials (Willis: 1986, p.14).

Aquestes pràctiques són **fruit d'un procés de diferenciació en relació al paradigma de l'ensenyança**, és a dir, un procés pel qual els típics intercanvis esperats en el paradigma institucional formal són re-interpretats, diferenciats i discriminats en funció dels interessos, sentiments i significats particulars de grup (de classe obrera, segons Willis). En els grups oprimits la dinàmica de la diferenciació és la **oposició** a la institució, i inclou possiblement formes d'oposició i **penetracions**<sup>71</sup> culturals de determinades esferes, ideologies o regions concretes. Així, segons l'autor, **la cultura escolar produeix penetracions**

---

<sup>69</sup> Aquesta manca de reconeixement u omissió suposa: Una visió reduccionista de la intervenció humana; una visió a- històrica del sistema d'ensenyança, i un reduccionisme de les classes a entitats homogènies que només es diferencien en funció de si exerceixen el poder o la submissió, amb la qual cosa no dona oportunitat teòrica per explicar la forma en que la dominació cultural i la resistència està mediatitzada per altres divisòries com la ètnia, el gènere, o l'edat.

<sup>70</sup> Willis denomina **Producció Cultural** als processos de creació de significat, els coneixements alternatius, l'activitat, la creativitat i promesa social dels grups subordinats, però considerats ara en una relació més intensa i dialèctica amb les estructures d'una societat capitalista i patriarcal. La producció cultural és el procés de l'ús col·lectiu i creatiu de discursos, significats, materials, pràctiques i processos de grup, a fi d'explorar, entendre i ocupar activament determinades posicions, relacions i series de possibilitats materials. (Willis, 1986, p.14)

<sup>71</sup> El concepte de penetracions fa referència a: "*els impulsos dins d'una forma cultural cap a la "penetració" de les condicions d'existència dels seus membres i la seva posició dins d'un tot social, d'una forma no central, essencial o individual*". (Willis, P 1977. 139-140) Les penetracions són doncs, resolucions parcials, re- combinacions, transformacions de les contradiccions socials "viscudes", base per a les accions i les decisions.

**culturals en les condicions d'existència dels seus membres, però aquestes sofreixen distorsions, limitacions i desmitificacions.**

També el concepte de cultura, des de la perspectiva neomarxista de P. Willis permet superar la concepció reduccionista de las teories de la reproducció, que redueix la cultura a un anàlisi estàtic i sobre-determinat del capital cultural dominant com el llenguatge, un gust cultural determinat o uns modals particulars. Des de la perspectiva dels Estudis Culturals i particularment, des de la Teoria de les Resistències de Willis, **la cultura és vista com un sistema de pràctiques, una forma de vida que constitueix i és constituïda per una interacció dialèctica entre la conducta específica de classe i les circumstàncies d'un grup social particular i els poderosos determinants ideològics i estructurals de la societat amplia.** (Giroux, 1992, p. 135). Willis utilitza el terme general de **nivell cultural** per fer referència a aquelles formes culturals específiques, incloent el llenguatge, la consciència pràctica i altres formes més individuals de crear significats. Aquest concepte inclou sistemes relativament coherents de practiques materials i sistemes simbòlics entrelaçats que d'acord amb **la regió** en la qual operen<sup>72</sup>, tenen la seva especificitat i objectius propis. "Constitueixen el medi ordinari de la existència quotidiana i el seu entramat comú de lluites, activitats i preocupacions compartides per mitjà de les quals els agents socials assoleixen una consciència col·lectiva "mediatitzada" i viscuda, de les seves condicions d'existència i de les seves relacions amb altres classes"<sup>73</sup>

**L'absentisme escolar**, des d'aquesta perspectiva teòrica que ofereix la teoria de les resistències pot ser considerat com una **pràctica específica de**

<sup>72</sup> Per a Willis la noció de **Regió** fa referència a aquell espai social específic en el que es produeix la interacció entre actors. Bourdieu, en canvi, utilitza la noció de **Camp** per designar aquesta realitat que defineix com l'espai on es produeixen les relacions objectives entre individus i/o institucions en competència.

<sup>73</sup> Són trets característics d'aquest mitjà: *Una consciència col·lectiva viscuda*, és a dir, formes concretes de resistència, de respostes col·lectives a la situació i de significats culturals subjectius, i discursos contradictoris i complexament articulats entre d'altres. (Willis, P:1986, p. 14)

**determinats alumnes que comparteixen un significat alternatiu de l'escola i l'escolarització obligatòria (l'absentisme com a resposta)<sup>74</sup>. Així, determinades pràctiques d'absentisme expressen una forma d'oposició i resistència a la imposició de la cultura escolar i al paradigma educacional<sup>75</sup> que representa.**

Com assenyala Willis, “les disposicions materials, organització social i paradigma educatiu de l'escola ajuden a formar la estructura i dinàmica específiques de la cultura “anti- escolar”, de la qual l'absentisme és una expressió. En aquest sentit, **l'absentisme escolar pot ser interpretat com una forma d'oposició i resistència al control de l'espai simbòlic i real que imposa l'escola, mitjançant l'autoritat del professorat. Una forma d'oposició i resistència al control i ús del temps externs**, peça fonamental, altament valorada en l'activitat escolar, és a dir, com expressió d'una voluntat de l'adolescent per construir els seus propis horaris no oficials i controlar les seves pròpies rutines i espais vitals. **L'absentisme escolar pot ser interpretat, així, com una resposta a la imposició de l'escolarització obligatòria, com una forma “d'escapament”, com estratègia d'auto- afirmació, de reforç de la identitat de l'adolescent i del grup d'iguals, de trencament de la monotonia que imposen les rutines escolars i com la recerca d'activitats alternatives individuals o grupals.** L'absentisme, com expressió de contra- cultura escolar implica “una valoració relativament subtil, dinàmica i “sui generis” sobre el *cost d'oportunitat* de les recompenses del conformisme i la obediència que pretén l'escola.” (Willis: 1988 p. 151)

---

<sup>74</sup> Aquest tipus de resposta coincideix, salvant la profunda distància de perspectiva teòrica, amb el tipus d'adaptació que Merton denomina “rebel·lió”, i tenen en comú en que es tracta d'una resposta col·lectiva i no privada (a diferència de l'absentisme com a inhibició o retraïment, en termes de Merton).

<sup>75</sup> El concepte de paradigma educacional referit per Willis fa referència a una perspectiva particular de l'ensenyança basada en una relació d'intercanvi en la que s'intercanvia coneixement per obediència o per expectatives de recompensa futura o futurs intercanvis que es pre- suposen justos; un tipus de relació entre professorat i alumnat basada en el de poder de coerció del primer (tot i que en realitat sigui limitat) així com en el control legítim d'aquest i en

Ara bé, no es pot considerar que totes les conductes d'oposició a la cultura que representa i vehiculitza l'escola tinguin un significat radical ni representin una reacció a la autoritat i a la dominació<sup>76</sup>. Efectivament, com assenyala Jerez Mir (1990: 439) potser el “marxisme etnogràfic” de Willis ha estat atribuït a una suposada visió romàntica personal de l'escola: al rebutjar el treball intel·lectual, els estudiants de la classe obrera no canvien res, sinó que molt contràriament, estarien reforçant la distinció entre treball intel·lectual i treball manual, i amb això l'estructura de classes” (Fernández Enguita, 1989: 318-319). De fet el propi Willis, en altres treballs ha intentat ampliar la seva anàlisi i lliurar-se del romanticisme que se li ha atribuït:

- En primer lloc perquè “Les conductes d'oposició, així com les subjectivitats que les constitueixen són produïdes al mig de **discursos i valors contradictoris**: així, la lògica que dona forma a un acte de resistència pot representar també elements repressius inscrits per la cultura dominant” (Willis, 1986, p. 32)<sup>77</sup>. En aquest sentit l'autor, en un treball posterior, fa una revisió dels conceptes de *Penetracions i Limitacions*<sup>78</sup>. Intenta defensar de la visió romàntica i reproduccionista de la que ha estat acusat, al·legant que “no existeix una resistència pura, un utopisme que no funcioni per mitjà de les contradiccions i efectes contraris que ells mateixos han produït<sup>79</sup>. Existeix, en opinió de Willis,

---

la disciplina. La diferenciació d'una fracció d'alumnat en relació a aquest paradigma educacional és el que produeix, segons Willis, formes de cultura contraescolar.

<sup>76</sup> Giroux.H (1992) *Teoría y resistencia en Educación*. Madrid. Siglo XXI, p, 137.

<sup>77</sup> Willis. P. “Producción cultural y teorías de la reproducción” a *Educación y Sociedad*, núm.5, p. 32.

<sup>78</sup> Willis es fa la seva pròpia autocrítica sobre la forma com estableix una connexió entre producció cultural i reproducció a través dels conceptes de penetració i limitacions perquè a més d'equivocat resulta sexista. Equivocat perquè ambdós conceptes no es poden separar mecànicament sinó que formen part de la producció cultural. Existeix el perill de sobreestimar les penetracions i caure en un cert triomfalisme sobre la capacitat d'emancipació o llibertat dels grups oprimits.

<sup>79</sup> Les seves consideracions el porten a afirmar que algunes estructures del capitalisme no són donades o imposades extensament amb alguna resistència marginal sinó que són produïdes mitjançant la lluita i en l'auto-formació col·lectiva dels subjectes, la qual cosa suposa considerar

una relació dialèctica: no entre subjectes lliures i estructura determinant, sinó entre els subjectes formats en la lluita i resistència a les estructures dominants i les estructures formades i reproduïdes per la lluita i la resistència contra la dominació. La submissió a una dominació pot ser la revelació de o la resistència d'una altra.

- En segon lloc perquè la resposta creativa dels col·legues de Willis a la cultura escolar no suposa una capacitat de produir resultats il·limitats sinó que condueix a profundes trampes, i acaben per produir determinacions exteriors. Com assenyala Willis “són aquests processos culturals i subjectius i les accions que provenen d'ells els que produeixen i reproduïxen aspectes de l'estructura”. En aquest sentit, les connexions entre els processos de producció i reproducció cultural són expressats per l'autor a través dels conceptes de “**trabazón**”<sup>80</sup> que fa referència a les conseqüències no intencionades de l'acció (d'una regió a una altra), i “**desenfasi**”<sup>81</sup>, terme per mitjà del qual s'expressa una comprensió parcial dels efectes de determinades formes resultant de la transposició de determinats significats i actituds d'una institució situacional d'oposició sobre altres esferes o regions.

---

que la estructura del Capital no és externa ni està separada de la vida quotidiana de la societat (Willis. P: 1986, p. 31)

<sup>80</sup> Processos per mitjà dels quals la **fixació** d'una sèrie de significats, actituds, símbols i conductes associades en relació amb les pràctiques sistemàtiques circumdants, o con una institució situacional te conseqüències per altres processos i regions, potser futurs. (Per exemple com la exaltació de la masculinitat en la escola comporta una relació patriarcal en la família)

<sup>81</sup> Desèmfasi fa referència al efecte associat pel qual la lluita més o menys conscient contra un tipus particular de règim o institució –per ex: l'escola- i la natura particular de las formes produïdes en aquest context, porta a la **defensa contra certes opressions, però al mateix temps comporta desconsiderat altres possibles opressions**. Una conseqüència de la “trabazón” sobre la percepció i comprensió de les qüestions socials des- emfasitzades seria el que Willis denomina **transformació**. Altrament dit, una **conseqüència** de transposar determinades actituds, comportaments, etc. d'una regió a l'altra. Per exemple la masculinitat del àmbit escolar i el rebuig del treball mental es transporta com a valor a l'àmbit de la producció econòmica, sense considerar que pot originar altres formes d'opressió.

La interpretació de l'absentisme escolar, en el marc de la teoria de les resistències, **com a manifestació d'una pràctica cultural d'oposició a la cultura escolar, suposa una dimensió col·lectiva**, ja que segons Willis **el pes específic del grup informal és un tret característic de les pràctiques d'oposició i resistència a la escolarització obligatòria**. El grup informal actua com a base per a la penetració cultural. En termes de Willis "la cultura obrera contra-escolar es sustenta en el grup informal" (Willis: 1988, p.147). És aquesta dimensió col·lectiva de l'absentisme escolar, juntament amb la crítica al paradigma educacional que suposa el que li confereix un marc de referència per interpretar el fenomen com a pràctica de resistència.

**L'absentisme, com a pràctica cultural contra-hegemònica en relació a la cultura escolar, i com a forma de resistència** a aquesta suposa una lògica de grup diferent de la lògica individual. Així el conformisme (*integració*) pot contenir una certa lògica per l'individu, però per a la classe no suposa cap recompensa: suposa abandonar totes les possibilitats d'independència, mentre que la cultura contra-escolar (*oposició*) conté elements de crítica de la ideologia dominant de l'individualisme.

**En resum**, La perspectiva de la **teoria de les resistències** ens permet comprendre **l'absentisme escolar com un fenomen actiu, on els alumnes són subjectes amb capacitat de decisió respecte a les formes d'estar a l'escola**, i no només subjectes portadors de determinants estructurals. Aquesta perspectiva permet reconèixer la **importància dels grups d'iguals en la institució escolar i en particular, en el procés de socialització dels joves. També ens permet analitzar els processos de producció cultural, no només en relació a una institució i una regió** (com seria l'escola i el camp cultural) **sinó en relació també a altres institucions** (la família i la posició que el membre ocupa, el treball, etc.). Aquesta consideració ens permet explicar, per exemple, que la trabazón i el desèmfasi en relació a la escolarització obligatòria que experimenten alguns alumnes porti a obviar altres possibles opressions i destins



amb ella associats que poden ser tant o més greus o encadenats, i contribuir així a la reproducció.

Tanmateix, altres formes d'oposició al paradigma educacional, de caràcter individual, i que es manifesten mitjançant situacions individuals de negligència o retraïment escolar (com a resposta d'inhibició) queden relegades de la interpretació que ofereix la teoria de les resistències. En aquest sentit comparteixo la crítica que alguns autors li han fet a Willis, quan afirmen que **el seu esquema dicotòmic -“col·legues” i “pringats”- és massa senzill<sup>82</sup>. Sembla haver una graduació entre integració i diferenciació dels alumnes en relació al paradigma educatiu.** En definitiva, les teories de la reproducció i de les resistències operen a un nivell d'abstracció elevat, ocupant-se de la reproducció de les estructures socials. Si les primeres es centren en el *Text Dominant*, i les respostes passives només es contempen com interiorització d'un habitus, les teories de les resistències ho fan en el *Text Subordinat*, i considerant únicament les respostes col·lectives, expressió d'un rebuig escolar. No obstant, presenten certes analogies i complementarietats, que són representades en la gràfica 4.2. Tanmateix, ambdues presenten dificultats teòric - conceptuals per generar descripcions de com es produeixen relacions discursives i pràctiques dins les escoles.

Una contribució interessant al esquema dual de P, Willis és la que fa M. Fernández Enguita, qui, inspirant-se en els treballs d'altres autors, àdhuc del propi Merton, complementa i amplia la tipologia, al permetre aprofundir en relació a les diferents modalitats d'actituds davant l'escola<sup>83</sup>, en funció de si hi

---

<sup>82</sup> Alguns autors consideren que els col·legues de Willis no són representatius de la cultura obrera perquè la majoria d'alumnes d'origen obrer no són alumnes “anti-escola”. Critiquen la excessiva identificació Willis estableix entre determinades produccions culturals i pràctiques d'oposició a la cultura escolar i classe social. Altres autors consideren que no tots els alumnes d'origen obrer són tant conformistes com aparentment pot semblar, malgrat que el rendiment escolar d'aquests es situï en un nivell mínim acceptable que segons l'autor és la estratègia per que aquests siguin acceptats per la institució escolar.

<sup>83</sup> Val a dir, però que són molts els autors que analitzen les actituds de l'alumnat davant l'escola. Alguns es centren en les actituds extremes -pro i anti-escola- en base a paràmetres

ha una identificació instrumental i/o expressiva entre la cultura de l'adolescent i la cultura de l'escola. Per **identificació instrumental** s'entén la identificació amb el valor de canvi que se li pressuposa a l'escola en la nostra societat (assumpció dels valors d'igualtat d'oportunitat i meritocràcia escolar, en el marc d'influència de la teoria del capital humà; mentre que la **identificació expressiva** suposa una identificació amb la cultura que representa l'escola<sup>84</sup>, és a dir, com descriu Hargreaves (1967),<sup>85</sup> pressuposa participar d'una cultura netament acadèmica o pro-escola, per tenir com a valor central el treball dur i l'èxit acadèmica. En funció d'aquests paràmetres es deriven quatre tipus d'actituds davant l'escola: **adhesió, acomodació, dissociació i resistència**, que donen lloc a una tipologia d'alumnat ja clàssica de la sociologia de l'educació<sup>86</sup>. Aquesta classificació és emprada per l'autor per analitzar com les divisòries de

---

diversos com són: la seva pertinença al grup dels "bons alumnes" o al grup dels "dolents" en funció del ritme d'aprenentatge i el rendiment. (Hargreaves. D.H., (1967): *Social Relations in Secondary School* London: Routledge and Kegan Paul.). Altres autors estableixen una classificació tripartita, en base a paràmetres diferents a les pròpies actituds dins de l'aula, com són les trajectòries seguides pels joves (Larkin (1979) *Suburban Youth in cultural crisis*. Nueva York Oxford Universitu Press.; Willmott.P.,(1969): *Adolescents boys in East London*. Harmonds worth Penguin.; *entre d'altres*). Altres autors desenvolupen una classificació quadripartita (Ball, S.J (1981) *Beachside Comprehensive: A case study of secondary Schooling*. Londres. Cambridge University Press). en base a les formes d'estar a l'escola: a favor o en contra. Segons Ball existeixen dues variants de l'actitud pro-escola: de suport i d'instrumentalització i dues actituds anti-escola: passivitat i rebuig. De forma similar Hargreaves (1979) distingeix entre alumnes compromesos, instrumentalistes, indiferents i opositors.

<sup>84</sup> La identificació expressiva serà més elevada quan més gran sigui la similitud entre la subcultura escolar i la subcultura d'origen de l'alumnat. Cf. Fernandez Enguita, M.: 1988 "Yo no soy eso...que tu te imaginas" a *Cuadernos de Pedagogia*, núm., 238, p. 36.

<sup>85</sup> (citat per Fernández Enguita, M: 1988, p. 23-4)

<sup>86</sup> Per **adhesió** s'entén la identificació amb la institució escolar i amb la cultura que vehiculitza i és molt probable que aquesta actitud sigui desenvolupada, majoritàriament, per una part d'alumnes que provenen de famílies acomodades amb elevat capital cultural i que obtenen bons resultats acadèmics però també per una fracció d'alumnes que provenen de la classe treballadora. Entre aquest alumnat tant la família com el grup d'iguals empeny en direcció a una escolarització llarga. **L'acomodació** fa referència a la identificació i acceptació de l'escola com a mecanisme de mobilitat social, però sense identificació amb la seva cultura. Hi ha identificació instrumental però no expressiva. És altament probable que es tracti d'individus de classe treballadora o simplement de classe popular, que veuen en la escola un mitjà per escapar de la seva condició social. També pot ser el cas d'alguns individus que pertanyen a minories ètniques pels quals el xoc cultural entre la institució familiar i escolar es resol a favor de la cultura que representa l'escola. Aquesta estratègia suposa un distanciament respecte del grup d'iguals i la cultura d'origen a favor d'una major proximitat a la institució escolar i per tant és una salvaguarda a l'absentisme escolar. Fernández Enguita:1988, 27

classe social , ètnia o gènere, com a condicionants estructurals, orienten l'actitud de l'alumnat envers l'escola. Així, pel que fa al gènere, l'autor parteix del supòsit que la identificació instrumental i expressiva de les dones vers l'escola serà menor que en els homes (d'una mateixa classe social o grup ètnic), ara bé: “en la mesura que les dones consideren altres espais socials en els que desenvolupar-se consideraran l'escola més igualitària, tendiran a **“Compensar”** les desigualtats d'altres àmbits, augmentant els motius instrumentals vers la seva educació”. D'aquestes premisses es dedueix una estratègia dominant de **“Compensació”** entre les dones, si be no queda resolt com actuen les interseccions de gènere amb les de classe social o ètnia, doncs és evident la heterogeneïtat interna existent<sup>87</sup>. Tanmateix, **les estratègies de compensació, que l'autor ressalta respecte de les dones, ni són comunes a tot el col·lectiu, ni són exclusives d'aquestes**, sinó que també altres grups socials s'acomoden a l'escola amb la esperança de compensar les desigualtats d'altres espais socials, particularment en relació al mercat de treball.

En relació al pes de les desigualtats ètniques en la orientació vers la escolarització, l'autor assenyala quatre estratègies que van des de l'**Assimilació** (renuncia a la pròpia cultura i identificació instrumental i expressiva amb la institució escolar), la **Incorporació** (acomodació, compensació) **Subordinació** (dissociació en termes instrumentals) fins a la **Segregació** (estranyament o rebuig de l'escola en termes instrumentals i expressius). Aquestes estratègies, que l'autor utilitza per descriure diferències inter-ètniques (ètnies europees als EUA, jueus a Europa, afro-americans, i gitanos, respectivament), són també vàlides per a la descripció d'estratègies intra-ètniques, ja que, les cultures no es troben en estat pur sinó que donades les relacions interculturals en el marc

<sup>87</sup> Observi's, tal i com expressa també la gràfica adjunta, que l'autor no escapa d'un cert substancialisme en relació a la variable classe social, així com en relació a la variable gènere i ètnia. L'anàlisi dels processos concrets de configuració familiar permetria analitzar la diversitat a l'interior de cada grup social evitant el substancialisme. V: Martín Criado, E., Gómez Bueno, C., Fernández Palomares, F., Rodríguez Monge, A (2000) *Famílies de classe obrera y escuela*. Donostia: Ed. Iralka, 340 p.)

d'una mateixa societat, els individus es poden identificar amb trets culturals específics, i rebutjar altres trets de la mateixa cultura a geometria variable.<sup>88</sup>

En definitiva, una tipologia útil, en relació a les estratègies de l'alumnat davant l'escola, podria ser la que a continuació es detalla, englobant-se en ella, les particulars estratègies de gènere i/o ètnia assenyalades per F. Enguita, que al meu parer no deixen de ser diferències merament nominal<sup>89</sup>.

Podem establir la hipòtesi que les actituds d'adhesió i acomodació a la cultura escolar són, per pròpia definició, contràries als comportaments absentistes. Mentre que les situacions d'absentisme crònic estarien associades a comportaments de rebuig escolar i oposició a la cultura escolar així com altres situacions d'absentisme irregular podria estar associat a situacions de dissociació (baix valor instrumental). L'absentisme escolar seria més probable en aquells entorns familiars amb uns estils de socialització distants de la cultura escolar, ja que: "En la medida que exista homología entre los sistemas disciplinarios empleados en la familia y en la escuela será más fácil que el niño se ajuste a ellos" (Martín Criado, et al:2000, 229) <sup>90</sup>. Les situacions de màxim distanciament vindran representades per les actituds de resistència escolar (conflicte, rebuig) i/o inadaptació escolar, tal i com s'expressa en la següent quadre .

---

<sup>88</sup> En aquest mateix sentit, J. Carabaña crítica el concepte de cultura implícit en els plantejaments multiculturalistes doncs suposen que: "*les cultures són com individus independents uns dels altres, amb límits ben definits, que permeten distingir clarament el que està dins del que està fora d'elles...Poden suportar la substitució de qualsevol de les seves parts amb altres i readaptar-se. Més que organismes, les cultures i subcultures són agregats de fets o modes de fer que es debaten entre la coherència i la disgregació al llarg de continus processos d'aprenentatge o canvi cultural*" (Carabaña: 1993, 70).

<sup>89</sup> No obstant, l' autor considera que el paral·lelisme entre la classificació que es desprèn de considerar la variable ètnia i les que distingeix en relació a la influència de la classe social és limitat (Fernández Enguita Op cit, p 38)

<sup>90</sup> Es tracta d'un recent estudi que aborda les transformacions de les relacions familiars en el si de les classes populars i com determinades configuracions familiars es relacionen amb el rendiment escolar, enteses aquestes configuracions com a joc d'interdependències, com a producte de la interacció, i no com a model que configura grups domèstics homogenis,

**Gràfica 4.2. Estratègies escolars i classes socials segons Fernández Enguita**

		Identificació Instrumental		Estratègies Individuals
		+	-	
Identificació Expressiva	Coherència de classe			
	+	<b>Adhesió</b>	<b>Dissociació</b>	Classe Mitja
	-	<b>Acomodació Compensació</b>	<b>Rebuig (oposició)</b>	Classe Obrera
Incoherència de classe		Pro-escola	Anti-escola	Estratègies Grupals

**Per dissociació** “S’entén el distanciament de l’individu respecte a les exigències de l’escola. En aquests casos hi ha una identificació expressiva amb l’escola però no instrumental. Aquesta actitud es pot donar tant entre alumnes que provenen de famílies de classe mitjana i alta, que rebutgen els fins i/o mitjans escolars, però no contenen amb una cultura pròpia a la que aferrar-se en la seva oposició” (Fernández Enguita; 1988, 27). Aquesta actitud pot originar situacions d’inadaptació escolar que acabin derivant en situacions d’absentisme esporàdic (més o menys intermitent). Segons l’autor esmentat “es tracta també d’una estratègia individual que pot donar lloc a comportaments homogenis, però no a grups com a tal” .

**Per Resistència i/o Rebuig escolar** S’entén la manca d’identificació instrumental i expressiva de les famílies i/o individus amb la cultura que representa l’escola. Es molt probable que el grup d’iguals com a instància informal s’oposi a la institució formal i que aquesta actitud sigui fruit d’una relació dialèctica entre la cultura representada per la institució familiar i la de la institució escolar. Aquesta actitud pot manifestar-se en la configuració d’uns valors de grup alternatius als de la institució escolar i pot donar lloc a situacions

d'absentisme escolar. No obstant, Fernández Enguita **distingeix dues formes de resistència que li permet escapar de la lògica de la reproducció inherent a la teoria de les resistències: “oposició” i “compensació”**.

Per **oposició** entén l'enfrontament als valors i normes d'una institució d'altres alternatius, derivats de la crítica o la inversió de la seva lògica. Mentre que **“compensació”** fa referència al mecanisme pel qual l'individu es defensa de la seva posició subordinada en una esfera o institució aferrant-se a la seva posició preeminent en una altra. Segons l'autor es tracta d'una forma de resistència menys visible i espectacular però és molt més comuna. Aquesta distinció entre estratègies de compensació i oposició permet comprendre la existència de formes de resistència que no qüestionen la reproducció social. Per Fernández Enguita “les estratègies de compensació qüestionen els fins oficials i manifestos de l'escola, però no els seus objectius reals i latents de reproducció social” (Fernández Enguita, 1988, pàg. 34).

L'autor assenyala que les estratègies d'oposició són viables però tenen una sèrie de condicions adverses que les fan poc freqüents entre les quals destaca el fet que els alumnes i estudiants no tinguin estructures organitzatives estables i reconegudes des de les quals articular les seves reivindicacions, que és el que es requereix en una estratègia d'oposició, mentre que per a desenvolupar una estratègia de compensació és suficient el recolzament del grup informal o en la estructura d'una altra institució. L'absentisme com estratègia d'oposició requereix també, segons l'autor, d'un discurs sistemàtic que oposar al de l'escola.

Per últim, cal interrogar-se sobre el paper de l'escola en la producció de subjectivitats: com a institució productora de resistències i en particular de pràctiques d'absentisme. En aquest sentit cal aprofundir respecte de les practiques pedagògiques de l'escola. També cal preguntar-se de quina manera funcionen els discursos i les pràctiques a l'aula per promoure formes

contradictòries de consciència i conducta entre els estudiants que puguin ser exhibides com a resistències, acomodació o absoluta indulgència. Com assenyala Bernstein:

“Las teorías de la reproducción cultural, la resistencia y crítica pedagógica no sólo carecen de una teoría de la comunicación, sino que los conceptos que utilizan son incapaces de generar descripciones específicas de las agencias fundamentales para su argumentación... La razón por la que no pueden hacerlo es clara. Porque esas teorías y enfoques no se ocupan en realidad de tal descripción. Sólo pretenden comprender cómo las relaciones externas de poder son *transportadas* por el sistema” (Bernstein: 1993, p, 174)

## **5. L'absentisme escolar des de les aportacions teòriques de B. Bernstein.**

En aquest últim apartat es consideren dues aportacions teòriques de B. Bernstein. La primera, permet analitzar les intervencions i les interpretacions diferenciades de les escoles davant les absències recurrents de determinats alumnes, en base a la seva teoria del codi d'integració i del codi de col·lecció, que, com es veurà en el capítol VIII, permet una anàlisi de les pràctiques de detecció, control i intervenció de l'absentisme diferenciades, en funció de la "cultura d'escola" o "modes de treball" del professorat. La segona aportació, hereva de la contribució de R. Merton<sup>91</sup>, permeten analitzar **com les formes de transmissió cultural de la institució escolar condicionen l'orientació i la participació de l'alumnat vers l'escola, i per tant algunes pràctiques d'absentisme com expressió d'una determinada orientació vers l'escola.**

En "*Sources of consensus and disaffection in education*", (Bernstein: 1966) l'autor tracta de crear un marc conceptual a partir del qual analitzar la cultura de l'escola, particularment la de l'escola secundària. Intenta establir el que la cultura de l'escola transmet als alumnes i les formes com aquest pot implicar-se amb l'escola, indicant "com la cultura de l'escola i la seva forma de transmissió poden modelar la implicació del nen en el seu rol d'alumne".

Les seves aportacions contribueixen a obrir la "*Caixa Negra*" que representa l'escola en les "Teories de la Reproducció Cultural" i permeten comprendre **les actituds del subjecte pedagògic en relació a unes modalitats de pràctiques pedagògiques dominants en les escoles, en funció de supòsits de classe.**

---

<sup>91</sup> Tot i que a diferència d'aquest, per a Bernstein ni els objectius culturals són homogenis ni els mitjans per assolir-los estables.



Segons Bernstein, les pràctiques pedagògiques de les escoles són regulades en base a un conjunt de *principis de comunicació* (**El Dispositiu Pedagògic**), que són condició per a la producció, reproducció i transformació de la cultura i espai d'apropiació, conflicte i control, que **genera una regla simbòlica de consciència**<sup>92</sup>.

Aquest Dispositiu Pedagògic, resultant d'unes relacions de poder que deriven de la divisió social del treball, es defineix en base a dos principis de comunicació: un principi de *Classificació* (límits forts o febles entre agències, agents, discursos i categories) i un principi d'*Emmarcament* (formes de control sobre la selecció, seqüenciació, ritme i criteris del coneixement). El concepte d'Emmarcament (*framing*) fa referència a les diferents formes de comunicació legítima que es realitzen en qualsevol pràctica pedagògica. Es refereix als controls sobre la comunicació, en les relacions pedagògiques locals, interactives. És el mitjà d'adquisició del missatge "legítim". Ens aporta la forma de realització del discurs. Si la classificació es refereix al *què*, l'emmarcament s'ocupa de *com* han d'unir-se els significats (Bernstein: 1998, p. 44). Aquests dos principis regulen diferencialment les formes de consciència<sup>93</sup> en funció de la seva reproducció i de les seves possibilitats de canvi.

Però les **formes de transmissió pedagògica** varien i es transformen com a conseqüència de canvis econòmics, tecnològics, la correlació de forces entre

---

<sup>92</sup> El Dispositiu Pedagògic fa referència a un conjunt de regles que regulen els principis de comunicació de qualsevol pràctica pedagògica. El Dispositiu pedagògic és per a Bernstein el que el concepte de "Habitus" per a Bourdieu, si bé, segons l'autor, no es tracta de termes similars doncs, a diferència del habitus, el dispositiu pedagògic permet conèixer com es constitueixen i transmeten les posicions socials, és a dir, els processos d'adquisició de la cultura. L'autor assenyala que aquest no és determinista, sinó que actua com a regulador simbòlic de la consciència, sent condició per a la producció, la reproducció i la transformació de la cultura: "*El dispositiu pedagògic no és determinista perquè, a nivell intern, en la mesura que està per a controlar allò que és impensable, fa possible que allò que resulta impensable estigui a l'abast dels subjectes, i a nivell extern la distribució de poder que s'expressa a través del dispositiu crea llocs potencials de qüestionament i oposició. El dispositiu esdevé així un espai d'apropiació i conflicte*". (Bernstein., 1999: p. 68)

<sup>93</sup> L'autor mostra com actuen els valors de la classificació i l'emmarcament sobre les regles de qui adquireix en base a una **regla de reconeixement** que permet identificar la especificitat o

grups socials, en funció de com es resolen les tensions entre camps recontextualitzadors del Discurs Pedagògic Oficial, etc. Per tant, les formes de transmissió cultural, els models pedagògics, i les cultures de les institucions educatives estan subjectes a canvis que fan de la institució escolar una institució dinàmica, no homogènia ni a-històrica<sup>94</sup>.

Una dissecció del Dispositiu Pedagògic requereix que aquest sigui examinat en relació als dos ordres que el constitueixen: l'Ordre Instrumental i l'Ordre Expressiu,<sup>95</sup> inicialment concebuts per Bernstein com "*cultura d'escola*" (Bernstein: 1966). El primer ordre fa referència a l'estructura organitzativa que controla el currícula, la pedagogia, la concepció del mestre, del grup d'alumnes, i la valoració d'aquests, mentre que el segon fa referència a la estructura organitzativa que tracta de controlar les definicions d'una conducta, caràcter i modals acceptables, organització interna, les relacions d'autoritat i de control. Aquests dos ordres donen lloc a modalitats pedagògiques diferenciades: Un codi de col·lecció i un codi integrat. Els conceptes de Codi de Col·lecció i Codi Integrat fan referència a uns codis de coneixement que tradueixen, respectivament, un principi de classificació fort i feble. Altrament dit, fan referència a: "Un principi regulador, tàcitament adquirit, que selecciona e integra significats rellevants, formes de realització i contextos evocadors (pràctiques discursives, realitzacions i contextos en pràctiques organitzacionals) en base a un principi de classificació fort i feble, respectivament.

---

similitud de contextos, (principi de classificació fort o feble) i una **regla de realització** que permet elaborar la pràctica pedagògica apropiada dins del context.

<sup>94</sup> Bernstein realitza una aproximació als canvis actuals en la estructura del sistema d'ensenyança inspirant-se en els treballs de Durkheim i els canvis en els principis d'integració social de la solidaritat "mecànica" a la "solidaritat orgànica". (Bernstein, 1988). També explora la relació entre la divisió social del treball productiu i el control simbòlic en diferents períodes històrics i el paper de l'Educació i l'Estat al respecte (Bernstein, B:1993).

<sup>95</sup> Aquesta distinció té el seu origen en Parsons, per a qui la Instrumentalitat té origen en la divisió social del treball, mentre que allò Expressiu s'organitza en termes de pauta cultural, d'orientació de valor (Parsons, 1951: 70-75)

El canvi en els principis d'integració social (de la solidaritat mecànica a la solidaritat orgànica) es tradueix, segons Bernstein en canvis en les escoles. Així, considerant les formes de control social l'autor assenyala que:

“En las escuelas secundarias ha habido un alejamiento de la transmisión de los valores comunes por medio de un orden y un control rituales basados en la posición o estatus, a formas más personificadas de control en las que los profesores y los alumnos se enfrentan como individuos. Las formas de control social apelan, en menor medida a valores compartidos, a las lealtades y a las implicaciones del grupo; están basadas en el reconocimiento de la diferencia como individuos. Y con esto se ha producido un debilitamiento de la significación simbólica y de la ritualización del castigo” (Bernstein: 1977, p. 67).

Els canvis fonamentals en les escoles són definits per l'autor a partir de considerar les següents variables: el professorat i grups d'alumnat; el currículum i la pedagogia,, l'ordre ritual, les relacions d'autoritat, la organització interna de l'escola i el sistema de tutories, així com les relacions de l'escola amb l'exterior, entre d'altres. Aquests aspectes marquen les diferències entre escoles properes a un codi d'integració i escoles properes a un codi de col·lecció. Així

- Mentre que les primeres es caracteritzen, entre altres aspectes, per: Un grups d'ensenyança heterogenis (on la mida i la composició del grup classe pot ser variada, en funció d'assignatures); una concepció de la funció docent de caràcter cooperatiu i inter- dependent; un plantejament curricular comú, on les assignatures poden estar inter- relacionades; una concepció pedagògica que accentua els processos, el plantejament de

problemes, uns límits imprecisos molt marcats pel que fa a les relacions de l'escola amb l'exterior (per exemple, en relació amb altres agències de control simbòlic) i unes relacions d'autoritat i de control més interpersonals.

- Les segones es definiran en base a: Uns grups d'ensenyança homogenis (amb unes dimensions i composició fixes, on les aspiracions de l'alumnat són controlades mitjançant grups de rendiment acadèmic (streaming), una suposada habilitat; una concepció de la funció docent de caràcter aïllat i independent; un plantejament curricular graduat, per grups segons capacitats, on les assignatures estan aïllades; una concepció pedagògica que accentua els continguts i les solucions als problemes; uns límits molt marcats pel que fa a les relacions de l'escola amb l'exterior; i unes relacions d'autoritat i de control més posicionals (on els premis i càstig són públics i ritualitzats)

Com a corol·lari de tot això, Bernstein assenyala que:

“Estamos pasando de unas escuelas secundarias en las que los roles de enseñanza estaban aislados unos de otros, donde el profesor tenía asignada un área de autoridad y autonomía, a escuelas secundarias en las que el rol de enseñanza es menos autónomo y donde hay un rol compartido y cooperativo. Ha habido un cambio desde un rol de enseñanza que es, por así decirlo, “dado” (en el sentido de que el sujeto se desenvuelve en deberes asignados), a un rol que ha de ser alcanzado con respecto a otros profesores. Es un rol que no está hecho sino que se tiene *que hacer*. (Bernstein: Op Cit: 1977, p. 69

Val a dir que **cal evitar fer una lectura simple d'aquestes característiques**, doncs **no tots els elements definitoris del codi 'integrat contribueixen a unes**

**practiques actives i eficaces contra l'absentisme**, ni a l'inrevés. Es per això que només alguns d'aquests aspectes seran retinguts en la descripció de les cultures o modes de treball, desenvolupats al capítol VIII i la seva contribució a la interpretació de practiques i discursos sobre absentisme. Particularment s'han considerat els següents aspectes: La *concepció de la funció docent*, doncs el treball cooperatiu i inter- dependent del professorat contribueix a donar coherència i unitat a les actuacions preses; la tradició de compartir criteris d'intervenció i funcions compartides en relació al sistema de tutories de l'alumnat, també una concepció pedagògica adaptada a la realitat social de l'alumnat (objectius pedagògics i socials), un treball de coordinació entre disciplines i cicles que afavoreixi plantejaments curriculars comuns, així com uns límits poc precisos entre l'escola i altres agències de control simbòlic, que intervenen en el territori , i en particular sobre l'absentisme (classificació feble). Per últim, també s'ha considerat en l'anàlisi les respostes d'autoritat i control de la institució escolar davant l'absentisme, en el sentit que un control fort de les absències pot tenir un efecte positiu sobre practiques absentistes incipients i sobre la visibilitat de l'absentisme. En les relacions d'autoritat, unes formes extremadament tradicionals, basades en sancions coercitives, tal i com estipulen alguns reglaments de règim intern i les expulsions poden resultar un contrasentit en situacions d'absentisme, accentuant allò que “es vol” evitar.

La segona contribució d'interès que fa Bernstein, tot i no tenir la originalitat de la primera, es la que desenvolupa inspirat en la proposta tipològica de Merton sobre les “Formes d'Adaptació Individual”. Bernstein suggereix una

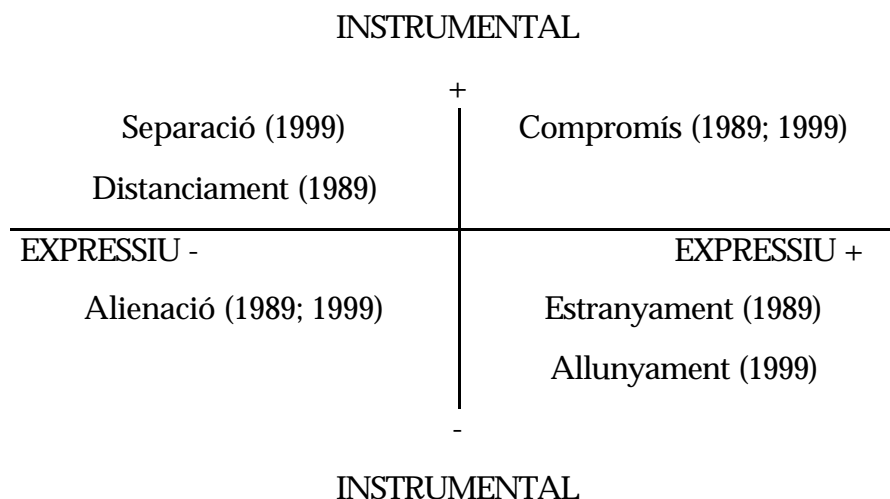
classificació de les relacions de l'alumnat amb l'escola en base a com aquest s'adapta a cada ordre, segons diferents formes de consens i desafecció, en funció de les regles que regeixen la classificació i l'emmarcament<sup>96</sup>. Seguint les seves aportacions (*veure gràfica 4.3*) es dedueix que:

- Si l'alumne està molt implicat amb l'ordre Instrumental (+) i Expressiu (+) de l'escola, mostrarà una actitud de **compromís**. Aquesta relació de compromís pressuposa que el **subjecte reproductor** que s'adhereix o manifesta *conformitat* en relació al text privilegiant o dominant, amb el que s'identifica.
- Si l'alumne està poc implicat amb ordre instrumental (-) i molt amb l'ordre expressiu (+), l'actitud de l'alumne vers l'escola serà *d'estranyament*. Aquesta relació pressuposa que el subjecte pedagògic quedi situat com un **subjecte resistent** a partir d'una relació *d'allunyament* (**Dissociació**) amb el Text privilegiant.
- Si la implicació de l'alumnat amb l'ordre instrumental i expressiu és feble (- -), l'actitud de l'alumnat tendirà a **l'Alienació**. Aquesta relació requereix un subjecte pedagògic situat com a **subjecte resistent** a partir d'una relació *de Rebuig o Oposició* al Text privilegiant.
- Per últim, si la implicació de l'alumne amb l'ordre instrumental es forta (+) i l'ordre expressiu feble (-) l'alumnat tendirà a separar-se del text privilegiant, tot i que al ser el Discurs Pedagògic Oficial dominant, el subjecte pedagògic tendirà a una relació **d'acomodació** amb el Text privilegiant, situant-se com un **subjecte reproductor**.

---

<sup>96</sup> Tot i que Bernstein no ho considera les situacions de desafecció escolar poden originar respostes de oposició i alienació que reforcen les lleialtats amb el grup d'iguals i les solidaritats de classe, ètnia o gènere (1999: 29) així com també actituds de retraïment i indiferència (Merton, 1949)

### Gràfica 4.3. IDENTIFICACIÓ DE L'ALUMNAT AMB L'ESCOLA<sup>97</sup>.



Així doncs, Bernstein ofereix un marc per comprendre com la escolarització participa en la construcció i distribució institucional del poder i les seves conseqüències per el subjecte pedagògic. Simplificant, assenjala que quan domina, a nivell de família, grup d'iguals o comunitat, una **“Pràctica Pedagògica Local”**<sup>98</sup>, en funció de la posició de classe, ètnia o gènere, és probable que l'adquiridor es situï de forma desigual respecte a l'adquisició del “Text privilegiat” (Cultura Dominant en termes de Bourdieu).

Aquestes posicions tenen en sí el potencial per a generar un *subjecte pedagògic resistent* al “Text Privilegiat” (Dominant). Pel contrari, quan domina

<sup>97</sup> B. Bernstein: 1989, p. 206, posteriorment reproduït i lleugerament modificat a Bernstein. 1999, p, 124, tal i com s' expressa en el quadre.

<sup>98</sup> El concepte **de Practiques Pedagògiques Locals** fa referència al Conjunt de regles que regulen les relacions socials de transmissió i adquisició de textos pedagògics locals, particularment en la família i el grup d'iguals. En les relacions de posicionament entre una pràctica pedagògica local i una pràctica pedagògica oficial poden existir oposicions i resistències o correspondències i recolzaments. El concepte de **Practiques Pedagògiques Locals** li permet contemplar la producció cultural dels grups subordinats, en termes de Willis, i li ajuda a superar el “*legitimisme*” en el que podria caure Bourdieu.

en el subjecte pedagògic una **Practica Pedagògica Oficial**, aquest queda situat coma *subjecte reproductor* (de la Pràctica, Currículum o Cultura Dominant, que pot ser o no la cultura del seu grup social) (Bernstein, 1993: 181).



## **6. Principals consideracions referides al llarg del capítol.**

Com a síntesi de tot el que ha estat exposat al llarg d'aquest Capítol IV, i des d'una perspectiva teòrica eclèctica, l'anàlisi de l'absentisme i de les pràctiques d'intervenció requereix d'un plantejament holístic que consideri els determinants estructurals de les desigualtats socials i escolars així com d'una perspectiva micro sociològica i interactiva que permeti la comprensió dels processos. Així, es poden retenir les següents proposicions:

- Existeixen **fonaments estructurals objectius de diferenciació social i cultural** (desigualtats socio- econòmiques, territorials, i socio- culturals) en funció dels quals es produeixen **diferents estratègies del subjecte pedagògic, respecte de la cultura que vehiculitza la institució escolar i que es poden traduir en comportaments d'absentisme escolar.**
- Les desigualtats socials tenen una traducció en termes de **constriccions** en el camp escolar (en capital econòmic i cultural), que es tradueixen en **diferències actitudinals o de disposició davant l'escola (*habitus*).** Alguns subjectes pedagògics responen amb pràctiques absentistes, a la **interiorització subjectiva de les possibilitats o dificultats objectives** d'èxit escolar, en el marc d'una **escola que no és neutra**, sinó que imposa un **Arbitrari Cultural**, mitjançant la violència simbòlica que suposa l'Acció Pedagògica.
- Els agents de control social de la institució escolar (professorat), actuen i generen, en un procés d'interacció, **desiguals expectatives davant l'alumnat**, a les quals alguns s'acomoden. Aquestes baixes expectatives del professorat (de rendiment escolar) **poden contribuir a augmentar les probabilitats** de que es produeixen situacions de des- enganxament entre l'alumnat així com formes **d'absentisme escolar** (en base a una actitud d'indiferència o retraïment). La reacció social (del grup classe)

que suscita un comportament d'absentisme reiterat pot tenir **efectes importants en termes d'etiquetatge** recreant aquest comportament de forma que esdevinguin crònics.

- És possible integrar les teories de la reproducció cultural (Bourdieu) i les Teories de les Resistències (Willis), doncs en base a la primera l'absentisme escolar pot ser considerat expressió d'un *habitus* particular que orienta al subjecte pedagògic de forma poc favorable respecte de la Cultura Dominant que transmet l'escola, en funció de divisòries de classe social, ètnia i gènere; constituint-se com a respostes d'inhibició o de rebuig i rebel·lió davant la escolarització. Les diferents actituds davant la escolarització, definides al llarg del capítol, i representades a l'annex 9, permet considerar tres tipus d'actituds, que poden constituir-se en una resposta absentista davant la escolarització obligatòria, particularment a l'adolescència. Així, les respostes d'inhibició poden originar formes d'absentisme per "Retraïment" o per "Dissociació". En el primer cas poden anar associades a situacions de baix rendiment o al fracàs escolar com a factor desencadenant d'absentisme. Les actituds d'innovació (o dissociació) davant l'escola no necessàriament pressuposen una pràctica d'absentisme reiterada sinó el qüestionament d'alguns procediments i normes escolars com l'assistència obligatòria, donant lloc a les clàssiques "campanes". En tercer lloc l'absentisme pot constituir-se com una resposta activa del subjecte pedagògic, productor actiu d'aquest procés que esdevé expressió de la influència del grup d'iguals. Així doncs, **l'absentisme escolar és un fenomen plural en la mesura que expressa realitats diferenciades: com a pràctica d'inhibició o resposta de dissociació (subjecte reproductor) i com a pràctica activa de resistència i rebuig del subjecte pedagògic davant la escolarització obligatòria.** En aquest sentit és plausible considerar que hi haurà **formes d'absentisme que expressin actituds d'estranyament davant l'escola (retraïment o dissociació) i altres formes d'absentisme que expressin pràctiques**

**d'oposició i resistència cultural que requeririen d'intervencions diferenciades.**

- Les aportacions teòriques de Bernstein permeten, al meu judici **un marc conceptual per a l'anàlisi de les formes d'intervenció contra l'absentisme escolar des de la interrogació de les formes de transmissió cultural** (segons modalitats de codis pedagògic), aportant uns principis de descripció per a l'estudi empíric de les escoles, i més particularment, les diferents respostes d'absentisme en funció de si aquestes s'inscriuen en un model proper al "Codi de col·lecció" o al "Codi Integrat. Aquesta anàlisi és desenvolupat per l'autor mitjançant els conceptes de "Classificació" i "Emmarcament", que posteriorment altres autors també desenvolupen en termes de "Cultures d'Ensenyança" (Hargreaves, A: 1994) , i que es recullen en el capítol VIII.