

L'absentisme escolar a l'ensenyament primari i secundari obligatori. Alguns resultats de la recerca

Maribel García Gracia

Departament de Sociologia
Universitat Autònoma de Barcelona

[Metadata, citation](#)

ents de la UAB

Resum

L'article examina el fenomen de l'absentisme escolar a l'ensenyament primari i secundari en centres ubicats en zones socialment desfavorides de la ciutat de Barcelona i presenta alguns resultats sobre les seves dimensions, així com les similituds i diferències de pràctiques d'intervenció en els centres. Els resultats que s'hi presenten formen part d'una recerca més àmplia sobre les pràctiques i els discursos de l'absentisme a l'ensenyament primari i secundari, presentada com a tesi doctoral al Departament de Sociologia de la UAB¹.

Paraules clau: Absentisme escolar, zones socialment desfavorides.

Abstract

This paper analyses the phenomenon of absenteeism from school in primary and secondary education in socially underprivileged areas of Barcelona and presents some results on its magnitude, as well as the similarities and differences in the practices of intervention in educational institutions. The results presented are part of wider research into the practices and discourses regarding absenteeism in primary and secondary education, which was presented as a doctoral thesis in the Department of Sociology of the Universitat Autònoma de Barcelona.

Key words: Absenteeism from school, socially underprivileged areas.

Resumen

El artículo examina el fenómeno del ausentismo escolar en educación primaria y secundaria en centros ubicados en zonas socialmente desfavorecidas de la ciudad de Barcelona y presenta algunos resultados sobre sus dimensiones, así como las similitudes y diferencias de prácticas de intervención en los centros. Los resultados forman parte de una investigación más amplia sobre las prácticas y los discursos del absentismo en la educación primaria y secundaria, presentada como tesis doctoral en el Departamento de Sociología de la UAB.

Palabras clave: Ausentismo escolar, zonas socialmente desfavorecidas.

1. *L'absentisme escolar en zones socialment desfavorides*, dirigida per Joaquim Casal. Universitat Autònoma de Barcelona, 2001. Aquesta tesi ha rebut, per a la seva realització, un ajut de la Fundació Jaume Bofill.

Sumari

Un nou context per a una vella problemàtica	Marc conceptual per a la interpretació de l'absentisme
Objectius i metodologia de la recerca	Principals resultats
	Bibliografia

Un nou context per a una vella problemàtica

La prolongació de l'ensenyament obligatori fins als setze anys comporta importants reptes per a l'escolarització d'una fracció de joves, abans exclosos del sistema educatiu, que manifesten comportaments absentistes al llarg de la seva escolarització. No obstant això, les situacions d'absentisme escolar en l'ensenyament obligatori no són noves. L'absentisme escolar és un fenomen secular i històric. Malgrat que la historiografia existent no permet afirmar taxativament aquesta proposició, sembla ser, com assenyala F. Ortega², que l'extensió de l'escolarització obligatòria a tota la societat, objectiu dels estats nacionals al llarg del segle XIX, no es va produir sense resistències. En primer lloc, per part de moviments polítics com ara l'anarquisme, que en l'escola pública trobaven un instrument al servei dels interessos de la burgesia destinat a produir resignació i submissió. En segon lloc, per l'oposició dels pares a deixar en mans de l'estat una de les funcions que era de la seva competència. En tercer lloc, per l'ampli moviment d'autoinstrucció que caracteritzava la classe treballadora³. Tot i així, aquest rebuig a l'escola no va ser gaire durable, però sí suficient com per pensar que l'absentisme escolar és concomitant al procés d'extensió de l'escolarització obligatòria.

Malgrat el caràcter secular de l'absentisme, es tracta d'una problemàtica social relativament recent que requereix, per a la seva interpretació, una perspectiva sociohistòrica, la gènesi i el desenvolupament de la qual estan estretament lligats a l'aparició i el desenvolupament dels sistemes educatius moderns. Aquesta perspectiva permet comprendre com apareix la preocupació social per l'escolarització obligatòria i com ha anat variant la significació social de l'absentisme escolar al llarg del temps, amb la implantació i l'evolució del sistema educatiu liberal⁴.

2. ORTEGA, F. (1993), «La crisis de los sistemas escolares», a AA.DD., *Sociología de la educación*, Barcelona: Barcanova, p. 89-111.
3. Tal com explica F. Enguita «el que normalment sabem o llegim del moviment obrer davant l'educació és que sempre ha demanat més escoles, un accés més gran a les escoles existents, etc. Però hi ha informació suficient com per pensar que, abans de la identificació de la classe obrera amb l'escola com a instrument de millora social, hi va haver un ampli moviment d'autoinstrucció» (F. ENGUITA (1991), *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI, p. 273).
4. Per a una informació detallada sobre l'aparició i la institucionalització de l'escolarització de masses, vegeu: RAMIREZ, F. i VENTRESCA, M. J. (1992), «Institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno», *Revista de Educación*, núm. 298, p. 121-139.

A Espanya, la consolidació de l'escola de masses és un fet des de mitjan anys vuitanta, coincidint, aproximadament, amb la integració a la Unió Europea (1986), un cop havia estat assolida la plena escolarització de la població en edat obligatòria i superat el dèficit físic i funcional de places escolars. Aquesta consolidació suposa el creixement dels cicles postobligatoris⁵, la qual cosa implica un canvi substancial en la significació social de l'absentisme, el fracàs i l'abandó escolar. Les trajectòries de desafecció escolar, d'absentisme i d'abandó tenen importants repercussions en la integració social d'aquests joves, ja que el fracàs escolar tendeix a ser percebut com un tret intrínsec del subjecte (psicologització i patologització de les situacions d'absentisme, desafecció i abandó escolar), amb importants efectes en l'autoestima d'aquests joves. Davant la tendència escolar a psicologitzar aquestes situacions, alguns alumnes absentistes justifiquen la seva situació docent com una opció «personal», «lliurement escollida». Una anticipació realista a les dificultats objectives il·lustrada en frases com ara: «No m'agrada estudiar», «És molt avorrit», etc. D'altres, però, ja han interioritzat el discurs meritocràtic de l'escola, que il·lustren en frases com ara «Jo no serveixo». És important entendre que les trajectòries de desafecció i abandó escolar contribueixen a construir una identitat psicosocial de l'adolescent construïda en negatiu. Evidentment, aquesta percepció dependrà en gran mesura de factors externs, com ara la pressió familiar, els condicionants socials i culturals, el grup d'iguals, etc., però també de les respostes pedagògiques dels professorat i del tipus d'orientació escolar rebuda.

Objectius i metodologia de la recerca

L'absentisme escolar pot ser considerat, en part, expressió de contradiccions intrínseques als sistemes educatius moderns i planteja interrogants sobre les pràctiques escolars, el model d'escola i també les polítiques educatives, particularment en relació amb la política d'educació compensatòria, en entorns socials de marginació i desigualtat social.

Per això, un dels objectius fonamentals de la recerca ha estat conèixer com els centres escolars intervenen davant el fenomen de l'absentisme, intentant fer una aproximació a les dimensions del fenomen, les seves pràctiques i respostes. Amb aquesta finalitat, es va procedir a examinar les pràctiques contra l'absentisme en centres públics de primària i secundària ubicats en zones socialment desfavorides. Atesa la desigual concentració de l'absentisme en el territori, s'han estudiat aquells centres ubicats en entorns socialment desfavorits, a la ciutat de Barcelona. Si bé els ambients socials deprimits no són, necessàriament, el factor desencadenant de l'absentisme, els estudis apunten que la major part dels absentistes escolars procedeixen d'ambients socials deprimits. Han estat escollides aquelles zones de la ciutat de Barcelona que concentren més indicadors de desigualtat social i escolar i són els barris amb un més elevat

5. Si bé no implica la desaparició de les segmentacions socials a nivell d'ensenyament primari i secundari, sinó que els abandons del sistema educatiu es continuen produint a tots els nivells, tot i que en menys grau.

índex de desigualtat social en relació amb el conjunt de la ciutat⁶. L'elecció dels barris deprimits respon a un doble criteri: l'homogeneïtat de característiques socioeconòmiques i urbanístiques i l'homogeneïtat de centres escolars, quant a titularitat, pública, i característiques de l'alumnat, que permeti interpretar diferències i similituds en les pràctiques d'intervenció segons les particulars característiques de l'organització escolar (cultura de centre).

La recollida d'informació ha estat realitzada mitjançant entrevistes semi-estructurades⁷. També s'ha procedit a la recollida d'informacions quantitatives sobre l'absentisme segons variables clàssiques: sexe, ètnia, nivell acadèmic, així com freqüència de les absències⁸.

Marc conceptual per a la interpretació de l'absentisme

1. La dimensió sociogenètica i psicogenètica de l'absentisme

Concebut generalment com una dada d'estoc, i no present a les informacions regulars de l'Administració educativa, l'absentisme està considerat un fenomen estàtic, de caràcter sincrònic, del qual s'obvia no solament la seva dimensió històrica, sinó també institucional i biogràfica. Tanmateix, una aproximació al fenomen en termes heurístics requereix una perspectiva diacrònica des de la seva doble dimensió sociogenètica i psicogenètica. La seva dimensió sociogenètica és donada pel seu caràcter històric, no dissociable del desenvolupament de l'escola de masses ni dels processos d'extensió de l'escola obligatòria i també per l'accés ampliat a l'ensenyament postobligatori, que accen-

6. És a dir, el nucli antic i alguns barris perifèrics fruit del desenvolupament dels anys seixanta i dels fluxos migratoris de l'època, que són els barris en què es concentra l'actual immigració dels països extracomunitaris. La selecció del territori ha comptat amb la participació d'informants clau de l'administració municipal, particularment de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona. Els criteris de selecció i saturació coincideixen amb la classificació que s'obté si es consideren els resultats d'un estudi relatiu al perfil social de la ciutat de l'Ajuntament de Barcelona sobre la base d'una particular explotació de les dades del padró i el cens d'habitants de 1991, a partir de les quals es va elaborar un índex sintètic de desigualtats socials, inspirat en el que ha fet servir el pla de les Nacions Unides per al desenvolupament (vegeu GÓMEZ, P. (1994), «Desigualtats socials a la ciutat de Barcelona», *Barcelona Societat*, núm. 2, p. 4-23. Barcelona: Ajuntament de Barcelona).
7. S'ha estudiat la totalitat de centres públics de primària i secundària de les zones seleccionades. És a dir, nou instituts de secundària i un total de dinou centres de primària del mateix territori, als quals estaven adscrits els instituts. La recollida d'informació s'ha realitzat mitjançant entrevistes als equips directius, tutors i coordinadors pedagògics dels centres escolars, que es complementen amb altres tantes entrevistes, seguint el mètode de la triangulació, al responsable del cos d'inspectors del Departament d'Ensenyament, a tècnics de les àrees d'educació que han estat objecte d'estudi, així com a un responsable del programa d'Educació Compensatòria. Per a l'anàlisi del dispositiu d'intervenció en el territori, s'ha procedit a l'estudi dels protocols i documents existents, així com a la realització d'un total d'onze entrevistes més, distribuïdes per zones a diferents professionals dels serveis socials.
8. Les dades han estat recollides per al curs 1998-1999, si bé el procés d'implementació de reforma a secundària ha obligat a recollir informacions complementàries sobre l'any acadèmic 1999-2000.

tuï la significació social de l'absentisme a l'escola obligatòria i els processos de diferenciació escolar. Com a procés social, l'absentisme escolar és el reflex de les desigualtats estructurals. Factors econòmics, socials i culturals incideixen en la seva distribució desigual. En aquest sentit, la incidència de fonaments estructurals de diferenciació social i cultural contribueixen a generar en el subjecte pedagògic diferents estratègies respecte a la cultura que vehiculitza la institució escolar, algunes de les quals es tradueixen en pràctiques absentistes recurrents⁹. No obstant això, cal fugir de plantejaments deterministes, ja que només alguns subjectes pedagògics responen amb pràctiques absentistes, davant de la interiorització subjectiva de les possibilitats o dificultats objectives que l'escola representa. L'absentisme escolar té també una dimensió psicogenètica i biogràfica. Com a fet particular, vinculat a la realitat del món immediat del jove, als seus referents quotidians, a percepcions socials que li són significatives i que orienten el seu comportament, a la influència del grup d'iguals, a la forma subjectiva com viu l'escola, a l'existència de dificultats familiars objectives (marginació, mobilitat geogràfica, precarietat, etc.), a la identificació o rebuig al món escolar, a l'estatus particular del jove dins del grup domèstic, a la seva posició dins del grup d'iguals (identitat psicosexual), a la reinterpretació del seu propi absentisme, etc.

En definitiva, analitzar el fenomen de l'absentisme requereix un plantejament *holístic* que consideri els determinants estructurals de les desigualtats socials i escolars, així com una perspectiva microsociològica i interactiva que permeti la comprensió dels processos. Contra els pressupostos de la «teoria del handicap», l'absentisme escolar no és ni una situació de partida (o característica consubstancial de determinats individus, grups socials o ètnics) ni una situació d'arribada (punt final del procés d'escolarització)¹⁰. L'absentisme escolar, suma d'absències reiterades en el temps, és un fenomen dinàmic i canviant. Com a procés, l'absentisme expressa un conjunt de situacions que s'inicien de maneres diferents i s'insereixen en la biografia de l'alumne, no d'un cop per sempre, sinó evolucionant en el temps fins a derivar en noves situacions (abandó escolar, reingrés, inserció laboral o altres formes d'adquisició d'estatus d'adult).

9. En aquest sentit, la irreversibilitat de l'absentisme en les trajectòries escolars d'adolescents de classe mitjana o de classe treballadora subintegrada pot ser diametralment oposada.
10. No s'han de perdre de vista els fonaments estructurals objectius de la diferenciació cultural (subcultura de classe o ètnia), és a dir, el caràcter primordial de les desigualtats socioeconòmiques i les desigualtats entre escoles i territoris derivades de l'existència d'una doble xarxa escolar afavorida per les polítiques educatives específiques que permetin certa guetització entre escoles. Contra el paradigma hiperculturalista (*hiperrelativisme cultural*) que interpreta l'absentisme escolar com una expressió d'un «xoc cultural» davant de l'universalisme de l'escola i el particularisme de determinats grups ètnics, situen el dilema en l'absència de plantejament multiculturalista de l'escola, la perspectiva aquí adoptada situa el fenomen en el marc d'un context sociopolític més ampli que transcendeix l'enfocament culturalista.

2. Un procés heterogeni i interactiu

Malgrat que l'«imaginari social» tendeix a obviar la *diversitat* de condicions socials de la infància i l'adolescència, l'absentisme escolar és un fenomen heterogeni i interactiu¹¹. Aquesta variabilitat interna es tradueix en unes carreres d'absentisme estructurades per una diversitat de trajectòries: situacions de partida desiguals, diferents rendiments i representacions escolars, una desigual posició social de les famílies, el pes diferent del grup d'iguals, les distintes projeccions de futur, diferents expectatives personals i familiars respecte a l'escola, etc. que requereixen estratègies d'intervenció diferenciades. Com a procés interactiu i biogràfic, l'absentisme constitueix una resposta activa i interactiva. L'absentisme crònic o l'abandó temporal de l'escola pot ser resultat d'una decisió personal, associada a un fet puntual, a una resposta de diferenciació respecte a la cultura escolar, expressió o producte d'una subcultura específica, de la influència del grup d'iguals en la construcció de la identitat escolar i social de l'adolescent, etc. Les carreres d'absentisme escolar tenen una dimensió activa i interactiva en la seva producció i desenvolupament. Es tracta d'una resposta activa del subjecte davant de l'escola, condicionada, a la vegada, per la resposta de la institució escolar i la seva trajectòria escolar prèvia. Així mateix, aquestes experiències poden tenir diferents implicacions en un futur pròxim, en funció dels elements referits, així com de les expectatives escolars del jove i de les famílies. En aquest sentit, una situació d'absentisme escolar pot integrar-se en carreres llargues i complexes o en carreres curtes i poc compromeses.

Les diferents actituds davant l'escolarització permeten establir la hipòtesi sobre l'existència d'uns perfils diferenciats d'absentistes. Partint de les aportacions clàssiques de Merton i de les tipologies d'actituds de l'alumnat davant l'escola desenvolupada per altres autors¹² des d'una perspectiva crítica, podem establir l'existència d'almenys tres perfils diferenciats d'alumnat «absentista», amb desigual significació i implicació per a les seves trajectòries escolars futures. La tipologia es desenvolupa en base a dos eixos d'anàlisi clàssics en la sociologia de l'educació: identificació instrumental i identificació expressiva. 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

11. El caràcter extrem dels condicionants del medi familiar i de l'entorn social estarien en l'origen d'aquesta homogeneïtat i tindria un efecte d'anivellar les trajectòries individuals i la identitat de cada nen i jove. R. Lucchini, amb relació als nens del carrer, fa una observació que serveix, analògicament, per il·lustrar el discurs dominant sobre l'absentisme quan se senyala que aquests són percebuts com «una víctima del medi o com un perill per l'ordre públic. En tots dos casos és considerat únicament com a objecte a penalitzar, però mai com un subjecte amb identitat personal, enmig d'una cultura específica i amb una autonomia pròpia» (Lucchini: 1999, p. 14).
12. Existeixen un gran nombre de tipologies d'actituds de l'alumnat davant l'escola desenvolupades per autors diversos i fins i tot des de perspectives teòriques contraposades. La tipologia aquí adoptada és hereva de les aportacions de Merton, per bé que amb posterioritat han estat molts els autors que analitzen aquestes actituds. Vegeu també: FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988): «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?» *Política y Sociedad*. Madrid, núm. 1, p. 23-34.

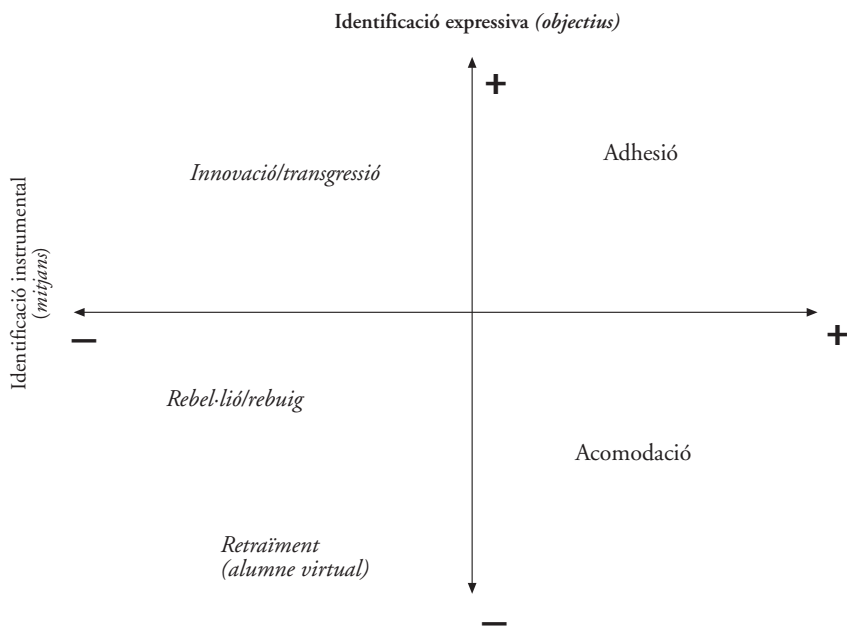


Figura 1. Tipologia d'actituds de l'alumnat davant l'escola.

humà); mentre que la *identificació expressiva* suposa una identificació amb la cultura que representa l'escola¹³, és a dir, com descriu Hargreaves (1967)¹⁴, presuposa participar d'una cultura netament acadèmica o proescola, per tenir com a valor central el treball dur i l'èxit acadèmic. Les tipologies d'actituds absentistes s'identifiquen en cursiva en la figura 1.

L'absentisme per *innovació* (transgressió) expressa un distanciament de l'adolescent respecte a les exigències de l'escola, els seus procediments i normes, sense arribar a qüestionar la cultura que vehiculitza el centre docent (el seu valor expressiu). Es tracta d'actituds que no necessàriament pressuposen una pràctica reiterada d'absentisme, sinó el qüestionament d'alguns procediments i normes escolars, la qual cosa origina les clàssiques «campanes», una forma de tempteig i transgressió a les normes institucionals, molt pròpia de l'adolescència i present en tots els grups socials.

Una segona actitud és l'associada a situacions d'inhibició i aparent indiferència, que denominem «retraïment», sovint vinculades a situacions de baix rendiment escolar i de fracàs instructiu reiterat que pot conduir l'alumne a

13. La identificació expressiva serà més elevada com més gran sigui la similitud entre la subcultura escolar i la subcultura d'origen de l'alumnat. Cf. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988). «Yo no soy eso... que tú te imaginas». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 238, p. 36.

14. Citat per FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988), p. 23-24.

una situació de desafecció escolar. Aquesta actitud pot també donar lloc a una assistència «virtual» de l'alumne a l'aula, expressió d'un absentisme passiu, fruit de la inhibició que experimenten alguns alumnes presents a l'aula però que no participen de les activitats que s'hi desenvolupen¹⁵.

Per últim, hi ha formes d'absentisme que expressen una actitud de *rebel·lió*. Merton expressa una resposta activa del subjecte pedagògic, que rebutja les metes culturals definides (l'èxit escolar, l'ideal meritocràtic, etc.) i els mitjans institucionals establerts per assolir-les. L'adolescent recrea formes culturals actives «de rebuig escolar» (Willis), en confluència amb el grup d'iguals o la família, expressant les formes més dures d'absentisme.

En definitiva, l'absentisme escolar pot ser considerat un fenomen plural en la mesura que expressa un pes diferent de les constriccions socials (desigualtats socials de partida) i de detonants secundaris, vinculats al processos biogràfics del jove, generant diferents absentismes: com a pràctica de *Transgressió*, passivitat i *retraïment*, o una forma de *resistència* i *rebel·lió* davant l'escola. En alguns casos són pràctiques que expressen una forma de transgressió de les normes, en altres, una actitud «d'estranyament» davant l'escola i en altres, formes d'oposició a la cultura escolar, significacions diferents que requereixen intervencions socioeducatives diferenciades.

3. Un fenomen de caràcter multiforme

En la major part dels centres escolars l'absentisme queda circumscrit a l'absència física i injustificada d'un alumne a l'aula, i tendeix a ser considerat com a fenomen sincrònic i a partir d'una certa freqüència, que el fa reiterat o consecutiu. La *freqüència* o *recurrència* de l'absentisme és una variable discreta que permet comptabilitzar el nombre de cops que es repeteix el fenomen i que pot oscil·lar des de les situacions aïllades fins a les situacions recurrents. No obstant això, l'absentisme té també una dimensió contínua (*intensitat*). La *intensitat* fa referència a la durada de l'absentisme entre $t_{(i)}$ i $t_{(i+1)}$, on $t_{(i)}$ és el moment en què es produeix una situació d'absència i $t_{(i+1)}$ el moment en què es produeix el retorn a l'escola. Pot oscil·lar des de la no-assistència a una classe o matèria fins a una absència prolongada en el temps (hores, dies, setmanes, mesos, trimestre o pràcticament tot el curs acadèmic).

Aquestes dues variables (intensitat i freqüència) dibuixen diverses modalitats d'absentisme: L'*absentisme crònic o dur*, definit pel seu caràcter prolongat en el temps (elevada intensitat), l'*absentisme recurrent*, definit per la seva freqüència, que suposa una regularitat en el temps, amb independència de la seva intensitat, i l'*absentisme esporàdic o aleatori*, que fa referència a absències irre-

15. Aquesta forma d'absentisme pot també vincular-se a les formes com l'alumnat viu i participa del seu procés d'escolarització. Inclou situacions que, seguint la terminologia de Jackson, podríem denominar «alumnes *virtuals*», expressió d'una resposta d'inhibició o estranyament a l'aula. Cf. JACKSON, P. W. (1975). «Participación y absentismo en la clase», a *La vida en las aulas*, Madrid: Marova, p. 121-149.

gulars, puntuals i aïllades. A més, aquestes formes d'absentisme poden ser de caràcter total o parcial: existeixen formes d'assistència inconsistents per a determinades matèries de les quals a penes hi ha un subregistre¹⁶.

4. Un procés determinat a nivell institucional i polític

Lluny de considerar l'absentisme escolar des de la *Teoria del handicap o des de les teories hiperculturalistes (essencialisme)*, la perspectiva adoptada considera els processos institucionals que contribueixen a la seva gènesi i desenvolupament. Les agències de control simbòlic¹⁷, i més particularment la institució escolar, actuen i generen, en un procés interactiu, expectatives desiguals de l'alumnat i, davant aquest, contribueixen a reificar les actituds de l'alumnat que hem convingut denominar «innovació», «rebel·lió» i «retraïment» escolar. Tanmateix, lluny de determinismes estructuralistes, la institució escolar pot tenir un paper proactiu o reactiu en relació amb els processos d'escolarització i l'absentisme, ja que determinades formes de control i sanció poden accentuar l'etiquetatge recreant i cronificant l'absentisme, mentre que les pràctiques pedagògiques inclusives i innovadores poden contribuir a reduir els processos de desmotivació i desafecció escolar. Les aportacions teòriques de Bernstein permeten establir un marc conceptual per a l'anàlisi de les formes d'intervenció educativa des de la interrogació de les formes de transmissió cultural (segons modalitats de codi pedagògic), aportant uns principis de descripció per a l'anàlisi dels canvis fonamentals en les escoles, integrant pràctiques discursives, realitzacions i contextos en funció de si s'inscriuen en un model pròxim al «codi de col·lecció» o al «codi integrat». Aquesta anàlisi és desenvolupada a través dels conceptes de «classificació» i «emmarcament», a partir dels quals, altres autors desenvolupen una tipologia de cultures d'ensenyança que s'il·lustren en la figura 2.

Segons Bernstein, el principi de classificació expressaria els límits entre agències i agents de control simbòlic. Límits que poden ser forts o febles, és a dir, segons el grau de relació en el treball pedagògic de diferents agents educatius (en l'àmbit escolar, familiar, d'educació no formal i professionals de la intervenció social). També inclou els límits més o menys marcats entre discursos pedagògics de les diferents agències i les relacions entre docent i discent. El principi d'emmarcament fa referència a les formes de control (explícites o implícites) sobre els

16. Segons un estudi realitzat pel Consortium of Chicago School Research and the Chicago Public School (CPS), les absències a determinades matèries són una forma molt comuna d'absentisme entre l'alumnat adolescent de secundària. Amb tot, la seva comptabilització s'escapa del registre de les escoles (RODERICK M., i altres [1996]. *Habits hard to Break: A New Look at Truancy in Chicago's Public High Schools*. Chicago: Consortium on Chicago School Research, a: <http://www.consortium-chicago.org>).

17. Segons Bernstein, les agències de control simbòlic fan referència al conjunt d'institucions i agents especialitzats en els codis discursius que dominen i en base als quals es distribueixen formes de consciència, relacions socials i disposicions, entre ells l'autor es refereix a aquelles agències i agents que tenen per funció diagnosticar, prevenir, reparar o aïllar el que consideren «desviat», es refereix particularment a alguns serveis especialitzats com, per exemple, el serveis mèdics, psiquiàtrics o socials.

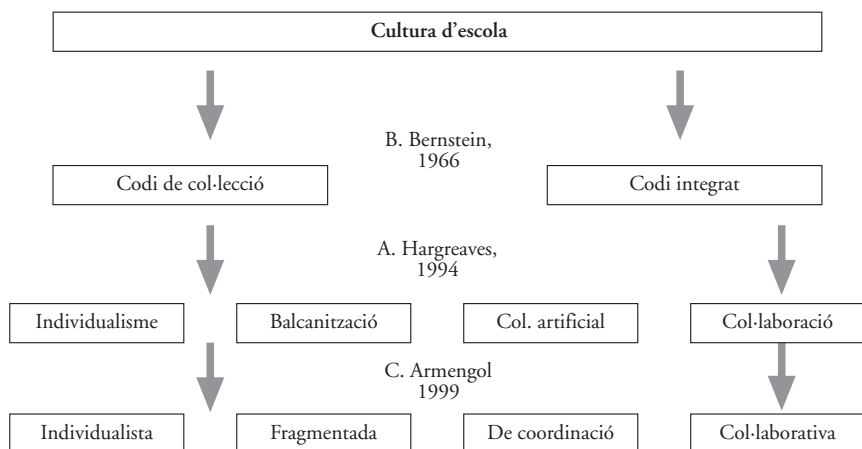


Figura 2. Tipologia de cultures d'ensenyança.

críters de selecció del coneixement «legítim», la seva seqüència i el ritme d'aprenentatge establert¹⁸. La teoria dels codis de Bernstein permet fer l'anàlisi dels canvis fonamentals en les escoles, integrant pràctiques i contextos. Els canvis fonamentals són definits per Bernstein sobre la base de les variables següents:

- El professorat i els grups d'alumnat.
- El currículum y la pedagogia.
- L'ordre ritual.
- Les relacions d'autoritat.
- L'organització interna de l'escola.
- El sistema de tutories.
- Les relacions de l'escola amb l'exterior.

Aquests aspectes marquen diferències entre escoles pròximes a un codi de integració i escoles pròximes a un codi de col·lecció. Així, mentre que les primeres (*integració*) es caracteritzen per l'existència a les seves aules de grups d'ensenyança heterogenis (de dimensions i composició variable segons assignatures), una concepció de la funció docent de caràcter cooperatiu i interdependent, un plantejament curricular comú, amb assignatures interrelacionades, una concepció pedagògica que accentua els processos, unes relacions d'autoritat i control de caràcter interpersonal i existeixen límits imprecisos en les relacions entre

18. El concepte d'emmarcament (*framing*) fa referència a les diferents formes de comunicació legítima que es realitza 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. Aporta la forma de realització del discurs. Si la classificació es refereix al *què*, l'emmarcament s'ocupa del *com* han d'unir-se els significats (Bernstein, 1998: op. cit., p. 44).

la institució educativa i altres agències de control simbòlic, les segones (*proclius a un codi de col·lecció*) es defineixen sobre la base de grups d'ensenyança homogenis, les aspiracions de l'alumnat són controlades mitjançant grups de rendiment acadèmic (*streaming*), una concepció de la funció docent de caràcter aïllat i independent, un plantejament curricular graduat per grups segons capacitats, on les assignatures estan aïllades, la concepció pedagògica accentua els continguts i les solucions als problemes, així com unes relacions d'autoritat i control posicionals i uns límits molt marcats en la relació entre l'escola i l'exterior. No obstant això, cal evitar una lectura simple d'aquestes característiques, ja que no tots els elements definitoris del *codi integrat* contribueixen a desenvolupar unes pràctiques proactives contra l'absentisme, ni a la inversa. Per això, sols alguns d'aquests aspectes han estat retinguts, per ser considerats particularment rellevants per a la interpretació de les diferències:

- La concepció de la *funció docent*, ja que el treball cooperatiu, interdependent, entre el professorat, pot ser un element que aporti coherència i unitat a les intervencions contra l'absentisme; també és important compartir criteris i funcions amb relació al *sistema de tutories a l'alumnat*.
- La concepció pedagògica del centre, és a dir, la definició d'objectius educatius i socials versus aquells centres que posen més l'èmfasi en la funció instructiva de l'escola.
- L'existència d'un treball de *coordinació entre disciplines i cicles* amb plantejaments curriculars compartits, atès que pot ser un element de motivació en els processos d'aprenentatge de l'alumnat.
- Uns límits poc precisos entre la institució escolar i altres agències de control simbòlic que intervenen en el territori (*classificació dèbil entre agències*), que contribueixen a la cooperació.
- Per últim, també s'han considerat en l'anàlisi les respostes d'autoritat i control de la institució escolar davant l'absentisme: un control fort de les absències pot tenir un efecte positiu sobre les pràctiques absentistes incipients i sobre la visibilitat de l'absentisme, per bé que el recurs a les sancions coercitives, contemplades en alguns reglaments de règim intern, pot resultar un contrasentit i accentuar l'absentisme que es vol evitar.

En definitiva, la tipologia de *cultures d'ensenyança* utilitzada és una reelaboració pròpia, seguint les aportacions referides, així com les d'altres autors (Armengol, 1999; Hargreaves, 1994). Atès que l'objectiu de la recerca no és identificar els models o cultures de treball del professorat dins dels centres estudiats, sinó analitzar, modestament, si determinades característiques de l'equip docent i de l'organització d'un centre escolar poden constituir una eina per a la interpretació de les diferents intervencions i percepcions sobre l'alumnat absentista, sembla oportú simplificar els models de treball descrits. Així, en termes operatius, la tipologia considerada es redueix a: models de treball o cultures de separació; models o cultures de la connexió i models o cultures de la integració, tal com es representa en la figura següent.

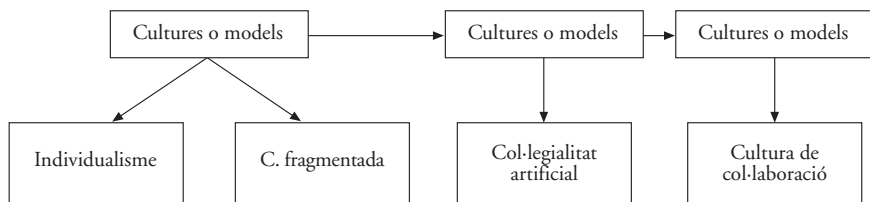


Figura 3. Models o cultures de treball del professorat.

Taula 1. Característiques definitòries dels models de treball del professorat

Models de treball o cultures de separació (individualista i/o fragmentada)

- Objectius educatius poc definits o que emfasitzen la importància de la disciplina escolar, l'ordre i els continguts acadèmics.
- Claustre fragmentat, valoracions baixes del seu grau de cohesió (< 3).
- Concepció rígida de la funció del docent. El docent és concebut com a especialista d'una disciplina i es rebutgen altres tasques que no siguin les pròpiament instructives.
- El pla d'acció tutorial és una resposta nova als requeriments externs; els criteris són divergents o es troben poc consensuats.
- La coordinació del treball es fa bàsicament per àrees.
- La formació del professorat és de caràcter individual.

Models de treball o cultures d'integració (col·laborativa)

- Èmfasi en els objectius pedagògics i socials: valors i habilitats socials.
- Les relacions entre el professorat són d'implicació i complicitat, valoració quantitativa alta (al voltant del 4).
- Concepció flexible de la funció docent com a educador, les tasques del qual han d'adaptar-se a la realitat de l'alumnat i del medi social del qual aquest procedeix.
- El pla d'acció tutorial es considera una eina imprescindible per la tasca amb l'alumnat. Treballat des de fa temps al centre en base a una feina conjunta d'implicació del professorat. Hi ha una tradició de seguiment aprofundit i una voluntat de consensuar i compartir criteris.
- Experiències de coordinació i treball del conjunt de claustre.
- Experiències d'assessoraments conjunts i/o formació col·lectiva.

Models de treball o cultures de connexió (coordinada o col·legialitat artificial)

- Objectius ambientals i relacionals (clima) i/o exclusivament pedagògics (omissió dels objectius socials).
- Claustre desigualment implicat, valoracions mitjanes sobre el grau de cohesió (3-3,5).
- S'accepta, de forma resignada, els canvis de funció docent que comporta treballar en un medi social hostil.
- Organització del treball per àrees i cicles, per mandat extern al centre.
- Formació del professorat desigual: individual o assessoraments puntuals no compartits per tot el claustre.

Fet i fet, aquesta simplificació tipològica atorga una consistència més gran a la classificació. L'operativització metodològica de les cultures dels centres ha estat realitzada en base a una selecció de variables considerades rellevants per l'especificitat de l'objecte d'estudi, així com pel coneixement complementari que afegeixen per a la interpretació. Les variables finalment considerades es recullen en la taula de la pàgina anterior.

Cal dir que la forma operativa, atès el concepte de cultura de centre, queda circumscrita a la definició «institucional» donada pels membres de l'equip docent, al marge de l'existència d'altres veus o discursos discrepants o diferencials entre el claustre de professorat. L'anàlisi queda, així, circumscrita i limitada a aquesta «visió institucional» al marge que aquesta sigui una modalitat emergent, recessiva o dominant dins de l'organització. En definitiva, lluny dels determinismes estructuralistes, la institució escolar pot tenir un paper proactiu o reactiu amb relació als processos d'escolarització i a l'absentisme, tal com els resultats de la investigació han posat de manifest.

Principals resultats

1. Descripció i quantificació de l'absentisme

Segons els resultats de l'estudi, l'absentisme escolar a secundària (17%) duplica en nombre de casos l'absentisme detectat a primària (9%). A primària, l'absentisme de baixa freqüència i intensitat «absentisme *intermitent*» representa el 70% de tots els casos declarats, a secundària, aquesta modalitat representa una tercera part. Una modalitat en la qual les diferències són menys notòries és en la de l'«absentisme crònic», això és, absències que perduren en el temps, d'alta intensitat, que representen un 20% i un 25%, respectivament, a primària i secundària. Les diferències més grans es troben a les situacions d'absentisme recurrent, que gairebé es dupliquen amb el canvi d'etapa. També apareix a secundària una nova modalitat, subestimada en alguns centres i connotada per la desafecció davant determinades matèries o determinat professorat: *l'absentisme d'aula*, que representa el 20% dels casos d'absentisme a secundària i que és pràcticament inexistent als centres de primària.

	Primària		Secundària	
	Mitjana	Interval	Mitjana	Interval
Zona 1	15,1%	2-27	10,1%	3-17
Zona 2	7,5%	2-17	10,1%	6-14
Zona 3	6,9%	2-18	17,6%	14-21
Zona 4	9,6%	1,5-37	32,9%	32,9
Zona 5	13,0%	1,5-13	15,8%	6-26
TOTAL	9,5%		17,3%	
	(202)		(336)	

Mentre que l'absentisme a l'ensenyança primària disminueix, en general, conforme l'alumne adquireix més autonomia per anar només a l'escola, les dades apunten a un increment de l'absentisme escolar conforme l'alumne es promociona a l'ensenyança secundària. No obstant això, el curs en què es produeix l'increment més elevat és tercer de ESO, sigui perquè representa un salt qualitatiu a l'adolescència, per la mentalitat docent, que confia en l'autonomia de l'alumnat a partir d'aquest curs, o per les velles inèrcies del batxillerat aplicades al segon cicle d'ESO, que es tradueixen en un menor control de l'assistència.

A les diferències quantitatives entre etapes (primària vs. secundària), cal afegir-hi les existents entre centres, ja que les taxes d'absentisme varien fortament per a un mateix territori. Així, les taxes oscil·len entre un 5% i un terç d'absentisme segons centres. Factors exògens i endògens al propi centre contribueixen a explicar aquesta polaritat. El primer tipus de factors és el resultat de les desigualtats socials existents i la concentració de problemàtiques i consegüent «guetització» a la qual es veuen sotmesos alguns centres públics, agreujada per una política de matriculació que permet aquesta concentració de problemàtiques socials. Així, la pràctica totalitat de les escoles que presenten unes taxes més elevades d'absentisme són les que es troben ubicades en àrees subintegrades o són molt properes a espais geogràfics segregats, infradotats d'infraestructures i on es concentren uns índexs més elevats de marginació i desigualtat social.

El segon tipus de factors, de caràcter endogen a la institució escolar, juguen en el sentit contrari i tenen a veure amb les pràctiques de control, detecció i pràctiques pedagògiques d'inhibició. El predomini d'unes pràctiques de registre i notificació poc exhaustives, discretes, és particularment significatiu a secundària, tot i que, com hem vist, es donen unes taxes més elevades d'absentisme. Així doncs, en els instituts de secundària estudiats es tendeix a una concepció estreta de l'absentisme, circumscrit a absències molt visibles, a uns controls poc exhaustius i a estratègies d'adscripció de l'alumnat en competència amb altres centres, la qual cosa contribueix a fer un replegament del propi centre i a subestimar algunes formes d'absentisme i desafecció escolar a l'aula.

Cal afegir-hi que determinades situacions d'absentisme resulten invisibles com a conseqüència de l'absència d'una definició operativa, agreujada per les característiques organitzatives particulars de l'ESO, en un context de poca tutorització individualitzada i d'excés d'especialització docent per àrees. Les absències de caràcter puntual i algunes absències recurrents, circumscrites a determinades matèries, s'escapen de control i de possibles intervencions.

També l'absència de criteris institucionals, des de l'Administració educativa, provoca recomptes desiguals, perquè no existeix una definició comuna d'absentisme i les dificultats per discernir l'absentisme de la desescolarització són moltes. Tampoc no hi ha una sensibilitat compartida per considerar l'absentisme escolar com un indicador de risc de possibles processos de desafecció escolar i altres problemàtiques associades. Tots aquests elements contri-

bueixen a subestimar les absències puntuals, que escapen de la percepció d'alguns docents. També se subestimen absències parcials, tot i que en molts casos siguin recurrents, per no ser consecutives. Aquests elements poden també contribuir a explicar el pes desigual que tenen diferents tipus d'absentisme entre centres.

Pel que fa a les diferències quantitatives segons sexe, són pràcticament inexistents, si bé sí que existeixen diferències rellevants segons el tipus d'absentisme, de forma que per a cada 100 joves nois en situació d'absentisme recurrent, hi ha 127 alumnes absentistes, mentre que les situacions d'absentisme crònic són més freqüents entre els nois, en una relació de 154 per cada 100 noies. Algunes d'aquestes situacions son expressió d'una vivència negativa de l'adolescent amb l'escola, un rebuig que també genera tensions entre el professorat i al centre, la qual cosa origina respostes inhibides (abandonos tolerats) i respostes coercitives, en base a les sancions, que originen formes d'externalització temporals (expulsions) o permanents que accentuen encara més la desafecció escolar i els hàbits d'absentisme, un cercle difícil de trencar.

2. Pràctiques d'intervenció davant l'absentisme

La major part dels centres estudiats tendeixen a donar una resposta dilataada a l'absentisme. Això és així per a tres de cada quatre centres de primària, mentre que en el cas de secundària alguns instituts s'han adaptat a la nova situació que representa l'ensenyament secundari obligatori, introduint-hi intervencions immediates, particularment si es tracta d'alumnes de primer cycle. Amb tot, la intervenció immediata no és una pràctica dominant. Probablement hi contribueix certa cultura de la intervenció concebuda en termes de «derivació», sobre la base d'un circuit de comunicació i traspàs de casos entre instàncies, particularment en els casos d'absentisme crònic. Aquestes pràctiques tendeixen a dilatar els processos d'intervenció en el temps, amb el risc consegüent de burocratitzar el pla d'actuació en successives derivacions inoperants.

L'absència de plantejament pedagògic específic per abordar les situacions d'absentisme recurrent, quant a seqüenciació i ritme d'aprenentatge, contrasta amb les respostes a la diversitat que els centres es plantegen en termes d'organització escolar per al conjunt de l'alumnat (classes de reforç, grups desdoblats, tallers, grups flexibles segons nivell de rendiment, unitats d'adaptació curricular, etc.). Així doncs, és comuna l'absència de respostes didàctiques davant les situacions d'escolarització irregular.

Una tendència més gran a donar respostes homogènies i a la inhibició davant l'absentisme té lloc en instituts proclius a una classificació forta i a la jerarquització de l'alumnat, on es configuren grups segons rendiment «grups per nivell». Amb tot, fórmules aparentment «comprehensives» d'organització escolar produeixen respostes uniformes. Els centres de secundària que desenvolupen respostes actives i integradores, són aquells que combinen fórmules

pedagògiques d'atenció a la diversitat a l'aula amb fórmules d'organització escolar flexible.

Una anàlisi minuciosa dels tipus d'intervenció mostra com aquestes varien segons nivells d'ensenyança i centres. Els centres de secundària es polaritzen segons si les seves pràctiques són actives o reactives, és a dir, evasives i «externalitzadores». En alguns centres, el control i el registre exhaustiu fan visibles les diferents modalitats d'absentisme en intensitat i freqüència. Paradoxalment, no sempre un control més acurat de l'assistència pressuposa una resposta reglamentista i sancionadora, sinó també una preocupació compartida pel claustre que permeti la intervenció immediata, amb una tendència al treball col·lectiu i a la cooperació amb d'altres agències de control simbòlic.

La major part dels centres de primària i secundària acostumen a definir la seva intervenció contra les situacions d'absentisme en el marc d'un protocol establert amb aquesta finalitat, en el qual es defineix un circuit d'intervenció (vegeu la figura 4 de la pàgina següent).

Els centres on predominen les intervencions reactives es caracteritzen per tenir en comú una concepció de la funció docent limitada al caràcter instructiu de la formació i una absència de tradició de cooperació amb altres agències de control simbòlic presents al territori. Cal afegir-hi que, fins no fa gaire, la poca relació entre la major part de centres escolars de primària i secundària i els serveis socials del territori era la tònica dominant. En el moment de confeccionar l'estudi, la major part dels centres havien instituït alguna forma de col·laboració entre totes dues agències, a fi de buscar respostes conjuntes a les situacions d'absentisme i a d'altres problemàtiques associades mitjançant la creació d'una comissió social de centre. La valoració d'aquesta experiència ha estat positiva, en tant que permet unificar criteris d'intervenció, apropar cultures i abordar les problemàtiques des d'un plantejament més holístic. No obstant això, persisteixen algunes limitacions: velles inèrcies professionals de treball aïllat, sentiment d'intrusisme per part d'alguns agents i sobretot la limitació de recursos econòmics i humans que genera en els professionals el sentiment d'estar desbordats i abandonats per les instàncies administratives, per manca de compromís polític que permeti avançar en la integració de les polítiques educatives i socials en el territori i eviti les intervencions puntuals i aïllades.

3. Diferències entre centres segons cultures d'ensenyança

Un dels objectius de la recerca era analitzar la relació entre el fenomen de l'absentisme, les intervencions desenvolupades en els centres i les modalitats de treball o cultures d'ensenyança que hi tenen lloc. Les pràctiques reactives s'associaven hipotèticament a una «cultura de treball» fragmentada, mentre que les pràctiques proactives s'associaven hipotèticament a una «cultura d'integració o col·laboració». Els resultats de l'estudi posen de manifest l'absència de models purs en els centres estudiats, la qual cosa dificulta la classificació dels centres en un model exclusiu i exclouent i obliga a dibuixar-los en un eix conformat pels models més polaritzats.

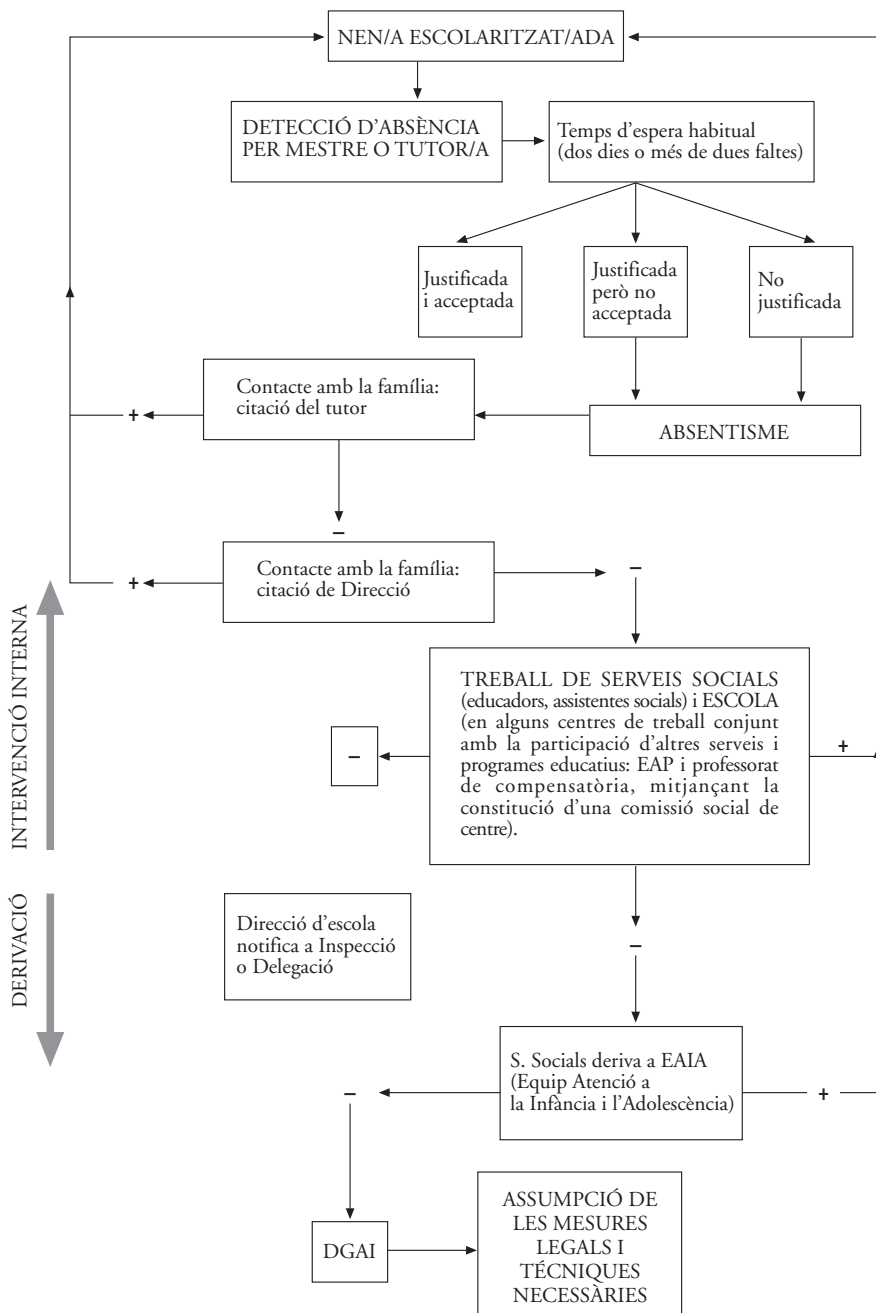


Figura 4. Circuit d'intervenció majoritàriament utilitzat contra l'absentisme.

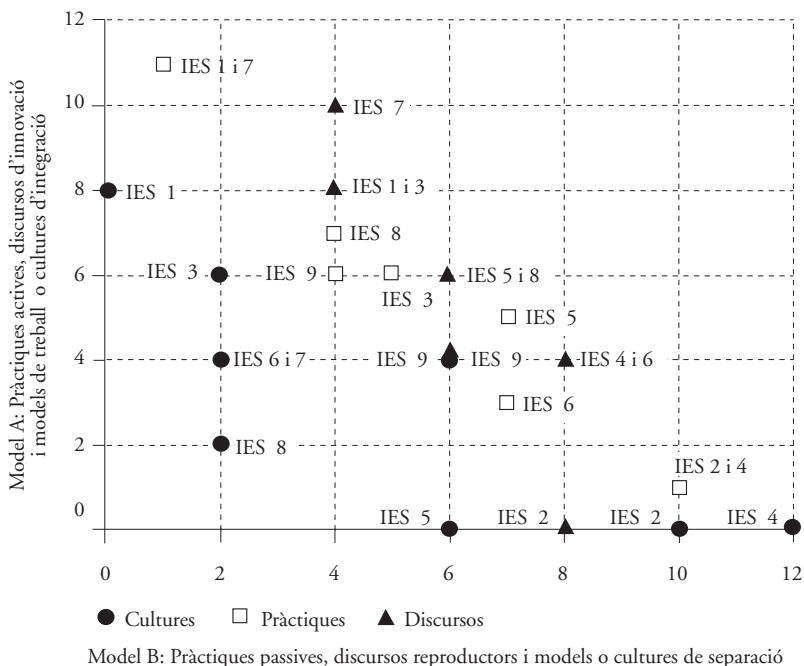


Figura 5a. Distribució de centres de secundària.

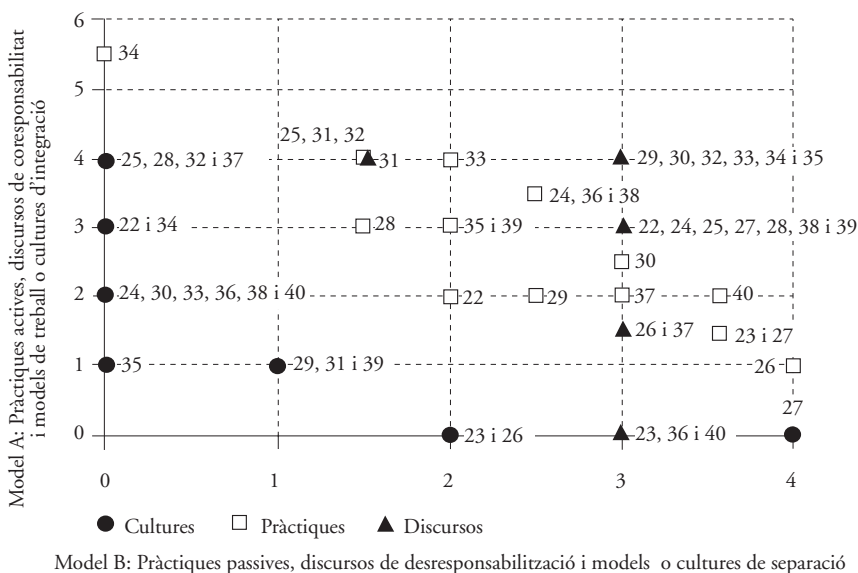


Figura 5b. Distribució de centres de primària.

Era d'esperar que els centres de primària mostressin unes formes de treball entre el professorat més proclius a la cooperació¹⁹ (tot i mantenir també elements propis del tipus de connexió) en què les finalitats socials de l'educació i les relacions comunitàries de cohesió entre el claustre, les experiències de formació col·lectiva en resposta al projecte de centre, el treball coordinat, els projectes comuns de tutoria, així com l'existència de relacions més interpersonals i afectives amb l'alumnat adquirissin més rellevància, mentre que es considerava que els centres de secundària serien més proclius a formes de treball entre el professorat més aïllades, de manera que es tendís a una cultura institucional de separació, poc adequades al context i a les condicions en què desenvolupen la seva activitat.

Els resultats mostren que, tot i l'existència d'elements de cultura pedagògica diferenciats segons etapes educatives, resulta simplista establir una polaritat entre centres de primària i secundària: un model «burocràtic» dominant a secundària i un model «comunitari» predominant en l'ensenyament primari, atesa l'heterogeneïtat entre els centres, la incidència de les dinàmiques oficials (discursos i pràctiques pedagògiques oficials), els canvis de mandat social a l'escola, etc.

No obstant això, els resultats de l'estudi mostren com els centres proclius a formes de treball de col·laboració tendeixen a unes pràctiques d'atenció més individualitzades i integrades i, contràriament, els centres més proclius a una cultura institucional individualista o de separació tendeixen a unes pràctiques d'atenció uniformes i segregadores. Però els centres on predominen elements propis de la cultura de connexió tan aviat oscil·len cap a pràctiques proactives com reactives i inhibides davant l'absentisme. Així, les modalitats extremes de cultura institucional s'associen a pràctiques d'intervenció polaritzades: als centres on predomina una cultura institucional de «connexió» s'originen, de fet, pràctiques d'intervenció molt diferenciades. Probablement, la particular percepció i interpretació de l'absentisme té en aquests centres més incidència sobre les pràctiques. D'altra banda, una concepció de la funció docent

19. Per A. HARGREAVES: «les escoles de primària formen, entre el professorat, unes comunitats molt unides, i cooperatives, de tall premodern». Segons un estudi de Nias, J. (1989), citat per Hargreaves, «aquestes comunitats protegides, en les escoles de primària on existeix col·laboració i consens, amaguen una tendència a estils de lideratge un xic paternalistes (o maternalistes) i un cert localisme» (Hargreaves: op. cit, p. 62). Seguint els supòsits de l'autor: «El sistema escolar a secundària, desenvolupat en el context de la modernitat, ha restringit la col·laboració entre àrees de coneixement diferents, la qual cosa ha provocat la incoherència pedagògica, una territorialitat competitiva i la falta d'oportunitats perquè uns professors aprenguin dels altres i s'ofereixin suport mutu» (Hargreaves, [1999] op. cit, p. 47). Segons l'autor «els períodes fixos de classe, les aules independents organitzades per edats, un currículum acadèmic organitzat entorn a assignatures [...] són productes sociohistòrics molt específics [...] Existeix la possibilitat que aquestes pràctiques i estructures vigents de l'ensenyament a les escoles secundàries hagin deixat de ser útils i ja no siguin adequades per a una societat on les condicions i premisses de la modernitat, en les quals es fundava l'escolarització secundària estatal, estiguin perdent la seva força i rellevància» (ibídem, p. 55).

àmplia i una definició d'objectius pedagògics no restrictiva semblen ser elements rellevants pel que fa al desenvolupament de pràctiques d'intervenció proactives. La implicació i cohesió del claustre de professorat, el compromís professional per compensar les desigualtats educatives en centres amb pràctiques «proactives» i els discursos d'interpretació crítics són majoritaris a primària i minoritaris a secundària, on predominen les funcions del professorat circumscrites a objectius acadèmics i els discursos que expressen el «malestar docent» generat per les pressions a les quals una bona part dels centres consideren estar sotmesos. Cal afegir-hi que la tradició històrica dels centres de secundària de funcionar sota criteris del que hem convingut denominar «cultures de la separació» (individualistes o fragmentades), fa que tots els instituts, en un grau més o menys elevat, presentin alguna característica d'aquest tipus de cultura institucional. Probablement, el context de canvi introduït per la LOGSE ha generat incerteses entre el professorat que s'accentuen en els centres estudiats, ateses les particulars dificultats del context territorial en què es troben ubicats. A més, en una bona part dels instituts estudiats, els equips directius són relativament nous (menys de tres anys) i les directrius pedagògiques no estan suficientment consolidades. Aquesta inestabilitat es veu també agreujada per l'alta rotació de les plantilles de professorat (una tercera part dels centres es caracteritza per una inestabilitat que afecta al voltant del 50% del professorat). Tots aquests elements apunten la necessitat de ser cautelosos en la identificació de les cultures de treball als centres estudiats, ja que caldria un estudi diacrònic específic per dictaminar el caràcter emergent, recessiu o consolidat de les cultures estudiades. Per últim, cal assenyalar que una bona part dels claustres de professorat està en procés de redefinició de les seves formes de treball i organització pedagògica, que se situen en la denominada «cultura de connexió», però poden evolucionar a postures «normativistes». En aquest sentit, la implementació de la LOCE pot comportar un retorn a les postures més involucionistes del passat.

Bibliografia

- AA.DD. *Jornades sobre l'Absentisme Escolar. Cicles de Regidors d'Educació*. Àrea d'Educació. Diputació de Barcelona, octubre de 1996.
- ARMENGOL i ASPARÓ, C. (1999). *La cultura organitzacional en els centres educatius de primària*. Tesi doctoral. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. UAB.
- BAKER, J. i SANSONE, J. (1990). «Interventions with students at risk for dropping out of school: A high school responds». *Journal of Educational Research*, núm. 83 (4), 181-186.
- BERNSTEIN, B. (1990). *The structuring of pedagogic discours*. Volum IV: *Class, codes and control*. Londres: Routledge. Traducció al castellà: BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, Research, Critique*. Londres: Taylor & Francis. Traducció al castellà: BERNSTEIN, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Éditions de Minuit. Traducció al castellà: P. BOURDIEU y J. C. PASSERON (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- CARABAÑA, J. (1993). «A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturales». *Revista de Educación*, núm. 302, p. 61-82.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988). «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?». *Política y Sociedad*. Madrid, núm. 1, p. 23-34.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (1992). *What's Worth Fighting for in Your School?* Buckingham: Open University Press.
- GARCÍA, M. (2001). *L'absentisme escolar en zones socialment desfavorides*. Tesi dirigida pel doctor Joaquim Casal. Universitat Autònoma de Barcelona.
- GARFELLA ESTEBAN, P.; GARGALLO LÓPEZ, B. (coord.) (1998). *El absentismo escolar. Un programa de intervención en educación primaria*. València: Universitat de València i Ajuntament de Gandia.
- GIROUX, H. (1992). «Producción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización», a *Teoría y resistencia en educación*. Madrid: Siglo XXI. Edición original: GIROUX, H. (1983). *Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition*. Londres: Heineman.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. Londres: Casell. Traducció al castellà: HARGREAVES, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, D. H. (1967). *Social Relations in Secondary School*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- «Informe Especial del Defensor del Pueblo Andaluz», *BOPA*, núm. 315, Sevilla, 7 d'abril de 1999.
- JACKSON, P. W. (1975). «Participación y absentismo en la clase», a *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- LUCCHINI, R. (1993). *Enfant de la rue: Identité, sociabilité, drogue*. Ginebra: Librairie Droz. Traducció al castellà: LUCCHINI, R. (1999). *Niño de la calle: Identidad, sociabilidad, droga*. Barcelona: Los Libros de la Frontera.
- MAU, R. Y. (1992). «The validity and devolution of a concept: Student alienation». *Adolescence*, 27(107), 731-741.
- MORTON, J. (1989). «Youth alienation and the schools: A Principal's perspective». *NASSP Bulletin*, 73 (514), 109-110.
- NEWMANN, F. M. (1981). «Reducing student alienation in high schools: Implications of Theory». *Harvard Educational Review*, núm. 51 (4), 546-564.
- OERLEMANS, K.; JENKINS H. (1998). «There are aliens in our school». *Issues in Educational Research*, núm. 8 (2), 117-129.
- PLAISANCE, E. (1972). «Echec Scolaire: Échec de l'écolier ou échec de l'école?». *Raison Presente*, 23, juliol-agost-setembre (21-41).
- REID, K. (1982). «The self-concept and persistent school absenteeism». *British Journal of Educational Psychology*, 52, 179-187.
- REID, K. (1980). *Persistent school absenteeism*, tesi doctoral no publicada. University of Wales.
- REID, K. (1981). «Alienation and persistent school absenteeism». *Research in Education*, núm. 26, 31-40.
- RIST RAY. «Sobre la comprensión del proceso de escolarización. Aportaciones de la teoría del etiquetaje». *Educación y Sociedad*, núm. 9. p. 179-190.

- RODERICK M., i altres (1996). «Habits hard to Break: A New Look at Truancy in Chicago's Public High Schools». Chicago: Consortium on Chicago School Research, a: <http://www.consortium-chicago.org>
- ROHRMAN, D. (1993). «Combating truancy in our schools: A community effort». *NASSP Bulletin*, núm. 76 (549), 41-45.
- SAN JUAN, M. (1997). *Programa de absentismo escolar de Valladolid*. Actas de encuentros Técnicos sobre Seguimiento de la Escolarización: El Absentismo Escolar. Ayuntamiento de Madrid.
- SEEMAN, M. (1975). «Alienation studies». *Annual Review of Sociology*, núm. 1, 91-123.
- SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA, *Informe 2000*. BOPC, núm. 165, Barcelona, 27 de març del 2001.
- TRIPP, D. (1986). «Greenfield: A case study of schooling, alienation, and employment». A: P. FENSHAM (ed.). *Alienation from schooling*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- WILLIS, P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Londres: Saxon House (1ª ed). Traducció al castellà de Rafael Feito: WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- WILLIS, P. (1986). «Producción cultural y teorías de la reproducción cultural». *Educación y Sociedad*, núm. 5, p. 7-34.