
REENFOCANT LA NOCIÓ DE FRACÀS ESCOLAR: UNA MIRADA ETNOGRÀFICA

Nuria Tria Parareda
IES Escola del Treball – Barcelona
nuria.tria@gmail.com

Resumen

En aquesta presentació reflexionarem a partir de material etnogràfic sobre què anomenem èxit i fracàs escolar i procurarem il·lustrar quant hi pot haver de fracàs en l'èxit i d'èxit en el fracàs si considerem aquestes categories com a difuses i no excloents i si no ens limitem a observar i valorar un moment puntual introduint la temporalitat a través de la noció de trajectòria.

Amb aquest objectiu analitzarem les trajectòries personals, escolars i el moment de transició al món laboral de dos antics alumnes d'un Institut de Cornellà de Llobregat que, atenent-nos a un etiquetatge convencional, serien considerades dos casos d'èxit. Contràriament si observem què passa a les seves vides després d'haver acabat el període escolar veurem que mentre una trajectòria és netament ascendent i apunta cap a una plena inclusió social l'altra és clarament descendent (l'alumne passa un temps a un centre penitenciari, on s'examina amb "èxit" del seu cicle formatiu) i més propera, per tant, a l'exclusió social.

Conclourem, doncs, proposant la consideració de les categories èxit/fracàs escolar com a categories difuses i la inclusió de la dimensió temporal com a pre-requisits per a abordar i comprendre els processos més amplis que condueixen vers la inclusió/exclusió social.

Paraules clau: educació; fracàs escolar; categoria difusa; trajectòria; exclusió social; material etnogràfic.

REFOCUSING THE NOTION OF SCHOOL FAILURE: AN ETHNOGRAPHIC VIEW

Abstract

This presentation is a reflection through ethnographic materials to school success and school failure. The aim is to illustrate the amount of failure in within success and the other way around: the amount of success in failure –if these categories are to be considered as fuzzy but not exclusive sets and if we just do not only observe and assess a precise moment, introducing temporality through the notion of trajectory–.

From this clear aim, personal and school trajectories as well as the shift into labour world of a couple of former Secondary School students of Cornellà de Llobregat who, from a conventional labelling conception, both would be considered as school success cases, are to be studied.

Nevertheless, if we analyze their lives after the compulsory school period, we can see that, while one of them has a clear positive and growing trajectory to social inclusion, the other is immersed in a downward spiral to social exclusion (he is even taken to a correctional facility, where he successfully passed his Vocational Training studies).

To sum up, a proposal is to be done: and that is to consider school success and school failure as fuzzy categories and, the temporary dimension inclusion, as prerequisites to tackle and understand the broadest processes that lead to both social inclusion and social exclusion.

Keywords: education, school failure, fuzzy sets, trajectory, social exclusion, ethnographic materials.

1. Introducció

Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza (E. Morin, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro).

Encetem la introducció amb la cita de Morin (1999:3) per a focalitzar, amb una imatge, el tema genèric que volem tractar: el fracàs escolar. Metàfora, la del vaixell navegant pel mar d'incerteses, que connecta per una banda amb la vivència particular, de primera mà, que tinc del tema com a professional de l'educació secundària, un dels motors de l'estudi. I alhora amb una visió més general i compartida pel col·lectiu d'educadors i educands, que junts naveguem en aquest vaixell, sovint amb la sensació d'anar a la deriva, que és el sistema educatiu al nostre país. Visió i experiència que tractarem de transformar, en la mesura en que això sigui possible, plantejant una proposta de millora que consistirà en reexaminar el tema del fracàs escolar a nivell teòric, examen que inclourà la pròpia forma d'abordar-lo. Les estadístiques amb índexs de fracàs escolar i d'atur juvenil (CCTESC, 2010; Ferrer i Albaigés, 2008), així com els informes sobre risc d'exclusió (Subirats, 2005), per no esmentar noves categories sociològiques com la dels "ni-ni" creiem que parlen per sí soles d'aquesta necessitat.

En aquest camí partirem d'alguns pressupòsits o, seguint amb la metàfora inicial, d'algunes illes de certesa. La primera que tota praxi, per exemple l'educativa, està orientada i justificada en funció d'un univers simbòlic o discurs dominant¹, de forma més o menys explícita, més o menys conscient. La nostra proposta apuntarà, doncs, com a objectiu final al canvi en el marc de les representacions del discurs dominant, tal i com procurarem argumentar i fonamentar més endavant. Considerem que aquest és un pas previ imprescindible abans d'entrar a cap agenda política. La segona certesa es basa en la constatació de que la complexitat, el canvi constant i la incertesa, permeteu-nos la només aparent contradicció, són característiques constitutives de la nostra realitat social². I que, per tant, també ho són dels fenòmens, entre ells l'educatiu, que al seu si es generen.

Apropar-se, parafrasejant Bauman (2008), als reptes de l'educació a la modernitat líquida, requerirà, doncs, no només de potència sinó també de perspiciàcia tant teòrica com metodològica, fet pel qual proposarem fer entrar en diàleg dues tradicions disciplinàries (ja no ens serveix només

¹ Utilitzem el terme en el sentit que ho fa P. Bourdieu a *Lección sobre la lección* (2002), sentit que implica la noció de violència simbòlica com a forma de transmissió, un altre concepte del mateix autor (2008). Sobre ambdós en parlarem amplament.

² Utilitzem el terme complex en el sentit que ho fa Mario Waissbluth (2008) a l'analitzar els sistemes complexos, que no complicats, a l'àmbit de la teoria de les organitzacions. De les característiques dels sistemes complexos destaquem la possibilitat de generar propietats emergents, aquelles que es desprenen del tot per efecte de la interacció de les parts però que no es troben a cap d'elles. Amb això pretenem ressaltar la potència creativa, generativa, dels grups humans, i remarcar-ne la importància a un context educatiu.

una): l'antropologia i la pedagogia social. El nostre rumb quedarà així orientat per aquesta conversa interdisciplinària a través de la qual procurarem reflexionar i construir conjuntament nous horitzons, o potser simplement transformar els vells.

2. El diàleg de l'antropologia i la pedagogia social

Començarem la conversa explicitant que entenem l'àmbit educatiu, en sintonia amb alguns teòrics i en oposició a d'altres³, com un tot, com un *continuum* escolar-extraescolar on la frontera tradicional de delimitació disciplinària, això és pedagogia *versus* pedagogia social, des de la nostra òptica no té cap sentit: tot és, al nostre entendre, pedagogia social. Aquesta delimitació no seria congruent ni amb els conceptes analítics ni amb la metodologia que proposarem per a obtenir una diferent construcció, i per tant comprensió, del nostre objecte d'estudi, el fenomen del fracàs escolar. I és en coherència amb aquest plantejament que considerem que l'antropologia pot aportar, en diàleg amb la pedagogia social, dos elements clau per a renovar la mirada a l'ús⁴: la peculiaritat tant del seu enfocament com del seu mètode.

Per una banda l'enfocament que proporciona l'antropologia facilita una triple mirada exploratòria. En primer lloc els seus plantejaments són holístics, integradors, recolzats en un mirar veient les connexions entre tots els àmbits de la vida en societat. Alhora permet també una mirada propera als fenòmens estudiats, recollint el punt de vista dels actors implicats bo i endinsant-se en la seva quotidianitat i el seu món de significats. I finalment, però no menys important, té com a llegat disciplinari una bona competència autoreflexiva. Al seu torn les tradicionals eines qualitatives de l'antropologia, conegudes de forma genèrica com a treball de camp, de les que destaquem per la seva amplitud l'observació participant i per la seva fondària les entrevistes en profunditat a actors-clau, són les que finalment ens permetran obtenir descripcions microscòpiques, denses i situades, focalitzades en l'experiència i atribució de significats dels actors.

Per acabar veurem com la conjunció d'ambdues característiques en l'estudi de casos concrets i l'aproximació que aquests comporten als matisos, al detall i al canvi al llarg del temps ens proporcionarà una comprensió més ajustada dels fenòmens que etiquetem tant d'èxit com de fracàs escolar que farà altament recomanable l'obertura i difuminació, tal i com proposarem, d'aquestes categories.

³ Ens recolzem en la revisió històrica, metodològica i presentació dels principals debats entorn a la pedagogia social recollits a A. Petrus (1998).

⁴ Pensem que és així més difícil caure en l'excessiu reduccionisme característic d'enfocaments més tradicionals, que operen amb lògiques esquematitzadores i, per tant, uniformitzants, derivades de paradigmes neopositivistes. Les seves metodologies característiques són eminentment quantitatives i proveïdores, per exemple, d'estadístiques sobre resultats acadèmics o d'inserció laboral.

3. Categories difuses, trajectòries i processos d'inclusió i exclusió social

Així la nostra proposta concreta consistirà, segons el que acabem de dir, en reflexionar a partir de material etnogràfic sobre què anomenem èxit i fracàs escolar, indagant i procurant il·lustrar quant hi pot haver de fracàs en l'èxit i d'èxit en el fracàs si considerem aquestes categories com a difuses⁵ i no excloents i si no ens limitem a observar i valorar un moment puntual introduint la temporalitat a través de la noció de trajectòria.

Amb aquest objectiu analitzarem les trajectòries personals, escolars i el moment de transició al món laboral de dos antics alumnes d'un Institut de Cornellà de Llobregat que, atenent-nos a un etiquetatge convencional, serien considerats dos casos d'èxit. Ens proposem observar què passa a les seves vides després d'haver acabat el període escolar i valorar si realment, a mig termini, les trajectòries han respost efectivament a les "expectatives" de l'etiquetatge. Pretenem així comprendre, des de la proximitat de l'experiència viscuda, els mecanismes i processos més amplis que condueixen vers la inclusió/exclusió social.

A tal efecte ens situarem a una cruïlla de paradigmes combinant un enfocament sòcio-crític amb un altre d'interpretatiu-constructivista (Guba i Lincoln, 1994) i la voluntat de recollir i integrar tant allò que pot tenir de previsible, en tant que estructural, com d'imprevisible, en tant que protagonitzat per actors concrets, un fenomen social i cultural, complex per definició, com és el fracàs escolar.

4. Revisitant les "teories reproductives"

A partir de la selecció i comentari d'alguns fragments inspiradors de l'obra de P. Bourdieu *Lección sobre la lección* i abans de passar a l'anàlisi dels casos presentarem de forma una mica més detallada el marc teòric que és al rerefons de la nostra recerca i reflexió.

El primer d'ells: "No hay crítica epistemológica sin crítica social" (Bourdieu, 2002: 11), ens duu a dir que compartim amb l'autor l'assumpció que tot coneixement té unes condicions materials i socials de producció que en marquen la seva construcció, distribució i accés desigual. Del segon:

la sociología ha de tomar como objeto, en vez de enzarzarse en ella, la lucha por el monopolio de la representación legítima del mundo social, esa lucha de las clasificaciones (Bourdieu, 2002: 14).

⁵ Ens hem inspirat en les aportacions de la lògica borrosa tal com les difonen Calventus (2000) i Velarde (1996) per a proposar la noció de "categoria difusa" aplicada a la delimitació de l'èxit i el fracàs escolar.

se'n deriven diverses implicacions al nostre treball. Per una banda hem pres, seguint l'autor, "la lluita pel monopoli de la representació legítima del món social o lluita de les classificacions", com a l'objecte real d'estudi. D'ací que el focus d'interès per a reformular el tema del fracàs escolar el situem a l'àmbit de les classificacions, abordant, principalment, la manera de definir el propi terme per a, finalment, poder proposar-ne una reconceptualització. Per una altra banda comporta que haguem d'acceptar que la praxi teoritzant, també la nostra, sigui una forma de construcció del discurs dominant que, per definició, contribueix a legitimar, naturalitzant, l'estructura de poder vigent i les seves desigualtats. De la consciència de la implicació en allò estudiat, la consciència de la pròpia subjectivitat projectada en la recerca, no se'n deriva però necessàriament una "paràlisi" intel·lectual,

Pensar como tal espacio de la lucha de las clasificaciones –y la posición del sociólogo en este espacio o en relación con él– no implica en modo alguno el aniquilamiento de la ciencia en el relativismo.

(Bourdieu, 2002: 16).

ans al contrari, en tant que professionals, de l'educació i de la producció de teoria, incorporar el compromís amb l'autoreflexivitat com un valor central de la nostra pràctica pot clarament enriquir-la.

Dit això no volem acabar sense comentar que el model de transmissió proposat per Bourdieu i Passeron (2008) ha estat dins el món de les teories educatives sovint mal interpretat i titllat de determinista o mecanicista incloent-lo, de manera altament simplificadora al nostre parer, sota l'etiquetatge de "teories reproductives". Contràriament, la finestra oberta a la llibertat deixada pels autors és clara i a ella ens aboquem

...los clasificados, los mal clasificados, pueden rechazar el principio de clasificación que les otorga el peor lugar... pueden sacudirse el yugo de la clasificación legítima y transformar su visión del mundo liberándose de los límites incorporados que constituyen las categorías sociales de percepción del mundo social (Bourdieu, 2002: 15-16).

doncs ens permet observar, en el nostre cas a partir de l'estudi de trajectòries concretes, com els

actors, agents de les seves vides, aprenen i lluiten per a ocupar les millors posicions als espais en que es desenvolupen les seves vides alhora que renegocien contínuament els significats de la seva existència.

5. Presentació i anàlisi de dos casos d'èxit escolar

A continuació presentarem i analitzarem retalls de vida de l'F., una noia de vint-i-un anys al moment de l'estudi, i l'A., un noi de vint, ambdós antics alumnes d'un institut de Cornellà de Llobregat en el que van realitzar sengles cicles formatius de grau mig. Tots dos són d'origen magrebí i viuen amb les seves respectives famílies a Sant Boi de Llobregat, fincades a Catalunya des de fa més de deu anys.

De tots dos tenia coneixement previ qui escriu l'article a l'haver estat tutora seva el curs 2007-2008 i professora immediatament anterior. Amb l'A vam fer dues entrevistes en profunditat els dies 9 de novembre de 2010, de 56 minuts de durada, i 21 de novembre de 2010, de 40 minuts de durada, sempre a una cafeteria. Amb l'F. vam fer una entrevista en profunditat el dia 13 de novembre de 2010, de 75 minuts, a un bar propietat del seu germà gran. Les converses van ser gravades i degudament transcrites en la seva totalitat⁶.

En tots dos cassos parlarem, en primer lloc i breument, de l'espai social de la família per a contextualitzar l'entorn en que van fer la seva socialització primària i alhora poder observar el tipus de capital, econòmic, social i cultural (Bourdieu, 2001) de que disposen en el moment d'incorporar-se a l'escola primer i al món laboral després. A continuació centrarem l'anàlisi en els espais socials principals en que es desenvolupen les seves vides a l'actualitat, el laboral en el cas de l'F. i un centre obert en el cas de l'A. Les nocions de camp i posició (Bourdieu, 1987) ens permetran entendre de forma dinàmica i relacional com s'aprenen, operen i es negocien els llocs que ocupen, i els rols que desenvolupen, les persones als diferents espais socials en que conviuen, i ens aproparà a com s'hi produeixen els aprenentatges o processos pedagògics. Finalment observarem de manera global com en el decurs d'aquestes trajectòries es produeixen pèrdues, guanys i transformacions dels seus capitals en funció de com els juguen, joc en el que intervenen no només el llegat familiar sinó també les disposicions personals i els aprenentatges que es van fent en el decurs de la vida, per acabar traçant trajectòries socials ascendents o descendents.

6. El cas de l'F.

⁶ Material que posem a disposició de a qui li pugui interessar.

L'F. prové d'una família originària de Rabat actualment fincada a Catalunya, a Sant Boi de Llobregat. Té tres germans, la més gran, la K., de vint-i-vuit anys; el següent, l'Am., de vint-i-set; a continuació ve ella, seguida del seu germà petit, l'As., que en té catorze i està fent segon d'ESO. La mare, de cinquanta-tres, és mestressa de casa. El pare, de cinquanta-cinc, és un antic treballador del consolat de Marroc, avui pre-jubilat, motiu pel qual en un moment determinat la família va haver de tornar cap allà, ara fa uns quinze anys, en el que seria la primera d'un seguit d'anades i vingudes entre Barcelona i Rabat en que, a vegades, tots o una part dels fills i per a no desescolaritzar-los quedaven a càrrec d'algun membre de la família extensa.

L'F. se sent còmoda amb els seus orígens però a la vegada es considera plenament integrada a Catalunya, on té la seva feina i és el lloc que prefereix amb diferència per a viure. Això es fa palès a les entrevistes amb el seu ús del català, idioma que parla amb desimboltura i abundància d'expressions col·loquials.

La família de l'F. manté un vincle viu amb Marroc, sobretot els pares amb la part de família que roman allà i que van a visitar com a mínim durant un mes a l'any. Ella aquest llaç ja el sent més feble i comenta que amb una setmana a l'any de visita... "ja en té prou, i li sobra". Aquí té poca o nul·la relació amb la comunitat magrebí. De fet la seva única amiga d'aquest origen és una veïna de la mateixa edat i pel que fa a la resta l'F. es mou en espais socials freqüentats per gent d'aquí. La seva vida actualment gira sobretot entorn a la feina, que va aconseguir mercès a l'escola, i donant un cop de mà els caps de setmana al negoci d'hostaleria que ha obert el seu germà, un bar que barreja l'estil àrab i modern, en paraules seves, i que està funcionant molt bé des del primer moment; on, per cert, realitzem l'entrevista.

L'F. considera que la seva família és, pel que fa referència als pares, força tradicional, però tampoc "de les que més". Els pares "ho intenten", però els germans, la nova generació, fa pinya i, a base de complicitat i ajuda mútua, ofereix resistència. Això es veu, per exemple, en relació al tema matrimonial, amb les diferents propostes que ha tingut per part de "candidats de la família"... i que ella ha rebutjat; o amb el clar masclisme que impera en relació al major control que els pares intenten exercir sobre les filles comparat amb el que es fa sobre els nois. En un altre sentit el salt generacional i la millor integració dels joves s'observa en que l'F., per exemple, segueix molt de prop els temes escolars del seu germà petit, perquè considera que la seva mare "no s'entera" i és ella, doncs, qui s'entrevista amb els professors, etc. Ella mateixa, en un moment determinat, va prendre el comandament de la seva vida enfrontant-se als pares en relació als estudis que volia realitzar, i va aconseguir els seus objectius.

Així podem apreciar que al si de la família l’F. ha après el valor dels estudis (els seus pares sempre aposten per la formació el més elevada possible) i la cultura del negoci de l’hostaleria en que es mouen els dos germans grans i un dels oncles, no només com a assalariats sinó també com a emprenedors, i l’ha incorporat en forma d’*habitus*. També podem considerar que entre tots van construint un capital familiar de coneixement, experiència (capital cultural informal) i relacions (capital social) que es va transformant en capital econòmic a mida que els negocis en els que la família participa van prosperant. L’F. suma a aquest llegat, que l’incorpora, el del capital cultural institucionalitzat (la seva titulació acadèmica) que ha pogut obtenir mercès al capital econòmic familiar que li ha permès un major temps d’escolarització, i al que ella li treu un alt rendiment gràcies, entre d’altres disposicions, a les seves notables habilitats socials.

6.1. “Els que saben i fan” i “els que no saben i no fan res”, l’espai social laboral de l’F.

L’F. treballa a una empresa d’arts gràfiques a Rubí. Al llarg de l’entrevista podem fàcilment observar com es va construint, especialment quan parlem de les rutines d’un dia normal de feina, la constel·lació de posicions que configuren el seu camp laboral. Per una banda hi ha una taxonomia dicotòmica radical que divideix l’univers humà en dues tipologies: els *treballadors* i els *enxufats*. La primera és sinònim de “els que saben i fan”, i per tant “pringuen” amb tota la feina, i la segona de tot el contrari, “els que no saben i no fan res”:

F: I el jefe també, però bueno, ens anem mirant nosaltres i ho fem nosaltres, el tema de demanar materials i tot això, o sigui el jefe, com és “un enchufado” també (riu), ¿cómo no!

–O sigui, están “los enchufados” i “los que...”?

F: I “los que pringamos” (riu), ¡sí!

–I “los que pringais”, ¡vale!

F.: O sigui, hi ha molts enxufats!...

–Són dues grans categories!

F.: Sí, molt grans!

–L’M., què és?...

F.: Treballador.

–... que no li diré...

F.: Treballador. Sí, sí, no és “enchufado”. Som, somos, o sigui a a la part de preimpressió som pocs que no estem enxufats, o sigui...

–(Ric) Perquè s’ha de fer feina, algú ha de fer la part tècnica ¿no?

Per una altra, per a qualificar els treballadors utilitza diferents tipus d’adjectivacions, que alhora creen subgrups dins la categoria general. Aquesta subcategorització es pot entendre atenent a tres subtipus de capital, propis d’aquest camp concret: saber, experiència i un tercer molt interessant, l’adaptabilitat (flexibilitat, polivalència). Aquesta descripció apareix en ser preguntada per qui té realment per sobre, com a iguals i per sota a l’empresa, no segons l’organigrama:

F.: No està molt clar. O sigui, no hi ha un arbre, no hi ha un arbre que digui “aquest està aquí i aquest no-sé-què”, no. O sigui, però més o menys de, de lo que sap, o sigui l’M. està diguéssim a dalt més que l’encarregat, perquè l’encarregat no té ni idea...

–Per coneixements?

F.: Per coneixements.

–Vale, o sigui l’encarregat sí que és un enxufat ¿no?

F.: Sí, l’encarregat és un enxufat. Després més que l’M. hi ha un altre que està a les màquines planes...

–Mmm.

F.: ...que porta molts anys, té molt de coneixement, però és molt estancat.

El primer, els coneixements, en aquest cas un saber molt especialitzat de tipus tècnic que inclou molts procediments pràctics, està relacionat amb el capital cultural institucionalitzat però no ho és exclusivament ja que, a més de les titulacions oficials, i inclús per sobre d’aquestes, hi ha molta formació a mida pròpia de l’empresa que no té sanció institucional però que és altament valuosa. Una mena de cultura informal empresarial, altament especialitzada a la que només s’accedeix des de dins. Per exemple l’F. “només” té un cicle formatiu de grau mig en arts gràfiques, una qualificació mínima imprescindible per a certificar uns coneixements bàsics en un determinat sector professional; però en canvi, sabedora del seu valor, fa voluntàriament i acumula tan com pot tots els cursos de l’empresa, fet en el que aprofundirem més endavant.

Finalment, dins dels “enxufats” tenim també divisions: els que no fan res i els propis “jefes”. Els “enxufats” no tenen, segons l’F., cap capital: ni saber ni experiència. Els “jefes” al seu torn es divideixen les posicions i rols. Tractant-se de dos germans, un és el “jefe-jefe”, propietari de l’empresa i que assumeix el rol que vulgarment es coneix com a “policia bo” (“és més

comprensible”, “sempre diu sí a tot”) i l’altre és el jefe segon, de l’area tècnica, que no és propietari sinó contractat pel primer i encarna el rol del “policia dolent” (és un “cabrón”). Entre ambdós hi ha una relació desigual, de superioritat del primer cap al segon, i és clara també la relació de tots dos de superioritat cap a tots els treballadors.

F.: Si no fas això és que... i sí-sí, bueno, a dalt són tres dissenyadors, dos comercials ara, i, i està també la part de, de, d’administració que hi han dos, un de Propaganda i l’altre de P+D, i després estan els dos jefes, que són dos germans.

–Ahà.

F.: Val, que, el, el, són dos germans... llavors el jefe-jefe-jefe...

–Són els propietaris?

F.: Els propietaris, hi ha un que és més, o sigui, el jefe-jefe, és el que està en plan “de guais”.

–O sigui, un dels dos germans té més part de l’empresa?

F.: Part de l’empresa, sí. Que diguem és, seria, que tota l’empresa seria seva i el seu germà està treballant amb ell, però que són dos jefes.

–Ah, però la propietat és de l’altre.

F.: Sí, llavors el que està treballant, el que no és de la propietat, és el que ens controla a nosaltres.

–Mmm, vale.

F.: Que és el que té molt, molt, que li agrada molt el tema de, de preimpresió, el tema d’acabats, de materials i tot això, que flipa i, i ens té, que sempre quan veu que estem parats, que no hi ha feina, el tio ja es posa nerviós, ja està donant voltes pel taller, per la part de preimpresió, inventant coses...

I també:

F.: ...perquè no es pot parlar amb ell, o sigui, sempre t’ho fa... és un cabrón, l’altre és molt més... comprensible.

–El propietari?

F.: El propietari, és molt més comprensible, qualsevol cosa que li diguis “sí-sí-sí”...

Si entenem el camp de forces també com a camp de lluita en que es juguen els capitals i els seus

increments per a millorar posicions relatives dins l'estructura real de l'empresa (no la formal representada per l'organigrama) podem observar com l'F. coneixedora del valor, del capital, que constitueix la formació (sobretot, tal com ja hem vist, la pròpia de l'empresa) l'acumula amb fruïció per a després jugar-la perfectament per a canviar a posicions relativament superiors. Ho podem veure:

–Feu formació allà?

F.: Bueno, formació, o sigui quan, molt amb les màquines noves, perquè és una empresa on varien molt les màquines, sempre estan canviant, quan surt algo al mercat i s'ho poden permetre i poden canviar llavors ho fan, i sempre fan classes de com...

–...de formació?

F.: I jo sempre estic ficada allà, “vols anar?”, i jo “i tant i tant”. I ara ja em diuen “bueno, que el próximo día hay tal”.

–L'F., i tal, no? ¡y el resto! (ric).

F.: Sempre em fico on... on sigui, perquè, clar, després penso “todo esto es pal currículum, a llenar currículum”, i... i va molt bé!

I també:

–De fet són màquines que saps que no hi aniràs mai, però bueno...

F.: No, home, ara les màquines que tenim a l'empresa totes les, les, les porto, bueno, sé portar-les, i hi han algunes, per exemple els plotters, i tot això que és quan tu prepares el documents a preimpresió, que després has de carregar la màquina per tintar-ho, portar el control que, que això segur que ho tinc. Després depèn de, de les baixes que hi hagin, o que no pugui algú posar-se a una màquina, pues em poso jo a... a posar-la en marxa! (riu).

–Per això et belluguen tant! (ric).

F.: Sí, i també amb, amb el tema del disseny perquè o sigui els clients que tinc jo...

–Ah, i la part de disseny, què?

F.: Molt bé, també faig coses de disseny, i a part com l'empresa és, té la part d'estudi i la part d'impresma...

Tant les taxonomies com els rols associats es podrien comprendre igualment en termes d'*habitus*,

això és patrons de percepció, sentiment i acció que s'aprenen i permeten realitzar pràctiques ajustades a un entorn configurat pel propi *habitus*. En aquest sentit podríem dir que l'F. ha après, des de la pràctica, a desenvolupar-se en un medi professional altament especialitzat adquirint els capitals que hi són més valuosos i jugant-los excel·lentment per a millorar la seva posició. Prova d'això és que ja ha aconseguit, en el període de dos anys que porta treballant a l'empresa i tot i la seva joventut, dos augments de sou, un primer per iniciativa de la pròpia empresa al passar d'estudiant en pràctiques a treballadora fixa i un segon durament negociat per ella amb una bona estratègia d'alternativa de feina. També ens mostra el coneixement adquirit del funcionament del joc el fet que, des de la seva posició, ja es considera prou forta per a qüestionar l'autoritat del seu cap tècnic, amb qui té una mica de "pique" perquè troba que no organitza i prioritza prou bé les tasques del taller.

F.: Sí, sí-sí, o sigui, és un... quan tenim molta feina és un caos! O sigui ja no, a vegades no sé ni lo que haig de fer perquè dic "bueno, qué hago, o me voy allí, o dejo aquí", i clar, i lo que vol el, l'encarregat, que té un sistema molt malament de fer, de treballar, que clar, vol que surti lo que es, lo que hi ha avui. Però lo que, si hi ha una ordre per demà i és enorme i tal, com no se la mira, no sap lo que hi ha... diu "no, no, no, no, acaba lo que hay en taller, ayúdales, y luego ya harás ésto".

—I clar, i a lo millor hauries d'estar avançant...

[...]

F.: Clar, però... llavors intento "a ver, enfocarle la situación", "decirle lo que hay", que això ja ho fem tots perquè és que el tio... sempre està igual, i per això hi han aquests piques. Clar, no vol que, que...

[...]

F.: Clar, hi ha molts, molts punts que és això, quan et diu una cosa que tu dius "pero E., mira lo que hay", clar, no li agrada que algú li digui lo que ha de fer o com ho ha de organitzar però, clar, després quan diu "no, no, yo te he dicho esto", i quan s'ho rumia i veu que té raó, i tal, diu "bueno, bueno, deja ésto ahora y avanza de lo otro".

[...]

F.: "Cuando pasa un rato"... saps? O sigui, això ho fa molt! Però bueno...

—O sigui, que en el fons ho escolta i...

F.: Sí, i després per a no...

6.2. “Tú estate seguro que no te voy a pedir ayuda ni nada”. Moments de transmissió a l'entorn laboral de l’F.

Un moment de transmissió que resulta al nostre parer interessant i que no és reiteratiu del que ja s’ha exemplificat fins ara és el cas del masclisme tàcit imperant a l’àmbit del taller. Com l’F. per una banda el protesta i intenta canviar-lo unes vegades (per exemple quan fereix el seu orgull o afecta la seva autoimatge qüestionant la seva posició de "noia tot-terreny") i l’accepta unes altres (quan li convé, per exemple en moments d’estrès, i li permet estalviar-se alguna feina que considera poc interessant com ara ajudar a descarregar materials):

–Sí, és veritat, és molt masculí el sector?

F.: Sí, és molt masculí, bueno a mi per exemple quan estic a taller, o sigui l’M....

–Quan et poses a una màquina, què?, a veure...

F.: Quan em poso a una màquina jo sóc molt orgullosa i no em dona la gana de que em donin un cop de mà per ser noia, o sigui llavorens si hi ha una bobina de la òstia...

–Tu creus que et donen el cop de mà per ser noia quan te’l donen?

F.: Eh, ara no, al principi sí, o sigui però no, no ja “porque me pongo nerviosa”.

–Perquè eren coses pesades...?

F.: Clar, hi han bobines, a vegades una bobina de lona, que és nova, o sigui pesa la òstia, llavorens t’has de [incomprensible] com ho poses tu per a aixecar-ho amb força amb la màquina, saps? i dius “òstia, una noia qualsevol o una noia més fluixeta, o lo que sigui, li costaria molt”. O sigui jo tinc la sort, no? de com he fet molt d’esport i tal, “tengo, tengo mi, mis tablas, no?”, tampoc vull dir que jo sóc tal, però bueno.

–Estás “fortachona”! (Ric).

F.: “Estoy fortachona, un poquito!” (Riu). I, i clar, o sigui el tema, i i amb l’M. si hagués, ja no altres, per exemple el meu encarregat és molt “machista”. A vegades quan venen a descarregar màquines, planxes i tot això, ens toca a tots ajudar a descarregar. Allà sí que no em dona la gana de descarregar i ja faig el tema de “machismo”, “digo ¡yo no!” (Riu).

Veiem, doncs, seguint l’esquema de transmissió de Berger i Luckmann (2008), com l’F. en el seu procés de socialització secundària a l’espai social de la feina, contesta recurrentment una institució perfectament establerta i arrelada com és el masclisme, que regula la relació home-dona, situant al primer en una posició de superioritat respecte la segona, fet que li permet tot tipus de privilegis (no

sent els menys importants els verbals, però també el poder tractar-les com a febles independentment, com observem en el cas de l’F., de la seva constitució física real). Aquesta rebel·lia introdueix canvis al seu entorn, canvis locals, que fan que, a partir d’un moment determinat (quan els companys de feina ho han internalitzat, a base de reiteració) les interaccions amb ella tinguin un altre caire i se la tracti com una igual. Però la qüestió no acaba aquí, i és per això que l’assumpte esdevé realment interessant. L’F. un cop ha “reeducat” els seus companys de feina dona un nou gir a la qüestió i passa a utilitzar, com i quan més li convé i sempre al seu favor, els deures i privilegis que es deriven tant de la institució masclista com de la seva antagònica, fet que entre els companys de feina genera, en el millor dels cassos, respostes amb sentit de l’humor...

F.: Això sí que està bé, llavors comença l’M. “¿qué, ahora sí que hay machismo, no? ¡Levántate y haz [incomprensible]!”

–(Ric).

F.: “Ah, yo tengo trabajo, no-se-qué...”, llavors m’aprofito. Clar, el tema de carregar bobines i tal a vegades demanem... amb el tema de conya “yo no te ayudo ¿eh? Aquí todos a trabajar igual, chicas y chicos igual, yo no soy el, el E., el encargado, que te dice...”. Pero le digo “tu tranquilo, yo ya puedo, tu estate seguro que no te voy a pedir ayuda ni nada”. I sí-sí, la veritat que sóc molt orgullosa i quan em proposo, sigui com sigui...

Així veiem com l’F., finalment, amb el seu comportament voluble a voltes acceptant i altres contes- tant els comportaments masclistes, no fa sinó reforçar la pròpia institució.

7. El cas de l’A.

L’A. és originari de Tànger i actualment té vint anys. En fa deu es va traslladar amb la seva família a Catalunya, a Sant Boi de Llobregat, on ha viscut fins avui. La mare ha nascut aquí, però es va criar i casar a Marroc, fet pel qual té encara aquesta nacionalitat. L’A. té quatre germans, ell és el del mig. El més gran, l’M., de vint-i-set anys, va estudiar a Marroc però no té cap titulació (“no ha sacao ná”), el segon, en B., de vint-i-dos, tampoc (“ha estudiao aquí, pero lo ha dejao”); després ve ell, amb vint, seguit de l’N., de divuit, que també ha fet una escolarització mínima i l’ha deixat sense graduar-se, tot i que actualment fa un curs de formació en construcció; i finalment la seva germana petita, de deu anys, l’L., que està a primària. De l’L. en parla sovint i amb afecte, i en diverses ocasions comenta que troba molt important que estudiï. D’ella espera que es tregui, al

menys com ell, un grau mig. La mare, l'F., d'uns quaranta-tres anys, és mestressa de casa. El pare, l'M., d'uns cinquanta-sis anys, ha tingut feines diverses, “un poco de todo”, principalment a una fàbrica i a la construcció. La definició de l'A. és que el seu pare treballa de peó. Actualment és a l'atur, igual que el seu germà gran i que el petit. “Pues ná, tampoco trabaja” [...] “es que nadie trabaja en casa”. El pare i el germà gran estant cobrant la prestació. Tota la família pretén regularitzar la seva situació legal, obtenir “els papers”, perquè als deu anys de permanència es poden tramitar adduint arrelament. A Tànger el pare treballava de taxista i no li anava malament. Tenien una casa de dos pisos i, en paraules de l'A., “arribaven a final de mes”. Ara bé, al tenir aquí la família materna, van decidir venir a buscar una vida millor. L'A. considera que hi ha coses aquí que allà no hi són com ara més “drets dels treballadors”. La presència de gran part de la família extensa, que a més viu en proximitat, fa que hi hagi una constant relació familiar. Mantenen les tradicions i celebracions de l'Islam, com ara el dejú del ramadà o la festa del xai, entre d'altres.

A la família la llengua és l'àrab tot i que l'A. considera que es va perdent entre els joves. Les dues entrevistes les hem fet en castellà, doncs el català el parla amb força dificultat; les entrevistes en general han tingut una dificultat lingüística important.

L'A. ha estat escolaritzat des que va arribar, va començar a segon d'ESO i ha estat becat sempre per una o altra institució per a cobrir les despeses dels estudis i altres necessitats associades, tals com unes sabates esportives o fins i tot un ordinador. Així és com ha fet un cicle formatiu de grau mig, tot i que el va finalitzar en una situació completament extraordinària de la que parlarem extensament. Tot just acabats de complir els divuit anys i junt amb el seu cosí, l'I., menor d'edat, va cometre un delictes, fet pel qual va ingressar al mòdul de joves d'una presó catalana amb una condemna de tres anys i mig. Tant bon punt com va ser internat una de les primeres coses que va demanar va ser la possibilitat d'acabar el cicle formatiu per lliure, anant-se'l a examinar allà. Al moment de l'entrevista ja ha complert un any i nou mesos de la condemna i des de fa poc gaudeix del tercer grau penitenciari, amb el que ha sortit de les dependències de la presó convencional per a passar a un centre penitenciari obert.

Observem, doncs, que l'A., a diferència de l'F, al si de la família i a pesar de que ha estudiat no ha après el valor dels estudis ni els ha rendibilitzat. Amb això apuntem, aplicant la teoria que l'*habitus* s'aprèn a contextes estructurats pel propi *habitus* (Bourdieu, 2008a), que a la seva socialització primària ell no ha pogut experimentar, des de la pràctica, ni, per tant, incorporar, com els estudis operen incrementant el capital cultural que pot ser transformable a mig-llarg termini en capital econòmic, ja que no ha tingut cap exemple en el seu entorn immediat, ans tot el contrari. Sí

que ha internalitzat, en canvi, la cultura del treball assalariat sense qualificar i de la prestació social. El seu llegat familiar consisteix, doncs, en poc capital econòmic, poc capital cultural (de cap dels tres tipus, de fet ell és el primer de la seva generació en obtenir una mica de capital cultural institucionalitzat) i escàs capital social. Aquest darrer fet li dificultaria la rendibilització de la seva titulació a l'hora de trobar feina i podria ser significatiu per a comprendre les diferents trajectòries, malgrat tenir igual titulació acadèmica, de l'F. i l'A.

Finalitzarem apuntant que el seu pas per la presó i l'estigma social que comporta afegiria als ja esmentats capitals un capital simbòlic negatiu que operaria sobre el conjunt, de per si prou escàs, anul·lant-lo completament. Veiem, doncs, que la trajectòria personal i professional de l'A. està fortament marcada no només pel seu pas per la presó sino per aquesta manca inicial de capitals i una major distància, per tant, de les seves condicions objectives al sistema educatiu, en comparació amb l'F. Tal és així que, si seguim l'esquema de Bourdieu (2008), podem suggerir que la transformació de capitals i la mobilitat social ascendent gairebé no formarien part del seu horitzó de possibilitats. Ens resta, doncs, preguntar-nos que significa, en aquest marc, computar a les estadístiques d'èxit escolar.

7.1. “No soy un chico de problemas”, l'espai social del centre penitenciari obert

El tercer grau penitenciari és un benefici que es concedeix als reclusos que reuneixen els requisits que marca l'administració penitenciària i que els permet gaudir d'una certa llibertat traslladant-los físicament de la presó a una tipologia diferent de centre, el centre obert, on el reclús té un règim pautat de sortides sotmès a determinades condicions. L'espai social del centre penitenciari obert pot ser conceptualitzat, de forma anàloga a l'espai social laboral del cas anterior, com a camp de forces en tant que hi ha un seguit de posicions, la dels reclusos per una banda i la dels diferents tipus d'agents administradors per una altra, que interactuen de forma regular i regulada, cadascú amb un seguit de drets i obligacions. Dels primers cap als segons hi ha una evident relació d'inferioritat. Distingiríem un segon tipus de posicions, les informals, divisions socials internes fetes tant pels propis reclusos com pel personal al càrrec, que malauradament no hem copsat si ens atenem a allò dit a les converses amb l'A., probablement degut a la seva curta estada i manca, per tant, de vinculació. Seguint Zino,

[...] como la inclusión en esta organización social tiene un carácter temporal –más o menos dilatado– que una vez concluído devuelve al individuo a su medio habitual, esta circunstancia

modulará también la elaboración de la estrategia de los individuos en su seno (Zino, 1995: 2).

L'aspecte de camp de lluita el trobem reflectit de forma peculiar. L'apreciació de l'A. al respecte és que, en tot cas, la lluita és “amb un mateix”. Aquesta valoració és concordant amb les tipologies formals de subclassificació dels reclusos dins del tercer grau als centres oberts, que no suposen cap competència entre els membres del grup sinó una progressió individual a través de varis nivells. En paraules de l'A.:

A.: Centro abierto son, son niveles, hay nivel A, B, C y periodo de observación, que es dónde estoy ahora. Nivel de periodo de observación es que... primero te ven como vas, si... haces la cama y llegas a la hora, no vienes, no vienes drogao... Si no haces na de eso pues te suben el nivel, si por ejemplo yo estoy estudiando y alguien está trabajando y ven que está muy bien a lo mejor te suben directamente al B, ¿no? No sé, ahora el día quince pasarán la reunión y ya ves, no no sé dónde me suben ahora.

–Entonces es más flexible lo de entrar y salir y eso.

A.: Sí porque ahora tienes unos horarios de ocho a nueve, de ocho de de la mañana a nueve de la tarde.

–¿Y tienes unos días que duermes en casa?

A.: Dos días el fin de semana, del viernes a domingo, y luego vienen los diez días de permiso cada mes. Diez días...

–No está mal.

A.: No está mal, y eso del nivel cada uno tiene sus ventajas, a lo mejor el B llegas más tarde o tienes un día más de...

–¿De permiso?

A.: De permiso, o... eso cada nivel.

En la mateixa línia:

A.: ¡Hace una semana me han subió al B!

–Estàs content?

A.: Sí, bueno, tampoco es un gran cambio porque...

–Estabas en observación ¿no? me dijiste el otro día.

A.: Estaba de observación y me han...

–Pero te han saltado uno ¿no?

A.: Y me han saltao el C porque han visto que lo lleve bien y estudio y tal... no soy un chico de problemas y han subido directamente al B y eso te facilita, no sé, llegar más tarde, por ejemplo antes...

Veiem, doncs, que aquestes categories poden ser enteses com a posicions diferenciades dins el camp dels reclusos que gaudeixen del tercer grau, en tant que la seva adquisició comporta haver acumulat un seguit de requisits tals com: el treball, l'estudi, els hàbits saludables, etc. que, al seu torn, també poden ser entesos com capitals, i que d'elles es desprenen deures i també beneficis o privilegis en relació al grau de llibertat. També podem fer-ne una lectura en termes d'*habitus*, esquemes de percepció, sentiment i acció que cal internalitzar i que constituïrien l'*habitus* d'intern, en la línia que proposa Zino:

[...] dichas acciones van dirigidas, de un modo u otro, a constituir el *habitus* de “interno”. Este sentido de los *habitus* interiorizados que inducen comportamientos generalizables es el fundamento de las ideologías resocializadoras y es a su vez uno de los fundamentos institucionales de la prisión (Zino, 2006: 5).

Per una altra banda observem com els diferents agents aprenen la seva posició i a actuar en el camp a través de les pròpies pràctiques i com generen estratègies manipulant o forçant les regles del joc per a canviar de posició, en aquest cas progressar en els nivells del grau, i gaudir així dels seus privilegis. Per exemple estar apuntat a activitats que acabin tard o estiguin lluny del centre, independentment de si interessin o no, per a simplement “puntuar pel grau”, justificar una ampliació d'horaris, dormir un dia més a casa, etc.

A.: Sí, a mi me... de lo que sea, pero bueno también... te ofrecen gimnasio, apuntarte a una autoescuela, para no estar haciendo nada, o sea, para hacer algo. Y además si te apuntas a algo de eso llegarás más tarde, o sea, de entrar a las 9 y media entras a las 11.

–(Ric) o sea, ya te lo buscas que sea tarde...

A.: Ya, sí-sí-sí. Lo importante es que... que hagas algo y que te vean que quieres hacer algo... para pasar lo menos tiempo ahí, que te vean que no quieres pasar tiempo ahí, que quieres

pirarte ¿no? Eso es lo que quieren ver ellos.

I també:

A.: Sí, eso depende de cómo te muevas tú, si tienes estudios y trabajas al mismo tiempo, ahí no te da tiempo de ir a casa, volver al centro, buscar el transporte y no te da tiempo de nada de eso, entonces... pues te dan más opciones de ir a casa todas las semanas y vienes un día o... si lo llevas bien bien y llevas un tiempo con ellos bien y, te dan una pulsera, te la pones en el pie y... Eso es como libertad condicional, solo con la pulsera, estás un poco más vigilado, pero...

En la mateixa línia, referit ara als estudis que està cursant a l'IOC en el context del pla de treball proposat dins del tercer grau, i que creu que no aprovarà:

A.: Sí, creo que no aprobaré, pero...

[...]

A.: No, el examen es el uno de setiembre [vol dir desembre] y lo preparas cinco meses antes o cuatro meses antes. Yo entré un poco tarde y me he saltado un poco los temas, y ahora voy un poco retrasado...

–Vas a ir un poco a trompicones.

A.: Los profes se tienen que parar y explicarme de nuevo, o sea las matemáticas, para explicarte de nuevo, eso es un rollo, no sé, que esto y inglés también, o sea que no sé, este año creo que no.

–Que va a ser un poco de prueba.

A.: Creo que este año sólo es... para estar en la calle (riu). ¡Digamos así!

Un exemple diferent i interessant de com els reclusos aprenen la seva posició i rol ens ho mostra també l'ús que fan de la seva força i capacitat de resistència als esquemes proposats, fet que provoca la reacció del personal que se'n fa càrrec en la línia de flexibilitzar les regles del joc, procurant que no es tenguin massa les situacions:

A.: Claro, bueno no, no, si lo llevas bien, en principio si lo llevas bien y todo eso, no te sacan, no llegas, la mayoría de ahí no... no duran un año en el centro abierto.

–Ah ¿sí?

A.: La mayoría salen antes de un año porque... porque me ha dicho la tutora que se agobian ¿no? Un año, el transporte y tal y eso que al final... se agobia la gente y se estresa y pasa de los horarios y hay conflictos, y hay problemas si no regresan a la prisión.

7.2. *“Si uno no quiere salir de ahí es porque le pasa algo”. Moments de transmissió al centre penitenciari obert*

Per acabar focalitzarem l’atenció en els moments de la consecució del tercer grau penitenciari i el progrés dins d’aquest i els analitzarem en termes de transmissió. Aquest és un moment en que es ratifica que hi ha hagut algun canvi mínimament estable en el comportament del reclus; en que, en definitiva, es constata que s’han incorporant aquelles pautes de comportament marcades pels administradors que es considera que li permeteran dur un estil de vida acceptable a l’exterior que substitueixi l’anterior, això és un “estil de vida normalitzat” (Zino, 2006: 6).

Començarem amb un exemple negatiu, aquell que desvela una institució⁷ a través de les conseqüències negatives, això és la sanció social, que es produeix quan no és seguida. En el cas de l’A. això es va ocórrer molt clarament quan al cap de pocs mesos d’estar a la presó i tenint la primera ocasió de sol·licitar el tercer grau, de forma voluntària i conscient el va rebutjar sorprenent absolutament a tothom amb qui tenia relació:

A.: Sí, sí... pero ellos me ofrecieron salir tres meses después de, después de que yo entrara, o sea na más salir el juicio, me ofrecieron salir en tercer grado y... como yo tenía problemas fuera, en la calle, y en casa pues... les dije que no, voluntariamente, y eso es... [fa un esbufec], de verdad, y es...

–¿De verdad?

A.: De verdad, y eso es muy duro, porque si... alguien quiere estar encerraó es porque le pasa una cosa...

–Y ¿qué te decían cuando lo dijiste?

A.: Pues ellos no se lo han pensao dos veces, han guardado el papel del tercer grado y...

–¿Para cuándo tu lo has...?

A.: Cuando yo diga pues que me saquen, ¿no? Porque... si uno no quiere salir de ahí es porque le pasa algo, o sea.

⁷ Utilitzem el terme “institució” amb el significat que li atribueixen Berger i Luckmann (2008).

–¿Eso es lo que ellos piensan? Y ¿qué te pasaba, pues? Porque yo me acuerdo de esto ¿eh? Cuando te vinimos a ver. Pensaba que no te acordabas que me lo contaste, que yo pensé “madre mía, como está en casa que...”.

A.: No, pero... no, o sea, en casa no estaba... era conmigo mismo, no, era conmigo mismo... de ver la... no sé, no sé qué me pasaba que no, no entendía la vida o, no sé, era conmigo mismo, que estaba deprimido.

–¿Estabas enfadado?

A.: Estaba deprimido un poco y... no sé, es como si no, no quería que me viera nadie así ¿no? Deprimido, y por eso no quería salir.

També tenim exemples positius de la incorporació de l'*habitus* esperat, com ara el judici positiu sobre el valor dels estudis (capital cultural institucionalitzat), del que actualment l'A. en té experimentada amplament l'eficàcia, tant en la consecució del tercer grau com en la progressió a través dels seus nivells. Tal es així que, ara per ara, l'A. no vol fer altra cosa que continuar estudiant. De moment està preparant la prova d'accés a un cicle de grau superior i es rumia si, fins i tot, algun dia estudiarà una carrera. Davant la pregunta de com es veu, s'imagina, d'ací a cinc anys,

–[...] Perspectives i plans de futur? Un poco ya me lo has contado, porque es esto de estudiar... y ¿cómo te ves dentro de... cinco años?

A.: ¿Dentro de cinco años? ¡Estudiando también! (Riu).

–¿Estudiando?! Le has cogido el truco ¿eh?

A.: Estudiando (riu), estudiando y trabajando al mismo tiempo, no sé, si me va bien lo de grado superior [...] no sé si meterme en una carrera o no...

–Bueno, o sea que veo que lo de los estudios te ha entrado en la cabeza ¿eh?

A.: Sí, sí, sí... mejor estudiar, no sé, de momento estudiar.

Veiem doncs, analitzant els fragments conjuntament i seguint Bourdieu i Passeron (2008), com una autoritat pedagògica, en aquest cas l'administració penitenciària, realitza una acció pedagògica o transmissió cultural per mitjà, en el cas particular de la presó, d'una doble violència (Zino, 2006: 4): la física, derivada de la privació de llibertat, i la simbòlica. Aquesta transmissió consisteix en la imposició d'un doble arbitrari: la selecció dels comportaments que es consideren acceptables, amagant que són arbitraris i que són imposats per un poder que també ho és.

8. Per a concloure

Tancarem la nostra presentació amb una síntesi valorativa de les principals aportacions que la mirada etnogràfica, per mitjà dels estudis de cas, pot fer per al reenfocament del tema del fracàs escolar a partir dels dos eixos essencials de reflexió proposats.

8.1. En relació a la pertinència de considerar les categories d'èxit-fracàs com a categories difuses en lloc de binàries

Veiem com la recerca etnogràfica opera de manera positiva forçant l'apertura de la reflexió més enllà de les construccions i expectatives pròpies d'un etiquetatge dicotòmic bo i donant entrada a la riquesa de detalls i matisos de les històries concretes de vida. És així com es pot apreciar quant hi pot haver de fracàs en l'èxit, i alhora d'èxit en el fracàs, tal i com ens ha passat, per exemple, amb la història de l'A.

8.2. En relació a la pertinència d'introduir la temporalitat a les nostres anàlisis de l'èxit i el fracàs a través de la descripció de trajectòries

Observem que les tècniques etnogràfiques faciliten treballar amb intervals temporals amplis obtenint, en conseqüència, descripcions i comprensions més sensibles als processos i als canvis que es produeixen al llarg del temps. D'ací se'n deriva que no sigui idoni tractar l'èxit i el fracàs com si fossin sentències irrevocables, ans al contrari, sigui més apropiat considerar-los com a constrenyiments que operen de manera variable al llarg del temps.

Finalment la narració de l'experiència viscuda ens permet albirar els mecanismes que dibuixen la delicada frontera, sempre canviant, constantment redefinida, que delimita la inclusió de l'exclusió social. Esperem que així ens ho hagin mostrat els retalls de vida i les trajectòries divergents de l'F. i l'A.

9. Referències bibliogràfiques

- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, P. L. i Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2008). Estructuras, *habitus*, prácticas. A: *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI, 85-105.

- Bourdieu, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). Las formas del capital. A: *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 131-164.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. A: *Sociológica*. UAM-Azcapotzalco, 5, 11-17.
- Bourdieu, P. i Passeron, J. C. (2008). *La reproducción*. Madrid: Editorial Popular.
- Calventus, J. (2000). La lógica borrosa como aporte a una nueva epistemología en ciencias sociales: una aproximación conceptual. *Revista de Psicología*, 2 (1).
- CCTESC (2010). *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya-Generalitat de Catalunya.
- Ferrer, F. i Albaigés, B. (2008). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2006. Vol.II*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill-Editorial Mediterrània.
- Guba, E. G. i Lincoln, S. Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. A: Denzin, N. i Lincoln, Y. (eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Petrus, A. (1998). (Coord.) *Pedagogía social*. Barceona: Ariel.
- Subirats, J. (dir.) (2005). *Perfils d'exclusió social urbana de Catalunya. Una aproximació qualitativa*. Bellaterra: UAB.
- Velarde, J. (1996). Pensamiento difuso, pero no confuso: de Aristóteles a Zadeh (y vuelta). *Psicothema*, 2 (8), 435-446.
- Waissbluth, M. (2008). *Sistemas complejos y gestión pública*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Zino, J. (2006). La prisión y la transmisión institucional. A: Rivera, I. (coord.). *Contornos y pliegues del derecho: homenaje a Roberto Bergalli*. Barcelona: Anthropos. 229-236. [Versió html].
- Zino, J. (2000). El enfoque institucional de la estructura social. A: *La estructura social*. Murcia: Universidad Católica San Antonio. [Versió html].
- Zino, J. (1995). *Trayectorias sociales y proceso de identidad en prisión*. Tarragona: Arxiu d'Etnografia. [Versió html].