

Maribel Garcia Gracia

**L'Absentisme Escolar en zones socialment
desafavorides. El cas de la ciutat de Barcelona.**

Tesi Doctoral dirigida per: Dr. Joaquim Casal i Bataller

**Departament de Sociologia
Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia**

**Universitat Autònoma de Barcelona.
Juliol 2001**

Maribel Garcia Gracia

**L'Absentisme Escolar en zones socialment
desafavorides. El cas de la ciutat de Barcelona.**

Volum I

Tesi Doctoral dirigida per: Dr. Joaquim Casal i Bataller

**Departament de Sociologia
Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia**

**Universitat Autònoma de Barcelona.
Juliol 2001**

ÍNDIX GENERAL:

AGRAÏMENTS

INTRODUCCIÓ 1

PART I. L'ABSENTISME ESCOLAR: APROXIMACIÓ TEÒRICA.

CAPÍTOL I. ESCOLARITZACIÓ OBLIGATÒRIA I ABSENTISME ESCOLAR.

1. Fases d'escolarització i absentisme escolar a Espanya. 7
 - 1.1. La construcció del sistema liberal d'ensenyança. 11
 - 1.2. El sistema escolar tecnocràtic a Espanya. 12
 - 1.3. Expansió i reforma del sistema escolar tecnocràtic. 14
2. Escolarització prolongada i absentisme en el marc de la reforma educativa a Espanya. 19
 - 2.1. El model de comprensivitat 19
 - 2.2. L'absentisme en l'actual marc de reforma educativa. 23
3. El model d'escola comprensiva: algunes contradiccions. 27
4. Remarques 31

CAPÍTOL II. LA INVISIBILITAT DE L'ABSENTISME

1. Una realitat negada en les estadístiques d'educació. 28
 - 1.1 Conceptes i indicadors estadístics: El que l'absentisme escolar no és. 29
 - 1.2 Crítica a les taxes d'escolarització com a sub-registre d'absentisme. 32
2. El caràcter diacrònic de l'absentisme escolar. 36

CAPÍTOL III. LES ADMINISTRACIONS PÚBLIQUES: MARC NORMATIU I D'INTERVENCIÓ CONTRA L'ABSENTISME.

1. El marc competencial de les administracions 44
 - 1.1 L'administració de l'Estat 45
 - 1.2 L'administració de Catalunya 50
 - 1.3 L'administració local 56
 2. El projecte municipal contra l'absentisme a Barcelona 66
 - 2.1. Principals característiques 71
-

CAPÍTOL IV. L'ABSENTISME ESCOLAR DES DE DIFERENTS PERSPECTIVES TEÒRIQUES

1. L'absentisme escolar a la llum de la teoria del handicap	85
2. L'absentisme escolar com a desviació social	91
2.1. Absentisme i desviació social des del funcionalisme (R. Merton).	91
2.2. Desviació i etiquetatge: L'absentisme des de l'interaccionisme simbòlic.	98
3. L'absentisme escolar dins la perspectiva teòrica de la reproducció	104
4. L'absentisme com a forma d'oposició i resistència a la cultura escolar.	112
5. L'absentisme escolar des de les aportacions teòriques de B. Bernstein.	127
6. Principals consideracions referides al llarg del capítol.	136

PART II. ANÀLISI DE LES INTERPRETACIONS I LES PRÀCTIQUES D'INTERVENCIÓ CONTRA L'ABSENTISME ESCOLAR.

CAPÍTOL V. DISSENY I ESTRATÈGIA METODOLÒGICA

1. Objecte de la tesi i principals hipòtesis de treball	139
1.1. L'Objecte d'aquesta tesi	139
1.2. Principals hipòtesis de treball	143
2. Decisions mostrals i justificació del context socio- geogràfic	149
3. Disseny de les estratègies d'obtenció d'informació i explotació	151
3.1. Estratègies d'obtenció d'informació	151
3.2 Tipologia d'absentisme en base a criteris d'intensitat i freqüència	154
3.3 La explotació de les dades	155
4. Procediments d'anàlisi	157
4.1 Eixos per a la identificació i anàlisi de les pràctiques sobre absentisme	160
4.2. Eixos per a la identificació i anàlisi dels discursos interpretatius de l'absentisme	165
4.3. Elaboració d'índexs sintètics per a la juxtaposició dels models obtinguts	168

CAPÍTOL VI. L'ABSENTISME ESCOLAR A SECUNDÀRIA.

1. Caracterització de l'absentisme escolar a secundària	175
1.1. Breu descripció i caracterització dels instituts	176
1.2. Les dimensions de l'absentisme declarat	186
1.3. Aproximació a l'absentisme segons recurrència	192

2. Pràctiques de detecció, control, registre i intervencions sobre absentisme.	197
2.1. Eix 1: Visibilitat "versus" Invisibilitat	197
2.2. Eix 2: Heterogeneïtat "versus" Homogeneïtat	206
2.3. Eix 3: Internalització "versus" Externalització	222
2.4. Eix 4: Treball conjunt "versus" treball aïllat.	234
2.5. Conclusió: Pràctiques "actives" "versus" practiques "passives".	240
3. Discursos d'interpretació de l'absentisme, atribució de causes de responsabilitats.	245
4.1. Eix 1: Legitimació de les pràctiques: discurs "integrador" o "segregador"	246
3.2. Eix 2: Discursos sobre l'escola: "Corresponsabilitat" "versus" "Externalització".	252
3.3. Eix 3: Nous perfils d'absentisme: referència a factors escolars "versus" absència de referències.	256
3.4. Eix 4: Interpretació de l'absentisme: causes endògenes a la institució escolar versus causes exògenes.	265
3.5. Eix 5: La legitimació de les pràctiques. Responsabilitat política "versus" responsabilitat tècnica	277
4. L'articulació dels discursos i les pràctiques: Interpretació de resultats	299

CAPÍTOL VII. L'ABSENTISME ESCOLAR A PRIMÀRIA.

1. Caracterització de l'absentisme escolar a primària	305
1.1. Breu descripció i caracterització dels centres escolars	305
1.2. Les dimensions de l'absentisme declarat	310
1.3. Aproximació a l'absentisme segons recurrència	314
2. Pràctiques de detecció, registre i intervencions sobre absentisme.	319
2.1. Eix 1: Visibilitat "versus" Invisibilitat	319
2.2. Eix 2: Heterogeneïtat "versus" Homogeneïtat	333
2.3. Eix 3: Internalització "versus" externalització	346
2.4. Eix 4: Treball conjunt "versus" treball aïllat.	357
2.5. Conclusió: Pràctiques "actives" "versus" practiques "passives".	362
3. Discursos d'interpretació de l'absentisme, atribució de causes i de responsabilitats.	370
3.1. Eix 1: Discursos sobre el paper de l'escola: "Corresponsabilitat" "versus" "Externalització."	371
3.2. Eix 2: Atribució de causes d'absentisme: factors endògens "versus" factors exògens a la institució escolar.	373
3.2.1. Atribució de causes exògenes a la institució escolar	374
3.2.2. Factors endògens a la institució escolar	390

3.3 Eix 3: La legitimació de les pràctiques: responsabilitat política- responsabilitat tècnica	395
3.4. Conclusions: Discursos de corresponsabilitat i de des-responsabilització escolar i política.-	412
4. L'articulació dels discursos i les pràctiques: Interpretació de resultats	415
CAPÍTOL VIII. CARACTERÍSTIQUES PEDAGÒGIQUES ORGANITZATIVES DELS CENTRES EDUCATIUS.	I
1. Cultures o Modes de treball del professorat	419
2. Tipus de cultures o modes de treball del professorat.	425
3. Metodologia per a l'anàlisi dels modes o cultures de treball del professorat: separació; connexió i integració.	430
4. Classificació dels centres de secundària segons modes de treball o cultures de professorat	434
5. Cultures de treball, discursos d'interpretació i pràctiques d'intervenció contra l'absentisme a secundària	443
6. Classificació dels centres de primària segons modes de treball del professorat	451
7. Cultures de treball, discursos d'interpretació i pràctiques d'intervenció contra l'absentisme a primària.	462
CAPÍTOL IX. CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ DE RESULTATS	
1. Recapitulació.	466
2. Consideracions finals.	486
3. Propostes d'intervenció.	489
BIBLIOGRAFIA	495

Annexos

Annex 1.	Marc legal sobre educació, escolarització obligatòria i altres normatives vinculades al dret a la escolarització	I
Annex 2.	Els dispositius d'intervenció local en zones desfavorides a la ciutat de Barcelona	V
Annex 3.	Protocols d'intervenció en zones desfavorides a la ciutat de Barcelona	XXIX
Annex 4.	Punts d'anclatge entre Producció cultural i Reproducció	XXXII
Annex 5.	Guió d'entrevista als equips directius dels centres	XXXIII
Annex 6.	Graella per a la recollida d'informacions quantitatives als centres d'educació Infantil i primària	XLI
Annex 7.	Graella per a la recollida d'informacions quantitatives als centres de secundària	XLIII
Annex 8.	Distribució de centres de primària i secundària segons zones desfavorides de la ciutat de Barcelona.	XLV
Annex 9.	Actituds de l'alumnat davant l'escola. Quadre comparatiu.	XLVI
Annex 10.	Model de notificació de casos d'absentisme enviat pels Instituts a la delegació d'Ensenyament.	XLVII
Annex 11.	Model d'informe de l'inspector d'Ensenyament a la Delegació d'Ensenyament.	XLVIII
Annex 12	Model de carta de la delegació territorial a l'Institut	XLIX
Annex 13	Transcripcions d'Entrevistes	Volum II

Índex de gràfiques, taules i figures

Gràfiques:

Gràfica 1.1.	Fases socio- històriques de significació social de l'absentisme	10
Gràfica 3.1	Circuit d'intervenció majoritàriament utilitzat contra l'absentisme	74
Gràfica 4.1.	Tipologia de les formes d'adaptació individual segons Merton	94
Gràfica 4.2.	Estratègies escolars i classes socials segons Fernández Enguita	124
Gràfica 4.3.	Identificació de l'alumnat amb l'escola (Bernstein)	134
Gràfica 5.1.	Representació dels principals eixos d'anàlisi	159
Gràfica 6.1.	Distribució dels centres de secundària segons models de pràctiques	243
Gràfica 6.2	Distribució dels centres de secundària segons models de discursos	297
Gràfica 6.3	Juxtaposició dels models de pràctiques i discursos resultants (Secundària)	300
Gràfica 7.1	Distribució dels centres de primària segons models de pràctiques	366
Gràfica 7.2.	Distribució dels centres de primària segons models de discursos	415
Gràfica 7.3	Distribució de centres de primària segons models de pràctiques i discursos	416

Gràfica 8.1	Distribució dels centres de secundària segons modes o cultures de treball	434
Gràfica 8.2	Distribució dels centres de secundària segons models de pràctiques, discursos i modes de treball o cultures	444
Gràfica 8.3	Distribució dels centres de primària segons modes o cultures de treball	458
Gràfica 8.4	Distribució dels centres de primària segons models de pràctiques, discursos i modes de treball o cultures	464
<i>Taules</i>		
Taula 3.1	Classificació dels projectes municipals contra l'absentisme segons el tipus d'àrea líder del projecte	77
Taula 3.2	Classificació de les situacions d'absentisme. Tipologies segons Municipis	80
Taula 5.1	Centres educatius de primària i secundària per zones	150
Taula 5.2.	Quadre resum de les variables contemplades per a l'anàlisi	169
Taula 6.1	Tipologia d'alumnat segons Èxit i Fracàs Escolar a L'Ensenyament Obligatori	183
Taula 6.2	Caracterització dels Instituts de Secundària segons factors estructurals del centre	185
Taula 6.3	Distribució de l'absentisme declarat a secundària: percentatges totals, segons centres, cursos i sexe. Curs 1998-2000	191
Taula 6.4.	Descripció qualitativa de l'absentisme escolar segons freqüències, per a cada un dels centres.	193
Taula 6.5.	Pràctiques de detecció, registre, control i intervenció	205
Taula 6.6.	Pràctiques d'intervenció heterogènies versus homogènies.	222
Taula 6.7.	Pràctiques d'intervenció: Internalització versus externalització	233
Taula 6.8.	Distribució dels centres de secundària segons institucionalització del treball conjunt i percentuals	237

d'absentisme declarat	
Taula 6.9.	Pràctiques de treball cooperatiu versus treball aïllat 239
Taula 6.10	Contribució de les variables a la descripció dels models de pràctiques 242
Taula 6.11	Pràctiques d'agrupament de l'alumnat i actituds respecte del caràcter comprensiu de la reforma 247
Taula 6.12	Tipus d'absentisme segons factors escolars referits a secundària 257
Taula 6.13	Factors referits dins del discurs de la "Teoria del Handicap" 267
Taula 6.14	Focus de localització de responsabilitats en els discursos de secundària 278
Taula 6.15	Agències de control simbòlic amb responsabilitats referides pels instituts de secundària 290
Taula 6.16.	Contribució de les variables als models d'interpretació de l'absentisme de secundària 295
Taula 6.17	Coherència entre els models de pràctiques i discursos resultants 301
Taula 7.1.	Caracterització dels centres segons percentatge d'absentisme, estabilitat de les plantilles, grandària, i concentració de minories ètniques 309
Taula 7.2.	Distribució de casos d'absentisme a l'ensenyament primari segons centres i zones. Curs 1998-99 311
Taula 7.3.	Distribució de l'absentisme escolar als centres de primària: percentatges totals per centres, cicles de primària i sexe. Curs 1998-99 313
Taula 7.4.	Descripció qualitativa de l'absentisme escolar segons freqüències, per a cada un dels centres. Curs 1998-99 315
Taula 7.5.	Definició d'absentisme segons freqüències als centres de primària 322

Taula 7.6.	Centres segons percentatges d'absentisme i definicions en base a les freqüències de situacions recurrents	324
Taula 7.7.	Practiques de detecció, registre, control i intervenció.	332
Taula 7.8.	Referències a les practiques pedagògiques	333
Taula 7.9.	Practiques d'intervenció heterogènies versus homogènies	345
Taula 7.10.	Practiques d'intervenció: Internalització versus externalització.	357
Taula 7.11.	Distribució dels centres de primària segons institucionalització del treball conjunt i percentuals d'absentisme declarat.	360
Taula 7.12.	Pràctiques de treball cooperatiu versus treball aïllat.	361
Taula 7.13.	Contribució de les variables als models de pràctiques de primària	364
Taula 7.14.	Factors exògens referits: Discurs de la "Teoria del Handicap"	373
Taula 7.15.	Referències a les responsabilitats de les agències de control simbòlic	399
Taula 7.16.	Contribució de les variables als models d'interpretació de l'absentisme a primària	413
Taula 8.1	Cultures professionals en l'ensenyament.	429

Taula 8.2	Característiques definitòries dels modes de treball del professorat	432
Taula 8.3	Resum de la distribució de centres de secundària segons modes de treball o cultures de treball del professorat	439
Taula 8.4	Descripció detallada de les variables de caracterització dels instituts segons modes de treball o cultures de treball del professorat.	442
Taula 8.5	Descripció detallada de les variables de caracterització dels centres de primària segons modes de treball del professorat	453
Taula 8.6	Taula resum dels modes de treball o cultures del professorat a primària	457
 <i>Figures</i>		
Figura 5.1.	Hipòtesis de treball	147
Figura 8.1.	Modes o Cultures de treball del professorat	431

ES comú iniciar la presentació d'una tesi doctoral amb una pàgina d'agraïments en la que el doctorant manifesta explícitament la seva gratitud: a membres de l'acadèmia, companys de treball i familiars propers. També en aquesta tesi la primera pàgina vol ser un gest d'agraïment, no per falsa modèstia, ni per formalisme, sinó perquè, veritablement, aquesta tesi no hagués estat possible sense la col·laboració de moltes persones i institucions que han cregut en el projecte i d'una forma o una altra s'han implicat en ell.

En primer lloc, aquesta tesi no hagués estat possible sense la participació dels professors i professores, de primària i secundària, que han dedicat elevades dosis del seu temps a descriure i interpretar la realitat viscuda en les seves escoles i instituts, a reflexionar sobre l'absentisme i sobre les dificultats de la seva tasca diària, i ha facilitar-me totes les informacions que els hi he anat requerint, per portar aquesta tesi a bon port.

També agrair a l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona el marc institucional ofert, que va se l'impuls inicial d'aquesta tesi i a les persones de T. E. Calzada i a I. Boix, per les seves observacions i informacions sobre les escoles i els territoris.

Altres persones i institucions també han contribuït de forma important a la realització d'aquesta recerca. El professor Jaume Funes, que tant gentilment em va suggerir algunes modificacions i comentaris, dedicant-me temps i interès. També l'inspector Josep Alsinet, que va compartir amb mi els seus coneixements de la realitat dels instituts de secundària, que em vàrem resultar molt útils. També la contribució dels tècnics i tècniques dels districtes, assistents socials, i dels professionals de l'educació social, que tant amablement em varen dedicar el seu temps i atenció.

També la Fundació Bofill, bressol de la meva iniciació professional, ara ja fa uns quants anys, quan de la mà d'en Raimon Bonal vaig iniciar el camí de la recerca. A la

institució haig d'agrair en particular el suport econòmic que suposa el disposar d'una beca per a la transcripció d'entrevistes, tasca àrdua i feixuga que li reconec a la Neus Casal, així com la seva inestimable paciència.

Malgrat el risc d'estendre'm excessivament, no puc deixar de esmentar altres persones i institucions amb les que també vull manifestar la meua gratitud. La Diputació de Barcelona, particularment a la persona de Carme Bosch que en més d'una ocasió m'ha facilitat documentació per l'estudi de diferents projectes municipals contra l'absentisme i ha posat a la meua disposició els seus treballs.

Les condicions de treball de les que he disposat en aquests dos últims anys són d'especial agrair al Departament de Sociologia i al GRET en el marc de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB, als meus "colegues" i amics pel seu suport, a tots ells i en particular a la Helena Troiano, amb qui he tingut ocasió de discutir algun apartat específic d'aquesta tesi.

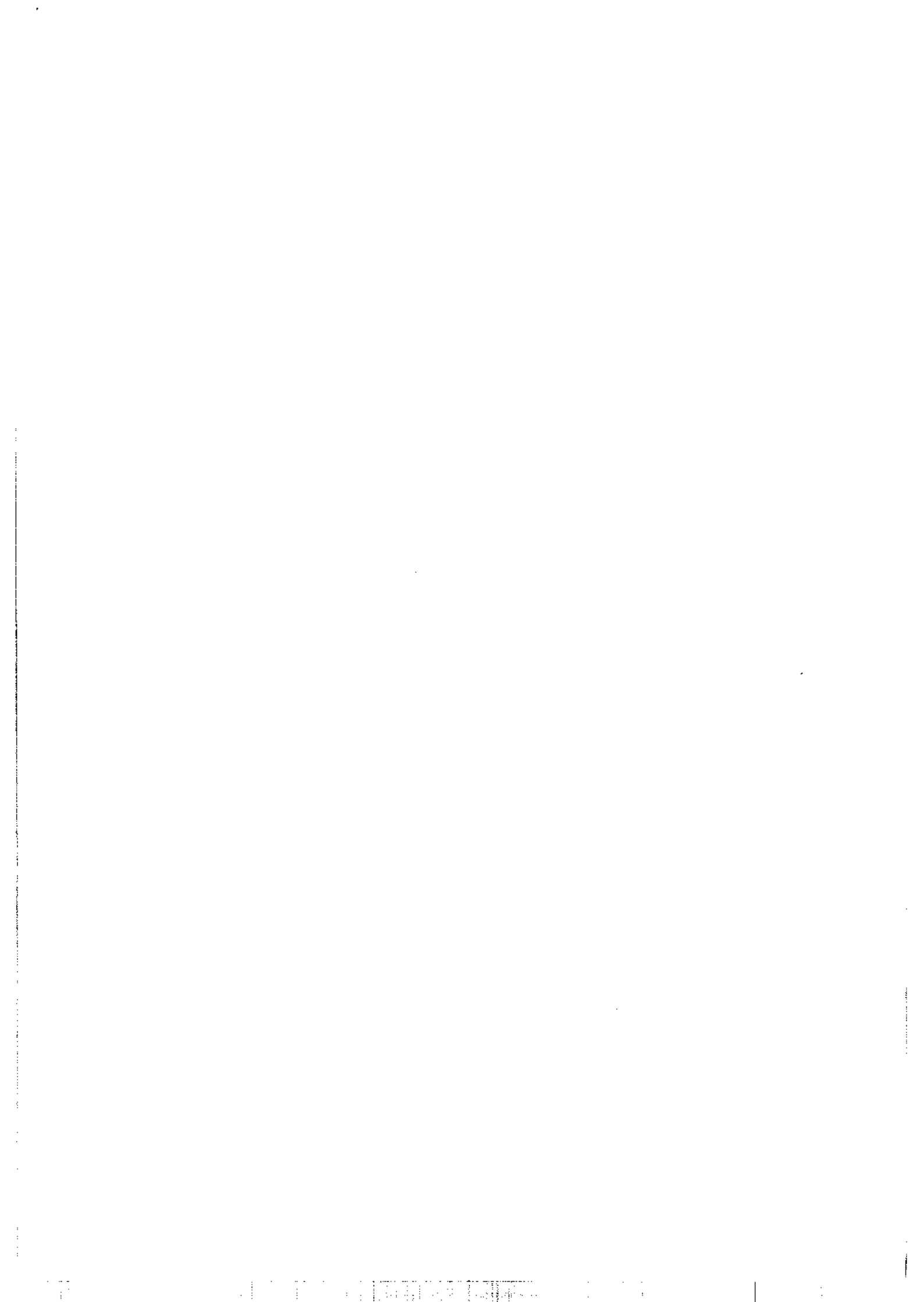
Una persona mereix una especial menció: en Joaquim Casal, no només en qualitat de director sinó també en qualitat de mestre i amic. Pel seu entusiasme i la seva dedicació.

A tots els meus amics, i a la Pepi, per comprendre que en alguns moments la meua prioritat del temps anés en detriment d'ells mateixos.

I com no podria ser d'una altre manera: als meus pares, pel seu suport i confiança i, per brindar-me, des de l'inici, una llarga escolarització. I al Gustau, a qui haig d'agrair molt profundament no només el suport tècnic que en moltes ocasions m'ha prestat sinó pel seu suport emocional, també en els moments difícils, que per a mi ha estat font d'estímul constant i m'ha donat forces per acabar aquest treball .

Gràcies a tots ells.

INTRODUCCIÓ.



La Reforma Educativa introduïda a Espanya a partir de l'aprovació de la LOGSE (1990), no només ha suposat l'eixamplament de l'escola obligatòria fins els setze anys, sinó també una aposta per l'escola comprensiva, en resposta a les desigualtats escolars. Que la implantació de la mateixa hagi estat a càrrec de l'únic partit que va votar en contra no deixa de ser paradoxal, però des d'aleshores s'han originat també altres situacions, aparentment contradictòries, respecte als suposats objectius establerts en el text legal: les propostes de contra-reforma educativa, que pretén introduir el partit en el govern, en relació a l'últim tram de l'ensenyament obligatori comprensiu; les derivades de la dificultat d'implementació, que està comportant no només el reforç de posicions d'una fracció de professorat, "atrinxerat" contra la reforma, sinó també actituds en contra d'una part d'aquells que compartien els seus supòsits ideològics i pedagògics. Però, potser, de totes les contradiccions intrínseques, destacaria la pervivència de velles dinàmiques de reproducció. M'estic referint als efectes "no volguts", que resulten de la extensió de la educació obligatòria per una part de la població escolar, abans exclosa. En principi, el caràcter comprensiu i obligatori fins als setze anys suposa introduir un criteri d'inclusió sobre una fracció d'adolescents que, fins el moment, abandonaven l'escola als catorze anys.¹ A la pràctica, aquesta "inclusió", està comportant importants reptes per a la escolarització d'una fracció de nois i noies que manifesten comportaments absentistes al llarg de l'ensenyament obligatori i que posen en qüestionament

¹ Com es recordarà, la Llei General d'Educació de 1970 establia la fi de la escolarització obligatòria als 14 anys, tot i que a la pràctica aquesta escolarització s'allargava sovint fins els setze anys – a través de programes de formació inicial com les: aules- taller; els programes de formació professional de nivell 1, etc., doncs el marc legal per a la inserció en el mercat de treball obligava a tenir complets els 16 anys.

no només la implementació, sinó les mateixes basses pedagògiques de la reforma.

És en aquest context que, l'any 1998, vaig tenir ocasió de desenvolupar una recerca, a demanda de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB), preocupat per les dinàmiques d'absentisme escolar que s'estaven produint a la ciutat de Barcelona, particularment en les zones socioeconòmiques més desfavorides. Aquesta recerca, desenvolupada en el marc del GRET², tenia un objectiu fonamental: cobrir el buit de coneixement sobre les magnituds de l'absentisme escolar i de les intervencions desenvolupades en el territori³, donada l'absència d'informació sistemàtica i regular sobre les dimensions del fenomen i els seus trets definitoris.

Un any més tard naixia l'embrió del que seria aquesta tesi, doncs la recerca desenvolupada m'havia suscitat nombrosos interrogants respecte de les respostes institucionals a l'absentisme escolar, particularment en relació a les pràctiques d'intervenció i les pràctiques discursives diferenciades entre els centres d'ensenyament primari i secundari.

Va ser així com vaig passar de la formulació inicial del problema de l'absentisme escolar a capgirar l'objecte d'estudi, per qüestionar els processos d'escolarització obligatòria i d'absentisme en el marc de les practiques de la institució escolar, en contextos de marginació social.

L'objecte d'estudi quedava així desplaçat i transformat en objecte de tesi: d'una concepció del sentit comú, en la qual l'absentisme referia l'incompliment d'una obligació socialment establerta, contractualment o per transferència social

² Grup de Recerca Educació i Treball, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona

³ En la conurbació de la ciutat molts ajuntaments veïns també han definit els seus plans d'intervenció contra l'absentisme. Alguns com a dispositiu funcional, altres com a pla o projecte d'acció.

d'obligacions i deures consuetudinaris i, per extensió, a la inhibició individual davant unes responsabilitats concretes (perspectiva individual), a una perspectiva sociològica i institucional, en la que l'absentisme deixava de ser un fenomen imputable a les particulars característiques d'un individu per a ser concebut com a símptoma i vehicle de desigualtats socials, sobre el qual incideixen les formes particulars d'escolarització. Aquesta nova perspectiva epistemològica suposava centrar la present investigació en l'anàlisi de les respostes de la institució escolar a l'absentisme.

Finalment, els objectius inicials quedaren re-formulats en tres grans sub-objectius:

- En primer lloc es tractava de conèixer com els processos institucionals contribuïen a la invisibilitat de l'absentisme, en base a l'examen de les pràctiques de detecció i control i els processos que els centres escolars desenvolupen davant del fenomen.
- En segon lloc s'analitzaven les relacions existents entre les pràctiques d'intervenció dels centres de primària i secundària i les seves relacions amb els discursos de representació de l'absentisme i amb determinats modes de treball del professorat.
- Per últim, es tractava d'examinar com la prolongació de l'ensenyament obligatori en el marc de la reforma educativa es traduïa en noves formes d'absentisme escolar, expressió d'una relació difícil de l'alumnat amb l'escola.

L'absentisme escolar, des de la perspectiva finalment adoptada, permetia una interessant analogia amb l'absentisme laboral, tal i com R. Quivi ens recorda en relació a l'absentisme universitari⁴:

⁴ R. Quivi utilitza l'absentisme universitari com exemple per il·lustrar un procediment o mètode d'investigació. Veure Quivi R., (1992) *Manual de investigación en ciencias sociales*, Mèxic: Ed. Limusa.

El quart i últim capítol d'aquesta primera part presenta diferents perspectives teòriques des de les quals s'interpreta, parcialment, l'absentisme escolar.

A la segona part es presenta la forma concreta que adquireix aquesta recerca en termes de disseny i estratègies metodològiques (capítol V) per tal d'analitzar les pràctiques d'intervenció i les pràctiques discursives que els centres de secundària i primària elaboren en relació a l'absentisme (capítols VI i VII, respectivament), i s'examinen els modes de treball del professorat com a element de reproducció o transformació de les formes d'intervenció dominants (capítol VIII). Finalment es sintetitzen els resultats de la recerca, s'examinen els principals supòsits considerats i s'intenta respondre a alguns dels interrogants inicialment plantejats.

PART I

**L'ABSENTISME ESCOLAR:
APROXIMACIÓ TEÒRICA.**



CAPITOL I.

Escolarització Obligatòria i Absentisme Escolar.



Aquest primer capítol té per objectiu descriure el fenomen de l'absentisme escolar en base al seu context històric d'aparició. Com a fenomen consubstancial al procés d'escolarització, l'absentisme pot ser considerat "l'altra cara de la moneda" (fent l'analogia popular). Per això presento, en primer lloc, una descripció breu (per mor de no avorrir al lector) sobre la evolució dels processos d'escolarització a Espanya, que em serveixen com a coartada i recurs heurístic per a l'examen de la significació social de l'absentisme escolar. El segon i tercer apartat es centren en el context "d'expansió i reforma del sistema escolar tecnocràtic" i tenen per objectiu posar de manifest alguns dels dilemes que emanen del mandat social de "Comprensivitat", contemplat a l'actual reforma educativa, a fi d'examinar l'absentisme escolar com a fenomen concomitant a la prolongació de l'edat d'escolarització obligatòria. L'apartat finalitza, a mode de síntesi, amb la formulació d'alguns interrogants derivats dels efectes de l'actual crisi del sistema escolar i la fi del monopoli escolar de l'educació.

1. Fases d'escolarització i absentisme escolar a Espanya.

Probablement 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. Ortega,¹ 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 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

¹ Ortega, F., (1993) "La crisis de los sistemas escolares", a VVAA, *Sociología de la Educación*, Barcelona: Ed. Barcanova, pg. 89-111.

moviment d'auto- instrucció que caracteritza a la classe treballadora². Tot i així aquest rebuig a l'escola no va ser molt 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 socio - històrica, (construcció social) la gènesi i el desenvolupament del qual està estretament lligat a l'aparició i 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 evolució del sistema educatiu lliberal³.

Aquesta perspectiva històrica s'il·lustra a la gràfica núm. 1, a partir d'una tipologia en la qual es dibuixen les fases d'aparició, desenvolupament i consolidació de l'escola de masses i expliquen l'evolució del sistema escolar a Espanya en base a uns períodes clarament definits, en base als processos de que gènesi i construcció del sistema liberal d'ensenyança; institucionalització del sistema escolar tecnocràtic i d'expansió i reforma del mateix.⁴

² Tal i com refereix 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 va haver un ampli moviment d'auto- instrucció (F. Enguita, M (1991) *La cara oculta de la escuela*. Madrid: S. XXI, Ed. p. 273.)

³ Per a una informació detallada sobre l'aparició i institucionalització de la escolarització de masses veure: Ramirez, F., O i Ventresca, M.J, (1992) "Institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno" a *Revista de Educación*, núm. 298, 121-39.

⁴ Les formes històriques del sistema d'ensenyança referides i les seves característiques es basen en les aportacions de C. Lerena. Malauradament la seva prematura mort no li va permetre desenvolupar la construcció teòrica de la evolució del sistema escolar a partir dels anys 80, que jo he convingut a denominar "expansió i la reforma del sistema tecnocràtic". Lerena, C., (1986) *Escuela, Ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ed. Ariel, 109-15, 126-31, 247-57.

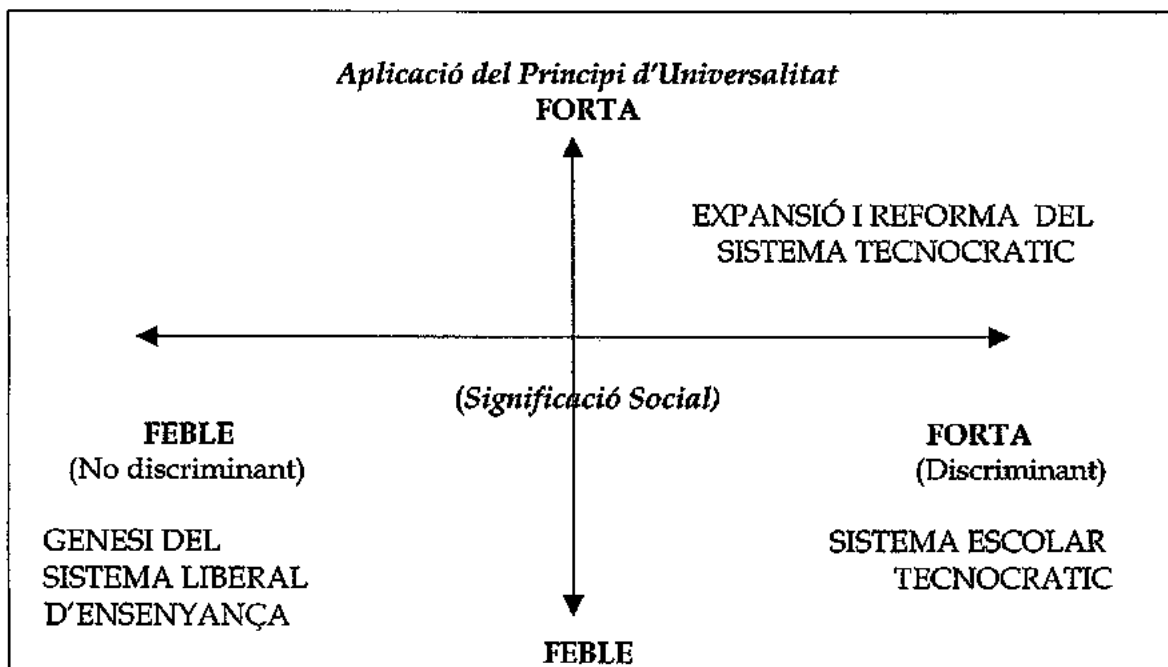
L'apartat que es desenvolupa a continuació té per objectiu general contextualitzar l'absentisme escolar en el marc de l'evolució històrica i socio-política del sistema escolar, i el procés d'institucionalització de l'escolarització massiva. Cada fase correspon a un moment determinat del desenvolupament de les forces de producció i desenvolupament social. Els períodes són descrits en funció dels principals canvis que han tingut lloc en l'aparell escolar, del paper de l'Estat (sistema jurídic i polític) i del sistema productiu i de mercat de treball (capitalisme competitiu, d'organització i informacional).

Per a la descripció d'aquests estadis o fases considero dos eixos: Un eix vertical (representat en la gràfica adjunta) relatiu a l'aplicació del principi d'universalitat. Contempla el grau de regulació i de control de l'assistència obligatòria que pot ser fort o feble en funció de l'efectivitat en l'aplicació del principi. Una **aplicació forta** implica l'adopció històrica d'un **marc normatiu** encaminat a la inclusió universal de la escolarització massiva en l'ordenament jurídic d'un sistema nacional; una **responsabilitat de l'Estat** en garantir el compliment d'aquesta escolarització, un progressiu **allargament de la durada de l'escolarització obligatòria** i l'establiment de **dispositius de control** del compliment de l'obligatorietat. Mentre que una **aplicació feble** es tradueix en un **paper subsidiari de l'Estat a l'hora de garantir aquesta escolarització**, per exemple mitjançant una insuficient oferta de places escolars o en el desequilibri de l'oferta pública respecte de la privada en detriment de la primera. L'aplicació feble d'aquest principi també s'observa en la **inhibició de l'Estat en el control de l'escolarització efectiva i en una durada reduïda de l'escolarització** (inferior a la durada mitjana dels països més pròxims), així com en una inhibició de l'administració educativa en el control de l'exigència de l'escolarització efectiva.

El segon eix, horitzontal, representa la significació social de l'incompliment de la obligatorietat de l'assistència en diferents contextos històrics i es defineix a partir de l'efecte social que es deriva de no haver estat a l'escola tot el temps obligatòriament establert. Aquest efecte social pot ser fort o

nul. Una significació social forta suposa que l'experiència i trajectòria escolar resulta molt determinant en termes d'estratificació social, mentre que una significació social feble pressuposa que la trajectòria d'escolarització és poc discriminant en termes d'estratificació social. La combinació d'aquests dos eixos configura tres escenaris socio - històrics a partir dels quals podem interpretar els canvis en la significació social de l'absentisme escolar. Aquests escenaris són descrits seguidament.

Gràfica 1.1.- Fases socio- històriques de significació social de l'absentisme



1.1. La construcció del sistema liberal d'ensenyança.

Aquest període ve definit pel desenvolupament del sistema liberal d'ensenyament, fonamentalment al llarg del segle XIX⁵ i fins a meitat del segle XX. En termes normatius es defineix per una obligatorietat limitada de l'escolarització primària -reduïda als trams d'edat compresos entre els 6 i els 10 anys⁶. A Espanya, la inhibició de l'Estat en l'aplicació dels principis liberals que defineixen els sistemes educatius liberals europeus farà que aquest tingui un caràcter subsidiari a l'hora de fer efectiva l'escolarització obligatòria. Tanmateix l'abandó del principi de gratuïtat donarà lloc a que àmplies capes de la població no tinguin accés a l'escola. En aquest context les taxes d'escolarització són molt baixes i entre la població escolaritzada es produeixen elevats índexs de desescolarització precoç i d'abandó escolar (particularment entre les dones, la població rural dispersa, el proletariat concentrat en les grans ciutats, etcètera). El seguiment d'estudis a nivell secundari i universitari és una realitat molt limitada a les classes benestants. Aquest estadi es caracteritza doncs per un accés restringit al sistema educatiu, organitzat en vies segregades i jerarquitzades i reposarà en un tipus de societat estàtica amb un Estat subsidiari que s'inhibeix respecte de l'educació. Aquesta fase a Espanya s'allargarà fins a finals dels anys 60⁷, moment a partir del qual s'apunta l'inici d'un nou paradigma educatiu, que substituirà progressivament la vella ideologia del nacional - catolicisme per un nou discurs, de caràcter tecnocràtic. Aquest primer

⁵ L'inici d'aquest desenvolupament arrenca del Reglament de 1821, primer Reglament en el qual s'estableixen les "*Bases Generals de l'Ensenyament Públic*" inspirat en l'Informe Quintana (1813). No serà, però, fins l'aprovació de la Primera Llei de Bases del Sistema Educatiu al 1857, *La Llei Moyano*, desenvolupada pel sector moderat del liberalisme espanyol, que es produeix un primer intent de vertebració del sistema educatiu a Espanya. Per a una informació més detallada veure T.E. Calzada (1990) "Alguns elements per a l'estudi de l'evolució del sistema escolar espanyol (1812-1980)", a Rotger, J.M. (Coord.), *Sociologia de l'Educació*, Vic- Barcelona, EUMO.

⁶ No serà fins al 1945 que l'escolarització obligatòria s'allargarà lleugerament englobant les edats compreses entre 6 i 12 anys, i posteriorment fins als 14 anys (al 1964).

⁷ A excepció de lloables períodes històrics com va ser, per exemple, La Segona República.

"impasse" vindrà marcat per la Llei de Construccions Escolars (1953) i el primer Pla d'Estabilització, a fi de crear les condicions que permetin un desenvolupament econòmic "planificat" i marcarà un primer punt d'inflexió de l'Estat franquista respecte de la total inhibició del període anterior, en matèria d'educació. Com assenyala C. Lerena:

"Concomitante al proceso de desarrollo capitalista, el desarrollo del sistema de enseñanza alcanza en nuestro país un punto de ruptura en la segunda mitad de la década de los años sesenta, década en la cual se agudiza el proceso de descomposición del sistema d'enseñanza liberal o tradicional. (Lerena Alesón: 1986, p. 237)

En aquest context històric, ni l'absentisme ni l'abandó escolar ni la desescolarització precoç d'àmplies capes de la població tenen, pràcticament, significació social atès que l'accés a l'activitat productiva es produeix de forma directa mitjançant un mercat laboral escassament regulat, i un sistema d'aprenentatge professional en llocs de treball que majoritàriament són d'escassa qualificació.

1.2. El sistema escolar tecnocràtic a Espanya

Es tracta d'un model educatiu que es consolida amb les reformes educatives posteriors a la Segona Guerra Mundial i arriba a la seva plenitud als anys cinquanta i seixanta, per bé que a Espanya i en alguns altres països com Portugal o Grècia segueixi una via d'implantació molt més lenta. Aquest escenari implicarà una escolarització efectiva a nivell d'ensenyament primari (dual o unificat), un allargament de l'escolarització obligatòria (a Espanya fins als 14 anys des del 1964) i un creixement substancial del nombre d'alumnes en l'ensenyament secundari i superior. L'expansió d'aquest model s'emmarca en el pensament tecnocràtic i la incipient teoria sobre el Capital Humà, sota un model de desenvolupament econòmic que suposarà una important transformació de l'estructura econòmica i social.

A Espanya, aquest model d'escola "de masses" arrenca de la reforma educativa de 1970 (la Llei General d'Educació) i comença a ser efectiu a partir dels Pactes de la Moncloa de 1977, que suposaran un primer intent de superar el dèficit físic i funcional característic del sistema educatiu espanyol en aquest període.⁸

En aquest context, l'absentisme i la desescolarització precoç s'aniran reduint progressivament, quedant circumscrits a determinats col·lectius (joves amb experiències d'inadaptació i fracàs escolar, famílies d'origen econòmic extremadament baix, famílies nòmades, alguns grups gitanos, famílies desestructurades, etcètera). L'absentisme i la desescolarització precoç, que, es produïen, durant els anys 50 i 60, entre uns joves orientats a un mercat de treball poc o gens qualificat, en la petita i mitjana indústria o en el sector dels serveis, anirà progressivament disminuint als anys 70 i 80, amb el progressiu desenvolupament i expansió de l'escola de masses, en confluència amb la crisi econòmica i de mercat de treball a Espanya. No obstant, l'absentisme i l'abandó no desapareixen, sinó que perviuen en una part de població jove exclosa de la formació escolar i professional. Mentre les generacions anteriors, poc escolaritzades, podien accedir a l'activitat com a mà d'obra poc o gens qualificada donat el context d'expansió econòmica, els joves que s'escolaritzen en el marc de l'escola de masses tindran, al llarg dels anys 80, moltes dificultats per inserir-se en el mercat de treball. Si en un context de plena ocupació, l'absentisme, el fracàs i l'abandó escolar no impliquen dificultats d'inserció laboral, la significació social d'aquests fenòmens s'anirà fent més forta conforme s'avança cap a un context d'atur estructural i d'escola de masses efectiva.

⁸ El terme de dèficit físic fa referència a la insuficiència de places escolars (oferta escolar) davant la necessitat d'escolaritzar a tota la població en edat obligatòria. El dèficit funcional fa referència a la "massificació" de les aules amb unes proporcions d'alumnat molt elevades així com unes notables insuficiències de recursos i infraestructures escolars.

1.3. Expansió i reforma del sistema escolar tecnocràtic

El tercer escenari coincideix amb les reformes dels sistemes educatius dels anys setanta i vuitanta a Europa, la prolongació de l'escolaritat obligatòria fins als catorze anys i posteriorment fins als setze anys (Espanya, França, Suècia, etc.) o divuit anys (Bèlgica).

A Espanya, la consolidació de l'escola de masses és un fet des de meitat dels anys 80, coincidint, aproximadament, amb la integració a la Unió Europea (1986), un cop ha 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 post-obligatoris⁹, la qual cosa implica un canvi substancial en la significació social de l'absentisme, el fracàs i l'abandó escolar. Entre les característiques d'aquesta fase cal destacar tres:

- La existència d'una àmplia capa de població molt escolaritzada donada la generalització de l'educació¹⁰ i prolongació dels itineraris formatius seguint la tendència iniciada a Espanya als anys vuitanta.
- La fi del monopoli escolar de l'educació i els canvis en el concepte d'escolarització que tenen lloc a Espanya a partir dels anys vuitanta serà el segon factor característic d'aquest escenari¹¹. El concepte d'educació deixa

⁹ 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 menor grau.

¹⁰ Que es tradueix en l'accés a la universitat d'una tercera part o més de les generacions d'estudiants, un augment significatiu de la presència de les dones en tots els nivells educatius, en particular a la universitat, una gran presència d'infants d'origen popular als nivells inferiors i superiors de l'ensenyament i la diversificació dels estudis universitaris.

¹¹ Com assenyala Coombs, fins a principis dels anys setanta, popularment es confonia l'educació amb l'escolarització. D'acord amb aquesta definició, l'educació d'una persona es mesurava pels anys de permanència en les aules i pel nivell dels títols aconseguits. Però, des de principis dels anys setanta, s'ha anat veient que aquesta concepció de l'educació és massa

d'identificar-se amb l'escola i la escolarització obligatòria per passar a significar aprenentatge al llarg de la vida (canvi d'ordre temporal) amb independència de les instàncies en les quals es realitza (aparició de nous escenaris formatius)¹². L'augment de la presència d'altres escenaris d'aprenentatge, amb l'augment de l'educació no formal i informal¹³, els últims anys, explica la fi del monopoli de l'educació per l'escola. No obstant, com assenyala Coombs, les instàncies d'educació poden ser concebudes com una *xarxa d'aprenentatges* perquè " Cap d'elles per si sola pot satisfer totes les necessitats de l'extens aprenentatge d'un individu al llarg de la seva vida, i encara menys de tota una societat" (Coombs: 1985, 52). En el mateix sentit, l'escola juga un paper clau en la vertebració coherent dels aprenentatges. Com F. Ortega assenyala:

En realitat, amb l'evidència empírica que ofereixen els resultats de les educacions no formals i informals, és impossible sostenir que aquestes modalitats d'aprenentatge siguin avui un substitut eficaç de l'escolarització. Més aviat es tracta de pràctiques complementàries de l'educació formal: sigui perquè contribueixen a ajudar i a millorar els processos d'aprenentatge que tenen lloc a l'escola, sigui perquè serveixen per continuar aprenent un cop finalitzada l'educació escolar. En qualssevol casos, s'ha de comptar amb la indispensable base de destreses i coneixements desenvolupats per l'escola" (Ortega: Op. Cit. 1993, p. 108).

estreta i artificial (Coombs: 1985: 42).

¹² Autors com E. Faure i T. Husen, desenvolupen la idea de "comunitat educativa, defensant la pluralitat d'espais de formació i temps de formació (permanent) ja sigui expressada en termes de "ciutat educativa" o de "Societat de l'aprenentatge.

¹³ El concepte d'educació no formal és una etiqueta genèrica que fa referència a: "Tota activitat educativa organitzada, impartida fora del marc del sistema formal, per subministrar determinats tipus d'aprenentatge a subgrups concrets de població, tant adults com nens. L'educació no formal, definida així inclou, per exemple, programes d'alfabetització d'adults, perfeccionament professional donat fora del sistema formal, clubs de joventut amb finalitats educatives, i diversos programes comunitaris de formació en temes de salut, de nutrició, de planificació familiar, de cooperatives, etc.". Mentre que l'educació informal pot ser definida com: "El procés al llarg de tota la vida pel qual cada persona adquireix i acumula coneixements, habilitats, actituds i criteris a través de les experiències quotidianes i de la seva relació amb el medi, en casa, en el treball, en el joc, a través de l'exemple i les actituds de familiars i amics; dels viatges, de la lectura de periòdics i llibres; escoltant la ràdio, o veient cinema o televisió (...)" (Coombs: 1985, p. 8).

- Un tercer factor característic, en aquest nou marc del "capitalisme informacional"¹⁴ és l'aparició de "Noves formes d'accés a l'educació i la cultura", en base a les **Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC)**, que afecten a molts ordres de la vida quotidiana i permeten ampliar els entorns d'aprenentatge de l'individu¹⁵. El vertiginós desenvolupament de les tecnologies de la informació i particularment el desenvolupament i la extensió de la telemàtica¹⁶ han obert un univers de possibilitats educatives¹⁷ en altres espais socials que no són els estrictament, com ara l'espai domèstic, tot i que poden accentuar les desigualtats socials ja existents.

¹⁴ El terme "capitalisme informacional" es refereix a una forma d'organització social i tècnica de la producció i la gestió caracteritzada per un ús intensiu de les tecnologies de la informació en què es poden aprofitar la capacitat potencial de productivitat oferta pels coneixements i la informació mitjançant les noves tecnologies de la informació. Així, la característica del capitalisme informacional és la revolució tècnica de la informació estesa a tots els camps econòmics i socials, la qual cosa origina una globalització de la producció, el treball i els mercats. Per a una informació més detallada veure Castells, M.; Ayoama, Y.(1993): *Paths towards the informational society. A comparative analysis of the transformation of employment structure in the G-7 countries*, BRIE (Berkeley Roundtable on the International Economy) Working Paper n. 61, Berkeley, University of California.

¹⁵ De fet existeixen experiències aïllades de formació a la llar en base a les possibilitats de les TIC, sota la supervisió de pares i mares. A tall d'exemple han aparegut algunes notícies a la premsa, vegi's per exemple les següents:

Torregrosa, A., "Gabriel vive a 6.000 kilómetros del colegio" a *El País*, dinou de setembre de 1999, p. 21.

"Un padre no escolariza a su hijo porque prefiere que aprenda por Internet" a *El País*, nou de setembre de 1999.

¹⁶ La implantació dels sistemes globals de comunicació i informació situats en la intersecció de la informàtica, les telecomunicacions i els mitjans audiovisuals, són sistemes complexos e interconnectats. El concepte de telemàtica, fruit de la contracció de telecomunicacions e informàtica, dóna compte d'aquest procés de síntesi. (Mattelard,1983: p 12).

¹⁷ Aquest univers informàtic permet, avui dia, disposar de *software* específic amb finalitats pedagògiques, mantenir una comunicació i consulta interactiva des de casa, connectar-se amb xarxes de comunicació i informació internacionals, així com consultar bases de dades, experimentar amb la realitat virtual i realitzar activitats simultànies de joc i aprenentatge, etc.

Aquestes situacions cohabituen amb situacions de fracàs, absentisme i abandó escolar, als nivells inferiors de l'ensenyament, la qual cosa dóna lloc a una **polarització dels itineraris de formació dels joves**. Contràriament al període precedent, aquesta fase "*d'expansió i reforma del sistema escola tecnocràtic*" origina un creixement continu d'expectatives a través del sistema escolar que no es correspon amb les oportunitats socials disponibles. La crisi estructural del mercat de treball i la consegüent segmentació i desregulació d'aquest es traduiran en una disminució i precarització de l'ocupació, i en una forta dualització social. Aquest nou context produeix una **nova significació social a l'absentisme escolar i la desescolarització precoç**, més important en tant en quant es generalitza l'escola de masses¹⁸, donada la contradicció entre la tendència a l'escolarització prolongada de la major part de la població i l'existència d'una fracció de joves que abandonen prematurament l'escola. En un context així, l'absentisme i l'abandó prematur del sistema educatiu adquireixen un caràcter d'estigma social: aquests joves tenen més probabilitats de desenvolupar conductes "antisocials", i veuen incrementada la seva condició de precarietat davant la transició a la vida adulta, amb risc d'exclusió social.

Paradoxalment, la reducció de la desescolarització precoç fa augmentar el seu caràcter d'estigma i identificar l'abandó i l'absentisme escolar amb l'exclusió social, símptoma que vehicula i justifica el fracàs social. Així, l'absentisme escolar no té només una lectura en termes d'insuficiència formativa, sinó que una part dels joves absentistes desenvoluparan **trajectòries d'escolarització erràtiques**: una part de l'absentisme i l'abandó escolar prematur es caracteritzarà pel desenvolupament d'una trajectòria de "desviació social". Resulta, doncs, simplista reduir aquesta trajectòria a una simple

¹⁸ Casal, J, Garcia, M; Planas, J (1998) "Les reformes dans les dispositifs de formation pou combattre l'échec scolaire et social en Europe: paradoxes d'un succès", *Revista Formation-Emploi*, Avril- Juin. n° 62, pp. 73-85.

limitació de sabers fàcilment recuperables mitjançant accions intensives de formació. En definitiva, la prolongació de l'escolarització obligatòria, fenomen comú a la totalitat de països de la U.E.¹⁹, i el compromís de l'administració educativa per fer efectiva aquesta obligatorietat suposen un canvi substancial en la significació escolar i social de l'absentisme escolar i de les formes de permanència dels joves en els centres escolars, particularment dels "no identificats"²⁰ amb la institució escolar, plantejant nous reptes a la institució escolar.

¹⁹ Tots els països de la UE han prolongat l'ensenyament obligatori, a excepció d'Itàlia, que preveu una reforma del sistema educatiu al respecte, i es caracteritzen per una durada mitjana de deu anys. A Dinamarca, Finlàndia i Suècia és de 9 anys, amb un any de pre-escolar que presenta altes taxes d'escolarització; a França i Espanya, de deu; a Portugal, Grècia i Àustria, l'ensenyament obligatori comprèn dels 6 als 15 anys. Quatre països tenen un ensenyament obligatori superior a 10 anys: Regne Unit, Alemanya, Holanda i Bèlgica. En aquest últim, la prolongació de l'ensenyament obligatori ha suposat la introducció de fórmules d'escolarització a temps parcial per evitar l'abandó i el rebuig escolar.

²⁰ Més endavant, al capítol tercer s'especificarà el sentit de la "no identificació".

2. Escolarització prolongada i absentisme en el marc de la reforma educativa a Espanya.

2.1. El model de comprensivitat

L'ideal d'escola comprensiva es defineix en relació al període d'escolarització obligatòriament establert per al conjunt de l'alumnat. Es tracta d'un model basat en la integració comuna d'aquest alumnat en un únic espai escolar, a fi d'oferir una formació polivalent, sota un currículum comú i específic. Escola "comprensiva" és sinònim d'educació "polivalent" i d'educació "integrada" i suposa la voluntat de retardar al màxim la separació de l'alumnat en diferents vies d'ensenyament. En un sentit restringit, l'escola "comprensiva" fa referència a l'escolarització dels pre-adolescents (12-16 anys) sota un currículum general unificat (tronc comú).

Entre les condicions per tal que es doni l'escola comprensiva, T. Husen²¹ destaca que l'escola compregui les edats d'escolarització obligatòria i integri a tots els alumnes d'una mateixa zona en una escola comuna. D'aquesta manera, desapareix el paral·lelisme d'un nivell secundari inferior entre els diversos tipus d'escola, amb finalitats diferents, que atén als alumnes de diferent classe social. Els elements característics de l'escola comprensiva que la diferencien de l'escola segregada són els següents:

- Es retarda fins a la fi del tram obligatori la separació dels alumnes en vies d'ensenyament diferenciades
- El programa d'estudis conté elements d'àmplia formació general.
- El currículum escolar és integrat i flexible

²¹ Husen, T., (1978) *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya

(1988) *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC

secundari i reflecteixen, en bona part, les situacions de desafecció i de conflicte que viuen alguns adolescents en una escola que es troba davant d'un gran nombre de dilemes de difícil resolució.

El prolongament de l'escolarització obligatòria suposa, doncs, que l'escola sigui un espai comú en el qual viure l'adolescència, la qual cosa origina una profunda transformació del significat social que alguns joves atribueixen a la institució escolar: l'escola com espai de trobada entre joves, com espai de creixement personal, de construcció de la identitat social i sexual, com espai en el qual s'originen i desenvolupen una bona part dels conflictes de l'adolescència, etc. Aquest fenomen suposa una necessària resposta de l'escola a les noves demandes de creixement personal i vital dels joves. Altrament, l'escolarització obligatòria i prolongada pot acabar per configurar una pluralitat de trajectòries escolars que expressen processos d'identitat escolar i social molt diferenciats, i que van des de la identificació del jove amb la institució escolar fins a trajectòries orientades vers la cultura del treball i/o processos negatius de desafecció i rebuig escolar.

En definitiva, la prolongació i unificació de l'ensenyament secundari obligatori accentua la contradicció entre les inèrcies academicistes de les escoles secundària i la orientació d'una fracció de joves vers la cultura del treball. Les respostes educatives a l'ensenyament secundari obligatori condicionaran les dimensions quantitatives i qualitatives del "Nou Absentisme Escolar" en l'etapa de l'adolescència.

2.2. L'absentisme en l'actual marc de reforma educativa.

A Espanya, el discurs sobre l'escola comprensiva ha predominat en la política educativa oficial al llarg dels anys vuitanta fins avui dia, culminant en l'aplicació de la reforma del sistema educatiu aprovada l'any 1990 (LOGSE). Aquesta reforma representa la voluntat definitiva d'implantar un sistema educatiu basat en els principis d'escola comprensiva, tal i com s'han desenvolupat en el marc de la Unió Europea. L'aplicació de la LOGSE suposa l'eliminació de l'Ensenyament General Bàsic, contemplat en la Llei general d'Educació de 1970 i de la doble titulació de "Graduat Escolar" o "Certificat d'Escolaritat" amb que els alumnes acabaven l'ensenyament obligatori, i la unificació de l'ensenyament primari (6-12 anys) i de l'ensenyament secundari obligatòria (12-16 anys) així com l'allargament de l'ensenyament obligatori fins als setze anys.

La LOGSE defineix una escola primària unificada de sis cursos (6-12 anys), dividida en tres cicles i que s'imparteix en els centres d'educació infantil i primària (CEIP). Aquesta etapa permet l'accés directe a l'ensenyament secundari obligatori. L'Ensenyament Secundari Obligatori suposa un ensenyament de quatre anys de durada (12-16 anys) i de caràcter unificat o integrador i té lloc en els Instituts (IES), en els quals s'ofereixen també els itineraris acadèmics d'ensenyament post-obligatori (Cicles formatius de Grau mig i /o batxiller així com, en alguns IES, Cicles Formatius de Grau superior).

L'Ensenyament Secundari Obligatori, establert en la LOGSE, té com a finalitat proporcionar a tots els nois i noies una educació comuna que faci possible l'adquisició dels elements bàsics culturals, els aprenentatges relatius a l'expressió oral, a la lectura, a l'escriptura, al càlcul aritmètic, així com una progressiva autonomia d'acció en el seu medi. Els objectius bàsics de l'ensenyament secundari obligatori són definits com segueix:

- Proporcionar una formació polivalent amb un fort nombre de continguts comuns per a tots els alumnes dintre d'una mateixa institució escolar i una mateixa aula.
- Agrupar d'ordinari a nens i nenes d'una mateixa comunitat rural o urbana
- Oferir a tots els alumnes el mateix currículum bàsic
- Retardar al màxim possible la separació de l'alumnat en diferents vies d'ensenyament que puguin ser irreversibles
- Aspirar a oferir les mateixes oportunitats de formació sense distinció de classes socials, actuant com a mecanisme compensador de les desigualtats d'origen social i econòmic.

A fi de donar resposta als objectius d'aquesta etapa, l'ensenyament s'organitza en dos cicles de dos anys cadascú. El primer, amb un currículum de caràcter general, i el segon, que contempla aspectes de formació professional de base i d'orientació professional, i permet una creixent opcionalitat (crèdits variables i de síntesi) de matèries al llarg de la segona etapa de l'Ensenyament Secundari Obligatori.

Però la unificació de l'ensenyament obligatori i la integració de l'alumnat en una escola comuna no és una proposta educativa totalment nova a Espanya, sinó que ja existeixen precedents en les propostes educatives oficials de la Segona República. També la llei general d'Educació estableix, en l'ensenyament obligatori, un currículum comú dels 6 als 14 anys que podem considerar "unificat". Efectivament, a la Llei General d'Educació de 1970 trobem antecedents d'unificació de dues tradicions: la tradició escola i la tradició institut, de la qual es poden extreure algunes reflexions que podrien extrapolar-se a l'aplicació de la LOGSE.

La Llei General d'Educació de 1970 va suposar la unificació del batxillerat elemental i l'escola primària en l'Ensenyament General Bàsic (EGB), de vuit cursos de durada; integrant, de forma no articulada, dues tradicions, al estructurar la EGB en dues etapes: Una primera de cinc cursos (alumnes de 6-11 anys), que representava la tradició escolar, amb un únic mestre responsable de totes les activitats de l'aula i una segona tradició, de tres cursos, (alumnes de 12 a 14 anys) que suposava introduir la tradició d'institut a l'EGB, mitjançant els mestres especialistes per àrees de coneixement i un professor tutor per aula. Aquesta "unificació" de dues tradicions escolars va suposar la generalització d'un model docent pensat per a una minoria d'alumnes "escollits" entre tots els alumnes d'una promoció, i una percepció negativa del cos docent dels instituts de batxillerat, que varen interpretar la proposta com una pèrdua de nivell educatiu, fet que va donar lloc, en certa mesura, al desenvolupament de l'efecte "Pigmalió" o "profecia que s'auto-compleix". La disfunció en termes d'organització escolar i rendiments acadèmics apareix molt clarament en els primers anys d'implementació de la Llei General d'Educació i probablement explica l'increment de certificats d'escolaritat que es produeix a Espanya entre 1974 i 1980²⁵. Actualment, es probable que els efectes de la unificació s'agreugin per tres motius fonamentals:

- En primer lloc perquè l'allargament de l'escolarització obligatòria en dos anys no afecta a tots els alumnes per igual. La població escolar que ja es mantenia en el sistema educatiu dels 14 als 16 anys abans de l'aplicació de la LOGSE mantindrà un comportament similar amb aquesta o fins i tot allargarà la seva permanència en el sistema educatiu per adquirir una formació específica per a una futura inserció professional. No és el cas de la fracció que abandonava el sistema educatiu entre els 14 i els 16 anys. És en aquest col·lectiu que els efectes de l'allargament de l'escolarització poden traduir-se en absentisme i abandó prematur.

²⁵ Garcia, M., Casal, J (1998), *Las Reformas en los Dispositivos de Formación contra el Fracaso escolar en España*, Programa Sócrates, DGXXII, ICE-UAB.

- En segon lloc perquè el risc de “bupització” o d’inèrcia academicista en l’ESO es pot agreujar més encara que a l’EGB per l’allargament de l’escolarització obligatòria fins als setze anys i el trasllat d’aquesta formació als instituts.
- En tercer lloc perquè a les dificultats de transició escolar d’un nivell educatiu a un altre s’afegeixen les dificultats del trànsit entre centres escolars. Aquest trànsit no afecta per igual als alumnes de l’escola pública i de l’escola privada ja que, la separació entre centres de primària i instituts de secundària per a l’ensenyament públic no es dona en els centres privats. La introducció d’aquestes dues instàncies separades en les quals es desenvolupa l’ensenyament obligatori públic introdueix un element de risc al accentuar el caràcter problemàtic del trànsit entre l’ensenyament primari al secundari. A més aquesta distinció resulta un tracte desigual entre l’oferta pública i privada concertada, en detriment de l’oferta pública, que és a l’hora la que garanteix el dret a l’educació, i la que escolaritza més població de risc a l’abandó. El gran repte de la nova escola comprensiva (ESO) consisteix en proporcionar alternatives positives i no excloent al conjunt de perfils de l’alumnat²⁶. De fet, les adaptacions curriculars individualitzades permeten avançar en aquest sentit, però el que resulta més rellevant és que el nou Ensenyament Secundari Obligatori exigeixi nous atributs respecte a l’acció instructiva i pedagògica del professorat. Una nova professionalitat capaç d’articular les tasques pròpies de la funció docent amb la dinamització de grups i la comprensió i resposta a aspectes específics de l’adolescència.

²⁶ Casal, J., Garcia, M: 1998, p. 193.

3. El model d'escola comprensiva: algunes contradiccions.

L'escola comprensiva defineix una nova concepció del sistema educatiu, contraposada als sistemes segregats que, històricament, han caracteritzat les societats occidentals. Es tracta d'un model educatiu defensat des de posicions polítiques de caràcter social-demòcrata, pels partits polítics d'esquerra i pels sindicats de classe a Europa, que han vist l'escola com un instrument per a la reforma o el canvi social. Com assenyala Fernández Enguita:

Mucho antes que la mayor parte de los gobiernos pensasen en una escuela integrada, ésta sería exigida de una forma u otra por los partidos de izquierda y las organizaciones sindicales, que encontraron en ella una reivindicación aparentemente radical pero plenamente aceptable en el marco de un consenso democrático liberal(...). Desde arriba, había también muchas razones para la reforma de la enseñanza secundaria, y no todas ellas estribaban en el puro ideal meritocrático. Desde luego, la implantación de un primer ciclo secundario integrado ayuda a generar consenso, y generar consenso puede ser un fin en sí mismo (...)27.

Després de la Segona Guerra Mundial i coincidint amb el trànsit del capitalisme liberal a un estadi incipient de capitalisme d'organització, es desenvolupa, particularment a l'Europa comunitària del nord i centre, una política econòmica de caràcter keynesià, sostinguda en l'Estat del Benestar, que donarà lloc a què les noves classes mitges i la classe obrera industrial projectin altes expectatives de millora social. L'existència d'una estructura d'ocupacions, que serà en part satisfeta per una mobilitat estructural ascendent i la influència del discurs del capital humà, meritocràtic i "d'igualtat d'oportunitats" sobre el sistema educatiu, donaran lloc a una creixent demanda d'educació28.

27 Fernández Enguita (1986) *Integrar o Segregar*. Barcelona: Ed. Laia - Cuadernos de Pedagogia, pp.70-71.

En aquest context, la explosió escolar que es produeix a Europa i als EEUU a partir dels anys seixanta, serà fruit d'una exigència social més gran de participació en l'educació per part de diferents sectors socials, històricament exclosos de l'ensenyament. Com a conseqüència, en aquest període, es produeix una tendència a desplaçar els conflictes de classe des del camp econòmic al camp cultural, com assenyala Van Haecht referint-se a Bèlgica²⁹:

Tout semblait se passer un peu comme si les problèmes économiques liés à la condition ouvrière avaient été résolus, pour une bonne part d'entre eux, grâce au rôle grandissant de la sécurité sociale et à la participation des travailleurs à la gestion des entreprises. Par conséquent, nombre de socialistes s'étaient mis à penser que le *Welfare State* émergent alors allait permettre de faire l'économie de l'appropriation collective des moyens de production et allait assurer le transfert de la volonté émancipatrice dans le domaine culturel.

Es passa així d'una "ideologia de la predestinació" (en la qual el desigual accés al sistema educatiu es justifica en base a supòsits innatistes i la ideologia del do) a una "ideologia de la redempció"³⁰. El model "Redemptiu - Meritocràtic", característic dels anys 60, es basa en la idea de l'emancipació per la democratització de l'escola i reposa en els valors socialistes del treball i de l'esforç³¹. Als anys setanta, aquest model escolar és corregit per tal de "compensar" les desigualtats socials inherents al sistema educatiu (polítiques

²⁸ Casal, García, Planas: Op. Cit., 1998, p. 16.

²⁹ Veure Van Haecht, Anne (1985) *L'Enseignement rénovée de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles : Ed. Université Libre de Bruxelles, p. 324.

³⁰ G. Neave intenta demostrar com el sistema d'ensenyament a Europa ha passat d'una ideologia de la predestinació a una ideologia de la redempció recorrent a l'analogia històrica del calvinisme i del catolicisme (Neave, G (1977) *Equality, Ideology and Educational Policy: an essay in the history of Ideas*, Institut d'Education, Fondation Européenne de la Culture, Cahiers n° 4, Amsterdam, p. 37).

³¹ . La supremacia d'un model predestinatiu com esquema de pensament dominant en les polítiques escolars es comença a qüestionar a finals dels anys 50 a Europa, donant lloc a l'emergència d'un model escolar de caràcter redemptiu meritocràtic, conseqüència de la creixent demanda social de democratització de la cultura

escolars de compensació) en defensa d'un igualitarisme uniforme i homogeneïtzador, que posteriorment entra en crisi per ineficàç.

Juntament amb aquesta crisi d'igualitarisme, el qüestionament de la funció econòmica de l'educació i la frustració d'expectatives de transformació social que determinats grups havien dipositat en l'escola seran els principals responsables de la "Crisi del Mite de l'Escolarització"³² i dels mateixos sistemes escolars³³.

La creixent tendència vers l'individualisme i l'auge dels particularismes desplacen el model redemptiu - meritocràtic cap a un model "Redemptiu-

³² Aquest terme és utilitzat per F. Ortega en referència al ideal positivista que veu en l'escola l'instrument de reforma moral de la societat i li atribueix un destacat protagonisme pel que fa al consens ideològic. Segons l'autor, la crisi del mite de l'escolarització és resultat de la confluència de tres factors: En primer lloc, el fet que l'igualitarisme proclamat en les constitucions democràtiques no s'hagi plasmat en el pla econòmic ni en les condicions de vida de la població. En segon lloc, la crisi del mercat de treball i l'atur estructural dels anys setanta posen en qüestió la funció econòmica de l'escola a la qual se la considera ineficàç i responsable dels desajustaments entre l'oferta i la demanda de mà d'obra. En el mateix sentit, els títols deixen de ser una condició suficient per a una bona inserció professional. En tercer lloc, la funció de transformació social que determinats grups amb plantejaments ideològics radicals atribueixen a l'escola també serà qüestionada. També les aportacions de la sociologia crítica de l'educació, al descobrir la natura ideològica del principi d'igualtat d'oportunitats, i la contestació estudiantil de finals dels anys seixanta posaran en crisi la legitimitat del sistema escolar. Per últim, l'assumpció, per part del sistema polític, del caràcter estructural de la crisi escolar i per tant de la necessitat de reformes continuades accentuaran la seva crisi permanent (Ortega, F.: "La crisis de los Sistemas Escolares", García de León, De la Fuente, G. y Ortega, F. (1993), *Sociología de la Educación*, Barcelona: Ed. Barcanova. ps. 93-94

³³ La crisi dels sistemes escolars i els canvis socials referits expliquen també el procés de deslegitimació que es produeix als anys setanta i l'aparició d'algunes propostes teòriques de desescolarització, fonamentades en supòsits tecnologistes. Així, Illich (1976) considera la necessitat de suprimir el caràcter coactiu i repressiu de l'escola, en base a la tesi de la *convivencialitat*: L'ús de recursos tecnològics i humans ha de permetre des-formalitzar les situacions d'aprenentatge i assegurar dispositius que garanteixin la formació permanent dels ciutadans. Un plantejament similar - anti-institucionalista- és el de Holt qui pretén implicar a tota la família per tal de suprimir l'escola. Propugna una educació a domicili en base a recursos que permetin aconsellar als pares sobre l'educació dels fills. Val a dir que aquesta educació a domicili és una realitat en alguns països, com als Estats Units, on és seguida per més de 300.000 famílies. A Espanya també ha fet la seva aparició un moviment de desescolarització i d'oposició al sistema educatiu, malgrat que sigui il·legal, i es publica una revista en castellà, *Aprender sin escuela* (el primer número de la qual va sortir al 1989), que pretén divulgar el moviment de l'educació dels nens en la llar (Referit a Colom J. A. (1998) "Las teorías de la desescolarización", *Teoría e Instituciones contemporáneas de la educación*, Barcelona, Ariel Educación.

*Ecumènic*³⁴, que es defineix com: una sobrevaloració del dret al desenvolupament individual i per considerar el caràcter plural dels mèrits i qualitats individuals.³⁵ El model permet ocultar el fracàs relatiu de la democratització escolar i social:

Comme suite à l'impuissance des progressistes face à la résistance de l'inégalité comme principe organisateur des structures scolaires -et plus largement de l'ensemble des positionnements sociaux -, l'épanouissement individuel vient à point comme substitut fonctionnel à l'ancien enjeu d'émancipation par la démocratisation de l'école, d'autant plus que son statut de valeur centrale au sein de la culture contemporaine justifie pleinement et facilite ce glissement³⁶.

Aquest nou discurs pedagògic porta en sí la llavor de la contradicció entre obligacions socials d'«escolarització» (com a deure de l'Estat) i el «dret a la llibertat individual³⁷», contradicció en la qual es mou l'allargament de l'escola obligatòria. Aquesta contradicció ve donada per la relació dialèctica entre el principi d'universalitat, sustentat en l'objectiu de l'igualitarisme (*individual*), hereu dels plantejaments il·lustrats i basat en la idea de progrés i justícia social a través de l'educació i, el reconeixement i respecte als particularismes, sustentats en l'objectiu del lliure desenvolupament personal i respecte a les diferències.

³⁴ En el sentit d'universal i extensible a tothom.

³⁵ Aquest discurs és afavorit per algunes corrents teòriques de relativisme cultural radical que han tret conseqüències radicals de les teories del dèficit cultural al sostenir que l'escola, impotent davant les desigualtats d'aprenentatge, ha d'abandonar l'objectiu d'igualtat de resultats que no és sinó que insistència en la imposició de la cultura particular de l'escola. Vs. Carabaña, J (1993) "Sistema de Enseñanza y clases sociales" a García de León; M. A., De la Fuente, G., Ortega, F (Ed) *Sociología de la educación*. Barcelona. Ed. Barcanova, p. 246.

³⁶ Van Haecht: 1985, p. 281

³⁷ Amb la declaració Universal dels drets Humans al 1948 s'inicia una fase de reconeixement universal i positiva dels Drets Humans. Universal en tant en quant és generalitzable a tot ésser humà i no només als ciutadans d'un o un altre estat, i positiu en tant que deixa de ser només un dret proclamat per passar a ser un dret protegit de forma material per l'Estat, que es constitueix com a màxima institució a l'hora de garantir-lo. La generalització d'aquests drets fonamentals (universals), entesos com a drets individuals es basen en l'exaltació de l'individu com a unitat principal d'acció i font de valor dins les societats actuals. En aquest sentit, la major part de les constitucions i lleis fonamentals dels Estats a Europa garanteixen aquest dret a l'educació subratllant el desenvolupament de la personalitat humana com a principal finalitat de l'educació.

No obstant, aquesta exaltació de l'individu i de la seva singularitat o particularisme pot entrar en contradicció amb el principi d'universalitat en què es basen els sistemes escolars, sent evident en totes aquelles situacions en les quals es produeix un conflicte entre la institució escolar –representant dels principis d'universalisme– i altres institucions corporatives com pot ser la família o el clan, que són la base organitzativa de determinades comunitats. Algunes situacions d'absentisme escolar són expressió de l'existència de la contradicció entre els valors d'universalisme i alguns particularismes residuals que perduren malgrat la tendència a la globalització de les societats.

4. Remarques.

- Malgrat el seu caràcter secular, l'absentisme, és una problemàtica social relativament recent. Comprendre la seva gènesi i les implicacions actuals que representa requereix d'una perspectiva sòcio-històrica de la evolució dels sistemes educatius moderns.
- El lent i tardà procés d'institucionalització del sistema d'ensenyança liberal a Espanya, caracteritzat per un accés restringit al sistema educatiu, la seva estructura segregada i la inhibició de l'Estat per garantir la escolarització obligatòria fa que ni l'absentisme ni l'abandó escolar ni la desescolarització precoç d'àmplies capes de la població tinguin significació social fins a ben entrats els anys 60, amb la configuració i expansió del sistema escolar tecnocràtic.
- A partir dels anys vuitanta a Espanya tenen lloc importants canvis resultants de la fi del monopoli escolar de l'educació i l'aparició de nous escenaris de formació. També les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC), permeten ampliar els entorns d'aprenentatge de

l'individu i possibiliten noves formes d'accés a l'educació i la cultura. Tot i això aquestes situacions cohabitaven amb situacions de fracàs, absentisme i abandó escolar als nivells inferiors de l'ensenyament, originant una polarització dels itineraris de formació dels joves, i unes desiguals possibilitats d'accés a altres escenaris formatius al marge de l'escola, accentuar les desigualtats socials ja existents. Paradoxalment, la reducció de la desescolarització precoç fa augmentar el seu caràcter d'estigma i identificar l'abandó i l'absentisme escolar amb l'exclusió social.

- La crisi permanent del sistema escolar incidirà en la visió social de l'escola, servint de "pretext" o coartada per a comportaments absentistes. També la prolongació i generalització de l'escolarització afavoreix l'aparició de "noves formes d'absentisme" en el marc de l'escola comprensiva. La prolongació de l'escolarització obligatòria i el compromís de l'administració educativa per fer efectiva aquesta obligatorietat suposen un canvi substancial en la significació escolar i social de l'absentisme escolar i de les formes de permanència dels joves en els centres escolars, plantejant **nous reptes a la institució escolar**.
- A l'actualitat l'absentisme escolar s'ha anat reduint progressivament, quedant circumscrit, grosso modo, a dues realitats socials molt diferenciades: Les actituds d'absentisme i les pràctiques de rebuig a l'escolarització obligatòria afecten, en un extrem, a un reduït nombre de famílies en situació de marginació social, pobresa extrema i/o en situació de desestructuració espacial i temporal (determinats col·lectius socials que viuen situacions de particular desigualtat social, joves amb experiències d'inadaptació i fracàs escolar, famílies d'origen econòmic extremadament baix, famílies nòmades, algunes famílies gitanes subintegrades, etcètera); i en l'altre extrem, a un nombre reduït de famílies

de classe mitjana, en situació benestant, amb elevat capital cultural, que sota supòsits d'anti- autoritarisme proclamen la llibertat d'educar als seus fills des de casa des de pre- supòsits de "post- modernitat"³⁸

- En definitiva, tots aquests canvis s'han d'entendre en un context "d'exaltació" de l'individualisme, característic de les societats occidentals i un replegament cap als valors particularistes, sovint defensats com a drets de les minories. Aquestes tendències d'exaltació de l'individualisme poden afavorir aquest tipus d'objeccions, que poden ser considerades una forma passiva però manifesta d'oposició a la institució escolar.

³⁸ Utilitzo aquí el terme "*post-modernitat*" en analogia a la expressió "*Alta modernitat*" referida per A. Guiddens, per descriure un context econòmic, social, polític i institucional en el que la modernitat entra en una fase més radical, caracteritzada per la expansió i proliferació del capitalisme d'organització, un procés de globalització econòmica en base a economies i formes de producció flexibles, les noves tecnologies de la informació, i la crisi de la fe cega en el progrés i el desenvolupament, característic del segle XIX i, en un context de defensa i àdhuc d'exaltació dels particularismes.



CAPITOL II.
La Invisibilitat De L'Absentisme



En aquest capítol s'ha procedit a l'examen de les informacions disponibles sobre absentisme escolar. S'han considerat tant els estudis locals sobre absentisme com les informacions que, de forma regular, recull i publica l'administració educativa, per constatar, finalment, l'absència d'informacions quantitatives sobre absentisme escolar. Tanmateix, les dades locals disponibles per alguns municipis, que desenvolupen plans d'intervenció contra l'absentisme, posen de manifest algunes confusions entre l'absentisme escolar i altres realitats de desescolarització properes. Per tal de procedir a clarificar i delimitar conceptualment l'absentisme es desenvolupa, en el primer apartat d'aquest capítol, un examen dels principals indicadors i conceptes estadístics que em permeten descriure el que l'absentisme escolar no és. A continuació es fa una crítica a l'ús de les taxes de desescolarització com a sub-registre parcial d'absentisme. Per acabar, es reflexiona sobre les dificultats de mesura intrínseques a la natura del fenomen i es descriu el seu caràcter processual i diacrònic.

1. Una realitat negada en les estadístiques d'educació.

En la conceptualització i mesura de l'absentisme hi ha quatre termes que susciten confusió al fer referència a realitats escolars properes. Aquestes són: "l'absentisme escolar", "la no escolarització", "la escolarització tardana" i "la desescolarització precoç o abandó escolar". Es tracta de conceptes que sovint es confonen en les definicions d'alguns plans municipals d'intervenció¹. Per tal de procedir a una clarificació conceptual i operativa es descriuen, a continuació, aquests termes i es procedeix a examinar fins a quin punt els indicadors existents resulten poc o gens operatius per a una aproximació quantitativa a l'absentisme.

¹ Una anàlisi més detallada de les característiques dels plans d'intervenció municipals es desenvolupa en el següent capítol (Cap. III, apartat 3.2)

1.1. Conceptes i indicadors estadístics: El que l'absentisme escolar no és.

L'absentisme escolar és diferent de la no escolarització, la escolarització tardana i de la desescolarització precoç o abandó escolar². L'absentisme escolar pressuposa una formalització de la matrícula, és a dir, una situació d'escolarització amb assistència irregular, a diferència de les situacions de no escolarització i de desescolarització precoç en les que els nens no es troben matriculats³.

La no escolarització fa referència a aquella situació social en la qual existeixen infants i/o joves en edat d'escolarització obligatòria que no estan matriculats a l'escola.

La escolarització tardana fa referència als ingressos escolars que es produeixen amb retard respecte a l'inici del curs acadèmic. Sovint l'escolarització tardana és deguda a una situació inicial de no escolarització, per tant, aquest concepte també fa referència a aquelles situacions en les que els nens o nenes són matriculats amb retard respecte de l'edat legalment establerta per iniciar l'escolaritat obligatòria⁴.

Per desescolarització o abandó s'entén aquella situació en la qual els infants i/o joves en edat d'escolarització obligatòria, que han estat prèviament

² Es fa referència a aquesta distinció en les "Conclusions de les Jornades sobre l'Absentisme Escolar a Catalunya", organitzades pel Gabinet de Drets Humans de la Creu Roja de Barcelona, 5 i 6 d'abril de 1990.

³ La no escolarització i la desescolarització precoç afecten particularment a determinats col·lectius socials: famílies transeïnts, nòmades, feriants, nens sense casa, famílies en situació de marginació extrema així com a determinades minories ètniques en situació de marginació.

⁴ La incorporació tardana és un fenomen que afecta particularment als fills d'immigrants extra comunitaris que sovint arriben al lloc de destinació amb el curs escolar començat i no sempre prèviament escolaritzats en el país d'origen.

escolaritzats, deixen d'estar registrats o matriculats a l'escola. Sovint és difícil discernir, al llarg d'un curs acadèmic, quan es passa d'una situació d'absentisme crònic a una situació de desescolarització precoç o quan aquest acaba esdevenint abandó escolar. Mentre les situacions d'absentisme suposen ruptures i discontinuïtats (setmanes o mesos), trajectòries amb absències de llarga durada i reingressos posteriors, l'abandó prematur o desescolarització precoç suposa el trencament definitiu amb l'escola, dins l'edat reglamentària, sigui per treball infantil, per desafecció escolar, per malaltia crònica, etc.⁵

A diferència de la no escolarització i l'escolarització tardana que sol produir-se, en major grau, en les primeres edats, La *desescolarització precoç* o *l'abandó escolar prematur* és una problemàtica més present en l'escolarització d'adolescents entre els 12 i els 16 anys.

No existeixen indicadors explícits en les estadístiques per mesurar els conceptes abans descrits. No obstant, els indicadors teòrics que permetrien una aproximació a aquests conceptes serien:

La taxa de no escolarització (per edats): Relació existent entre la població no escolaritzada per a una determinada edat o curs i la població total d'aquella edat o aquell curs. Es tracta d'un indicador teòric basat en una dada sobre la població no escolaritzada per a un determinat període, que generalment coincideix amb el curs acadèmic.

La construcció d'aquest indicador inexistent en les estadístiques publicades seria possible mitjançant la lectura en negatiu de taxes d'escolarització per a les

⁵ Val dir que hi ha escolaritzacions especials degudes a causes justificades com són els casos d'infants amb malalties cròniques. En aquests casos, l'administració educativa preveu una sèrie d'accions d'educació compensatòria com ara: "Unitats itinerants de suport" en els hospitals pels alumnes que no poden estar escolaritzats de forma normalitzada. Aquestes "Unitats Itinerants" també es preveuen per aquells alumnes que, pel caràcter itinerant de l'ofici dels pares, no poden assistir a l'escola de forma regular (RD 299/1996, 28 de febrer).

edats d'ensenyament obligatori. Les taxes d'escolarització són presents per al conjunt de l'Estat i per Comunitats Autònomes. Però per unitats territorials més petites (àmbit local) aquestes taxes resulten molt poc fiables perquè no estan exemptes de la influència de la mobilitat geogràfica i de les dinàmiques de les ofertes educatives del territori, que són elements espuris difícils de controlar.

La taxa d'escolarització tardana: Fa referència al percentatge de població que s'incorpora amb retard a l'escola respecte del total de població escolaritzada. Aquest retard es podria definir en relació a l'inici del curs acadèmic, però també, en relació a aquells infants i joves que no han estat prèviament escolaritzats malgrat trobar-se per sobre de l'edat d'inici de l'escolarització obligatòria. Aquest indicador no existeix en les estadístiques regulars. A diferència de les taxes de no escolarització, no existeix cap indicador estadístic registrat que permeti la seva construcció.

La taxa de desescolarització precoç o taxa d'abandó escolar . Aquesta taxa fa referència a la diferència existent entre el nombre de població escolaritzada al curs anterior (per edats) i el nombre de població escolaritzada el curs actual, un cop deduïdes la mortalitat, per edats i la mobilitat exterior. Com en el cas anterior aquest indicador tampoc existeix en les estadístiques d'educació. Les dades oficials publicades pel Ministeri d'Educació i Ciència contemplen el nombre de matriculats per a cada curs acadèmic i nivell, però només recullen el nombre d'alumnes repetidors per curs en alguns anys, la qual cosa impossibilita la construcció d'una sèrie.

També les **Taxes d'absentisme** són un indicador inexistent. Aquesta taxa faria referència al nombre d'alumnes que no assisteixen a l'aula en un moment determinat i que no justifiquen la seva absència. El seu càlcul es basa en la diferència entre el nombre d'alumnes teòrics matriculats (en un curs o matèria) i el nombre d'alumnes que assisteixen a l'aula en un moment

determinat, un cop sumats a aquest últims els alumnes que no assisteixen per causa justificada⁶. A diferència de les taxes anteriors la taxa d'absentisme és una dada puntual i oscil·lant, que requereix ser mesurada en diferents moments (matí, tarda, segons les matèries, per hores lectives, etc.).

L'examen de les informacions estadístiques disponibles posa de manifest l'absència d'informacions respecte a l'incompliment de l'escolarització obligatòria en les estadístiques d'educació, i en particular, respecte al fenomen de l'absentisme escolar.

1.2. Crítica a les taxes d'escolarització com a sub-registre d'absentisme.

Com ja s'ha assenyalat no existeix cap mesura estadística, ni directa ni indirecta, sobre l'escolarització tardana o l'absentisme escolar. Pel que fa a l'abandó, les dades estadístiques disponibles permetrien una aproximació al mateix, tal i com ja s'ha assenyalat, per bé que aquesta seria una aproximació insuficient, al no contemplar els efectes de la mobilitat i la mortalitat infantil i adolescent.

Tampoc existeixen estadístiques en les quals es trobin explícitament les taxes de no escolarització, però aquest indicador es pot deduir llegint en negatiu les taxes d'escolarització per edats, tot i no predicar res respecte dels absentistes. En definitiva, les taxes d'escolarització presenten importants limitacions, entre les quals es destaquen les següents:

- Es tracta d'un indicador basat en el nombre d'alumnat matriculat, per la qual cosa no es capten els canvis de situació que es produeixen al llarg del

⁶ Val dir que la consideració d'una causa com "justificada" o "no justificada" mereixeria *per se* una especial reflexió, pel risc a l'arbitrarietat d'interpretacions que comporta.

curs acadèmic (entre el moment T de matriculació i el moment t+1). Com a indicador indirecte de l'abandó escolar no permet captar l'abandó que es produeix entre primària i secundària⁷.

- No predica res respecte de la mesura de l'absentisme escolar, doncs el registre d'assistència de l'alumnat matriculat **requereix un recompte en base a successius intervals de temps.**
- Es tracta d'un indicador estadístic que amaga errors tècnics al ser elaborat a partir **d'estimacions sobre el cens de població** pel que fa a les projeccions d'edats, sense considerar la població en edat escolar que pertany a famílies no empadronades (famílies nòmades, fills de famílies immigrants no escolaritzats, etcètera) i sense sostreure el nombre d'alumnes que repeteixen curs.
- Es tracta d'un **indicador estadístic distorsionat pel pes de l'oferta educativa en el territori.** En aquest sentit no es consideren els desplaçaments territorials d'infants i adolescents de famílies benestants de classe mitjana i també algunes famílies treballadores que busquen, mitjançant l'elecció de centre escolar privat en altres entorns geogràfics, un element de "distinció social". Aquesta estratègia explica, per exemple, el ball de dades d'escolarització entre alguns districtes de la ciutat de Barcelona i no permet conèixer les taxes reals d'escolarització o d'abandó escolar per districtes.
- Com a indicador indirecte de l'abandó escolar *Les taxes de desescolarització*

⁷ D'altra banda, la quantificació de l'abandó escolar en el trànsit de l'ensenyament primari a secundària serà possible en la mesura que una nova normativa recentment apareguda estableixi que els *Llibres d'Escolarització* romandran en els centres d'ensenyament primari fins que els centres de secundària ho sol·licitin, si bé aquesta normativa no estableix la obligatorietat del recompte.

amaguen una **desigual distribució del fenomen en el territori**, ja que aquest adquireix gran rellevància en zones econòmicament deprimides (zones sub-integrades, barris en els quals es concentren situacions de marginació i exclusió social, etcètera), per la qual cosa les taxes mitjanes d'escolarització no permeten captar les importants desigualtats existents a l'interior del territori. Segons un estudi realitzat en el marc del programa Socrates sobre "*Les reformes en els dispositius de formació en la lluita contra el fracàs escolar i social a Europa*" (Casal, J., Garcia, M., Planas, J: 1998) la inexistència d'indicadors de mesura sobre l'absentisme escolar és una realitat comuna de les estadístiques d'educació als diferents països de la unió europea, malgrat que tots els informes nacionals que formen part de l'estudi esmentat refereixen l'existència d'absentisme, amb unes taxes relativament baixes (inferiors al 5% de mitjana), tot i assenyalar la seva concentració i elevat índex en determinats territoris.⁸

En qualsevol cas, la manca de dades estadístiques sobre l'absentisme escolar no és un tret específic de l'administració educativa catalana o espanyola sinó que es tracta d'un fenomen comú a tots els països de la Unió Europea, sigui com a desescolarització precoç, abandó escolar o com a no assistència regular i continuada a l'escola. Els dispositius regulars de recollida d'informació estadística no contemplen el fenomen de l'absentisme escolar atès que hom pressuposa que tots els nens i nenes d'edat escolar estan a l'escola, pel fet de ser obligatòria. Aquesta presumpció implica la inexistència de dades sistematitzades.

Val a dir que la mesura de l'absentisme escolar és particularment complexa.

⁸ En països com per exemple Bèlgica, l'absentisme escolar es troba associat a l'allargament de l'escolaritat obligatòria fins als 18 anys, la qual cosa ha obligat a l'administració educativa a buscar mesures alternatives tant per disminuir el risc (mitjançant la introducció de l'ensenyament a temps parcial segons la fórmula de l'alternança), com per controlar-lo (per exemple, mitjançant la introducció d'una targeta magnètica a l'ensenyament primari, que permet un control sistemàtic de l'assistència).

Es tracta d'un fenomen que té una dimensió dinàmica i fluïda, que obliga a comptabilitzar-lo i registrar-lo des de cada un dels centres escolars. Per això, lluny d'una quantificació de l'absentisme en base a una definició i uns paràmetres prèviament definits per l'investigador, **interessa, en aquesta recerca, copsar les particulars definicions "subjectives" de l'absentisme, en funció dels paràmetres de recompte que utilitza cada centre escolar.** Tanmateix, la manca de definició sobre el nombre d'absències a partir de les quals començar a comptabilitzar les situacions d'absentisme i la manca de registre estadístic obligatori i regular, doncs l'administració educativa no recull aquesta informació de les escoles, fa que les dades existents a nivell de centre puguin oscil·lar en funció dels criteris de mesura arbitraris. **La manca d'un registre institucional provoca que els registres de l'absentisme dels centres escolars sigui molt desigual, en quant a la taxonomia o criteris de classificació de l'absentisme, i en quant al registre i la sistematització que aplica cada centre.** Aquesta manca d'informació regular sobre l'absentisme escolar en les publicacions oficials reflecteix la mínima consideració que l'absentisme escolar té per l'administració educativa, i, sens dubte, contribueix a la invisibilitat del fenomen al diluir-se la percepció de les seves dimensions entre les escoles. L'efecte pervers d'aquest buit d'informació sistematitzada és l'omissió o manca de resposta institucional, malgrat que les seves dimensions puguin ser rellevants, en determinats territoris i escoles on tendeix a concentrar-se.

2. El caràcter diacrònic de l'absentisme escolar

L'absentisme escolar és concebut com una dada de estoc: en relació a un moment donat, és a dir, respon a una concepció del temps de caràcter sincrònic. Però aquesta concepció amaga la diversitat de processos i situacions que es troben associades al fenomen de l'absentisme (situacions escolars, familiars, i socials). L'absentisme escolar té una dimensió històrica, social i biogràfica. Per això, comprendre i interpretar l'absentisme escolar requereix considerar-ho en termes diacrònics, des d'una doble dimensió: sociogenètica i psicogenètica.

Com a fenomen sociogenètic ja hem vist que es tracta d'un procés històric, no dissociable del desenvolupament de l'escola de masses i la generalització de l'escolarització obligatòria. També suposa considerar-ho com a fenomen determinat socialment i diferenciat en l'espai i en el temps, és a dir, considerar la existència de determinants estructurals (desigualtats socials), de factors econòmics, socials i culturals que incideixen en la seva distribució, desigual segons territoris i grups socials. Com a procés social l'absentisme escolar no només reflecteix les desigualtats estructurals (de classe, ètnia i gènere) que expliquen que determinats grups socials siguin més proclius a l'absentisme⁹, sinó que aquesta dimensió li confereix una significació social diferent segons el context en el que es produeix¹⁰. L'absentisme escolar té també una dimensió psico- genètica i biogràfica. L'absentisme com a succés particular està lligat a la realitat del món immediat del jove, als seus referents quotidians, a percepcions socials que li són significatives i orienten el seu comportament, a la influència del grup d'iguals, a la forma subjectiva com viu la escolarització obligatòria, a l'existència de dificultats familiars objectives (marginació, mobilitat geogràfica, etc.), a la identificació o manca d'identificació amb la

⁹ Per a una informació més detallada veure al respecte el capítol IV, en el que es recullen les interpretacions de l'absentisme escolar a la llum de les teories de la reproducció cultural.

¹⁰ En aquest sentit, la irreversibilitat de l'absentisme en les trajectòries escolars d'adolescents

realitat escolar, a les formes de viure la escola i en l'escola, a l'estatus del jove dins del grup domèstic, a la seva posició social dins del grup d'iguals (identitat psicosocial), a la auto- interpretació continuada del seu propi absentisme i a la vivència subjectiva de la interpretació que fan els altres, així com a altres successos imprevistos o esdeveniments que poden resultar significatius de la seva trajectòria vital.

Aquest caràcter plural, dinàmic i biogràfic de l'absentisme escolar implica les següents consideracions:

- a) L'absentisme escolar és un fenomen **dinàmic**. Contra els pressupòsits de "la teoria del handicap" (desenvolupats en el Capítol IV), l'absentisme escolar no és ni una situació de partida (o característica consubstancial de determinats individus o grups socials o ètnics) ni una situació d'arribada (punt i final del procés d'escolarització). L'absentisme escolar, com a suma d'absències reiterades en el temps és un procés, té un caràcter dinàmic i canviant, pot iniciar-se com a conseqüència de situacions personals i socials diverses i pot derivar en una relació d'infants i adolescents amb l'escola també diversa. Com a procés l'absentisme expressa una graduació de situacions que s'inicien de formes diferents i s'insereixen en la biografia d'un individu, no d'una vegada per sempre sinó evolucionant en el temps, fins a derivar en situacions noves (abandó escolar, reingrés escolar, inserció laboral, matrimoni, altres formes d'adquisició de l'estatus d'adultessa, practiques para- delictives, etc.)
- b) Es tracta d'un fenomen de caràcter **multiforme**. En el llenguatge del sentit comú l'absentisme queda circumscrit a l'absència física i injustificada d'un alumne a l'aula que tendeix a ser considerat en la mesura que és reiterat i consecutiu. No obstant, altres formes

de classe mitja o de classe treballadora sub-integrada, poden ser diametralment oposades.

d'assistència inconsistent, irregulars o per matèries resulten de difícil control i registre- Segons un estudi realitzat pel "*Consortium of Chicago School Research and the Chicago Public School*" (CPS) les absències en determinades matèries (absències d'aula) són una forma molt comuna d'absentisme entre l'alumnat adolescent e secundaria, tot i que sovint la seva comptabilització s'escapa del registre de les escoles¹¹:

"These two dimensions of absenteeism –missing full days versus cutting or missing some classes but not others- can be illustrated by looking at students transcripts. "(...) Yesenia's transcript reflects a second common pattern of absenteeism. Yesenia is attending school but not going to class. In the first semester, she missed 11 days of school but had 20 absences in Algebra. In the second semester, Yesenia's full days attendance was better, but she missed almost half of her Algebra classes and over three-quarters of her typing class."

Existeixen també altres formes d'absència, vinculades a les formes com l'alumnat viu i participa de la seva escolarització. Es tracta d'un absentisme que podríem denominar "*virtual*", definit per l'actitud d'inhibició o estranyament de l'alumne dins l'aula¹². Autors com Mau (1992)¹³, entre d'altres, utilitzen el concepte "'alienació" i el seu caràcter multidimensional, en el context d'escola, per desenvolupar quatre dimensions del mateix, des de la perspectiva de l'alumnat: "*powerlessness*" (que tradueixo com "Deixadesa"), "*social estrangement*" (traduït per "Retraïment", i inclou un procés d'aïllament físic, mental o emocional en relació amb l'escola); *meaninglessness* ("Dissociació" i

¹¹ Roderick M., et al: (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>

¹² Veure al respecte: JACKSON, P. W.,(1975) "Participación y absentismo en la clase" a *La vida en las Aulas*, Madrid: Marova. p, 121-149.

¹³ Mau, R.Y. (1992). "The validity and devolution of a concept: Student alienation". *Adolescence*, 27(107) 731-41

irrellevància dels aprenentatges escolars, que són considerats no significatius per l'alumne) i *normlessness* (o "Rebuig" a les normes socials). En paraules de l'autor:

"Powerlessness refers to the student's feeling of lack of control over their lives. Social estrangement, combining Seeman's self-estrangement and isolation, refers to the student's feelings of isolation, which can be a physical isolation or a mental or emotional withdrawing of themselves from their situation (Carlson, 1995). Meaninglessness refers to a student's feeling of irrelevance to what is happening to them right now. With alienated students the only relevant time is the one that is happening "right now", "the past is done and the future is mostly unimaginable" (Lindley, 1990, p27). Normlessness refers to student's rejection of society's rules and norms. Within the school context adolescent alienation is often exhibited in behaviors such as self isolation, failure, violence, truancy, and dropping out (Mau, 1992)".¹⁴

Aquestes quatre formes d'alienació escolar, sobre les quals s'aprofundeix en el capítol IV, expressen diferents actituds de l'alumne a l'aula que poden traduir-se en absència física, absència virtual, aïllament o rebuig i conflicte escolar.

- c) L'absentisme escolar és un fenomen **variable i heterogeni**, malgrat que la imatge social de l'absentista que manipulen els mitjans de comunicació, l'escola, els programes d'intervenció social o altres agents, tendeix a desconsiderar la diversitat de situacions personals i socials d'infants i joves absentistes, els quals són vistos com si formessin un grup social homogeni constituït per individus perfectament intercanviables. La realitat és que l'absentisme escolar és un fenomen que amaga una pluralitat de situacions socials i vitals¹⁵. La variabilitat

¹⁴ Citat per Oerlemans K., Jenkins H: (1998) "There are aliens in our school" *issues in Educational Research*, núm 8 (2) ps. 117-129.

¹⁵ El caràcter extrem dels condicionants del medi familiar i de l'entorn social serien l'origen d'aquesta homogeneïtat i tindria un efecte de anivellament sobre les trajectòries individuals i la identitat de cada infant i jove. R. Lucchini, en relació als nens de carrer fa una observació que

interna de l'absentisme es tradueix en unes carreres d'absentisme estructurades per una diversitat de trajectòries: distintes situacions personals i familiars de partida, diferents situacions i representacions escolars, diferents posicions socials de l'individu i les famílies, un pes desigual del grup d'iguals, diferents projeccions de futur, diferents expectatives personals i familiars respecte a l'escola, que requereixen diferents estratègies d'intervenció:

Though the constructs of alienation are described as being distinct as separate the boundaries are not fixes, and an adolescent may exhibit Normlessness and powerlessness, yet still feel belong to the school and are part of their peer group, that is, not suffer from social estrangement. However, the different distinctions of alienation are important as they imply different strategies for intervention. An adolescent who has feelings of powerlessness is going to require a different form of intervention, to one who feels that what they are learning in class is irrelevant. (Newmann, 1981)¹⁶

- d) L'absentisme és un procés interactiu i biogràfic, una resposta activa e interactiva. L'abandó temporal de l'escola pot ser el resultat d'una decisió personal, associada a un fet puntual, a una resposta de diferenciació respecte a la cultura escolar, pot ser expressió o producte d'una subcultura específica, de la influència del grup d'iguals en la construcció de la identitat escolar i social del jove, etc. Les carreres d'absentisme escolar tenen una dimensió activa e interactiva en la seva producció i desenvolupament. Es tracta d'una resposta activa del subjecte davant l'escola, a partir del moment en que aquest té autonomia per decidir respecte de la seva escolarització. En el cas d'adolescents, les

serveix, analògicament, per il·lustrar el discurs dominants al voltant de l'absentisme, quan assenyala que aquests són percebuts "com una víctima del medi o com un perill per a l'ordre públic. En ambdós casos és considerat únicament com un objecte penalitzar, però mai com un subjecte amb identitat personal, al mig d'una cultura específica i amb una autonomia pròpia". (Lucchini: 1999, p. 14)

¹⁶ (Citat per Oerlemans K., Jenkins H: 1998, p, 119)

experiències d'absentisme escolar s'insereixen en la biografia del jove mediatitzades pels seus trets psicològics i pel fet de pertànyer a un grup d'iguals que incideix sobre la identitat escolar de l'individu però també sobre la seva identitat social. Les experiències d'absentisme poden tenir una significació escolar i social diversa en funció de la resposta donada per la institució escolar, la trajectòria escolar prèvia de l'individu i la seva història de vida. Tanmateix aquestes experiències d'absentisme poden tenir implicacions futures diferents en funció dels paràmetres abans esmentats així com de les expectatives escolars del jove i de la seva família. En aquest sentit, una situació d'absentisme escolar pot integrar-se dins de carreres llargues i complexes o dins de carreres curtes i poc compromeses.

- e) **L'absentisme escolar és un procés determinat a nivell institucional i polític.** Considerar l'absentisme escolar com el resultat de l'abandonament o la negligència de determinades famílies o com a patologia d'un alumne (problemes de caràcter o personalitat, trets d'identitat, etc.) distorsiona la comprensió del fenomen i dels processos institucionals que contribueixen al seu desenvolupament, doncs el nen o el jove és presentat com un ésser passiu, que sofreix i suporta les dificultats del seu medi social i material. Els processos de desenvolupament de l'absentisme escolar es veuen modificats a nivell institucional perquè l'escola és l'espai en el que es produeixen determinades estratègies d'intervenció, control de l'assistència, pràctiques de sanció i etiquetatge de l'alumnat, etc.¹⁷

¹⁷ En aquest cas, l'absentisme escolar, expressió d'una desigualtat social que l'escola reproduïx, esdevé expressió de l'habitus particular d'un alumne o d'un grup d'alumnes i és la resposta activa d'aquests a la imposició d'un arbitrari cultural i d'un habitus legitimat socialment, que el sistema escolar inculca a través de l'acció pedagògica (Bourdieu: 1977). Per a una informació més detallada respecte de la contribució de la Teoria de la reproducció a la interpretació de l'absentisme veure el Capítol IV.

"Nevertheless, unfavourable home circumstances can escalate non attendance at school. Only in some instances is it the initial "cause" (as in parental condoned cases like when a mother asks her daughter to remain at home to help look after a sick relative). To argue that the "cause" of non attendance lies in the home background is to be both too general and to ignore important psychological and institutional processes. As the comparison between the Persistent Absentees and the Control group 1 pupils has shown, some pupils from unsupportive home backgrounds attend school regularly even when their perceptions of their schooling are lower than the Absentees. Not every pupil from a deprived home background misses school so at best this can only be one facet of a wider problem. There must, therefore, be other factors why some pupils miss school and others do not. Recent studies have begun to explore some of these determinants although much more work remains to be done over the institutional processes which contribute to pupils missing school. (Reid: 1982: p. 185)¹⁸

L'absentisme escolar és un fenomen determinat política i institucionalment. La desigualtat social i d'estructura de classes, el paper de l'Estat en matèria d'educació, les reformes educatives, la definició legal de l'edat d'ensenyament obligatori, el discurs pedagògic dominant, i les pràctiques pedagògiques de les escoles, incideixen sobre la realitat educativa a les aules i sobre l'alumnat susceptible de desenvolupar pràctiques absentistes. En aquest sentit, compartim la afirmació que fa Reid en relació a la contribució de l'escola a l'absentisme quan assenyala:

If, as previous studies suggest, schools do not cause persistent absenteeism (as absenteeism appears to have a multi-causal genesis) they can at least be agents which decrease or increase their rates of absenteeism. Only a great deal of hard work by the staff and their institutions, working in co-operation with the social agencies when necessary, will alleviate this worrying "sickness" in our society. There will be few short cuts. This will be costly both in terms of resources and time. It is up to us as educationalists to decide whether it is worth it. (Reid; 1982, p, 187)

¹⁸ Reid, K: (1982) "The Self-concept and Persistent School Absenteeism" a *British Journal of Educational Psychology* Vol. 52, part 2, ps. 179.87.

En definitiva, la institució escolar pot jugar un paper pro-actiu o reactiu en relació a l'absentisme. També les Administracions Públiques, amb les seves intervencions generals i específiques hi contribueixen. El marc normatiu, competencial i d'intervenció d'aquestes es descriu a continuació.

CAPITOL III.

**Les Administracions Publiques: Marc Normatiu i
d'Intervenció contra l' Absentisme.**



En aquest capítol es contextualitza el marc d'intervenció de les administracions públiques contra l'absentisme. Per això, en primer lloc, es descriu i analitza l'ordenament jurídic d'àmbit educatiu i altres normes bàsiques, on queden definides les competències i obligacions de les administracions. S'examinen els principals textos legals que directament o indirecta fan referència a la escolarització a Espanya i Catalunya. En segon lloc, es descriu la història recent del "Projecte de Prevenció i Tractament de l'Absentisme Escolar" del municipi de Barcelona, en el marc del qual intervenen les escoles i instituts que han estat objecte d'aquesta tesi. Per últim, es descriuen les principals característiques i limitacions generals dels Plans Municipals contra l'absentisme.

1. El marc competencial de les administracions

El marc legal sobre educació, escolarització obligatòria i altres normatives vinculades al dret a l'escolarització és molt ampli. En aquest apartat no pretenc fer un recull exhaustiu i sistemàtic de tota la normativa elaborada al respecte¹, ja que sobrepasa l'objecte del mateix, que no és altra que analitzar fins a quin punt existeix un marc competencial clarament definit en el qual s'ubiquin les intervencions contra l'absentisme escolar d'una manera eficaç. Parteixo del supòsit que, malgrat la profusió de normativa jurídica publicada en matèria d'educació, existeix una indefinició en la concreció de les competències i dels termes en els quals s'ha de desenvolupar la concurrència entre administracions per respondre políticament a aquesta problemàtica escolar i social.

¹ Veure en l'annex 1 les referències a les principals normes legals establertes en l'Ordenament Educatiu a Espanya i Catalunya en relació la escolarització obligatòria i altres normatives associades.

1.1. L'administració de l'Estat

La Constitució Espanyola, com altres constitucions modernes, garanteix el dret a l'educació mitjançant l'obligatorietat de l'ensenyament, que és alhora un dret i un deure d'obligat compliment. L'article 27 de la Constitució Espanyola tipifica, en l'apartat 1 que: "Tothom té dret a l'educació" i especifica a l'apartat 4 que: "l'ensenyament bàsic és obligatori i gratuït". També l'apartat 5 garanteix aquest dret al assenyalar que "Els poders públics garantiran el dret de tots a l'educació (mitjançant una programació general de l'ensenyament amb participació efectiva de tots els sectors afectats i la creació de centres docents)", establint que "Els poders públics inspeccionaran i homologaran el sistema educatiu per garantir el compliment de les lleis" (apartat 8). Analitzant conjuntament aquests quatre apartats de la Constitució Espanyola es podria arribar a la conclusió que l'Administració Pública només té obligació de garantir el dret a l'educació mitjançant la creació de centres i dotació d'una plaça escolar per a tothom. No obstant, com assenyala el defensor del poble Andalus, en el seu informe especial sobre l'absentisme escolar a Andalusia:

"El problema del absentismo no se soluciona exclusivamente garantizando la existencia de un puesto escolar para cada alumno que lo demande, sino que exige de la Administración una acción positiva que va más allá de la mera garantía de un puesto escolar y que incluye la adopción de medidas efectivas para solventar los problemas que están en el origen de la inasistencia a clase del alumno. (Informe Especial del Defensor del poble Andalus. BOPA, p. 18.220)

D'altra banda no totes les Constitucions estableixen l'obligatorietat de l'escolarització, malgrat que l'educació ho sigui, d'obligatòria². Així, la constitució danesa, per exemple, estipula que correspon als pares decidir si

² Aquestes diferents concepcions són resultants dels particulars processos de construcció socio-històrica de l'aparell de l'Estat i del sistema escolar a cada país.

desitgen enviar als seus fills a l'escola municipal, a l'escola popular, a una escola privada reconeguda o si volen procedir ells mateixos a la formació dels seus fills, sota el control d'un representant de les autoritats locals. En aquest cas, l'obligatorietat es defineix en relació a les finalitats de les institucions educatives (l'educació de l'infant) amb independència dels mitjans o espais de formació. Així, mentre que algunes constitucions, com l'espanyola, equiparen l'obligatorietat de l'ensenyament a l'obligatorietat d'escolarització, altres constitucions, com la danesa, consideren que el que és obligatori és l'educació, i per tant supediten l'escolarització a la llibertat d'elecció dels pares.

Tot i així, existeixen, a l'ordenament jurídic espanyol, sentències contradictòries en relació a l'incompliment de l'escolarització dels fills, ja que els tribunals discrepen sobre si prima el dret dels pares a la escolarització dels seus fills. Així, l'any 1994 es van produir a la província d'Almeria 150 condemnes a famílies, per incompliment del deure a la escolarització dels fills. El mateix any, el Suprem va dictaminar, en una condemna en la que s'afirma la llibertat d'elecció dels pares:

"Los jueces no pueden entrar en el santuario de las creencias personales, salvo cuando los comportamientos externos que tienen su origen en una determinada ideología incidan negativamente sobre bienes jurídicos protegidos. El derecho penal sigue siendo la última línea de actuación y sólo está justificada cuando existe daño efectivo y real (...) abandono malicioso del hogar, o conducta desordenada".³

En una altra sentència similar, dictada al 1996 per l'Audiència de Granada, s'absol de responsabilitat a una família per entendre que el no escolaritzar a un nen en un centre oficial i fer que rebin formació en una associació que no compta amb autorització per aquesta finalitat però sí amb l'assessorament i utilització de sistemes similars a la LOGSE, no contravenia el

³ Extracte extret de l'article de premsa: Torregrosa, A., "Gabriel vive a 6.000 kilómetros del colegio" a *El País*, dinou de setembre de 1999, p. 31

Codi Penal. Aquestes sentències contradictòries mostren, entre d'altres coses, la existència d'un espai d'indefinició jurídica entre els drets dels pares a decidir sobre la escolarització dels seus fills i el deure de l'Estat en fer efectiu el compliment del dret a l'educació, que en el nostre marc jurídic es tradueix en deure d'escolarització.

El desenvolupament d'aquest mandat constitucional d'obligatorietat es troba en les lleis orgàniques aprovades a tal efecte. Primer, la LODE (8/1985, de 3 de juliol; BOE 159 de 4/7/85) i, després, la LOGSE (1/1990, de 3 d'octubre; BOE 238 de 4/10/1990) i la LOPEGCE (9/1995 de 20 de novembre; BOE 278 21/11/1995)⁴.

La Llei Orgànica reguladora del Dret a l'Educació (LODE), en el seu títol preliminar (Art.1), estableix que:

"Tots els espanyols tenen dret a l'educació bàsica que els permeti el desenvolupament de la seva pròpia personalitat i la realització d'una activitat útil a la societat. Aquesta educació serà obligatòria i gratuïta en el nivell d'educació general bàsica i, si fa el cas, en la formació professional de primer grau, així com en els altres nivells que la llei estableix".

Però com ja s'ha assenyalat la efectivitat del dret a l'educació es tradueix per a l'administració educativa en obligació de garantir una oferta de places suficients. El Capítol II de la LODE (Art.20.1) és molt il·lustratiu al respecte quan s'assenyala que: "Una programació adequada dels llocs escolars gratuïts, en els àmbits territorials corresponents, garantiran tant l'efectivitat del dret a l'educació

⁴ Considerant el traspàs de competències que en matèria d'educació es va produir l'any 1981 a Catalunya, la Generalitat de Catalunya, en funció de les competències que li són pròpies en matèria d'educació, regula el funcionament i organització dels centres educatius de nivell no universitari i els serveis d'inspecció i de suport adscrits al Departament d'Ensenyament. Des del Departament d'Ensenyament s'elabora i adequa la normativa als canvis educatius i legals que es van produint.

com la possibilitat d'escollir centre docent” .

També la LOGSE, en el seu Article 5, estableix que “L’educació primària i l’educació secundària obligatòria constitueixen l’ensenyament bàsic. L’ensenyament bàsic comprendrà deu anys d’escolaritat, iniciant-se als sis anys d’edat⁵ i estenent-se fins als setze” i) “L’ensenyament bàsic serà obligatori i gratuït” .

L’adopció de mesures positives per garantir la assistència efectiva de l’alumnat a classe troba el seu marc normatiu en el capítol V de la LOGSE, que regula l’àmbit de la educació compensatòria, particularment els apartats primer i segon de l’article 63, en els que s’estableix que:

“1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello.”

“2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.”

Considerant que l’absentisme es concentra en les barriades més deprimides i marginals i la relació existent entre les situacions de pobresa i l’absentisme caldria considerar tots aquells casos en que l’alumne absentista és

⁵ Si bé l’edat d’inici de l’escolarització obligatòria varia segons països, oscil·lant entre els cinc anys (com és el cas del Regne Unit i Holanda) i els set anys (per exemple a Dinamarca, Finlàndia i Suècia). A tots els països de la U.E. la mitjana d’escolarització obligatòria es situa entorn als 10 anys. Cap país a Europa estableix l’obligatorietat de l’educació en l’etapa d’educació infantil, per més que les directrius internacionals, i en particular de la C.E., recomanin aferrissadament l’escolarització en l’ensenyament pre-obligatori. Espanya, en aquest sentit, no és una excepció i estableix l’inici de l’escolaritat obligatòria als sis anys, al igual que la major part dels països de la UE com: Alemanya, Àustria, Bèlgica, França, Grècia, Itàlia o Portugal.

ahora subjecte de necessitats educatives especials. Coincidim amb José Chamizo (*Defensor del Poble Andalus*) quan, en el seu informe especial sobre l'absentisme escolar a Andalusia assenyala que:

A estos efectos, debemos tomar en consideración que el alumno absentista es un alumno que afronta el proceso formativo desde una posición de desventaja por un doble motivo: por un lado, por cuanto el absentismo suele estar unido a problemas de tipo social o familiar que inciden fuertemente en el alumno y, por otro lado, por cuanto la inasistencia reiterada a clase conlleva ineludiblemente la aparición de disfunciones educativas tales como falta de adaptación al grupo clase o retraso escolar. Nos encontramos, por lo tanto, ante lo que se denomina un alumno con "necesidades educativas especiales", cuya integración escolar pasa por la adopción por la administración de medidas de carácter compensatorio, que permitan salvar, (compensar) las condiciones de desigualdad con que afronta el hecho educativo".⁶

Des del punt de vista de la protecció als menors, i en l'àmbit del dret internacional cal esmentar la Convenció dels drets de l'Infant, aprovada per la ONU el 20 de novembre de 1989 i ratificada per Espanya el 30 de novembre de 1990, compromet a les administracions a "satisfacer las necesidades básicas de la infancia, proporcionando al niño la atención sanitaria, educación, formación..." Dins l'àmbit estatal la Llei Orgànica de Protecció Jurídica del Menor, de 1996, en el seu Títol II, Capítol I, Art. 13, relatiu a les Obligacions dels ciutadans i deures de reserva, estableix que:

"Qualsevol persona o autoritat que tingui coneixement que un menor no està escolaritzat o no assisteix al centre escolar de manera habitual i sense justificació durant el període obligatori, ho ha de comunicar a les autoritats públiques competents que adoptaran les mesures necessàries per a la seva escolarització."

Així doncs, a Espanya existeix un marc normatiu general a partir del qual

⁶ Informe del defensor del poble andalus: BOPA, 1999, p. 18.2220.

les administracions públiques tenen un compromís social i polític per garantir la escolarització efectiva de la població en edat escolar. No obstant, hem vist com la garantia del Dret a l'Educació es defineix com "obligatorietat dels poders públics de garantir la disponibilitat de llocs escolars i l'obligatorietat de l'escolarització", mentre que la garantia del deure d'escolarització queda més difosa (entre ciutadans i diferents autoritats públiques). La competència de l'administració educativa per fer efectiu el dret de l'escolarització supeditat a l'oferta de places escolars sembla ser una obsolescència històrica, derivada del dèficit històric que ha caracteritzat el nostre sistema escolar. Òbviament disposar d'un nombre de places suficients és condició "*sine quan non*" per a garantir el dret a l'escolarització però no és condició suficient. Caldrà doncs examinar altres normes jurídiques de rang inferior a les lleis orgàniques a fi d'observar fins a quin punt s'especifiquen i es detallen les competències d'intervenció de les administracions en relació a l'absentisme.

1.2. L'administració de Catalunya.

La Generalitat de Catalunya, en funció de les competències que li són pròpies en matèria d'educació, regula el funcionament i l'organització dels centres educatius de nivell no universitari i els serveis d'inspecció i de suport adscrits al Departament d'Ensenyament.

Pel que fa a la **inspecció educativa**, aquesta té algunes funcions, definides per llei orgànica, que li atorguen competència en vetllar per l'escolarització. Així, en l'article 36 de la LOPEGCE es contemplen, entre d'altres, les següents funcions:

"Vetllar pel compliment, en els centres educatius, de les lleis, reglaments i demés

disposicions vigents que afectin al sistema educatiu", i "Assessorar, orientar e informar als diferents sectors de la comunitat educativa en l'exercici dels seus drets i en el compliment de les seves obligacions".

També cal destacar el **decret 198/1996**, relatiu a l'ensenyament infantil i primari i el **decret 199/1996**, relatiu a l'ensenyament secundari, del 12 de juny (DOGC 2218, del 14 de juny de 1996), pels quals s'aproven els reglaments orgànics dels centres docents públics, adequant-se als principis d'actuació establerts en la LOGSE i la LOPEGCE. Segons aquests decrets:

- 1) "La tutoria i l'orientació d'aquests alumnes formarà part de la funció docent" (art. 46). Entre d'altres, correspon als tutors la responsabilitat de fer el seguiment del seu procés d'aprenentatge, de la seva evolució personal i de **mantenir relació amb els pares o representants dels alumnes per informar-los d'aquest procés i de la seva assistència a les activitats escolars**".
- 2) La necessitat de "plasmant l'acció educativa després d'una anàlisi de la pròpia realitat i del context socio-econòmic i cultural on el centre desenvolupa la seva acció formativa i de **garantir que la intervenció pedagògica s'assumeixi per part del conjunt de la comunitat escolar**" (Art.9.2).
- 3) Les necessitats educatives de l'alumnat s'han de recollir en el Projecte educatiu de centre i s'han d'atendre dins les funcions de tutoria i orientació del professorat.

Tanmateix, la **Resolució del 21 de juny de 1999**⁷ concreta els decrets

⁷ Veure el "Full de disposicions i actes administratius del Departament d'Ensenyament". Núm. 775, any XVII, de juny de 1999.

referits, pel fet de donar instrucció d'organització i funcionament dels centres docents públics de Catalunya d'educació infantil i primària i d'educació especial, per al curs 1999-2000. En relació a l'absentisme escolar, aquesta resolució⁸ estableix que:

*"L'assistència de l'alumnat al centre és obligatòria. El mestre/a tutor/a comunicarà les absències no justificades als pares, mares o representants legals dels alumnes. En el cas d'absències repetides, dins del marc d'actuacions previst per aquests casos en el centre, es procurarà, en primer lloc la solució del problema amb l'alumne/a i el seu pare, mare o representant legal, i, si cal, es sol·licitarà la col·laboració dels equips d'assessorament i orientació psico-pedagògica, els Professionals del Programa d'Educació Compensatòria en la zona on actuen i dels serveis d'assistència social del municipi."*⁹

Així doncs, en aquesta resolució s'explicita l'autonomia pedagògica del centre en el disseny d'un marc d'actuació propi en el qual la figura del tutor/ assumeix les primeres funcions. També s'assenyalen diverses instàncies a les quals el centre pot recorre davant d'una situació d'absentisme reiterat, per demanar col·laboració, sense que s'explicitin, però els límits competencials entre elles.

A més de l'esmentada i recent resolució, relativa als funcionament dels centres, on s'estableix la intervenció del tutor, cal considerar l'últim decret publicat relatiu als **Drets i Deures de l'alumnat** (Decret 226/1997 del 17 d'octubre, publicat al DOGC núm. 2503)¹⁰.

⁸ Al igual que les resolucions anteriors.

⁹ Resolució del 21 de juny de 1999, punt 1.2. pàgina 1399.

¹⁰ En el preàmbul al Decret s'assenyala que aquest no comporta cap alteració de la formulació dels drets i deures bàsics dels alumnes sinó que *"incorpora aquells aspectes nous estructurals i qüestions de procediment que milloren els aspectes educatius en la proposta de resolució de possibles conflictes que es produeixin en els centres"*. En aquest sentit, s'assenyala que *"El nou Decret representa una millora en tot el que és el vessant educatiu del règim disciplinari dels centres docents."*

El decret distingeix entre "conductes contràries a les normes de convivència del centre i faltes". En el primer cas es preveu l'aplicació de mesures correctores amb la necessària rapidesa de resposta per assegurar la seva eficàcia educativa, mentre que el segon terme es reserva per a les conductes tipificades com "greument perjudicials"¹¹. Així, a l'article 30 es consideren diverses conductes contràries a les normes de convivència del centre, entre les quals destaca: a) "Les faltes injustificades de puntualitat o d'assistència a classe" (Art 30.1). També l'article 37 contempla com a conductes greus, entre d'altres e) "Els actes injustificats que alterin greument el desenvolupament normal de les activitats del centre", i g) "La reiterada i sistemàtica comissió de conductes contràries a les normes de convivència del centre"¹². Entre aquestes, la primera conducta considerada és: a) "Les faltes injustificades de puntualitat o d'assistència a classe" (Art 30.1).

El decret fa possible la limitació del dret a l'escolarització per part del centre al preveure l'expulsió del centre escolar com a via de sanció en casos de conductes considerades greument perjudicials per a la convivència del centre (Capítol 3, Art 36). L'administració educativa cau així en una resposta paradoxal en casos reiterats d'absentisme que pot sancionar mitjançant l'ús de la inhabilitació, que passa a ser considerada un recurs per a la sanció de l'alumne reiteradament absentista¹³.

¹¹ Segons l'esmentat Decret, "en el segon cas es segueix un procediment disciplinari que s'ha alleugerit en els seus tràmits en relació amb l'anterior decret".

¹² També es contempen els actes greus d'indisciplina, injúries o ofenses contra membres de la comunitat educativa, l'agressió física, la suplantació de la personalitat i el deteriorament greu de les dependències.

¹³ En alguns països les mesures de coerció i penalització a les famílies de nens i joves absentistes s'imposen. Així, les autoritats docents dels EEUU estan recorrent a càstigs d'empresonament -entre un i sis mesos- i multes que oscil·len entre les 16.000 i 160.000 pessetes pels pares que no obliguen als seus fills a anar a escola. A Europa, països com el Regne Unit i Holanda han començat a implantar mesures similars contra els pares, mentre que d'altres com França, Itàlia o Espanya adopten altres tipus de mesures igualment paradoxals com és la expulsió del centre. Veure:

- Townsend, R., Ferrer, I: " EEUU encarcela i multa a los padres por las ausencias escoares de

Però la normativa d'intervenció dels centres escolars contra l'absentisme, prevista per l'administració educativa, és particularment contradictòria:

- a) D'una banda, estableix que "Correspon a l'Administració Educativa i als òrgans de govern dels centres docents garantir, en el seu respectiu àmbit d'actuació, el correcte exercici i l'estricta observança dels drets i deures dels alumnes en els termes previstos en el Decret (...) ¹⁴ tenint competència plena respecte al compliment d'aquest deure d'escolarització que es concreta en: "l'estudi, com a deure bàsic dels alumnes (Art 22.1) i en l'obligació d'assistir a classe, participar en les activitats acordades en el calendari escolar i respectar els horaris establerts" (Art 22.2).
- b) D'altra banda, les actuacions previstes estan subjectes a contradicció, ja que l'Art 24.1 preveu que: "Els alumnes no podran ser privats de l'exercici del seu dret a l'educació i, en el cas de l'educació obligatòria, del seu dret a l'escolaritat, d'acord amb el què disposa l'article 38 del present Decret". Però l'article 38.1 no prohibeix la inhabilitació de l'alumne en el centre, considera que és obligació de l'administració pública el proporcionar una plaça escolar en un altre centre.

"En el cas d'aplicar les sancions previstes en l'apartat e) i f) ¹⁵ de l'article anterior, a un alumne en edat d'escolaritat obligatòria, l'Administració educativa proporcionarà a l'alumne sancionat una plaça escolar en un altre centre docent per tal de garantir el seu dret a l'escolaritat".

sus hijos" *El País*, 13 de desembre de 1999, p. 38.

- Ferrer, I "El Gobierno Británico multará a los padres de niños que falten al colegio" *El Periódico de Catalunya* trenta de setembre de 1999.

¹⁴ Article 3 del Decret 266/1997 del 17 d'octubre (DOGC 2503 del 24.10.97).

¹⁵ Els apartats e) i f) de l'article 37 de l'esmentat decret fan referència a les sancions previstes en casos de conductes considerades greument perjudicials per a la convivència en el centre. I contempla e) "La inhabilitació per cursar estudis al centre pel període que resti per a la fi del corresponent curs acadèmic" i f) "la inhabilitació definitiva per a cursar estudis al centre en el qual es va cometre la falta".

Tot i així, es considera **obligació dels centres garantir l'assistència de l'alumnat que així ho desitgi**, malgrat que estigui inhabilitat; en aquest sentit, l'article 25.7 contempla que:

"Els centres garantiran el dret dels qui no desitgin secundar la inassistència a classe per raons generals i comunicades prèviament, a romandre en el centre degudament atesos."

Les actuacions previstes també estan subjectes a la discrecionalitat de cada centre, poden variar en funció de la cultura institucional d'aquests. Així, l'article 25.5 estableix que:

"En l'ensenyament secundari obligatori, el consell escolar podrà determinar si la inassistència a classe dels alumnes, per raons generals i comunicades prèviament pel consell de delegats, no han de ser objecte de correcció". I l'article 26 estableix que: "La imposició als alumnes de mesures correctores i de les sancions que preveu aquest Decret haurà de ser proporcional a la seva conducta i haurà de tenir en compte el nivell escolar en què es troba i les seves circumstàncies personals, familiars i socials, i contribuir, en la mesura que això sigui possible, al manteniment i la millora del seu procés educatiu."

Pel que fa a la intervenció de l'EAP, l'especificitat de la seva actuació en relació a l'absentisme es detalla en l'annex 2 de la **Resolució de 21 de juny de 1999**, per la qual es dóna instruccions d'organització i funcionament dels serveis educatius del Departament d'Ensenyament per al curs 1999-2000, i que assenyalava com una funció de l'EAP, en relació al treball social:

"Col·laborar amb els centres en l'atenció a l'alumnat amb problemes d'absentisme o abandó escolar i a les famílies, especialment a l'hora de dissenyar i portar a terme actuacions que els permetin la progressiva participació en les activitats del centre. En determinades zones, si és necessari, es potenciarà la creació de comissions socials de coordinació amb professionals del centre i dels serveis socials de base per tal d'atendre, de la forma més integral possible les necessitats en l'alumnat i de les famílies, i cercar alternatives pels alumnes que presenten greus dificultats d'adaptació". (punt 2.1.10)

En resum, de la normativa, fonamentalment decrets, elaborada per l'administració educativa catalana es desprèn:

- La responsabilitat legal de l'administració educativa i dels centres escolars en relació a l'absentisme.
- La manca de directrius o criteris explícits que permetin establir en els centres escolars un pla d'intervenció contra l'absentisme escolar.
- La forta contradicció legal existent entre el dret d'escolarització, d'una banda, i, determinats mecanismes de sanció de l'alumnat com són les expulsions, que poden contribuir a agreujar i enquistar les situacions d'absentisme escolar.

1.3. L'Administració Local

La disposició addicional 2^a de la LODE estableix en el seu punt 1 que: "En el marc dels principis constitucionals i de l'establert per la legislació vigent **les Corporacions Locals cooperaran amb les administracions educatives corresponents en la creació, construcció i manteniment de centres públics docents, així com en la vigilància del compliment de l'escolaritat obligatòria**".

La Llei de Bases del règim Local¹⁶ estableix com a tasca de les corporacions locals "el vetllar per la correcta aplicació de l'obligatorietat de l'ensenyament". En aquest sentit, segons la legislació vigent, l'administració local ha de **col·laborar amb l'Administració Educativa i participar en la vigilància del compliment de l'escolarització obligatòria** per garantir així el dret a l'educació reconegut per la constitució espanyola i per la Convenció sobre els Drets dels Infants (Assemblea de les Nacions Unides del 20 de

¹⁶ Llei 7/1985, del 2 d'abril, Reguladora de les Bases del Règim Local (BOE núm.80 de 03/04/85, Cap. III, art. 25.n).

novembre de 1989).

També el **Consell Escolar Municipal** té algunes competències a les quals cal fer referència per estar relacionades amb la garantia de l'obligatorietat de l'escolarització, malgrat que resulten poc específiques. Així: "És competència del Consell Escolar Municipal les actuacions que afavoreixin l'ocupació real de places, amb la finalitat de millorar el rendiment educatiu i, **si s'escau, fer factible l'obligatorietat de l'ensenyament**" i "Les competències educatives que afecten a l'ensenyament no universitari i que la legislació atorga als municipis".

En el cas de la ciutat de Barcelona cal destacar la transferència 13^a als Consells Municipals de Districte¹⁷ de les funcions relatives a:

- 3^a) Col·laboració en el procés de matriculació en els centres d'ensenyament pre-escolar, d'EGB i d'educació especial segons les normes aprovades per la Generalitat.

- 6^a) Participació en la vigilància del compliment de l'escolarització obligatòria.

- 7^a) Exercici de les competències municipals en matèria de participació en la vida escolar, segons el què disposi l'ordenament regulador del Dret a l'Educació.

Una instància amb competències clarament definides en matèria d'escolarització és el **Consell Escolar del Centre**, tal i com estableix la LODE en el seu article 42.c i posteriorment la LOPEGCE, en el seu article 11.c on s'assenyala que: "**Es atribueix al Consell Escolar decidir sobre l'admissió de l'alumnat**, amb subjecció estricta a l'establert en aquesta Llei i disposicions que

¹⁷ Gasetta Municipal de Barcelona, Núm. 31, pàg 955, del 10.12.86.

¹⁷ Decret 198/1996 del 12 de juny i Decret 199/1996 del 12 de juny pel qual s'aprova el reglament Orgànic de Centres públics adequant-los als principis d'actuació previstos en la LOGSE i la LOPEGCE (DOGC Núm. 2218, del 14 del 6 de 1996).

la desenvolupin”.

Aquesta atribució del Consell Escolar dels Centres entra en concurrència amb les funcions de les Comissions d'Escolarització, establertes en el Decret 72/1996 del 5 de març, modificat pel Decret 53/1997, del 4 de març i desenvolupades en la resolució del 15 de febrer de 2000¹⁸. Aquesta resolució estableix, en el seu article 12, la composició i funcions de les comissions d'escolarització¹⁹. En la seva composició hi està representada l'administració local²⁰. Entre les funcions de la comissió d'escolarització destaquen les següents:

a) Analitzar i sistematitzar la informació relativa als centres del seu àmbit.

¹⁸ Resolució del 15 de febrer de 2000, per la qual s'aproven les normes de preinscripció i matriculació dels alumnes dels centres docents sostinguts amb fons públics (DOGC Núm. 3078 del 15.2.2000).

¹⁹ Aquestes comissions estaran constituïdes per: Un inspector d'ensenyament designat pel corresponent delegat territorial del Departament d'Ensenyament, que en serà el president i a qui correspondrà la direcció tècnica de tot el procés; el director d'un centre públic de la zona, a proposta dels directors dels centres de la zona, el titular d'un centre privat concertat, a proposta de les organitzacions patronals, un representant de cadascun dels ajuntaments dels municipis compresos en l'àmbit territorial de la zona en els quals estiguin ubicats els centres docents del corresponent nivell. Els ajuntaments de la resta de municipis compresos en la zona podran designar un representant que, amb veu i sense vot, participi en els treballs de la comissió. Dos representants dels pares d'alumnes, membres del consell escolar de centres, un d'un centre públic i l'altre d'un centre concertat de la zona, a proposta de les federacions i associacions de pares d'alumnes respectives, un representant del consell comarcal i el director d'un dels EAPS de la zona. Atesa la singularitat demogràfica del municipi de Barcelona, mitjançant resolució de la Delegada territorial, la comissió d'escolarització es podrà organitzar en subcomissions i incrementar el nombre de representants dels diferents sectors que constitueixen la comissió tot respectant la representativitat i proporcionalitat tal com preveu aquest mateix article.

²⁰ La representació dels ens locals en aquestes comissions, segons el què disposa l'article 12.1 pot ser triple: D'una banda hi haurà representació dels ajuntaments, d'altra banda, i per a determinats casos, pot haver-hi un representant dels Consells comarcals. La concreció dels representants a les comissions d'escolarització continguda en la norma és la següent:

- a) "Un representant de cadascun dels ajuntaments dels municipis compresos en l'àmbit territorial de la zona en els quals estiguin ubicats els centres docents del corresponent nivell."
- b) "Els ajuntaments de la resta de municipis compresos en la zona podran designar un representant que, amb veu i sense vot, participi en els treballs de la comissió".
- c) "Un representant del Consell Comarcal corresponent en els casos en què l'àmbit territorial de la comissió es circumscriu a una comarca i aquest ho sol·liciti al delegat territorial".

- b) Efectuar l'assignació d'acord amb la resolució de la delegada o el delegat territorial de les sol·licituds dels alumnes que hagin al·legat necessitats educatives especials a les places escolars reservades, així com conèixer les places que han quedat vacants a fi que siguin assignades pel procediment ordinari
- c) Estudiar les sol·licituds no ateses en els centres sol·licitats en primera instància i vetllar perquè sigui assignada una plaça d'acord amb l'ordre de preferència expressat a la sol·licitud i amb la puntuació obtinguda segons barem.
- d) Estudiar les sol·licituds per al segon cicle de l'educació infantil o pels nivells obligatoris que no hagin pogut ser ateses en cap dels centres explícitament demanats a la sol·licitud i assignar, d'acord amb el què estableix l'article 4.3. una plaça escolar en algun centre diferent dels sol·licitats d'acord amb el criteri de proximitat al domicili (...)

No hi ha cap atribució explícita al compliment de l'escolarització obligatòria (o a la lluita contra l'absentisme), sinó que les competències de les comissions d'escolarització en relació a l'admissió de l'alumnat queden supeditades a la llibertat d'elecció de centre de les famílies i d'admissió dels Consells Escolars, la qual cosa dificulta aplicar criteris de paritat, entre centres públics i privats concertats, en l'admissió d'alumnes i possibilita la concentració de determinades problemàtiques socials i de situacions d'absentisme en alguns centres públics. Coincideixo amb Ramon Plandiure quan assenyala que: "les eventuais limitacions dels ens locals a l'hora d'exercir el seu paper provenen, sobretot de les pròpies limitacions de les comissions d'escolarització. Pensades essencialment per a la redistribució d'excedents intervenen a posteriori, quan els consells escolars dels centres públics, o, en el seu cas, els titulars dels centres concertats han fet ja la tria prèvia"²¹.

²¹ Plandiure Vilacis, R; Segura López Gemma; González Ruiz F.: *Les competències locals en matèria*

Entre les tasques a realitzar per les Comissions d'Escolarització recollides en l'article 12.2., de l'esmentada resolució (15.02.2000), destaca l'estudi de les sol·licituds dels alumnes que hagin al·legat necessitats educatives especials²². Al respecte trobem una situació de concurrència amb les responsabilitats dels centres escolars, ja que l'article 2.2 assenyala que "En el segon cicle de l'educació infantil i en els ensenyaments obligatoris el centre haurà de reservar dues places del nombre de vacants de cada grup per a alumnes amb necessitats educatives especials, en el cas que no les tingui cobertes, o més, si el departament d'Ensenyament ha establert una reserva superior per a un determinat centre, segons indica la Resolució de 15 de febrer de 2000, sobre l'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socials o culturals desfavorides per al curs 2000-2001".

La mateixa resolució específica que prèviament a la preinscripció de l'alumnat amb NEE derivades de discapacitats psíquiques, motrius o sensorials, els Equips d'Assessorament i Orientació psicopedagògica realitzaran un dictamen d'escolarització de caràcter personal (Article 17)²³ i més endavant assenyala (Article 17.7) que "si no s'ha efectuat prèviament el dictamen o l'informe de l'EAP, la comissió d'escolarització, en funció del tipus de necessitats educatives especials de l'alumne, instarà l'elaboració d'aquest dictamen. L'EAP haurà de transmetre aquest dictamen dins el termini que la comissió assenyali."

d'ensenyament a Catalunya, Diputació de Barcelona, Estudis 3, Barcelona, 1998, p. 44.

²² S'entén per alumnat amb Necessitats Educatives Especials "aquells que requereixen, en un període d'escolarització o al llarg de la mateixa, determinats ajuts i atencions educatives específiques per patir discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, per manifestar trastorns greus de conducta, o per estar en situacions socials o culturals desfavorides" (LOPEGCE, Disposició Addicional Segona).

²³ "El procediment d'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials en centres docents sostinguts amb fons públics es durà a terme d'acord amb el què disposa el Decret 299/1997, de 25 de novembre, i amb el què estableix el Decret 72/1996, de 5 de març, modificat pel decret 53/1997, de 4 de març.

Una novetat de la normativa de pre- inscripció i matriculació contemplades per al curs 2000-2001 ²⁴ és la relativa a la creació de comissions específiques que actuen en el marc d'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socials o culturals desfavorides. Aquesta resolució respon a la necessitat de completar el què disposa la normativa vigent d'admissió d'alumnes en centres sostinguts amb fons públics amb una regulació específica "que contribueixi a la integració escolar i social" d'aquests alumnes. La normativa específica contempla algunes novetats entre les quals cal destacar:

- a) La possibilitat que, en àrees territorials amb una població escolar significativa d'alumnat en una situació social o cultural desfavorida, s'estableixin procediments d'acolliment, assessorament i orientació als pares que vulguin inscriure els seus fills en els centres docents sostinguts amb fons públics, amb la finalitat d'ajudar-los en la tria d'aquell que millor pugui respondre a les seves necessitats educatives i amb una voluntat integradora.
- b) La possibilitat d'establir "àrees territorials en els municipis on s'evidenciï una escolarització significativa d'aquest alumnat. Les àrees territorials seran determinades per la delegada o delegat territorial, amb l'informe previ de la inspecció d'Ensenyament, després d'escoltar els ajuntaments dels municipis afectats.
- c) La possibilitat d'articular un pla d'integració escolar i social de l'alumnat, en els centres docents sostinguts amb fons públics de les àrees abans esmentades, a través de la col·laboració dels Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP). Del programa d'educació compensatòria i del Servei d'Ensenyament del Català

²⁴ Veure la Resolució del 15-02 del 2000. DOGC Núm. 3078 sobre escolarització d'alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socials o culturals desfavorides.

(SEDEC), coordinats per la inspecció d'Ensenyament.

- d) Els centres podran comptar amb la intervenció de la Inspecció d'Ensenyament en la coordinació dels serveis abans esmentats així com també "podran comptar amb la col·laboració dels serveis socials municipals i de les entitats socials públiques i privades, també de forma coordinada per la inspecció".
- e) L'article 4 de l'esmentada resolució contempla la possibilitat de crear una comissió específica que actuarà en el marc de la comissió d'escolarització, la composició de la qual compta amb els mateixos estaments que la comissió d'escolarització.
- f) Es contempla la continuïtat d'aquestes comissions específiques al llarg del curs escolar, per atendre, d'acord amb les seves funcions, l'escolarització d'alumnes que s'incorporin amb posterioritat al període de pre- inscripció i matrícula.
- g) Es contempla l'acollida i l'assessorament²⁵ dels serveis educatius del departament d'Ensenyament i, si s'escau, dels serveis socials que actuen en el municipi, dels pares o tutors dels alumnes que s'escolaritzin en aquestes àrees coordinats els serveis per la Inspecció d'Ensenyament.

Malgrat que aquesta resolució específica respecte a l'alumnat amb NEE derivades de situacions socials i culturals desfavorides és un avenç notable respecte al buit normatiu anterior, particularment pel que fa a les funcions de la

²⁵ L'assessorament es pot iniciar a petició dels mateixos pares o tutors així com també a petició dels centres docents i dels serveis socials que actuen en el municipi o les entitats socials públiques i privades que puguin conèixer casos de necessitat d'assessorament per a l'escolarització (Article 5.3 de l'esmentada resolució del 15.02.2000).

comissió d'escolarització per àrees i la possibilitat de crear altres subcomissions específiques, els aspectes contemplats no són suficients per garantir amb èxit l'escolarització d'aquest alumnat.

En primer lloc perquè contemplar els procediments d'acolliment, assessorament i orientació als pares amb la finalitat d'ajudar-los en la tria dels centres docents sostinguts amb fons públics pot contribuir a la matriculació d'aquests nens però no garanteix l'assistència a l'escola (escolarització).

En segon lloc perquè la continuïtat de les comissions específiques al llarg del curs escolar es veu limitada a garantir l'escolarització d'alumnes d'incorporació tardana, però no és preveuen altres tasques de seguiment de l'escolarització.

En tercer lloc perquè queda per concretar els criteris i les contrapartides educatives que suposarà per als centres escolars estar inscrits en un espai definit per la delegació del Departament d'Ensenyament com "Àrea territorial" amb el vist i plau dels ajuntaments dels municipis afectats.

Pel que fa a l'alumnat amb NEE derivades de situacions socials o culturals desfavorides es contempla que "L'EAP emeti els informes dels alumnes (...) i en donarà trasllat a la Inspecció d'Ensenyament la qual n'informarà a la presidenta o president de la comissió d'escolarització o, si s'escau, de la comissió específica" (Article 6.2 de la resolució del 15.02.2000). La funció de la comissió d'escolarització es veu, doncs, reduïda a efectuar l'assignació de les sol·licituds dels alumnes que, havent al·legat necessitats educatives especials, no hagin estat admeses provisionalment, fins a completar les places escolars reservades, d'acord amb la resolució del delegat territorial; i a estar informada respecte de l'assignació de places.

En Resum:

- Existeix un espai d'indefinició jurídica entre els drets dels pares a decidir sobre la escolarització dels seus fills i el deure de l'Estat en fer efectiu el compliment del dret a l'educació, que en el nostre marc jurídic es tradueix en deure d'escolarització.
- La competència de l'administració educativa per fer efectiu el dret de l'escolarització entesa com oferta de places escolars és una obsolescència històrica.
- L'actual normativa contempla certa autonomia pedagògica dels centres escolars per a dissenyar i implementar, si així es considera, un pla d'intervenció contra l'absentisme. Tot i així, hi ha una manca de directrius o criteris explícits. D'altra banda, el centre pot recorre a diverses instàncies, serveis i programes, (EAP, Programa de Compensatòria, Inspecció, etc.) per demanar col·laboració, sense que s'expliciti, però, els límits de competències i obligacions entre aquestes.
- La forta contradicció legal existent entre el dret d'escolarització, d'una banda, i, determinats mecanismes de sanció de l'alumnat com són les expulsions, poden contribuir a agreujar i enquistar les situacions d'absentisme escolar, doncs els centres escolars tenen potestat per a sancionar a un alumne absentista amb la expulsió o inhabilitació. L'administració educativa permet així una resposta paradoxal i arbitrària a l'absentisme escolar.
- Les competències de les comissions d'escolarització en relació a l'admissió de l'alumnat queden supeditades a la llibertat d'elecció de

centre de les famílies i d'admissió dels Consells Escolars. No és preveuen altres tasques de seguiment de l'escolarització.

- Malgrat que la participació dels ens locals en els processos i seguiment de l'escolarització queda definida en termes de cooperació i en concurrència amb l'administració educativa: els centres escolars, a través del Consell Escolar de Centre, les Comissions d'Escolarització i altres comissions específiques, amb els que col·laboren els serveis socials municipals i altres, a la pràctica, aquesta participació presenta importants limitacions, tal i com es descriuen en els següents apartats.

2. El projecte municipal contra l'absentisme escolar a Barcelona

A la ciutat de Barcelona, la intervenció municipal en la lluita contra l'absentisme escolar no és nova. L'any 1988 la comissió de Benestar Social de l'Ajuntament de Barcelona va aprovar l'elaboració d'un "Projecte de Prevenció i Tractament de l'Absentisme Escolar a la ciutat de Barcelona". Aquest projecte, plantejat en col·laboració amb els Consells dels districtes, es va dur a terme amb caràcter experimental als districtes de Ciutat Vella i Sant Martí, el curs 1988-1989²⁶. L'experiència va ser avaluada amb representants dels districtes i es va acordar generalitzar-la a la resta de districtes de la ciutat, com s'havia previst al projecte inicial.

Per facilitar la seva implementació s'elaborà un Projecte Marc d'Actuació (1990), que recollia les aportacions dels dos districtes esmentats, més els primers treballs de prospecció i sensibilització realitzats a Les Corts i Horta - Guinardó, elaborat per una comissió de treball integrada per tècnics de les àrees d'Educació, Afers Socials, Joventut i protecció Ciutadana, així com per representants dels esmentats districtes.

En el període comprès entre 1990 i 1993 es va fer extensiu el Projecte Marc d'Actuació a la resta de la ciutat, a proposta del Pla d'Infància del Consell de Benestar Social, el qual en va assumir la coordinació, que fou posteriorment traspasada a l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona, al 1993. Posteriorment, i mantenint els criteris d'actuació ja proposats en el Projecte Marc de 1990, es va crear una comissió de seguiment a nivell de ciutat, coordinada des de l'IMEB, amb participació de representants dels 10 districtes,

²⁶ Per a una informació més detallada veure al respecte "Projecte Marc d'actuació per a la prevenció i seguiment de l'absentisme escolar a la ciutat de Barcelona", Pla d'Atenció a la Infància, setembre de 1997.

Pla d'Infància (Direcció d'Estratègies de B. Social), Afers Socials, Prevenció i Seguretat i Guàrdia Urbana.

En el període 1993-1996 es va avançar en l'anàlisi de la situació de l'absentisme a la ciutat de Barcelona i de les diferents actuacions realitzades pels districtes en funció de les necessitats detectades. També es varen iniciar converses per a una possible col·laboració institucional del Departament d'Ensenyament en el treball de la Comissió de Ciutat.

Al 1997, la Comissió de Ciutat es va fixar com a objectiu prioritari donar coherència a les actuacions dels serveis municipals implicats i unificar criteris d'actuació en la implementació del projecte als deu districtes de la ciutat²⁷, objectiu que es va materialitzar en l'elaboració d'un "Nou Projecte Marc", en el que es desenvolupaven criteris d'actuació pels deu districtes de la ciutat de Barcelona, a partir del curs 1997-98. En aquest projecte es defineix l'absentisme, la seva tipologia i possibles causes, s'estableixen els objectius del projecte i criteris d'intervenció, a través de la Comissió de Ciutat i les Comissions de Districte. En aquest document es consideren les funcions de la Comissió de Ciutat que són:

- a) Mantenir la unitat d'actuació a la ciutat proposada en el Projecte Marc de 1990.
- b) Potenciar la coordinació institucional i l'aportació de recursos socioculturals per incidir simultàniament en els diferents factors de risc.

²⁷ Varen intervenir en la seva elaboració tot el personal tècnic de l'àrea d'educació dels deu districtes, més la Tècnica de la Direcció d'Afers Socials, el cap de la Guàrdia Urbana, l'Inspector d'Organització i la tècnica de la direcció de Serveis Educatius de l'Institut Municipal d'Educació, sota la coordinació del Pla d'Atenció a la Infància.

- c) Proposar mesures preventives per garantir una plaça escolar amb garanties de qualitat.

Paral·lelament i en complement al treball iniciat per part de la Comissió de Ciutat, el *Nou Projecte Marc* preveu la creació de Comissions de Districte²⁸ per a la Prevenció i Seguiment de l'Absentisme²⁹, que estaria formada per: els representants dels directors dels centres de primària; l'inspector del Departament d'Ensenyament; l'EAP; el professional del Programa d'Educació Compensatòria; els equips de Serveis Socials; la Guàrdia Urbana i altres; coordinada pel Tècnic/ca d'Educació del districte. Aquesta comissió tindria les següents funcions:

- a) Detectar, analitzar i valorar les causes que incideixen en l'absentisme en els diferents centres educatius i zones del territori.
- b) Aportar criteris per a la implementació de les intervencions.
- c) Estudiar els recursos propis externs i/o externs necessaris.
- d) Realitzar un seguiment i avaluació periòdica dels resultats.

Per tal d'implementar el projecte de forma adequada el document apunta la necessitat de coordinació amb els centres educatius; el personal tècnic que treballen amb infants i adolescents en situació de risc; els equips professionals

²⁸ Existeixen experiències similars en altres municipis, en els que també s'han constituït comissions específiques de seguiment de l'absentisme escolar, com per exemple a Vic, en la que es reuneixen els estaments de serveis socials, ensenyament i Guàrdia urbana per analitzar els circuits d'intervenció i estudiar els casos d'absentisme. Vs: F.A. "Es constitueix una comissió ciutadana per tractar els casos d'absentisme escolar. *La Marxa*, setze d'abril de 1999.

²⁹ Segons l'acord de la Comissió de Govern de l'Ajuntament de Barcelona del 9-11-1986, i com a resultat del procés de descentralització que preveu per als districtes una important funció executiva i de detecció de necessitats "És competència dels Consells Municipals dels Districtes de la Ciutat el participar de la vigilància del compliment de l'escolarització obligatòria" (*Gasetta Municipal de Barcelona*, Núm. 31, de 10 de desembre de 1986, Transferència 13a).

que depenen del Departament d'Ensenyament i els responsables d'equipaments i recursos de formació del professorat.

També es recullen en el Nou Projecte Marc les actuacions dels equips de Serveis Socials, d'acord amb la legislació vigent. En aquest sentit s'assenyala que els Equips d'assistència Primària han de donar prioritat a les actuacions preventives amb les famílies i gestionar la dotació de recursos i procurar la integració dels nens a l'escola i als espais de lleure del seu entorn, mentre que els Educadors treballen amb els infants i joves per mitjà d'actuacions socialitzadores. El Projecte marc assenyala també que cada centre de Serveis Socials acorda amb l'escola el tractament a realitzar amb les famílies i analitza les necessitats i els recursos que es poden aportar en cada cas. Tanmateix, en situacions greus, els Serveis Socials deriven els casos a l'EAIA³⁰. Aquests últims, en cas que les seves intervencions no donin resultats, poden fer propostes tècniques o administratives a la Direcció General d'atenció a la Infància. Per últim val a dir que el projecte preveu l'actualització periòdica i la informatització de les dades facilitades pels equips de Serveis Socials. (Una anàlisi detallada de les practiques d'intervenció local en les zones de la ciutat que han estat objecte d'aquesta tesi es recull en l'annex 2).

En casos greus d'absentisme, el Projecte marc estableix que, correspon a altres instàncies de l'Administració pública emprendre actuacions legals per garantir el compliment de l'escolarització obligatòria, esgotades les vies d'intervenció de l'escola i els Serveis Socials. Les instàncies referides en aquest sentit són: el Departament d'Ensenyament i l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona. En darrer terme, es preveu la intervenció de la Fiscalia de Menors, que valorarà la conveniència d'elevat la denúncia al Jutjat de menors.

³⁰ Equips d'Atenció a la Infància i l'Adolescència.

3. Característiques de les intervencions locals contra l'absentisme

Una bona part de municipis s'han plantejat l'abordatge la intervenció contra l'absentisme escolar, en base al disseny i concepció de protocols de treball en el que es defineix l'absentisme i les intervencions a seguir³¹. Particularment en aquells territoris més desfavorits en els que la problemàtica de l'absentisme requereix la configuració d'un dispositiu permanent.

A continuació es descriuen les principals característiques i trets comuns dels Plans d'intervenció municipal contra l'absentisme escolar, a fi d'examinar l'abast de la co-responsabilitat entre administracions i serveis, en la lluita contra l'absentisme en el territori. Es procedeix a l'examen de diferents dispositius o plans d'intervenció en base a diferents documents recopilats³². L'apartat es nodreix, particularment, dels treballs realitzats per l'àrea

³¹ Un exemple de les seves característiques es troba en l'annex 3, en el que es descriuen els Protocols del Projecte Municipal de l'Ajuntament de Barcelona, per a les zones desfavorides que han estat objecte d'aquesta tesi.

³² Projectes Municipals referits:

- Ajuntament de Manlleu "Projecte: Abordatge de l'Absentisme escolar". Àrea de Benestar Social i Salut. Serveis Socials d'Atenció Primària. Ajuntament de Manlleu, 1995.
- Vallès I Herrero. "Projecte sobre Absentisme escolar a l'Ajuntament de Tortosa. Aspectes metodològics i avaluació dels resultats des de l'inici (curs 1991-92)". Ponència presentada a *Cicles Actius de Regidors d'Educació. L'absentisme escolar*. Diputació de Barcelona, Àrea d'Educació, octubre de 1996.
- Ajuntament de Sant Adrià "La Mina: Projecte d'infància en edat escolar en risc, memòria del curs 95-96." Sant Adrià, 1996
- Consell Escolar Municipal de Terrassa "Proposta conjunta d'actuació respecte de l'absentisme a l'ensenyament obligatori a Terrassa, CEM, 1997.
- Ajuntament de Canovelles. "Pla Municipal de Prevenció de l'Absentisme Escolar". Ajuntament de Canovelles, 1996.
- Ajuntament de Sabadell "Pla per el tractament de l'Absentisme Escolar", Sabadell, 1993.
- Ajuntament de L'Hospitalet "Programa: L'Absentisme Escolar. Curs 1993-94" L'Hospitalet, 1995.
- Ajuntament d'Igualada. "Programa d'Absentisme" Igualada, 1996
- Ajuntament de Sant Boi. "Projecte d'Absentisme Escolar. Curs 1997/98" Sant Boi, 1999.
- Ajuntament de Badalona "Programa de prevenció i atenció de l'Absentisme Escolar" Badalona, 1996.

d'Educació de la Diputació de Barcelona que ha contribuït a la reflexió i el debat sobre aquesta problemàtica mitjançant la realització de seminaris i jornades, en col·laboració amb tretze municipis de l'àrea metropolitana³³.

1. Principals característiques

La major part de programes contra l'absentisme escolar tendeixen a assimilar aquest fenomen a problemàtiques socials, marginació i conductes pre-delictives, o a determinades configuracions de la personalitat de l'infant o l'adolescent. Com a conseqüència, una bona part d'ells oscil·len entre una perspectiva psicologista i assistencial (el problema està en el nen, l'adolescent o la família) o una perspectiva "administrativista" (cal obligar al compliment de l'assistència, sigui a través de les intervencions dels serveis socials, la policia local, els serveis d'atenció a la infància i l'adolescència, o la fiscalia de menors)³⁴. Un plantejament diferent el constitueix l'estudi de Garfella i Gargallo que, des d'una perspectiva socio-pedagògica, desenvolupa un pla d'intervenció escolar en un centre de primària de Gandia, amb caràcter experimental.³⁵ Es tracta d'un estudi realitzat en centres educatius de primària³⁶, la finalitat del qual és triple: establir la dimensió real del problema de l'absentisme, elaborar

³³ VVAA "Jornades sobre L'Absentisme Escolar. Cicles de Regidors d'Educació". Àrea d'Educació. Diputació de Barcelona, octubre de 1996.

³⁴ En aquest sentit són nombrosos els municipis que es plantegen mesures coercitives per obligar als pares a portar els seus fills a l'escola. Vegi's a tall d'exemples els següents articles de premsa:

- Cabeza, A "La policia vigilará a los alumnos para evitar que hagan novillos" a *La Vanguardia*, vuit de juny del 2000

- Salvatierra, Isaac., "Badalona estudia denunciar als pares que no porten els fills a l'escola" a *El punt* 1 de març de 1999.:

³⁵ Es tracta d'un estudi realitzat en el marc d'un conveni entre la Universitat de València i l'Ajuntament de Gandia que té per objectiu fer un diagnòstic de la problemàtica de l'absentisme en el municipi per a la posterior posta en marxa dels programes necessaris per a la intervenció.

³⁶ Després d'una fase exploratòria d'anàlisi de la realitat i recollida de dades es procedeix a elaborar un disseny quasi experimental, amb grup experimental i de control, per a l'avaluació del context social, escolar i familiar de l'alumnat

un perfil tipus de les condicions de l'absentista³⁷ i desenvolupar un programa d'intervenció, des de l'escola, en base a la instal·lació de ludoteques en un dels centres escolars, dins l'horari lectiu, com a programa experimental, a generalitzar a altres centres escolars del territori.³⁸

La major part dels Programes Municipals contra l'Absentisme desenvolupen uns protocols en base als quals defineixen l'absentisme i estableixen diferents tipologies i intervencions, que en molts casos presenten certa imprecisió a l'hora de quantificar i qualificar les absències³⁹. Es tracta de programes més o menys dinàmics, molt desiguals en quant als nivells d'implementació i d'experiència acumulada. En alguns municipis són projectes molt nous, en altres casos no han arribat a institucionalitzar-se, o estan pendants de revisió per incorporar actuacions a nivell de secundària, o es troben estancats i requereixen ser potenciats de nou.

Es característic d'aquest programes desenvolupar un circuit d'intervenció en base al qual es detallen les actuacions a emprendre per les diferents instàncies que participen. Generalment el circuit d'intervenció es defineix en base a diferents fases: detecció (del centre educatiu o la comunitat o entorn),

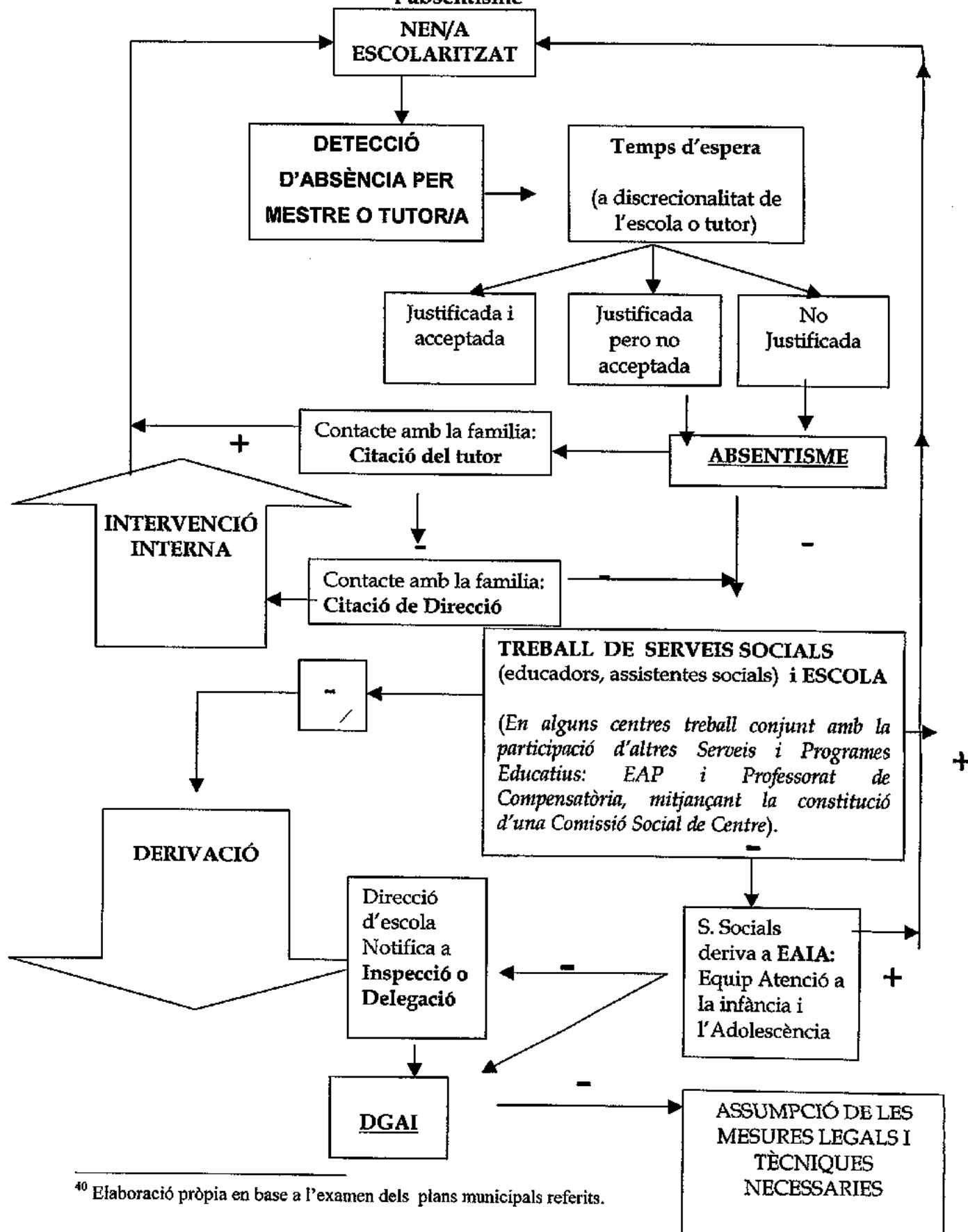
³⁷ Garfella Esteban, P., Gargallo López, B., (coord.) (1998) *El absentismo escolar. Un programa de intervenció en educació primària*. València: Universitat de València i Ajuntament de Gandia, 117 p.

³⁸ Els resultats obtinguts són avaluats mitjançant un disseny quasi-experimental amb grup experimental i de control, equivalent pel que fa a les absències, CI, auto-concepte i qualificacions, amb mesura de pretest abans de la intervenció, aplicació del programa d'intervenció i posttest, després de la mateixa en ambdós grups.

³⁹En aquest sentit, tipologies com les de Inglés (1994) i Monge (1992), en funció de la periodicitat de l'absentisme, han inspirat el disseny d'alguns projectes municipals. Per a una informació més detallada veure:

- Inglés I Prats, A (1994) *L'absentisme escolar. Prevenció de situacions de risc social. Característiques i circuits*. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social, núm. 3.
- Monge, LL (1992) *Projecte d'intervenció en l'absentisme escolar*. Barcelona, Direcció General d'Atenció a la Infància. Barcelona: Mimeo

diagnòstic i intervenció social (avaluació de la situació i adopció de mesures, prèvia citació familiar), seguiment coordinat entre serveis i instàncies i, en últim terme, derivació i intervenció coercitiva si s'escau. El circuit, representat a la gràfica adjunta (*v. gràfica 3.1.*), descriu el procés d'intervenció més comunament contemplat, el qual habitualment s'inicia amb la detecció d'una absència reiterada per part de l'escola (tot i que altres instàncies, com la policia local, també poden detectar nens al carrer). Un cop es detecta una absència reincident, habitualment per part del mestre tutor, aquest espera el retorn de l'alumne i una justificació, si transcorregut un temps (arbitrari i oscil·lant segons escoles i professorat) no hi ha cap justificació, s'estableix un primer contacte des de l'escola amb la família (habitualment telefònic). Hom preveu que l'escola estableixi un segon contacte, mitjançant una notificació escrita des de la Direcció. Si no hi ha una resposta positiva es procedeix a informar del cas a Serveis socials que acostumen a intervenir posant-se en contacte amb la família, sigui mitjançant una citació conjunta amb l'escola o no. En alguns centres hi ha un treball conjunt de seguiment del cas entre el personal docent i de serveis socials, que pot comptar amb la col·laboració d'altres professionals (EAP, el professorat de compensatòria, etc.). Quan les situacions d'absentisme no són reconduïdes, amb les intervencions dels professionals esmentats, es notifica i deriva el cas als Equips d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (d'àmbit territorial) o fins i tot a la Direcció General d'Atenció a la Infància, si es considera que cal prendre mesures legals per a la reconducció de la situació.

Gràfica 3.1. Circuit d'intervenció majoritàriament utilitzat contra l'absentisme⁴⁰⁴⁰ Elaboració pròpia en base a l'examen dels plans municipals referits.

A la pràctica, aquests circuits resulten complexos i presenten algunes dificultats d'implementació. En primer lloc perquè **el procés tendeix a allargar-se molt, sense aconseguir fer més curts els temps d'intervenció i reconducció de les situacions més greus.** En segon lloc perquè **es corre el risc de burocratitzar el pla d'intervenció,** convertint-lo en una intervenció "administrativista", de traspàs d'informació i derivació entre instàncies, és a dir, es corre el risc de dissoldre la problemàtica entre papers i notificacions de caràcter administratiu. Per últim, **la coordinació entre instàncies pot veure's restringida a un simple intercanvi d'informacions.** En aquest sentit es corre el risc d'identificar excessivament el dispositiu i el circuit d'intervenció. Mentre que el dispositiu fa referència a un mecanisme dissenyat per actuar i està format per diferents serveis, les funcions dels quals estan pensades per reparar i reconduir les situacions d'absentisme, formant una estructura estable en el marc del territori, el circuit es refereix a la xarxa de comunicacions, que permet el traspàs d'informació entre instàncies, mitjançant un recorregut prèviament fixat, de caràcter circular, de tal forma que les instàncies emissores de la informació sobre un cas detectat d'absentisme tenen un retorn de la mateixa. Així, el circuit o xarxa d'informacions és condició necessària en qualssevol dispositiu d'intervenció però cal no confondre'ls. En definitiva, **el circuit respon a una lògica d'intervenció i derivació d'informació en base al seguiment del cas particular** (metodologia d'estudi de cas), mentre que el dispositiu respon a una lògica d'intervenció integrada en base als recursos disponibles en el territori. En aquest sentit el dispositiu permet integrar la prevenció i el treball comunitari.

En relació a les instàncies que en els diferents municipis han impulsat el disseny i la implementació de projectes d'intervenció són les àrees de Benestar Social, Serveis Personals i Educació, de l'Administració local, les àrees que lideren el disseny i la implementació de programes. En el cas dels municipis de Catalunya la manca d'implicació activa del Departament d'Ensenyament és referida pel propi Síndic de Greuges, en el seu Informe de l'any 2000, quan literalment assenyala:

“Troblem a faltar una implicació més activa del departament d'Ensenyament en l'establiment de mecanismes per lluitar contra l'absentisme escolar, que garanteixi el dret a l'educació i a la igualtat d'oportunitats dels infants i adolescents amb necessitats educatives especials i assegurí la supervisió del funcionament dels centres docents per a garantir la qualitat de l'ensenyament i l'exercici dels drets dels infants.”⁴¹

⁴¹ Síndic de Greuges de Catalunya “Informe 2000”. BOPC, núm. 165, Barcelona, 27 de març del 2001, p. 24. Primera part.

Taula número 3.1. Classificació dels projectes municipals contra l'absentisme segons el tipus d'àrea líder del projecte

Municipi ⁴²	Àrea Líder	Tipus de lideratge ⁴³
1	Institut d'Educació (Pla atenció Infància)	1
2	Àrea Serveis Personals	1
3	EAP: Indirectament Generalitat	3
4	Regiduria Educació	1
7	Benestar Social i Salut (Local) Regiduria educació	2
8	Promoció Econòmica, Serveis Personals i Educació	4
9	Ensenyament i Serveis Socials	4
12	Serveis Personals, ensenyament i S. Socials	4
13	Àrea Benestar Social	1

És comú, doncs, que sigui una única àrea la que desenvolupa el projecte d'intervenció (veure taula 3.1). mentre que el treball inter- departamental dins la mateixa administració o entre administracions és poc freqüent. Aquest fet pot ser interpretat en doble clau: com a reflex de la manca de referent normatiu clar

⁴² Nomenclàtor dels municipis:

1. Barcelona
2. Badalona
3. Cerdanyola
4. Canovelles
5. Igualada
6. Hospitalet
7. Manlleu
8. Sant Adrià del Besòs
9. Terrassa
10. Barberà
11. Sabadell
12. Molins de Rei
13. Vilafranca del Penedès

⁴³ Tipus de lideratge:

1. Un Departament de l'Administració local
2. Àrees coordinades de l'Administració local (interdepartamental)
3. L'Administració Educativa
4. Corresponsabilitat de l'Administració Educativa i l'Administració local

en el que situar els programes contra l'absentisme escolar,⁴⁴ i com a conseqüència de la variabilitat de models i programes existents. En qualssevol cas es tracta d'un dèficit detectat també en altres municipis i comunitats. Així ho expressa l'informe especial del Defensor del Poble Andalús:

*“Uno de los principales problemas detectados en los programas analizados es la inexistencia de un criterio común entre los mismos en lo que se refiere a cuales deben ser las Administraciones intervinientes - Así, en unas capitales intervienen de forma coordinada las Administraciones educativa, social y local, mientras que en otras sólo intervienen algunas de éstas Administraciones. También existen capitales en las que, participando todas las Administraciones competentes, cada una actúa de forma aislada sin que existan una adecuada coordinación entre las mismas”.*⁴⁵

Malgrat el desigual estadi dels projectes municipals, l'absentisme escolar és una realitat que es treballa des de fa molt de temps en els municipis, i sobre la qual les escoles de primària tenen una llarga tradició d'intervenció. Es per això que el repte actual de les intervencions municipals contra l'absentisme es situen en el nivell d'ensenyament secundari, on estan molt menys desenvolupades

En resum, l'examen dels diferents plans municipals contra l'absentisme mostra com és comú que aquests es defineixin en base a la població matriculada, per a la quantificació de l'absentisme. Tot i així, en alguns municipis la quantificació de l'absentisme inclou també la població no escolaritzada i desescolaritzada prematurament. Tanmateix, la major part dels municipis han elaborat en els seus protocols una tipologia en base a la qual

⁴⁴ En aquest sentit el Pre- Projecte de “Ley de Solidaridad en la Educación”, a aprovar pel Parlament Andalús seria, en opinió del Defensor del poble Andalús, un bon referent normatiu dins l'ordenament educatiu, i permetria contemplar com obligatòria la existència de programes contra l'absentisme dins del marc d'actuacions administratives que tendeixen a compensar les desigualtats educatives” En un sentit similar el Síndic de Greuges de Catalunya apunta, en el seu informe de l'any 2000 “la conveniència de disposar d'una llei d'educació catalana que serveixi de guia a l'actuació del Departament d'Ensenyament”. BOPC, núm. 165, Barcelona, 27 de març del 2001, p, 24.

⁴⁵ Informe Especial del Defensor del Pueblo Andaluz, BOPA, núm. 315, Sevilla, 7 d'abril de 1999. p.18.280.

qualificar la intensitat i quantificar la freqüència de l'absentisme (veure taula 3.2.), tot i que les categories establertes no sempre són excloents o suficientment definides (per exemple les diferències entre l'absentisme puntual o esporàdic, entre l'absentisme regular o intermitent, o entre l'absentisme crònic i l'abandó). L'arbitrarietat de cada municipi en la definició operativa de l'absentisme fa que les tipologies no siguin extrapolables ni comparables entre territoris. A aquesta disparitat de criteris entre les administracions i els diferents municipis per a determinar quan un alumne es pot considerar absentista s'afegeix l'absència d'uniformitat a l'hora de fixar el període temporal al que referir-se en el càlcul de faltes d'assistència, així, per a unes administracions el període ha de ser el mes, per uns altres el trimestre, pels més exhaustius ha de ser quinzenal o setmanal. Dificultats similars són assenyalades en l'Informe especial sobre l'Absentisme Escolar pel Defensor del poble Andalús:⁴⁶

No es, por tanto, repetimos, la inexistencia o insuficiencia de datos o cifras la que nos impide hacer una evaluación estadística de la incidencia del absentismo en las capitales andaluzas, sino la disparidad de criterios utilizados para su determinación. Resulta materialmente imposible hacer un estudio comparativo del absentismo en las barriadas de las capitales andaluzas partiendo de los datos facilitados por las Administraciones Públicas, por cuanto los mismos han sido obtenidos con criterios diferentes y, en muchos casos, absolutamente contradictorios (Informe del Defensor del Pueblo Andaluz: BOPA, p. 18.274)

⁴⁶ Es tracta d'un pormenoritzat estudi d'abast regional en base a una anàlisi territorialitzada de les actuacions de les administracions de les capitals de província enfront el problema de l'absentisme escolar. L'informe conté una especial referència a l'absentisme greu, o crònic, i destina un capítol a descriure el perfil sociològic del menor absentista en base a una enquesta representativa realitzada a famílies absentistes de capitals de província. Per una informació més detallada veure: Defensor del Pueblo Andaluz *El absentismo escolar un problema social y educativo*. BOPA (Boletín Oficial del Parlamento de Andalucía) núm. 315, Sevilla, 7 de abril de 1999, p. 18.214-18.285.

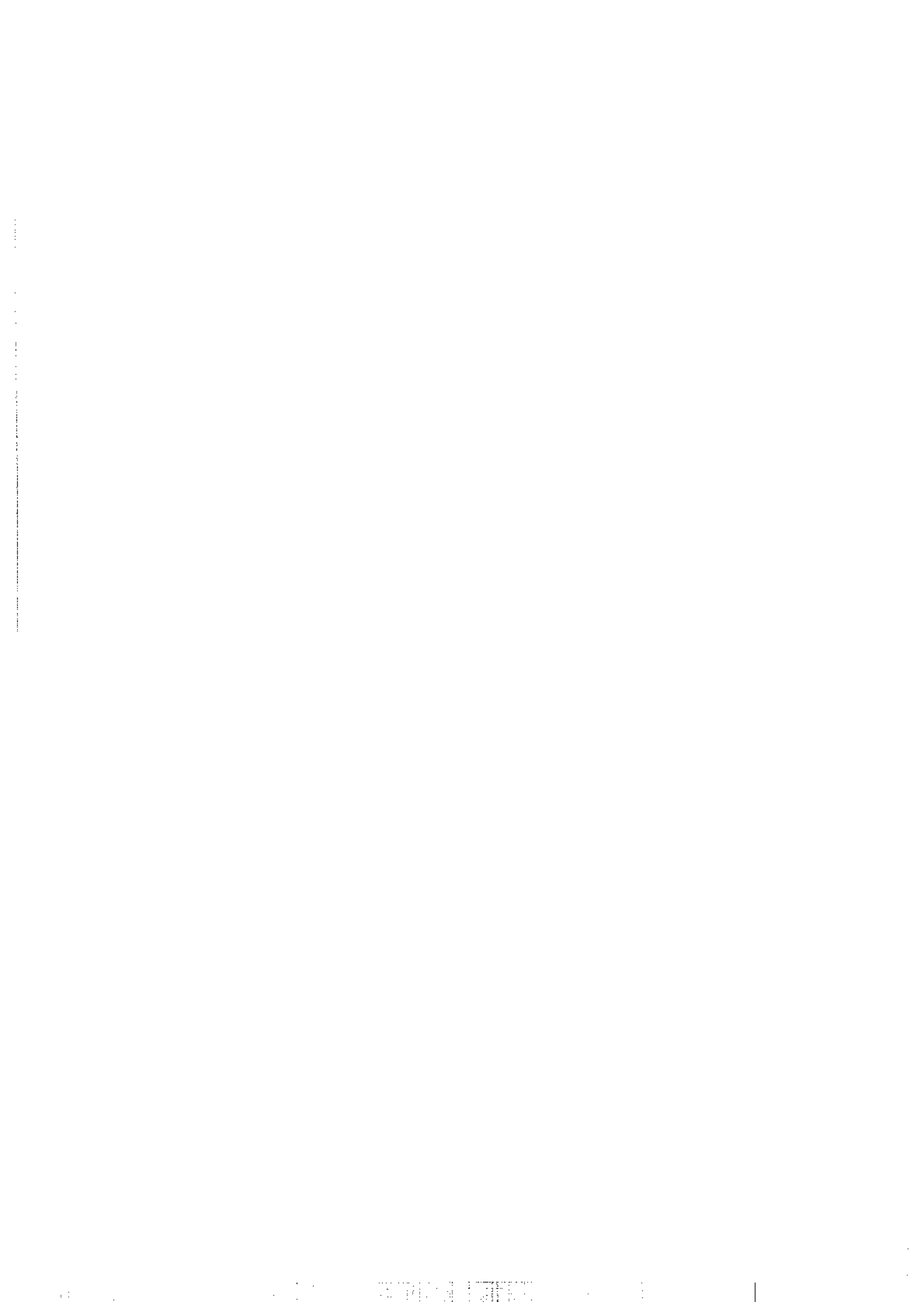
**Taula número 3. 2. Classificació de les situacions d'absentisme.
Tipologies segons Municipis⁴⁷**

Municipi 1	1) Puntual; 2) Intermitent; 3) Crònic; 4) No matriculat
Municipi 2	1) Grau 1: Lleuger. Fins a 8 faltes al mes 2) Grau 2: Greu de 9 a 19 faltes al mes 3) Grau 3: Crònic. Més de 20 faltes al mes 4) Grau 4: abandons 5) Grau 5. Desescolarització
Municipi 5	1) Aïllat: Una part del dia 2) Preventiu: 1-3 dies al mes 3) Periòdic 3-7 dies al mes 4) Parcial 7-15 dies al mes 5) Total Més de 15 dies al mes
Municipi 6	1) Esporàdic o puntual; 2) Periòdic; 3) Constant o molt freqüent
Municipi 7	1) Baix (1-6 dies al mes); 2) Mig (6-11 dies al mes); 3) Alt (més d'11 dies al mes)
Municipi 9	1) Puntual: al voltant de 10 absències trimestrals 2) Esporàdic 1 dia per setmana de mitjana 3) Regular 2-3 dies a la setmana 4) Crònic 4 dies a la setmana o més 5) Intermitent apareix i desapareix
Municipi 10	<u>Pel temps.</u> 1) Aïllat o esporàdic: De 1 a 3 faltes al mes 2) Prolongat: Més de 3 faltes al mes 3) Total: Abandó <u>Per la forma:</u> 1) Mitja jornada 2) Impuntualitat 3) Fugida del recinte en hores lectives
Municipi 11	1) Esporàdic 3 dies continuats amb reiteració o més de 8 dies lectius al mes 2) Prolongat per causes familiars o laborals 3) Tota: està matriculat però deixa d'anar o ho fa esporàdicament 4) Altres (causes múltiples, fugides, campanes...)

⁴⁷ No hi ha informacions al respecte en els protocols dels municipis 3,4,8,12 i 13.

CAPITOL IV.

L'Absentisme Escolar des de diferents Perspectives Teòriques



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

Per a la construcció d'aquest capítol he considerat dos tipus de fons bibliogràfiques: fons directes (o examen d'algunes obres referides al llarg del capítol) i fons secundàries: manuals i llibres de síntesi teòrica. En relació a aquest segon tipus de fons cal destacar, en primer lloc, les aportacions de Claude Forquin¹ per la seva excel·lent síntesi sobre les teories sociològiques de les desigualtats escolars i socials a partir de les quals l'autor examina les desigualtats d'èxit i fracàs escolar i que em permeten també examinar l'absentisme escolar. En segon lloc he considerat les aportacions de Anne Van Haecht² que en el seu llibre "L'École à l'Épreuve de la Sociologie" fa una síntesi

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

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

teòrica des de les teories de la sociologia crítica de l'educació fins a l'interaccionisme simbòlic, la etnometodologia i més àmpliament el constructivisme, passant per l'individualisme metodològic.³ També es consideren les aportacions de R. Jerez Mir⁴ per la seva síntesi actualitzada de les principals tendències epistemològiques, dels continguts i mètodes bàsics de la sociologia de l'educació, amb una especial referència a les aportacions de la sociologia de l'educació a Espanya.

Examino, primerament, la teoria del handicap cultural (*Cultural Deprivation*), des del paradigma hiperculturalista⁵, dins del qual l'absentisme escolar seria el resultat d'un determinat sistema de valors i d'orientacions culturals d'algunes famílies⁶.

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

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

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

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

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

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

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

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

A l'apartat quart introdueixo alguns elements de la Teoria de les Resistències de P. Willis, atès que la seva perspectiva teòrica contribueix a considerar la particular significació social que l'alumne, com actor social, atribueix al seu absentisme. Aquesta perspectiva dona una nova aportació heurística a l'absentisme, al temps que representa un intent de conciliar un dels dualismes clàssics de la sociologia de l'educació: el dualisme holisme/atomisme⁷; altrament dit, el paradigma determinista versus el paradigma interaccionista⁸. Dins d'aquesta perspectiva es considera l'aportació espanyola de M. Fernández Enguita a la teoria de les resistències, a través de la seva tipologia d'alumnat segons actituds davant l'escola, amb importants punts d'ancoratge amb la tipologia clàssica de Merton, tot i que des de paradigmes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

handicap.¹⁰ Val a dir que malgrat la crítica sociològica d'esquerres¹¹ fetes a partir dels anys seixanta als plantejaments reformistes subjacents a la teoria del dèficit cultural, persisteixen aquests plantejaments pedagògics compensadors en les polítiques educatives implementades als EEUU i a Europa. Les crítiques fetes des de la sociologia de les desigualtats escolars a la teoria del handicap i a les seves implicacions polítiques han estat molt nombroses. Al respecte ens podem preguntar, com fa Forquin, si la perspectiva d'una assignació desigual dels recursos educatius, en el context d'una política de discriminació positiva, és o no una nova versió, més radical, de les "pedagogies de la compensació¹²". Com assenyala Forquin " **El paradigma culturalista subjacent a la teoria del handicap no permet interrogar les desigualtats socials existents, ni la institució escolar, ni la contribució de les pràctiques pedagògiques a l'èxit i el fracàs escolar.** L'autor assenyala que les pedagogies de compensació han permès l'estalvi pràctic (i polític) d'una transformació del sistema educatiu. (Forquin, *Ibídem*). En el sentit contrari a la teoria del handicap, Plaisance¹³ fa una crítica fonamental, al considerar que:

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

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

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

¹² (Forquin: *Op. Cit.* p. 201)

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

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

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

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

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

ensenyants el que explicaria fonamentalment algunes actituds absentistes de l'alumnat a l'aula¹⁵.

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

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

¹⁵ Cf. Rosenthal, R.A., Jacobson, L (1968): *Pygmalion in the classroom*, Nueva York: Holt, Reinehard and Winston

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

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

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

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

Aquest moviment pendular també ha estat viscut per les ciències socials que han passat d'un plantejament de monisme, entorn als valors universals i homogeneïtzadors de la cultura occidental, defensats per la institució escolar, instrument per excel·lència de la modernitat i del procés de modernització a Europa, a un plantejament de monisme en base al relativisme cultural i la defensa dels particularismes, sota el pressupòsit de la igualtat de les cultures¹⁹. Aquest pressupòsit, subjacent als plantejaments multiculturalistes, exclou la capacitat d'acció individual: “De discussió racional i lliure entre individus als

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

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

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

2. L'absentisme escolar com a desviació social

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

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

Un plantejament complementari a la perspectiva del handicap és el de la teoria de la desviació social²⁰ representada per R. Merton, dins del paradigma funcionalista, i fortament influïda pels treballs de Durkheim.²¹ Aquest interessant plantejament permet un particular anàlisi de les conductes

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

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

divergents i desviades, que l'autor identifica amb anomia²² i de la qual l'absentisme escolar pot ser considerat una expressió.

La tesis de l'autor és que la conducta anòmala pot considerar-se des del punt de vista sociològic com un símptoma de dissociació entre les aspiracions culturalment prescrites (*metes o fins*) i els camins socialment establerts per arribar a aquestes aspiracions (*mitjans*). En la seva obra "*Teoria y Estructura Sociales*" l'autor es planteja descobrir com algunes estructures socials exerceixen una certa pressió sobre algunes persones per que aquestes segueixin una conducta divergent. Per això considera dos elements particularment importants de les estructures socials i culturals²³: les metes u objectius socialment definides com a legítimes i les normes o regles arrelades en els costums o en les institucions, relatives als procediments permissibles per assolir els esmentats objectius. En relació a la institució escolar, la meta socialment establerta seria "*l'èxit escolar*" i els mitjans pel seu assoliment farien referència a tot un seguit de comportaments i actituds de l'alumne davant l'escola: des de l'assistència regular, la obediència, fer els deures i estudiar, fins altres respostes d'adhesió i ajustament a les expectatives del professorat.

En funció d'aquests dos elements, que són les metes i els mitjans socialment legítims, Merton estableix la ja clàssica tipologia de formes d'adaptació individual²⁴ a la cultura, en relació a l'estructura d'oportunitats,

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

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

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

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

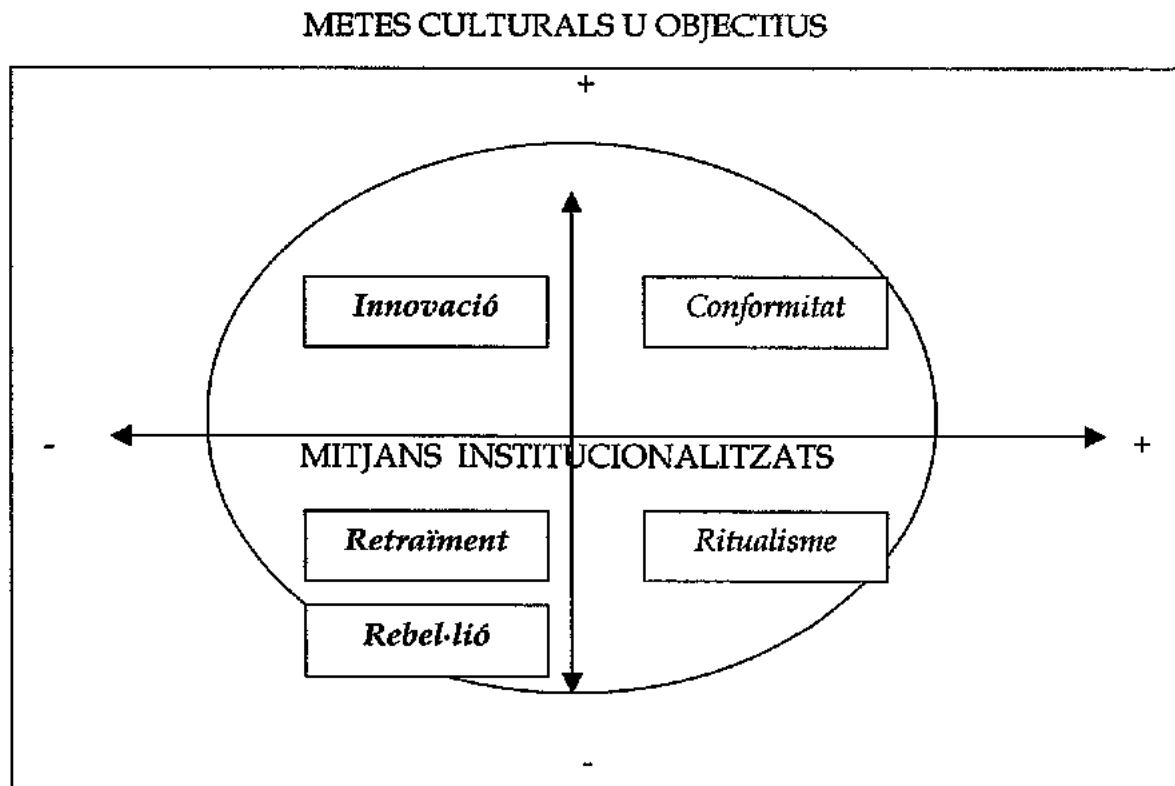
Pel contrari, el "*retraïment*" suposa el rebuig de les metes culturals definides (l'èxit escolar) i dels mitjans institucionals establerts per assolir-les²⁷. Segons Merton s'han descobert aproximacions a aquest tipus entre les que s'han descrit com "*família problema*", és a dir, les famílies que no viuen d'acord amb les expectatives normatives que prevalen en el seu ambient social.

²⁵ Fa referència a l'acceptació de les metes socialment establertes i dels mitjans socialment instituïts per assolir-les.

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'anàlisi de la interacció entre el professorat i l'alumnat també contribueix a la comprensió dels processos d'absentisme i desescolarització prematura, en base a la relació entre **expectatives del professorat, etiquetatge i rebuig o acceptació, dels intents d'etiquetatge, per part de l'alumnat.** A diferència de la perspectiva funcionalista de la desviació, l'absentisme escolar, analitzat des de l'interaccionisme simbòlic, pressuposa considerar que les causes de la desviació social no es troben en l'alumne sinó dins la institució escolar. L'absentisme escolar seria el resultat d'un procés d'interacció entre el professorat i l'alumnat: negociació, acomodació i/o de rebuig als intents d'etiquetatge del professorat. Les expectatives del professorat davant d'un determinat "tipus" d'alumne, es construeixen en funció de variables com: la cura personal, l'aspecte físic, la forma de vestir, la pertinença a determinades minories ètniques, determinades actituds a l'aula, etc.³⁰, però no tenen efectes deterministes, sinó que tindran conseqüències en la mesura que l'alumnat s'ajusta a les mateixes. Segons Kerman³¹ **"les expectatives positives del mestre contribueixen a l'èxit de l'alumnat, reduint l'absentisme i les manifestacions d'indisciplina, i en el sentit contrari les expectatives negatives del professorat jugarien com a profecia que s'auto - compleix"**.

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

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

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

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

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

La perspectiva teòrica interaccionista permet interpretar l'absentisme escolar com el resultat d'un procés d'etiquetatge en el que participen, d'una banda, l'escola, com agència de control social, a través del judici social emès pel seu professorat davant un determinat alumne i, d'altra banda, l'alumne objecte d'etiquetatge, sempre i quan aquest s'acomodi a les expectatives en ell dipositades. Des de la perspectiva de l'etiquetatge es rebutja considerar la existència d'acord respecte de la violació d'una norma, al qüestionar el que constitueix la norma dins d'una societat complexa i heterogènia³³. Segons Becker³⁴: **"els grups socials creen desviats al fer lleis la infracció de les quals constitueix una desviació, i al aplicar aquestes lleis a individus concrets i classificar-los com a marginals."** Així el professorat, en la seva "judicació" i construcció d'expectatives respecte d'un alumne en qüestió, genera un procés en el qual l'alumne pot acabar acomodant-se a les expectatives del professorat (baixes expectatives escolars), desenvolupant comportaments absentistes, sigui com expressió de rebuig a l'etiquetatge, sigui com expressió d'indiferència i per tant d'acomodació a aquest. Des d'aquest punt de vista, **la desviació no és una qualitat de l'acte que comet la persona, sinó més aviat una conseqüència del fet que altres apliquin lleis i sancions a l'infractor.** El desviat és algú a qui s'ha aplicat amb èxit la etiqueta; i el comportament desviat és el de les persones així etiquetades.³⁵

³³ Rist: Op. cit, p, 181.

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

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

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

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

Un dels objectius principals de la perspectiva de l'etiquetatge és demostrar que les forces de control social amb freqüència tenen la conseqüència inintencionada de fer a les persones definides com a desviades (definides com absentistes), encara més fermes en la seva desviació, degut a la estigmatització de l'etiquetat. Així doncs les reaccions socials a la desviació fomenten les conductes desviades³⁶. En aquest sentit, l'absentista, fruit d'un procés

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

d'etiquetatge pot esdevenir, alhora un estigma social pel seu portador, als ulls de la resta del grup classe. En aquest sentit l'etiquetatge inicial de l'absentisme pot tenir efectes exponencials, al generar una reacció social que el situa en un cercle viciós fins que esdevé crònic. Segons Lemert el trànsit de desviat primari a desviat secundari descriu el procés de desenvolupament d'una carrera de desviació³⁷ (carrera d'absentisme). Així:

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

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

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

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

³⁸ Lemert: Op. cit, p. 62. Citat per Rist, *Ibidem*.

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

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

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

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

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

Una altra crítica a aquesta perspectiva teòrica fa referència a l'excessiu relativisme cultural al qual es veu abocada al considerar que qualsevol comportament social és igualment vàlid, ja que la desviació és la conseqüència de l'aplicació subjectiva de determinades lleis i sancions a l'infractor. **Qüestionar les normes socialment imperants des d'una posició de relativisme cultural pot ser un mitjà heurístic que permet prendre distància en relació a les idees rebudes sobre la validesa absoluta dels coneixements transmesos a l'escola i socialment dominants i permet reubicar-los en la seva dimensió històrica però, com a posició epistemològica cau, en el solipsisme⁴⁰ teòric i la impotència política.** "Verbalment, la microsociologia de l'aula aposta generalment pel progressisme, i fins i tot pel radicalisme polític, però a la pràctica no només "problematitza" fins l'extrem el coneixement i la realitat, sinó que ve a caure en un ultra- relativisme epistemològic subjectivista, un voluntarisme moral idealista i un radicalisme polític, divorciat per complet de la realitat social i de la seva comprensió rigorosa, i per tant impotent i fins i tot conservador" (Dale, 1986: 54-55) (Sarup: 1986).

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

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

La tercera perspectiva d'anàlisi considerada és la que neix com a resposta crítica al paradigma hiperculturalista que representa la teoria del handicap. Aquesta perspectiva teòrica ve representada per les aportacions de P. Bourdieu, particularment les desenvolupes als anys vuitanta⁴¹ i complementa i matisa les seves aportacions inicials sobre els mecanismes escolars de reproducció social (Bourdieu P, Passeron, J. C: 1970).

Per a Bourdieu i Passeron la desigualtat escolar és atribuïble a profundes diferències d'actituds davant l'escola, a "l'herència cultural⁴²", que origina en les classes desfavorides una "anticipació realista" al seu futur d'acord amb la seva experiència de present⁴³. Al considerar que aquestes diferències actitudinals constitueixen desigualtats prèvies a l'escola es fan deutors, aparentment, de la teoria del handicap, doncs semblen inscriure's en una perspectiva típicament culturalista: "la desigualtat seria més que res social i econòmica i l'escola, amb el seu igualitarisme formal es limitaria a canalitzar i reproduir les desigualtats de partida". La concepció de "Capital Cultural" ⁴⁴ en Bourdieu pot portar a considerar la seva teoria com culturalista, ja que es pot

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

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

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

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

concloure que els estudiants de les classes més desfavorides són "deficitaris", en el sentit de desposseïts, de capital cultural legítim, o mancats de poder per a imposar la seva pròpia cultura en l'escola. Però la Teoria de la Reproducció introdueix la **no neutralitat per part del sistema d'ensenyança**. L'arbitrarietat cultural s'imposa de tal forma que queda socialment legitimada⁴⁵. Com assenyala Forquin, **reconeixen que l'escola consagra aquelles desigualtats prèvies que li venen imposades, és a dir les reforça i les produeix activament, ja que la cultura escolar no és neutra, sinó que coincideix amb la cultura de la classe dominant, la qual imposa un Arbitrari Cultural com si fos universal mitjançant la violència simbòlica que suposa tota Acció Pedagògica (AP)** (Gil Villa: 1994, p. 97)

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

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

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

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

l'alumne a l'absentisme, en funció del seu "Ethos de classe"⁴⁷ i de la seva relació amb la cultura imposada pel sistema educatiu. L'absentisme escolar seria expressió d'una interiorització de les possibilitats objectives que es tradueixen en expectatives subjectives davant l'escola. Es com si les famílies i els individus s'anticipessin, de manera realista, als obstacles a superar dins del sistema escolar, per la interiorització de les desigualtats estructurals objectives (desigualtats de capital econòmic, social i cultural), capaces d'orientar o constrènyer les pràctiques i/o les representacions dels agents, així com els seus patrons de percepció, de pensament i d'acció (*habitus*) generant una anticipació realista que funcionaria així com a profecia que s'auto-compleix⁴⁸.

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

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

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

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

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

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

experiència , tot i estar fortament arrelades) i **transponibles**, ja que les disposicions adquirides en virtut de determinades experiències –familiars, per exemple, poden tenir efectes sobre altres esferes de la experiència –escolar, per exemple, la qual cosa és l'element primordial que confereix unitat a la persona⁵².

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

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

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

⁵³ Implica una actitud de *Retraïment* davant la escolarització, com a resposta passiva o inhibida.

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

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

“Al reduir tot sistema escolar a un mateix model de funcionament, s'arriba a un cercle viciós; ens acostem, en certa manera, a les perilloses tesis basades en que tot és una cosa i el mateix, altrament dit, que no existeix res de nou sota el Sol. Si *tota* forma cultural és arbitrària, tot intent de canvi no és més que repetició del mateix, i tota rebel·lió inútil. Les activitats crítiques o contestatàries de professors i estudiants no són més que les desesperades postures que prenem condemnades des del seu origen a la recuperació i, en últim terme, a la reproducció del sistema que pretenen negar. La institució absorbeix qualssevol intent de renovació, de ruptura o rebel·lió, i els converteix en una forma de afiançament, per a prolongar la seva repetició de forma indefinida⁵⁵.

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

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

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

⁵⁵ (M.Subirats: 1977, p. 12-13)

desfasaments en els models de pràctiques que els actors socials estan habituats a usar. Superat un cert llinar, aquests desfasaments podrien resultar intolerables per al sistema originant un canvi social o cultural".⁵⁶

En aquest sentit l'autonomia pedagògica de la institució escolar, dins del **camp intel·lectual**⁵⁷ (com espai de producció i de reproducció dels sistemes simbòlics⁵⁸) radica en que el camp és em sí un espai de lluita de classes per la imposició d'una determinada definició simbòlica de la realitat⁵⁹, la qual cosa **possibilita un marge d'actuacions en funció les relacions objectives entre individus i/o institucions en competència**.⁶⁰

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

⁵⁶ Cf. Sanchez Horcajo, J.J. (1979) *La Cultura. Reproducción o cambio (el análisis sociológico de P. Bourdieu)* Madrid: CIS. Citat per Gil Villa. Op. Cit. p. 187 (la traducció és meua).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Més enllà de les teories de la reproducció cultural, les aportacions de P. Willis i de la seva teoria de les resistències es constitueix com una reacció a aquestes. Aquest autor integra la teoria neomarxista de l'escolarització i els estudis etnogràfics, a fi d'explorar la interacció dialèctica entre les estructures socials i la intervenció humana, per sobre dels supòsits estructural-funcionalistes, interaccionistes i del hiperfuncionalisme de Bourdieu⁶³.

*Learning to Labour*⁶⁴ pot situar-se, d'una forma general, dins de la perspectiva de la reproducció i al mateix temps en una perspectiva d'estudis culturals, tal i com destaca el mateix autor⁶⁵, si be afegeix una interpretació del que passa dins de les escoles, a més de subratllar la seva funció de reproducció. La obra de P. Willis bàsicament permet:

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

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

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

a) considerar els alumnes com subjectes actius, les respostes dels quals, lluny de ser "anacròniques", "ignorants" o "patològiques" constitueixen una pràctica contra-hegemònica respecte la imposició de la cultura escolar⁶⁶

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

c) comprendre la relació de la pràctica i la producció cultural amb la reproducció social⁶⁷.

Com ja s'ha assenyalat, en l'apartat anterior, una de les crítiques més pertinents a la teoria de la Reproducció Cultural és la que fan autors com Cl. Grignon i J.C. Passeron⁶⁸ al assenyalar l'error que suposa considerar les pràctiques populars subordinades només en la mesura que contempla en el seu anàlisi les formes dominants. Aquest "*legitimisme*" suposa considerar només les activitats dels grups dominants i per tant un anàlisi focalitzat des de l'espai del poder, mentre que aquelles pràctiques populars que s'inscriuen en el marc d'una relació de contra-poder són silenciades, i negades de possibilitats contra-hegemòniques, per estar fora dels marges d'unes relacions de dominació - subordinació. En aquest sentit, una de les aportacions interessants de la teoria de les resistències és el considerar la producció cultural dels grups subordinats i el seu vincle amb la reproducció cultural a través del procés de resistència,

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

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

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

incorporació o acomodació, que, com s'ha vist en l'apartat precedent no està reconeguda⁶⁹ en la teories de la reproducció cultural. Aquesta nova perspectiva permet interpretar algunes formes d'absentisme escolar com a expressió de **pràctiques contra- hegemòniques respecte de la cultura escolar**. Aquesta consideració és possible a través de la noció de *Producció Cultural*.⁷⁰ Les **pràctiques de producció cultural són el procés de l'ús col·lectiu i creatiu de discursos, significats, materials i pràctiques i processos de grup**. La noció de producció cultural, com a principi actiu d'un determinat nivell cultural, insisteix en la natura activa i transformadora de las cultures, així com en la capacitat col·lectiva dels agents socials (Willis: 1986, p.14).

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

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

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

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

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

També el concepte de cultura, des de la perspectiva neomarxista de P. Willis permet superar la concepció reduccionista de las teories de la reproducció, que redueix la cultura a un anàlisi estàtic i sobre- determinat del capital cultural dominant com el llenguatge, un gust cultural determinat o uns modals particulars. Des de la perspectiva dels Estudis Culturals i particularment, des de la Teoria de les Resistències de Willis, **la cultura és vista com un sistema de pràctiques, una forma de vida que constitueix i és constituïda per una interacció dialèctica entre la conducta específica de classe i les circumstàncies d'un grup social particular i els poderosos determinants ideològics i estructurals de la societat amplia.** (Giroux, 1992, p. 135). Willis utilitza el terme general de **nivell cultural** per fer referència a aquelles formes culturals específiques, incloent el llenguatge, la consciència pràctica i altres formes més individuals de crear significats. Aquest concepte inclou sistemes relativament coherents de practiques materials i sistemes simbòlics entrelaçats que d'acord amb la regió en la qual operen⁷², tenen la seva especificitat i objectius propis. "Constitueixen el medi ordinari de la existència quotidiana i el seu entramat comú de lluites, activitats i preocupacions compartides per mitjà de les quals els agents socials assoleixen una consciència col·lectiva "mediatitzada" i viscuda, de les seves condicions d'existència i de les seves relacions amb altres classes"⁷³

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

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

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

determinats alumnes que comparteixen un significat alternatiu de l'escola i l'escolarització obligatòria (*l'absentisme com a resposta*)⁷⁴. Així, determinades pràctiques d'absentisme expressen una forma d'oposició i resistència a la imposició de la cultura escolar i al paradigma educacional⁷⁵ que representa.

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

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

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

Ara bé, no es pot considerar que totes les conductes d'oposició a la cultura que representa i vehiculitza l'escola tinguin un significat radical ni representin una reacció a la autoritat i a la dominació⁷⁶. Efectivament, com assenyala Jerez Mir (1990: 439) potser el "marxisme etnogràfic" de Willis ha estat atribuït a una suposada visió romàntica personal de l'escola: al rebutjar el treball intel·lectual, els estudiants de la classe obrera no canvien res, sinó que molt contràriament, estarien reforçant la distinció entre treball intel·lectual i treball manual, i amb això l'estructura de classes" (Fernández Enguita, 1989: 318-319). De fet el propi Willis, en altres treballs ha intentat ampliar la seva anàlisi i lliurar-se del romanticisme que se li ha atribuït:

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

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

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

⁷⁷ Willis. P. "Producción cultural y teorías de la reproducción" a *Educación y Sociedad*, núm.5, p. 32.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tanmateix, altres formes d'oposició al paradigma educacional, de caràcter individual, i que es manifesten mitjançant situacions individuals de negligència o retraïment escolar (com a resposta d'inhibició) queden relegades de la interpretació que ofereix la teoria de les resistències. En aquest sentit comparteixo la crítica que alguns autors li han fet a Willis, quan afirmen que el seu esquema dicotòmic -"col·legues" i "pringats"- és massa senzill⁸². Sembla haver una graduació entre integració i diferenciació dels alumnes en relació al paradigma educatiu. En definitiva, les teories de la reproducció i de les resistències operen a un nivell d'abstracció elevat, ocupant-se de la reproducció de les estructures socials. Si les primeres es centren en el *Text Dominant*, i les respostes passives només es contemplen com interiorització d'un habitus, les teories de les resistències ho fan en el *Text Subordinat*, i considerant únicament les respostes col·lectives, expressió d'un rebuig escolar. No obstant, presenten certes analogies i complementaritats, que són representades en la gràfica 4.2. Tanmateix, ambdues presenten dificultats teòric - conceptuals per generar descripcions de com es produeixen relacions discursives i pràctiques dins les escoles.

Una contribució interessant al esquema dual de P, Willis és la que fa M. Fernández Enguita, qui, inspirant-se en els treballs d'altres autors, àdhuc del propi Merton, complementa i amplia la tipologia, al permetre aprofundir en relació a les diferents modalitats d'actituds davant l'escola⁸³, en funció de si hi

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

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

ha una identificació instrumental i/o expressiva entre la cultura de l'adolescent i la cultura de l'escola. Per identificació instrumental s'entén la identificació amb el valor de canvi que se li pressuposa a l'escola en la nostra societat (assumpció dels valors d'igualtat d'oportunitat i meritocràcia escolar, en el marc d'influència de la teoria del capital humà; mentre que la identificació expressiva suposa una identificació amb la cultura que representa l'escola⁸⁴, és a dir, com descriu Hargreaves (1967),⁸⁵ pressuposa participar d'una cultura netament acadèmica o pro-escola, per tenir com a valor central el treball dur i l'èxit acadèmica. En funció d'aquests paràmetres es deriven quatre tipus d'actituds davant l'escola: *adhesió, acomodació, dissociació i resistència*, que donen lloc a una tipologia d'alumnat ja clàssica de la sociologia de l'educació⁸⁶. Aquesta classificació és emprada per l'autor per analitzar com les divisòries de

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

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

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

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

classe social, ètnia o gènere, com a condicionants estructurals, orienten l'actitud de l'alumnat envers l'escola. Així, pel que fa al gènere, l'autor parteix del supòsit que la identificació instrumental i expressiva de les dones vers l'escola serà menor que en els homes (d'una mateixa classe social o grup ètnic), ara bé: "en la mesura que les dones consideren altres espais socials en els que desenvolupar-se consideraran l'escola més igualitària, tendiran a **"Compensar"** les desigualtats d'altres àmbits, augmentant els motius instrumentals vers la seva educació". D'aquestes premisses es dedueix una estratègia dominant de **"Compensació"** entre les dones, si bé no queda resolt com actuen les interseccions de gènere amb les de classe social o ètnia, doncs és evident la heterogeneïtat interna existent⁸⁷. Tanmateix, **les estratègies de compensació, que l'autor ressalta respecte de les dones, ni són comunes a tot el col·lectiu, ni són exclusives d'aquestes, sinó que també altres grups socials s'acomoden a l'escola amb la esperança de compensar les desigualtats d'altres espais socials, particularment en relació al mercat de treball.**

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

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

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

En definitiva, una tipologia útil, en relació a les estratègies de l'alumnat davant l'escola, podria ser la que a continuació es detalla, englobant-se en ella, les particulars estratègies de gènere i/o ètnia assenyalades per F. Enguita, que al meu parer no deixen de ser diferències merament nominals⁸⁹.

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

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

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

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

Gràfica 4.2. Estratègies escolars i classes socials segons Fernández Enguita

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En aquest últim apartat es consideren dues aportacions teòriques de B. Bernstein. La primera, permet analitzar les intervencions i les interpretacions diferenciades de les escoles davant les absències recurrents de determinats alumnes, en base a la seva teoria del codi d'integració i del codi de col·lecció, que, com es veurà en el capítol VIII, permet una anàlisi de les pràctiques de detecció, control i intervenció de l'absentisme diferenciades, en funció de la "cultura d'escola" o "modes de treball" del professorat. La segona aportació, hereva de la contribució de R. Merton⁹¹, permeten analitzar **com les formes de transmissió cultural de la institució escolar condicionen l'orientació i la participació de l'alumnat vers l'escola, i per tant algunes pràctiques d'absentisme com expressió d'una determinada orientació vers l'escola.**

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

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

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

Segons Bernstein, les pràctiques pedagògiques de les escoles són regulades en base a un conjunt de *principis de comunicació* (**El Dispositiu Pedagògic**), que són condició per a la producció, reproducció i transformació de la cultura i espai d'apropiació, conflicte i control, que genera una regla simbòlica de consciència⁹².

Aquest Dispositiu Pedagògic, resultant d'unes relacions de poder que deriven de la divisió social del treball, es defineix en base a dos principis de comunicació: un principi de *Classificació* (límits forts o febles entre agències, agents, discursos i categories) i un principi d'*Emmarcament* (formes de control sobre la selecció, seqüenciació, ritme i criteris del coneixement). El concepte d'*Emmarcament* (*framing*) fa referència a les diferents formes de comunicació legítima que es realitzen en qualssevol pràctica pedagògica. Es refereix als controls sobre la comunicació, en les relacions pedagògiques locals, interactives. És el mitjà d'adquisició del missatge "legítim". Ens aporta la forma de realització del discurs. Si la classificació es refereix al *què*, l'emmarcament s'ocupa de *com* han d'unir-se els significats (Bernstein: 1998, p. 44). Aquests dos principis regulen diferencialment les formes de consciència⁹³ en funció de la seva reproducció i de les seves possibilitats de canvi.

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

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

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

grups socials, en funció de com es resolen les tensions entre camps recontextualitzadors del Discurs Pedagògic Oficial, etc. Per tant, les formes de transmissió cultural, els models pedagògics, i les cultures de les institucions educatives estan subjectes a canvis que fan de la institució escolar una institució dinàmica, no homogènia ni a-històrica⁹⁴.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

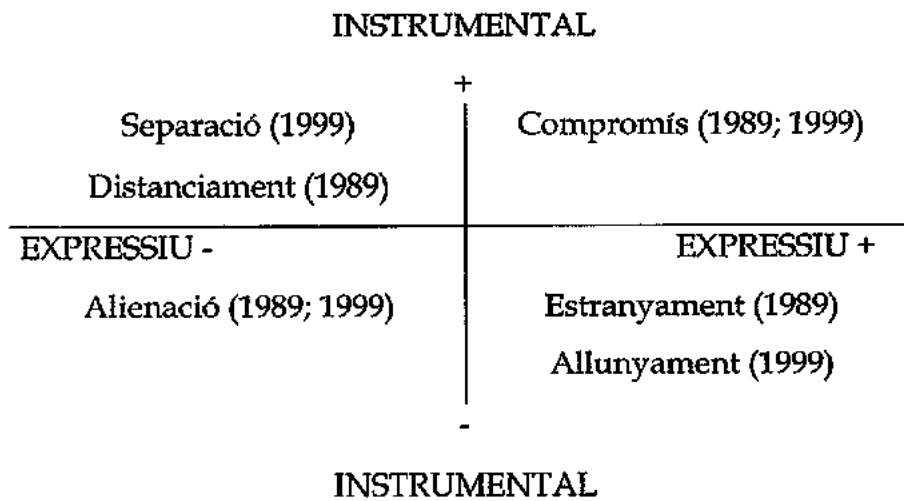
practiques actives i eficaces contra l'absentisme, ni a l'inrevés. Es per això que només alguns d'aquests aspectes seran retinguts en la descripció de les cultures o modes de treball, desenvolupats al capítol VIII i la seva contribució a la interpretació de practiques i discursos sobre absentisme. Particularment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

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

classificació de les relacions de l'alumnat amb l'escola en base a com aquest s'adapta a cada ordre, segons diferents formes de consens i desafecció, en funció de les regles que regeixen la classificació i l'emmarcament⁹⁶. Seguint les seves aportacions (*veure gràfica 4.3*) es dedueix que:

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

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

Gràfica 4.3. IDENTIFICACIÓ DE L'ALUMNAT AMB L'ESCOLA⁹⁷.

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

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

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

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

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

6. Principals consideracions referides al llarg del capítol.

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

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

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

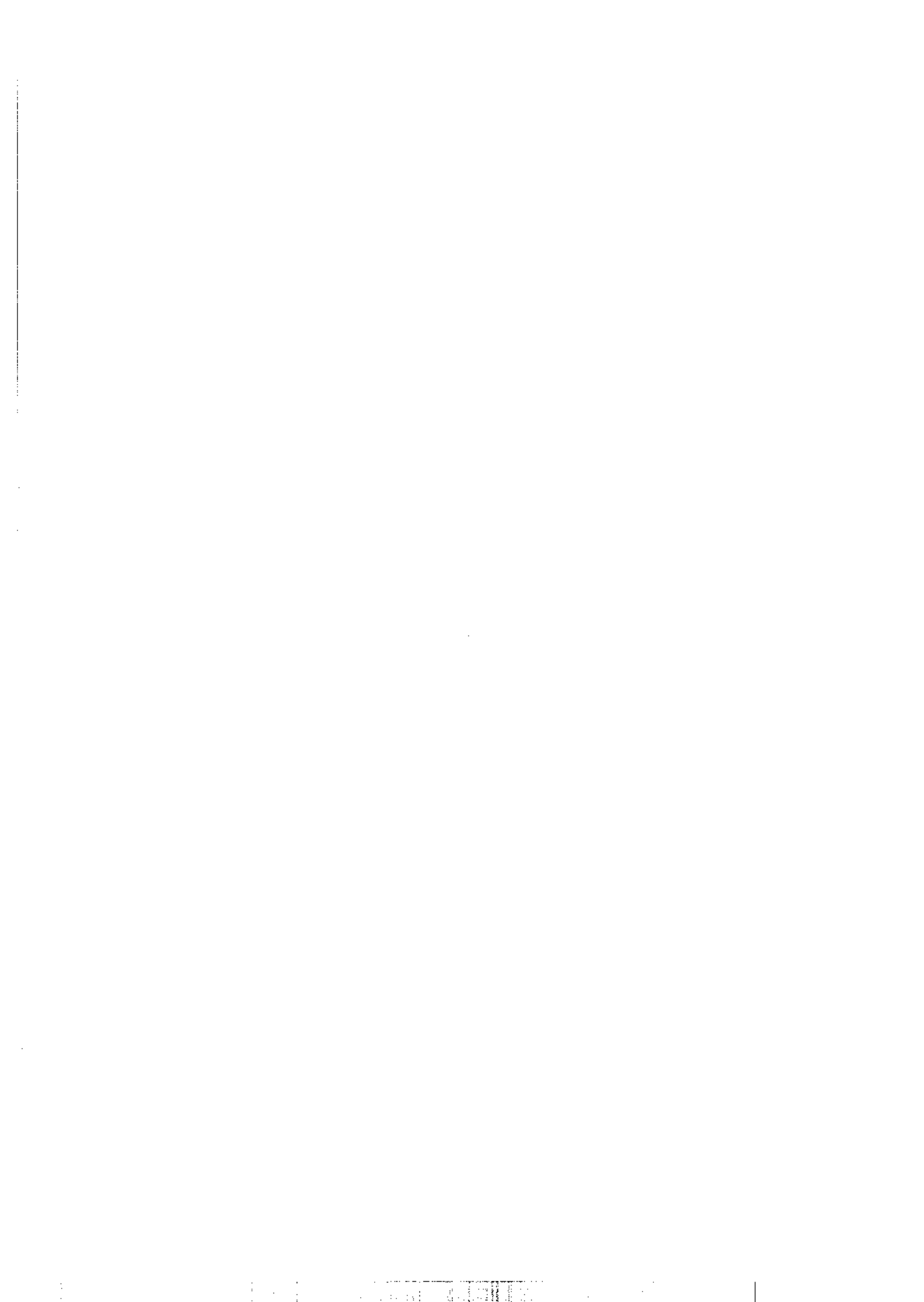
- És possible integrar les teories de la reproducció cultural (Bourdieu) i les Teories de les Resistències (Willis), doncs en base a la primera l'absentisme escolar pot ser considerat expressió d'un *habitus* particular que orienta al subjecte pedagògic de forma poc favorable respecte de la Cultura Dominant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

d'oposició i resistència cultural que requerien d'intervencions diferenciades.

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

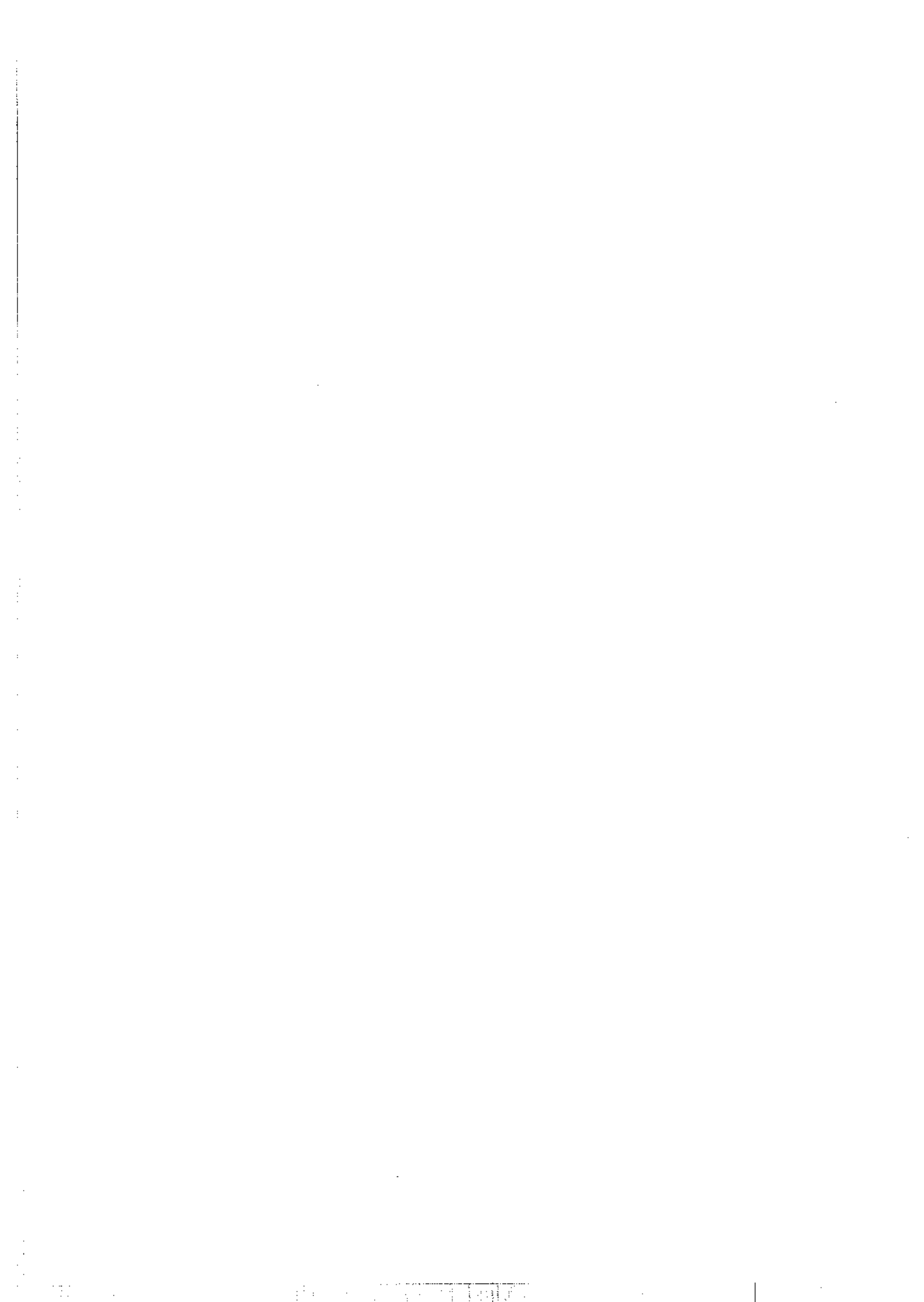
PART II

**ANÀLISI DE LES INTERPRETACIONS
I LES PRÀCTIQUES D'INTERVENCIÓ
CONTRA L'ABSENTISME ESCOLAR.**



CAPITOL V.

Disseny i Estratègia Metodològica



Aquest capítol desenvolupa el disseny i la estratègia metodològica seguida al llarg de la recerca. El capítol s'estructura en quatre apartats. En el primer es delimita l'objecte d'estudi i s'especifiquen les principals hipòtesis de treball. En el segon es descriuen les decisions mostrals i es justifica el context socio-geogràfic d'estudi. Seguidament s'expliciten les estratègies d'obtenció d'informació i d'explotació per descriure, finalment, el procediment d'anàlisi adoptat.

1. Objecte de la tesi i principals hipòtesis de treball.

1.1. L'objecte d'aquesta tesi.

L'objectiu principal d'aquesta tesi és conèixer els processos institucionals que contribueixen a la invisibilitat de l'absentisme. Per assolir aquest objectiu he fugit d'una definició operativa de l'absentisme en base al qual establir un estandar per a la quantificació en base a les absències reiterades. M'interessava, pel contrari, copsar les dimensions de l'absentisme des de la pròpia subjectivitat dels actors, per tal de captar la invisibilitat del fenomen. Per això, lluny d'una quantificació de l'absentisme en base a una definició i uns paràmetres prèviament definits, he considerat els particulars paràmetres de recompte i sistematització que utilitza cada centre escolar. Hom parteix del supòsit d'una variabilitat de formes d'operativitzar el fenomen i de comptabilitzar-lo, la qual cosa originarà uns registres molt desiguals, en quant a la taxonomia o criteris de classificació de l'absentisme, i en quant al registre i la sistematització que aplica cada centre.

Amb aquesta finalitat s'examinen les pràctiques de detecció i control i els processos que els centres escolars desenvolupen davant de l'absentisme, és a dir, les pràctiques de prevenció i d'intervenció escolar. La perspectiva aquí adoptada pretén copsar la definició institucional particular de cada escola i institut per comprendre les pràctiques d'intervenció d'aquestes i conèixer com escoles i instituts fan emergir o oculten el fenomen al inhibir-se.

Per a l'anàlisi de l'absentisme escolar les dimensions retingudes han estat dues: la dimensió social i la dimensió escolar de l'absentisme. S'ha omès la dimensió psicosocial de l'absentista¹. La dimensió social de l'absentisme es justifica per tractar-se d'un fenomen sovint associat a situacions de desigualtat social i marginació, a ambients familiars deprimits (Reid, 1982),² tot i que, com assenyala Musitu Ochoa (1988)³ "no és, necessàriament, el factor determinant en cada cas. Més aviat pot ser una circumstància mitigant que combina els problemes de l'absentista i la falta de suport dels seus pares". Així, no tot l'absentisme escolar s'explica per aquesta única dimensió sinó que l'absentisme amaga també una realitat escolar, sovint menys referida, que interroga a la institució escolar respecte de les seves practiques pedagògiques, la seva capacitat "integradora", les relacions amb el professorat i el clima a l'aula.

El segon objectiu d'aquesta tesi es centra en l'anàlisi de les pràctiques d'intervenció contra l'absentisme, les practiques discursives de representació del fenomen i determinats modes de treball del professorat: "Cultures de la separació";

¹ Aquesta dimensió pressuposa considerar la relació entre absentisme i baixa auto-estima i amb determinats estils de socialització familiar: particularment en relació a la disciplina familiar coercitiva (càstig físic o coerció verbal) o disciplina indiferent, (negligent), de privació afectiva.

² En aquest sentit K. Reid va comprovar que un alt percentatge d'absentistes procedien d'ambients familiars i conflictius". Vegi's: Reid, K (1982): "The self-concept and persistent school absenteeism" *British Journal of Educational Psychology*, 52, 179-187.

³ Musitu Ochoa. G., Román Sánchez. J.M., Gracia Fuster. E., (1988) *Familia y Educación. Practicas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Ed Labor. Universitaria.

*"Cultures de la connexió" i "Cultures de la col·laboració"*⁴. L'anàlisi dels discursos sobre l'absentisme que construeixen els membres dels equips docents pot ser realitzat des d'una doble perspectiva. D'una banda l'adopció d'una determinada pràctica discursiva pot ser considerada expressió d'una visió o representació particular de l'absentisme. Al mateix temps l'atribució de causes, les representacions i les interpretacions del fenomen serveixen com arguments de legitimació i coartada de determinades pràctiques d'intervenció o inhibició. És en aquest sentit que el discurs és entès aquí com a pràctica de significació social⁵, inserida dins del camp escolar, alhora *"reflex"* d'una determinada visió de l'absentisme i de l'escolarització obligatòria en el marc de l'escola comprensiva i *"pràctica"* que legitima i modula determinades intervencions escolars, exclouent altres pràctiques d'intervenció també possibles. És dins d'aquesta perspectiva del discurs com a *"practica de significació social"* que pretenc identificar, en primer lloc, la existència de discursos diferenciats entre centres de primària i secundària, en base a les particulars representacions de l'absentisme⁶ i en segon lloc, estudiar-los com a construcció particular d'una determinada manera d'afrontar la situació, és a dir, la relació entre determinats discursos i practiques pedagògiques d'intervenció i resposta a l'absentisme. Per últim i donada la homogeneïtat de contextos culturals i socioeconòmics de les escoles e instituts analitzats és probable que les diferències en les dimensions i en les pràctiques contra l'absentisme s'expliquin com a conseqüència d'unes formes de

⁴ Una descripció detallada de les *"Cultures"* o *"Modes de treball del professorat"* es troba en el Capítol VIII.

⁵ Utilitzo el terme *"Pràctica Discursiva"* per posar de relleu una concepció del discurs com a pràctica social, "la qual cosa suposa considerar una relació dialèctica entre un discurs particular i la institució en que s'emmarca". Es tracta d'una relació bidireccional, doncs d'una banda el discurs és modelat per la institució escolar al temps que contribueix a reproduir o a transformar les pràctiques pedagògiques i d'intervenció socio-educativa contra l'absentisme. (Vegí's: Teun A Van Dijk. *comp.*(2000). El discurso como Interacción Social. Estudios sobre el Discurso: Una introducción multidisciplinaria. Vol. 2. Ed. Gedisa, Barcelona. (Edició original: Teun A. Van Dijk (1987) Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol 2. London: Sage Publications).

⁶ En aquest sentit els discursos hipotèticament diferenciats entre primària i secundària poden ser expressió d'universos simbòlics diferenciats per a la interpretació de l'absentisme, i poden contenir elements ideològics, en el sentit que Apple defineix la Ideologia, com: *"Opinions de sentit comú sobre el món, sostingudes per grups específics"*. (Apple 1986) *Ideologia y currículum*. Madrid: Akal, p. 168.

treball diferenciades entre centres. En aquest sentit s'intentarà interpretar les suposades diferències entre centres en base a elements d'organització escolar, i més concretament, en base als modes o "cultures" de treball predominats entre el professorat, aspecte que serà desenvolupat en el Capítol VIII.

El tercer objectiu és posar de manifest la existència de "Noves formes d'absentisme escolar" vinculades a la prolongació i unificació de l'ensenyament obligatori, sota els supòsits de l'escola comprensiva, als quals els centres de secundària responen amb dificultats. La expressió "*Noves formes d'absentisme escolar*" és utilitzada per fer referència a l'aparició d'un "nou fenomen" intrínsecament vinculat a l'extensió de l'obligatorietat de l'escolarització. La novetat rau no en el fenomen en sí sinó en la població a la qual afecta, doncs aquesta extensió de la escolarització obligatòria comporta que una fracció de joves, amb edats compreses entre els 14 i el 16 anys hagi de romandre a l'escola, al marge dels seus interessos i expectatives. Com a conseqüència apareixen formes d'absentisme escolar, a l'ensenyament secundari obligatori, que esdevenen un reflex de les situacions de desafecció i de conflicte que viuen alguns adolescents amb i en la institució escolar. Les respostes educatives en l'ensenyament secundari obligatori condicionaran les dimensions quantitatives i qualitatives del "*Nou*" absentisme escolar en l'etapa de l'adolescència. No interessa conèixer fins a quin punt les escoles són productores d'absentisme persistent, ja que es parteix del supòsit que l'absentisme té una gènesi multi-causal, i no és objecte d'aquesta tesi fer un estudi de mesura de factors, però sí estudiar les respostes institucionals de la institució escolar a l'absentisme.

1.2. Principals hipòtesis de treball.

En relació als objectius esmentats a continuació es detallen les principals hipòtesis de treball, representades a efectes il·lustratius en el quadre adjunt (*veure la figura 5.1.*)

Objectiu 1: *“Conèixer els processos institucionals que contribueixen a la invisibilitat de l’absentisme”*

Hipòtesi 1.1. **L’absentisme escolar és un fenomen de difícil mesura i de realitat poc visible per quatre tipus de raons:**

- Perquè determinades formes d’absentisme s’escapen a la percepció i mesura de les escoles.
- Perquè un càlcul afinat de l’absentisme pot repercutir augmentant el sentiment de responsabilitat personal i la tensió del mateix professorat o de l’escola
- Perquè l’administració educativa i els centres escolars no disposen de directrius explícites i clares sobre la mesura i el control de l’absentisme
- Perquè un càlcul afinat de l’absentisme pot tenir repercussions negatives en la imatge externa de l’escola

Hipòtesi 1.2. **L’absentisme és un fenomen més controlat i seguit als centres de primària que no pas a secundària perquè estan en dos contextos molt diferenciats entre sí (en quant a edats de l’alumnat, cultures d’organització, etc.)**

- Les practiques de control de l’absentisme són més fortes a primària i més febles a secundària

- Els centres de primària mostraran unes formes de treball entre el professorat proclius a la cooperació mentre que els de secundària tendiran cap als modes o cultures de separació⁷
- Als centres de primària hi ha més intervencions immediates i als de secundària més intervencions diferides en raó de la diversitat d'orientació de les cultures de treball.

Objectiu 2: *Es centra en l'anàlisi de les pràctiques d'intervenció contra l'absentisme, les practiques discursives de representació del fenomen i determinats modes de treball del professorat ("Cultures de separació"; "Cultures de connexió" i "Cultures de col·laboració")*

Hipòtesi 2.1. *Predomina, en els centres escolars de primària i de secundària un discurs hegemònic d'interpretació de l'absentisme basat en els supòsits del handicap cultural i social. No obstant existeix una associació entre la tendència d'alguns centres a interpretar l'absentisme considerant elements endògens i les pràctiques d'intervenció actives contra l'absentisme.*

Hipòtesi 2.2 *Les pràctiques i discursos sobre l'absentisme es polaritzen cap a formes actives o passives (hipòtesi 2.2.a) i discursos innovadors o reproductors, respectivament. (hipòtesi 2.2.b) Al mateix temps, pràctiques i discursos es relacionen de forma coherent (pràctiques actives i discursos innovadors i pràctiques passives i discursos reproductors) (hipòtesi 2.2c)*

⁷ Cal matisar, però, en el sentit que ho fa Gimeno Sacristán, qui considera que: *"tot i haver elements de cultura pedagògica diferencials entre els entre els nivells d'ensenyament que, sens dubte, han de tenir conseqüències en la transició de primària a secundària., pot resultar excessiu o exagerat establir una bi polaritat entre un model burocràtic (secundària) i un model comunitari (primària) donada la realitat heterogènia dels centres".* Tot i així, la construcció tipològica de modes de treball del professorat, desenvolupats al capítol VIII, són utilitzats com un recurs heurístic. Gimeno Sacristán (1996) *La Transició a la educació secundària*. Madrid, Morata, p. 156-7.

Hipòtesi 2.3 Les pràctiques d'intervenció i les pràctiques discursives oscil·len en funció dels modes de treball dels centres. Així, les pràctiques d'intervenció passives i les pràctiques discursives de desresponsabilització (o discursos reproductors) es tendeixen a associar amb formes de treball de separació o "cultures de treball" fragmentades, i a l'inrevés, les pràctiques d'intervenció actives i les pràctiques discursives de corresponsabilitat (o discursos innovadors) es tendeixen a associar amb formes de treball d'integració o "cultures de col·laboració"⁸.

Hipòtesi 2.4. Les escoles on predomina el treball col·laboratiu són més favorables a la cooperació amb altres agències de control simbòlic (serveis locals de suport a l'escola) i el foment de la cooperació intercentres i viceversa. És a dir: el grau d'apertura o tancament de les escoles en relació a l'entorn immediat (amb altres agències de control simbòlic) i a la cooperació inter- institucional amb altres institucions educatives (*entre centres de primària i secundària*) es relaciona amb els modes de treball o cultures predominants.

⁸ És d'esperar que els centres de primària mostraran unes formes de treball entre el professorat proclius a la cooperació, (tot i mantenir, també, elements propis del mode de connexió, imposat per l'administració educativa), adoptant trets "postmoderns o premoderns" en les que les finalitats socials de l'educació, i les relacions comunitàries (cohesió del claustre, projectes compartits de formació, treball coordinat i projecte comú de tutoratge), així com les relacions inter- personals i afectives amb l'alumnat adquireixen més rellevància, mentre que els centres de secundària tendiran cap al que he convingut a denominar "modes de treball o cultura de la separació" Per A. Hargreaves: "les escoles de primària formen, entre el professorat, unes comunitats molt unides, i cooperatives, de tall pre- modern. Segons un estudi de Nias, J (1989) , citat per Hargreaves, aquestes comunitats protegides, en les escoles de primària en les que existeix col·laboració i consens, amaguen una tendència a estils de lideratge un tant 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, a restringit la col·laboració entre àrees de coneixement diferents provocant la incoherència pedagògica, una territorialitat competitiva i la falta d'oportunitats per a que uns professors aprenguin dels altres i s'ofereixen recolzament 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 en torn a assignatures... son 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 en les que les condicions i premisses de la modernitat, en les que es fundava la escolarització secundària estatal, estiguin perdent la seva força i rellevància" (IBID, p. 55).

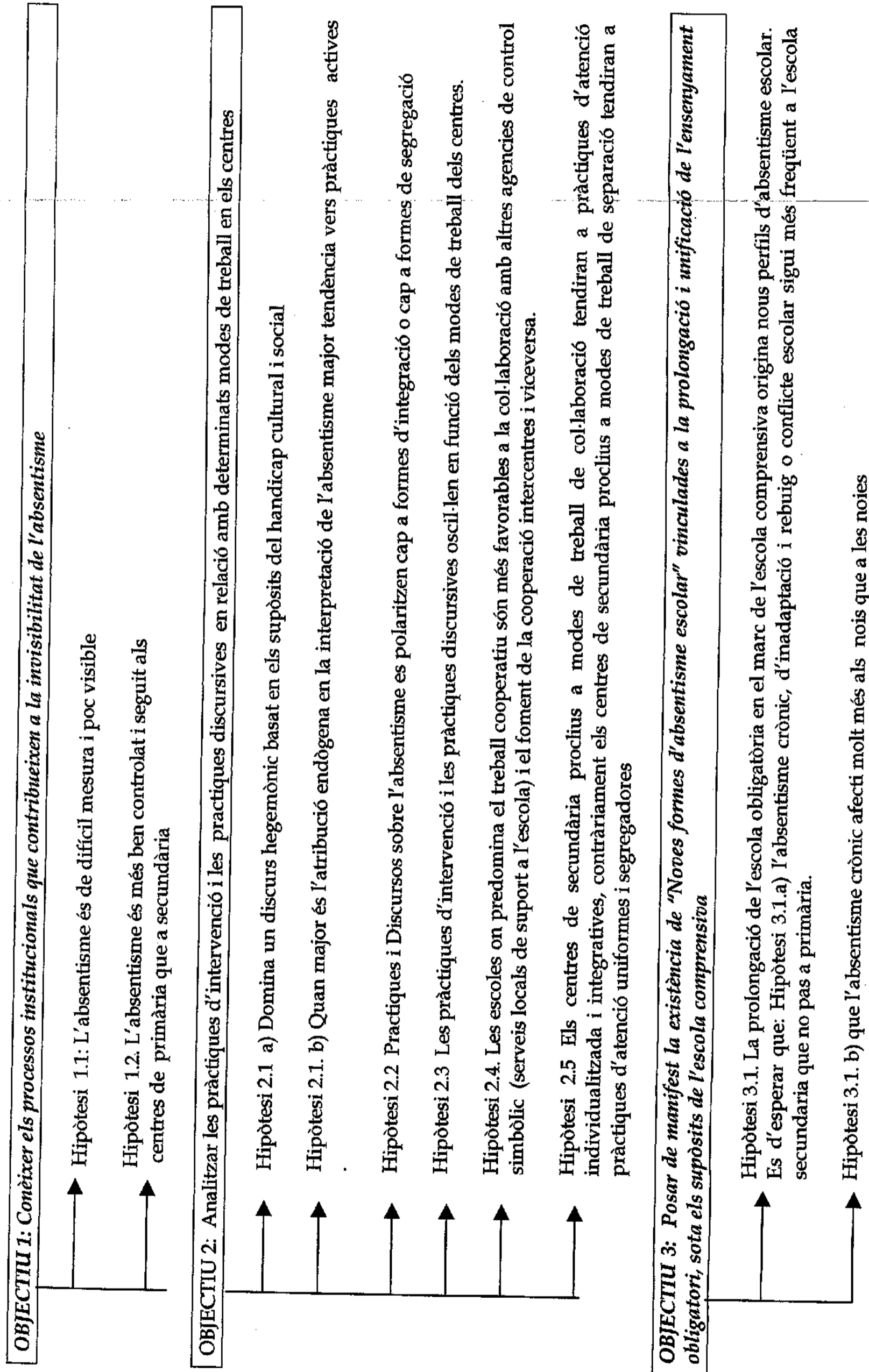
Hipòtesi 2.5 Els centres de secundària que tendeixen a modes de treball de col·laboració tendiran a pràctiques d'atenció individualitzada i integratives, contràriament els centres de secundària que tendeixen a modes de treball de separació tendiran a pràctiques d'atenció uniformes i segregadores.

Objectiu 3: Posar de manifest la existència d'un "Nou perfil d'absentista" vinculat a la prolongació i unificació de l'ensenyament obligatori, sota els supòsits de l'escola comprensiva.

Hipòtesi 3.1. *La prolongació de l'escola obligatòria en el marc de l'escola comprensiva origina nous perfils d'absentisme escolar" vinculats a la vivència negativa de l'alumne respecte del seu procés d'escolarització. Així, és d'esperar que:*

- L'absentisme crònic, d'inadaptació i rebuig o conflicte escolar sigui més freqüent a l'escola secundària que no pas a primària.
- L'absentisme crònic, d'inadaptació i rebuig escolar afecti molt més als nois que a les noies.

Figura 5.1. Hipòtesis de treball



2. Decisions mostrals i justificació del context socio- geogràfic.

Malgrat que els ambients socials deprimits no són, necessàriament, el factor desencadenant d'absentisme, els estudis apunten que la major part dels absentistes escolars procedeixen d'ambients socials deprimits. La elecció del barris deprimits respon a un doble criteri: La homogeneïtat de trets socioeconòmics i urbanístics, donada la premissa de desigual distribució de l'absentisme escolar en el territori , i la homogeneïtat de centres escolars que permeti interpretar diferències i similituds en les pràctiques discursives i d'intervenció contra l'absentisme en base a uns trets particulars d'organització escolar.

Han estat escollides aquelles zones de la ciutat de Barcelona que concentren majors indicadors de desigualtat social i escolar, els barris que es configuren com els més deficitaris de la ciutat, i que són: el nucli antic (Ciutat Vella), i els territoris constituïts els anys seixanta a partir dels fluxos migratoris de l'època: Bon Pastor i Baró de Viver al districte de Sant Andreu, La Zona Franca al districte de Sants Montjuïc; Besòs al districte de Sant Martí, Cas Antic al Districte de Ciutat Vella i Zona Nord al Districte de Nou Barris. La selecció de territoris coincideix amb la classificació que hom obté si es consideren els resultats d'un estudi relatiu al perfil social de la ciutat que l'Ajuntament de Barcelona va realitzar fa uns anys en base a una explotació particular de les dades del padró i del cens d'habitants de 1991 i a partir de les quals es va elaborar un índex sintètic de desigualtats socials. Es tracta d'un estudi que parteix de l'examen de 13 variables de caràcter demogràfic, econòmiques, d'educació i salut, per arribar a sintetitzar la informació obtinguda, mitjançant una anàlisi factorial, que permet la selecció de les variables més discriminants i

la elaboració d'un índex sintètic de desigualtat social⁹. Les prioritats de la selecció dels centres s'ha basat en: *Centres d'actuació educativa preferent* o centres del Departament d'Ensenyament de la Generalitat, situats en zones d'actuació prioritària dels districtes de Ciutat Vella, Sants - Montjuïc, Nou Barris, Sant Andreu i Sant Martí, en els quals els equips municipals col·laboren en programes de prevenció i seguiment de l'absentisme escolar¹⁰. El total de centres s'eleva a vint i vuit, dinou dels quals són centres públics de primària i nou són instituts de secundària. La distribució per zones és com segueix:

Taula 5.1. Centres educatius de primària i secundària per zones					
Districte	Zona	CEIP	IES	CAEP	Total casos
Sant Andreu	Bon Pastor i Baró de Viver	2	1	1 CEIP i 1 IES	3
Sants - Montjuïc	Zona Franca	5	2	5 CEIP	7
Ciutat Vella	Casc Antic	4	2	3 CEIP	6
Sant Martí	Barri del Besòs	4	2	2 CEIP i 2 IES	6
Districte de Nou Barris.	Zona Nord	4	2	4 CEIP i 1 IES	6
	Total	19	9	19	28

⁹ Per a una informació més detallada veieu: Gómez, P (1994) "Desigualtats socials a la ciutat de Barcelona", *Barcelona Societat*, núm., 2, Pàg. 4-23. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

La metodologia de construcció de l'índex referit està inspirada en la que ha fet servir el Pla de les Nacions Unides per al Desenvolupament en la construcció de l'Índex de Desenvolupament Humà. *Desarrollo Humano: Informe 1991*. Bogotà: PNUD. Tercer Mundo.

¹⁰ La selecció del territori ha comptat amb la informació privilegiada d'informants clau de l'administració municipal, particularment de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona. Els criteris de selecció i saturació varen ser discutits amb responsables de l'IMEB i varen comptar també amb el suport de la Delegació territorial d'Ensenyament a Barcelona, qui va facilitar l'accés a les escoles.

3. Disseny de les estratègies d'obtenció d'informació i d'explotació

3.1. Estratègies d'obtenció d'informació

Per a la recollida d'informació s'ha procedit a la realització d'entrevistes semi-estructurades en base al disseny d'un guió i una graella d'informacions¹¹ amb l'objectiu d'obtenir dades quantitatives respecte les situacions d'absentisme a cada centre de primària i secundària. Les grans dimensions contemplades en el guió d'entrevista semi estructurat han estat vuit:

1. Definició, operativització i model de control de l'absentisme
2. Dimensions de l'absentisme declarat (segons cursos, cicles, sexe i origen ètnic) i tipologia d'absentismes segons intensitat i freqüència
3. Percepció de les variacions del fenomen en el temps (absentisme i reforma educativa)
4. Estratègies internes de prevenció (Mesures generals i específiques)
5. Estratègies d'intervenció: homogeneïtat *versus* heterogeneïtat segons situacions, intervencions generals *versus* específiques
6. Relacions entre l'escola i altres serveis del territori: Intervencions tancades (o treball aïllat) *versus* intervencions obertes (o treball conjunt)
7. Requisits per a la escolarització i la prevenció de l'absentisme
8. Caracterització del centre

Les dades de l'estudi han estat recollides en relació al curs 1998-99, tot i que a secundària el procés d'implementació de la reforma ha obligat a recollir informacions relatives al quart curs de la ESO per el curs 1999-2000.

¹¹ Veure annexos 5, 6, 7 i 8 relatius als guions d'entrevista i les graelles de recollida d'informacions quantitatives.

La validació interna i pertinença de la informació demanada s'ha testat sometent l'instrument metodològic a prova, prèvia consideració de dos professionals experts i coneixedors de la realitat escolar¹². Tanmateix es va contrastar i validar empíricament el guió d'entrevista amb un petit pilotatge que es va realitzar a dos instituts de secundària i un centre d'educació primària de fora de la ciutat però similars, en quant a caracterització de la població, al que són els centres objectes d'estudi.

Els criteris d'elecció dels informants han estat tres: Els entrevistats a les institucions escolars seleccionats en tant que representants oficials del centre i per tant preferentment la direcció o algun membre de l'equip directiu. En el cas de CEIPS aquests han estat majoritàriament el director o directora del centre, i/o la cap d'estudis. En un cas específic ha estat el mestre d'educació especial a criteri de la direcció del centre. En les institucions d'educació secundària les persones entrevistades han estat els coordinadors pedagògics i en algun cas la direcció (director/a o cap d'estudis) per la seva posició privilegiada sobre el conjunt de la realitat educativa del centre i per la seva disponibilitat a donar informació rellevant.

L'anàlisi de les practiques d'intervenció i les interpretacions sobre l'absentisme escolar s'ha realitzat fonamentalment en base a entrevistes semi-directives a membres de l'equip directiu i s'ha centrat en un total vint-i-vuit centres: dinou centres de primària i nou instituts secundària en base a de les escoles i instituts públics ubicats en les zones seleccionades. Aquestes entrevistes es complementen amb 7 entrevistes més, que a continuació es detallen:

¹² El primer guió de recollida d'informació va ser discutit i contrastat amb el professor J. Alsinet, Inspector de secundària de la Generalitat i el Professor J. Funes, expert en adolescència, que varen fer aportacions valuoses i de millora tècnica de la eina de recollida d'informació.

- Entrevista a la Cap d'Inspecció del Departament d'Ensenyament (1 *entrevista*)
- Tècnics municipals de les àrees d'educació de: Ciutat Vella, Sants-Montjuïc, Nou Barris, Sant Andreu i Sant Martí (Un total de 5 *entrevistes*).
- Responsable del Servei d'Educació Compensatòria de la zona 3 (1 *entrevista*)

Pel que fa a l'anàlisi del dispositiu d'intervenció establert en el territori s'ha procedit a la recollida d'informació en base a la realització d'entrevistes semi-directives a gestors responsables i professionals de la intervenció social. És a dir:

- Entrevista al Cap d'Àrea de Serveis Socials de l'Ajuntament de Barcelona
- Entrevista a tècnics de serveis socials de les àrees de: Ciutat Vella, Sants-Montjuïc; Sant Martí i Sant Andreu (4 *entrevistes*)
- Entrevista a directores de centres de serveis socials de les zones objecte d'estudi: Ciutat Vella (1 *entrevista*); Zona Franca (1 *entrevista*); Zona Nord (1 *entrevista*); Zona Franca (1 *entrevista*); Zona Besòs (1 *entrevista*)
- Dinàmica de grup amb l'equip de base dels serveis socials de la zona de Bon pastor (1*entrevista*)

Tanmateix s'han analitzat els protocols d'intervenció contra l'absentisme escolar en els territoris objecte d'estudi (*documents*).

3.2. Tipologia d'absentisme en base a criteris d'intensitat i freqüència

El criteri per a procedir a una aproximació de les dimensions de l'absentisme declarat ha estat considerar la seva dimensió temporal. Aquesta dimensió es defineix a partir de dues variables: intensitat i freqüència o recurrència. La "*intensitat*" és una variable contínua que fa referència a la durada de l'absentisme entre $t_{(i)}$ i $t_{(i+1)}$, on $t_{(i)}$ és el moment en que es produeix una situació d'absència i $t_{(i+1)}$ el moment en que es produeix el retorn a l'escola. La intensitat pot oscil·lar des de l'absència a una classe o matèria a una absència prolongada en el temps (hores, dies, setmanes, mesos, un trimestre o la pràctica totalitat d'un curs acadèmic). La *freqüència o recurrència* de l'absentisme és una variable discreta que fa referència al nombre de vegades que es repeteix el succés o fenomen i pot oscil·lar des de situacions aïllades a situacions recurrents. En funció d'aquestes dues variables es dibuixen tres modalitats d'absentisme: **L'absentisme crònic o dur**, que es defineix pel seu caràcter prolongat en el temps (elevada intensitat), **l'absentisme recurrent**, que es defineix en base a la seva freqüència o reiteració. Suposa una regularitat en el temps, amb independència de la seva intensitat que pot ser variable, i **l'absentisme esporàdic o aleatori** que fa referència a absències irregulars, puntuals i aïllades.

Aquesta aproximació a les modalitats d'absentismes segons freqüències i intensitat permet, en primer lloc, captar fins a quin punt existeix una concepció ampla (*visibilitat*) o estreta (*invisibilitat*) del fenomen en les escoles, i en segon lloc examinar la existència de diferents aproximacions per part de les escoles, diferents respostes institucionals a comportaments d'absentisme diferencials, si bé la hipòtesi és que la dimensió de l'absentisme excedeix la concepció d'absentisme crònic que té l'escola i que condueix a la invisibilitat de determinades formes d'acumular absències.

L'absentisme crònic serà més comú en l'escola secundària, expressió d'una vivència negativa de l'adolescent amb l'escola, per inadaptació, rebuig i conflicte escolar i/o per la influència del grup d'iguals que porta a l'absentista crònic a esdevenir membre marginal de l'escola secundària i a acumular fracassos escolars. Mentre que l'absentisme recurrent i esporàdic serà igual de comú a l'escola primària com secundària, si bé sota unes freqüències similars es poden donar una amalgama de situacions de significacions diverses.

3.3. La explotació de les dades

Per a la interpretació¹³ de les pràctiques d'intervenció i discursives sobre l'absentisme he procedit a categoritzar i classificar les principals informacions les entrevistes (continguts, idees i significats) de d'acord amb els temes contemplats en un guió d'entrevista prèviament elaborat. Un cop realitzada la transcripció literal de les entrevistes he seguit una estratègia d'immersió en les primeres transcripcions d'entrevistes¹⁴: revisió i anàlisi de les informacions, prèvia codificació i segmentació de la informació, per a passar després a una codificació més estructurada.

Aquesta primera revisió m'ha permès captar la existència de noves categories, noves idees o articulacions no previstes inicialment i desenvolupar un sistema organitzador de les informacions. Per tal de donar una denominació comuna he procedit a la comparació de les informacions obtingudes, i he aplicat codis descriptius o abstractes - conceptuals, a un conjunt de fragments d'entrevista que compleixen una mateixa idea, en un procés de codificació obert, ja que alguns elements per indexar han estat creats al llarg del tractament

¹³ Per a una informació més detallada sobre l'anàlisi interpretacional veure: Miguel S Vallès (1997). Cap 9 "Introducción a la metodología del análisis cualitativo; procedimientos y técnicas" en *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Ed. Síntesis.

¹⁴ Les transcripcions literals de les entrevistes han estat finançades per la Fundació Jaume Bofill.

del *corpus textual* (claus de codificació oberts), d'altres, però han definits prèviament.

També han estat utilitzades algunes codificacions "in vivo", (es a dir, en base a la expressió del entrevistat), tot i ser menys comunes¹⁵.

Posteriorment he procedit a un procés laboriós de codificació dels documents a través d'un software específic, un programa d'anàlisi textual denominat "Atlas.ti", que m'ha permès classificar fragments de text en categories, codificant, re-codificant i assignant més d'un codi (codificació múltiple) al temps que es va construint l'índex de codis i supercodis o sistema organitzador definitiu¹⁶. Malgrat la fragmentació de les entrevistes en unitats d'anàlisi, o unitats de sentit¹⁷ (a vegades frases, a vegades paràgrafs) el programa utilitzat m'ha permès una recerca i recuperació fàcil d'aquestes.¹⁸

¹⁵ Aquesta forma de codificació només ha estat utilitzada en alguns casos particulars, quan era d'interès captar amb exactitud les expressions utilitzades: Per exemple, en relació a la definició que fan els entrevistats del concepte d'absentisme i la seva operativització, o en relació a algunes formes d'interpretació de l'absentisme.

¹⁶ El programa permet també establir anotacions (*memos*) sobre algunes propietats de les categories i sub - categories utilitzades.

¹⁷ Les entrevistes han estat fragmentades en un total de 3.475 cites textuais i 581 codis inicials, alguns dels quals han estat posteriorment reduïts.

¹⁸ Val a dir que aquest programa permet una anàlisi de xarxes semàntiques, que no ha estat explotat, per no ser objectiu d'aquesta tesi, per la qual cosa la explotació i anàlisi de les dades finalment ha estat més artesanal, tal i com es descriu en l'apartat quatre d'aquest capítol. Tot i així, aquesta tecnologia ha facilitat una tasca de codificació que altrament hagués resultat de difícil gestió posterior.

4. Procediments d'anàlisi

La opció metodològica presa per a la identificació i anàlisi de discursos i pràctiques d'intervenció en relació a l'absentisme ha estat feta en base a la identificació d'uns eixos que han de permetre la classificació i diferenciació dels centres considerats. No obstant, una dificultat per a l'anàlisi ha estat que les variables i indicadors no sempre s'associen de forma unívoca i exclouent a una única dimensió.

Una segona limitació ha estat l'absència d'informació en alguns casos. L'absència de referències en relació a alguns indicadors i variables és el resultat de l'opció metodològica presa per a la obtenció de dades: malgrat la estructuració de l'entrevista, el marge de llibertat donat a l'interlocutor ha estat molt ampli.

Un tercer tipus de dificultat, ha estat en relació a l'anàlisi, particularment per a identificar les variables i indicadors més adients a fi de diferenciar els centres. Aquesta dificultat és, en part, conseqüència de la homogeneïtat de les escoles e instituts analitzats, fonamentalment en quant a les característiques socioeconòmiques i culturals de l'alumnat i a les característiques de l'entorn en que s'ubiquen, que fa que algunes variables i indicadors no puguin ser considerats definitoris d'un tipus de discurs o de pràctica, sent comuns a més d'un tipus alhora. Per aquesta mateixa dificultat s'ha procedit a un procés de deconstrucció / reconstrucció dels discursos que han permès la seva recontextualització dins d'una unitat discursiva més amplia que és la que li dona significat, contemplant alhora un conjunt de variables per a la identificació dels eixos, la qual cosa fa més complexa l'anàlisi però permet una major validesa interna en la interpretació. Totes aquestes dificultats han fet recomanable que l'anàlisi dels discursos i les pràctiques d'intervenció es

realitzés sobre la base d'uns eixos d'identificació que permeten contemplar més d'una variable i indicadors alhora, i que són els següents: ¹⁹

Pràctiques de detecció i intervenció:

- Eix 1. Visibilitat *versus* invisibilitat; d'absentismes
- Eix 2. Heterogeneïtat *versus* homogeneïtat en les pràctiques pedagògiques
- Eix 3. Internalització *versus* externalització
- Eix 4. Pràctiques de treball conjunt entre agències de control simbòlic *versus* treball aïllat (*Apertura- Tancament de l'escola*).

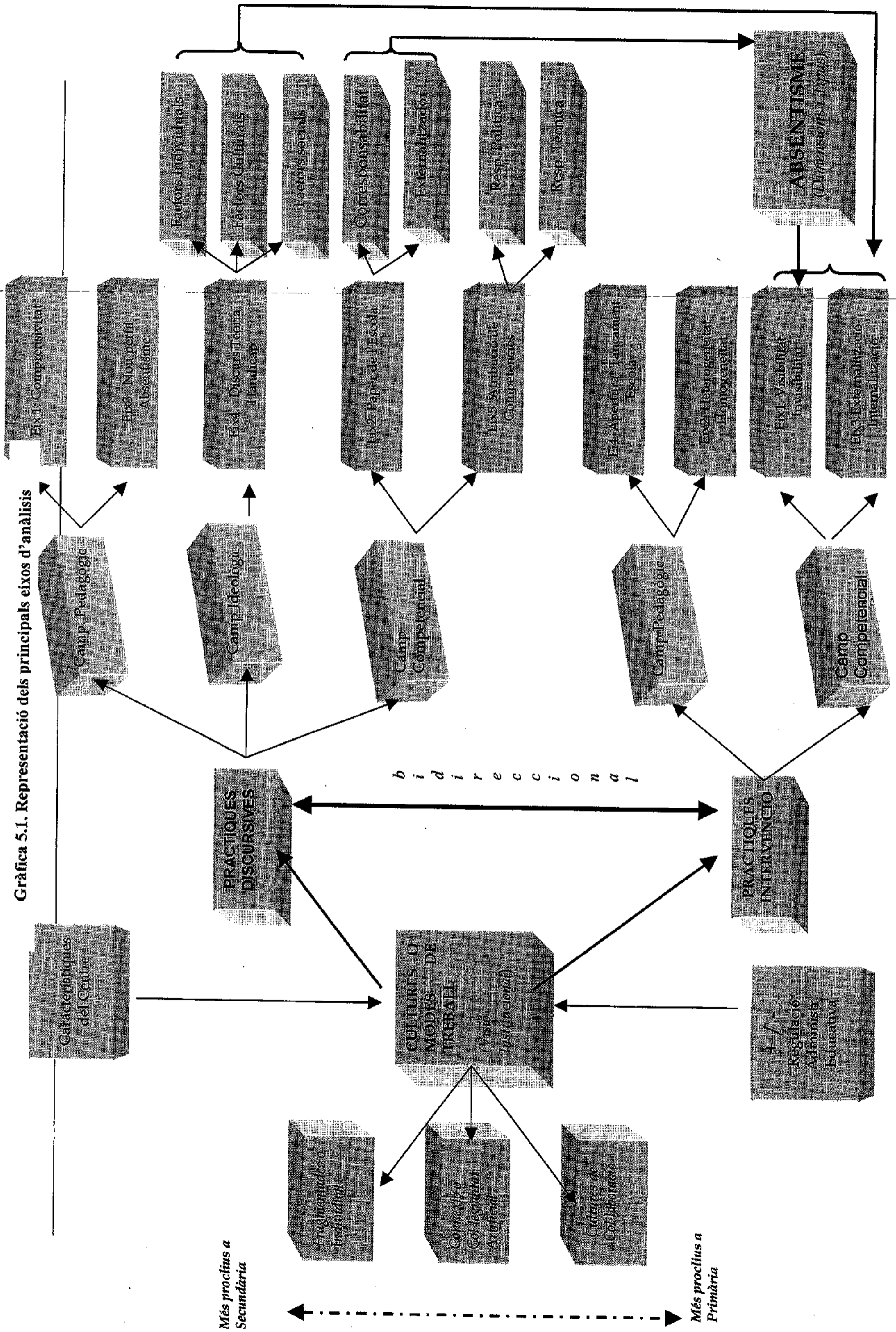
En relació als discursos els eixos considerats han estat cinc²⁰:

- Eix1: Discursos sobre el caràcter comprensiu de la reforma educativa
- Eix 2: Discursos sobre el paper de l'escola: "Corresponsabilitat" "*versus*" "Externalització de responsabilitats".
- Eix 3: Reconeixement de Nous tipus d'absentisme: referència a factors escolars d'absentisme "*versus*" absència de referències.
- Eix 4: Atribució de causes d'absentisme: factors endògens "*versus*" factors exclusivament exògens a la institució escolar, i
- Eix 5: Ubicació de responsabilitats sobre l'absentisme: Discurs crític sobre les responsabilitats polítiques "*versus*" responsabilitats exclusivament tècniques

¹⁹ Per a una millor comprensió de les dimensions i eixos analitzats s'ha procedit a una representació dels mateixos (gràfica 5.1), distribuïts en tres camps: "*camp pedagògic*", "*camp competencial*" i "*camp ideològic*." (aquest últim només pertinent en relació a les pràctiques discursives).

²⁰ Aquest cinc eixos es redueixen a tres per a l'anàlisi dels discursos de primària. S'ha eliminat el Eix 1, relatiu a la comprensivitat prevista per la reforma educativa, i l'eix 3, en referència a les noves formes d'absentisme, per ser exclusius de l'ensenyament secundari.

Gràfica 5.1. Representació dels principals eixos d'anàlisi



4.1. Eixos d'identificació i anàlisi de les practiques sobre absentisme.

A continuació es descriu la particular operativització dels eixos contemplats per a l'anàlisi de les pràctiques d'intervenció i les pràctiques discursives sobre absentisme, a partir dels quals han estat analitzats els centres de primària i secundària, tal i com es recull en el quadre 5.2 (ja referit).

Eix 1: Visibilitat / Invisibilitat

Aquest eix permetrà testar la hipòtesi de la invisibilitat de l'absentisme descrita en l'apartat 1.2 del present capítol. Es considera que l'absentisme és visible quan existeix una definició exhaustiva del mateix que permet quantificar les absències en base a la seva freqüència i intensitat (*des dels casos esporàdics fins els casos crònics*) respon a un control rigorós i compartit pel claustre del professorat i consta d'un registre regular. Les variables que conformen aquest eix són:

- Definició de l'absentisme precisa²¹ / definició imprecisa
- Control continu²² / control discret

²¹ Una definició precisa d'absentisme és aquella que contempla una proposta de quantificació dels casos d'absentisme en base a criteris de freqüència (de l'absència momentània o esporàdica a les absències recurrents i cròniques) i/o intensitat (de curta durada o prolongada).

²² Les formes de control instituïdes en els centres escolars poden tenir incidència el nombre de casos d'absentisme declarats per aquests. Per això s'ha procedit a l'anàlisi d'aquestes formes de control considerant la freqüència de detecció en el temps. El control continu fa referència a un seguiment regular de les absències de l'alumnat mentre que el control discret implica una pràctica limitada a alguns moments puntuals de la jornada escolar (per exemple a determinades hores, matí i tarda, etc). Tanmateix el grau d'aplicabilitat d'aquest control pot oscil·lar en funció de si es tracta d'una pràctica consensuada i aplicada per tot el claustre pel conjunt de l'alumnat de secundària; una practica que només s'aplica a determinats alumnes (per exemple els del primer cicle de secundària) o limitada al primer cicle i subjecta a la discrecionalitat del professorat.

- Hi ha un registre exhaustiu d'absentisme²³ / no hi ha registre dels casos d'absentisme o existeix un registre parcial

Eix 2: Heterogeneïtat / Homogeneïtat

L'anàlisi d'aquest eix ha de mostrar fins a quin punt "existeix una associació entre pràctiques d'atenció individualitzades en base a criteris d'integració i respostes heterogènies i adaptades a diferents situacions d'absentisme. Tanmateix les intervencions heterogènies sobre absentisme estan en funció de la concepció de l'absentisme que té el propi centre. Així, els centres que consideren la pluralitat de formes i causes d'absentisme seran més proclius a respondre de forma diferenciada en funció de les situacions d'absentisme de que es tracti i mostraran una major sensibilitat per a l'acollida individualitzada i les reincorporacions de l'alumne absentista a l'aula. Contràriament els centres amb una concepció monocausal i singular de l'absentisme tendiran a donar respostes homogènies i uniformes.

Les categories contemplades per a l'anàlisi d'aquest eix han estat les següents:

- Intervencions pedagògiques proclius a la integració / segregació (v. UAC)²⁴
- Intervencions individualitzades *versus* intervencions estandarditzades

²³ La existència d'un registre d'absentisme suposa una pràctica de control institucionalitzada que recull aquelles situacions d'absència definides pel centre. Aquest registre sol estar centralitzat per la direcció del centre.

²⁴ Les Unitats d'Adaptació Curricular són un recurs que el Departament d'Ensenyament ha posat a disposició dels instituts per tal que aquests puguin realitzar una adaptació de currículum que doni resposta a les necessitats del seu alumnat, compartint aquest recurs amb l'escolarització a la classe ordinària per a les matèries no instrumentals. A la pràctica, però, la implantació de les UACS està mancada de dotació específica de professorat especialista, per la qual cosa resulta complex trencar amb la lògica acadèmica del marc escolar accentuant el risc que les UACS siguin utilitzades per alguns instituts com l'espai on "aparcar" l'alumnat considerat "problemàtic".

- Acollida²⁵a l'alumnat individualitzada/ absència de mesures d'acollida individualitzada
- Mesures específiques per a l reincorporació de l'alumnat a l'aula *versus* absència de mesures específiques

Eix 3: Internalització / Externalització

Són practiques internalitzadores aquelles en les que el centre assumeix la situació d'absentisme intentant donar una resposta positiva per aquest alumnat amb els recursos generals i específics dels quals disposa. Contràriament una practica externalitzadora es aquella en la que el centre escolar fa ús d'un recurs d'escolarització al marge del centre escolar, per donar resposta a una situació definida pel propi centre com a problemàtica²⁶. La externalització no és una

²⁵ L'acollida fa referència a totes aquelles actuacions previstes pel centre escolar a fi que l'alumnat, que s'incorpora per primera vegada, i les famílies, tinguin coneixement del funcionament del centre, els horaris, les normes de convivència i qualssevol altre aspecte que faciliti la seva integració. Des del curs 1999 -2000 (resolució del 21 de juny) es contempla la possibilitat de sol·licitar a la delegació territorial les orientacions del Programa d'Educació Compensatòria i la presència d'un traductor o traductora si s'escau. Les pràctiques d'acollida dels centres de primària i secundària poden ser analitzades en funció del grau d'homogeneïtat o heterogeneïtat d'aquestes. Unes pràctiques d'acollida no individualitzada són aquelles que es defineixen de forma estàndard per a tot l'alumnat i les famílies col·lectivament i que preveuen un sistema d'informació i reunió inicial destinat a la totalitat de les famílies que s'incorporen per primer cop al centre. No es contemplen mesures específiques per aquelles famílies els fills de les quals hagin manifestat comportaments previs d'absentisme així com tampoc per aquelles famílies que no acudeixen a la citació del centre. Dins d'un model general d'acollida els centres escolars poden preveure pràctiques individualitzades sempre que les particularitats de les famílies i/o els individus reclamin una intervenció específica en aquest sentit. Són pràctiques heterogènies les acollides individualitzades a les famílies i alumnes sempre i quan aquestes no responguin a la finalitat de determinar un el nivell de coneixements de l'alumnat. Per a la descripció de les pràctiques d'acollida dels centres també s'han considerat les possibles respostes dels centres davant l'absència d'algunes famílies a les primeres reunions (omissió de la situació o comunicació a serveis socials).

²⁶ Un exemple d'externalització el trobem en determinats usos de les Unitats d'Escolarització Externes, com a recurs d'escolarització d'alguns alumnes, etiquetats com "alumne conflictiu" per l'escola. Es tracta d'una pràctica que pot acabar en una desresponsabilització del centre i del professorat malgrat que la LOGSE estableixi que "l'escolarització en unitats o centres d'educació especial només es portarà a terme quan les necessitats de l'alumnat no puguin ser ateses per un centre ordinari i que la situació haurà de ser revisada periòdicament de forma que pugui afavorir-se, sempre que sigui possible, l'accés als alumnes a un règim de major integració. (Article 37.3). La escassetat del recurs en els territoris estudiats fa pensar que, en el cas de l'absentisme escolar, les respostes d'externalització passaran fonamentalment per la inubició o l'absència d'intervencions.

mera pràctica selectiva i jeràrquica sinó que origina un procés d'exclusió de l'escolarització obligatòria. Les polaritats d'aquest eix són analitzades a partir de les següents categories:

- El temps d'intervenció: Intervenció immediata/ intervenció diferida
- El tipus de mesures: Mesures preventives i persuasives²⁷ versus mesures de prevenció coercitives²⁸
- Mesures específiques de recuperació del temps perdut "versus" absència de mesures²⁹

Tanmateix la llunyania territorial de les UEE en relació a l'escola i el barri de procedència de l'alumnat pot provocar, en molts casos, que aquest desplaçament forçós sigui una dificultat afegida per a l'escolarització i agreugi l'absentisme al que vol donar resposta.

²⁷ Les Mesures persuasives tenen per objectiu modificar les conductes d'irregularitat en l'assistència. Aquestes mesures poden desenvolupar-se en base a la introducció de nous hàbits o pràctiques escolars que estimulin la modificació de la conducta absentista (mesures persuasives intrínseques) o bé, ser apel·lades sense que es produeixin modificacions de les practiques escolars o de les condicions d'escolarització de l'alumne absentista (mesures preventives extrínseques). Són mesures persuasives intrínseques els plans de rescat domiciliari (intervencions basades en un monitor que recull alumne per alumne del domicili), el recurs que algunes escoles fan del menjador com incentiu per a l'assistència, el servei d'acollida escolar abans de l'horari lectiu, el treball sobre hàbits d'assistència i puntualitat en base al control i, en definitiva, totes aquelles mesures orientades a un canvi de comportament en base a una tasca pedagògica que afavoreixi l' "Autonomia Responsable" de l'alumne i les famílies respecte a l'escolarització. Mentre que les mesures persuasives extrínseques es basen en apel·lar un canvi en la conducta de l'alumne absentista sense cap modificació substancial de les seves condicions d'escolarització.

²⁸ Les "Mesures coercitives" tendeixen a accentuar la dimensió heteronoma de la obligatorietat de l'escola en base a l'autoritat i legitimitat establerta, supeditant la voluntat dels agents (família i/o alumnat) a aquesta. Fan referència a tota acció de violència simbòlica que, en resposta a les infraccions comeses per l'alumnat o la família d'aquest, apliquen diferents agències de control simbòlic, en base al poder legítim que socialment se'ls atribueix. Són mesures coercitives les sancions estipulades en el reglament de règim Intern, la inhabilitació, la expulsió, o altres formes punitives que agències de control simbòlic com l'escola apliquen sobre l'alumnat absentista

²⁹ Entre les mesures de recuperació és d'esperar que sigui referida una mesura clàssica: la repetició. L'absència de referències a aquesta mesura pot ser interpretada, sota l'eix "Internalització - Externalització" com una via de des-responsabilització per part del centre respecte a la escolarització de l'alumne absentista i per tant d'externalització.

Eix 4: Pràctiques de treball conjunt / pràctiques de treball aïllat

Aquest eix te dues dimensions. Una primera relativa a les pràctiques de transició de l'escola primària a l'escola secundària³⁰, i una segona que permet un apropament a la relació entre escola i territori, entès com espai en el que s'articulen les polítiques generals i específiques d'intervenció sobre la infància i l'adolescència. La imbricació de l'escola en el territori permet una aproximació al grau d'implicació de l'escola respecte a les altres instàncies que intervenen en relació a les polítiques d'escolarització i de lluita contra l'absentisme. L'eix està conformat per dues categories:

- Pràctiques de pre- coordinació inter- institucional³¹ / Absència de pràctiques inter- institucionals

³⁰ Malgrat que les transicions entre ambients educatius i la seva relació amb l'absentisme escolar no és objecte d'aquesta tesi, la importància que revesteixen aquests processos, particularment el trànsit de l'educació primària a la secundària, amb la nova estructuració del sistema educatiu i la ruptura que aquest comporta en els centres públics d'ensenyança, recomana considerar aquesta dimensió en l'anàlisi de les pràctiques escolars contra l'absentisme. En un sentit restringit i aplicat al procés d'escolarització la transició delimita aquells moments en la vida de l'estudiant en que es produeix el pas d'un estadi a un altre, l'apertura a un nou mon, canvis d'ambients educatius, un procés en el qual és precís realitzar un cert ajustament." (Derricot, 1985)." Les transicions educatives que han estat considerades es limiten al pas de l'ambient familiar a l'escolar (educació infantil) i de l'educació primària a la secundària. Aquesta última és particularment rellevant per a l'absentisme atès que pot acumular canvis de currículum, de professorat, de clima, de grup d'iguals i de centre., i com assenyalen alguns autors representa la trobada entre dues "subcultures" educatives que han obeït a objectius diferenciats (Gimeno Sacristán 1996, p, 45; Hargreaves, 1996) En termes operatius s'ha procedit a recollir i codificar totes aquelles informacions relatives a: les característiques de la primera acollida en l'escola primària, o del trànsit de l'educació primària a l'ensenyament secundari en una graduatòria que va des del traspàs d'informacions acadèmiques, l'acompanyament, les pràctiques de pre-coordinació inter- institucional i les experiències de coordinació inter- institucionals (Coordinació curricular, pedagògica o d'avaluació si n'hi han).

³¹ Alguns centres han iniciat algunes experiències d'aproximació inter- institucional que, sense arribar a constituir formes de coordinació, mereixen ser considerades com a experiències prèvies d'interès, tot i que els seus objectius siguin molt immediats, Una primera experiència que mereix ser referida és el traspàs d'informació inter- institucional, condició "sine qua non" per a una pedagogia individualitzada a les característiques i especificitat de l'alumne. Donat que els Serveis de Suport als centres escolars, particularment els EAP's tenen definides entre les seves funcions el facilitar aquest traspàs, s'ha desestimat considerar aquesta primera dimensió per a la caracterització dels centres. Una segona dimensió és l'acompanyament de l'alumnat, ja que en el trànsit de l'ensenyament primari a l'ensenyament secundari l'acompanyament pot jugar un paper clau al permetre al subjecte tenir vincles en dos entorns diferents. Aquest vincles

- Tradició de col·laboració (institucionalitzada o no) entre agències de control simbòlic³²/absència de tradició (col·laboració improvisada o no col·laboració entre agències)

4.2. Eixos per a la identificació i anàlisi dels discursos interpretatius de l'absentisme

L'examen de les perspectives teòriques, examinades en el capítol tercer d'aquesta tesi, dona una clau de lectura de les interpretacions, a partir de les quals els subjectes orienten i legitimen les seves conductes. L'anàlisi de les practiques discursives permet examinar l'abast de la teoria del handicap, com a discurs dominant, i identificar altres possibles interpretacions i les articulacions amb practiques d'intervenció. Amb aquesta finalitat he procedit a examinar els eixos que es detallen a continuació. Val a dir que, dos dels cinc eixos que es presenten, no han estat considerats per a l'anàlisi dels discursos de primària. Es tracta del Eix 3, relatiu als "Nous perfils d'absentisme" i a l'Eix 1, relatiu al caràcter comprensiu de la reforma, doncs només són pertinents per a secundària.

es poden originar mitjançant formules com la incorporació gradual i progressiva a la nova etapa, mitjançant la figura d'un tercer que fa funcions d'acompanyant en tant que referent reconegut per l'infant o adolescent, coneixedor d'ambdós ambients, i que serveix de punt de connexió per al nou vingut. (Com assenyala Bronfenbrenner (1987): "que existeixin vincles múltiples en algunes transicions és molt important perquè sentir-se acompanyat per algú de l'ambient antic al nou genera seguretat i facilita el procés"). Altres experiències d'interès són: Informar conjuntament (CEIP i IES) a l'alumnat de l'últim any de primària sobre l'Ensenyament Secundari Obligatori; informar conjuntament als pares i mares sobre les característiques, finalitats i normes de funcionament i organització de la ESO o donar a conèixer el centre de secundària (normes d'organització i funcionament, espais, etc.) Aquestes practiques de pre-coordinació entre centres escolars poden culminar en experiències reals de coordinació inter-institucional, quan de forma permanent els centres de primària i de secundària adscrits, treballen conjuntament per afavorir una continuïtat d'orientació pedagògica, curricular, de criteris d'avaluació, etc. Que faciliti la transició de l'ensenyament primari al secundari.

³² Seguint a Bernstein són agències de control, simbòlic aquelles instàncies que regulen els discursos especialitzats de comunicació, i especialitzen i distribueixen formes de consciència, relacions socials i disposicions. Les agències que operen en el camp del control simbòlic tenen, en terminologia de Foucault, funcions normalitzadores explícites. Es a dir, produeixen normes generals per a la llei, la salut (física, mental i social), la administració, la educació i per a la producció i reproducció legítimes del mateix discurs. (Bernstein, 1993, p.139)

Eix 1: Discursos sobre el caràcter comprensiu de la reforma educativa. Posicions integradores "versus" segregadores

Es tracta d'un eix específicament pensat per identificar les posicions institucionals dels centres estudiats en relació al caràcter comprensiu contemplat a la LOGSE. Es d'esperar que, en la mesura que els centres de secundària manifestin discursos poc favorables a la comprensivitat, hi haurà una menor sensibilitat per resoldre les situacions d'absentisme i per donar respostes individualitzades, ans al contrari, es tendirà a l'externalització de l'absentisme.

Eix 2: Discursos sobre el paper de l'escola: corresponsabilitat versus desresponsabilització.

Aquest eix ha estat considerat en tant en quant de l'examen dels discursos emanen reflexions sobre el paper de l'escola en relació a les situacions d'absentisme. El discurs de corresponsabilitat identifica aquelles reflexions en que l'escola forma part activa de les respostes possibles a l'absentisme, tot i que no és la instància responsable en exclusiva sinó que es troba en concurrència amb altres instàncies externes a l'escola. Contràriament en els discursos d'externalització es posa l'èmfasi en les limitacions de l'escola i del professorat, la indefensió, el fatalisme i la resignació.

Eix 3: Nous perfils d'absentisme: referència a factors escolars versus absència de referències

Aquest eix permet una aproximació qualitativa al perfil d'absentistes. Les descripcions de perfils han estat elaborades a partir de rastrejar les referències explícites dels discursos dels entrevistats. L'anàlisi de les informacions

recollides sota aquest eix permet també una aproximació a la representació escolar de la problemàtica associada a la prolongació de l'ensenyament obligatori. Com en el cas de l'eix 1 es tracta d'una dimensió específicament pensada per a l'anàlisi dels discursos que emanen dels equips directius de secundària.

Eix 4: Atribució de causes d'absentisme endògenes/ exògenes

Aquest eix defineix dues polaritats del discurs que oscil·la entre una interpretació de l'absentisme en la qual les causes de l'absentisme cal buscar-les, exclusivament,³³ fora de la institució escolar (al marge de la política educativa i de les practiques dels centre escolars), i aquells discursos que consideren el centre escolar i la política educativa de l'administració és part activa (és a dir originat per causes internes al sistema escolar). Per tal de realitzar un anàlisi detallat de l'atribució de causes d'absentisme s'ha pres la opció de distingir entre factors endògens a la institució escolar³⁴ i factors exògens sobre els quals es sustenta la "*Teoria del Handicap*" Individual³⁵, cultural³⁶ o social³⁷.

³³ Observi's que, a diferència dels eixos anteriors, en aquest les categories d'anàlisi no són exclouent.

³⁴ Sota aquest epígraf s'engloben aquells discursos que associen la existència d'absentisme a aspectes d'organització escolar, o a l'acció pedagògica.

³⁵ Diem que hi ha una consideració de l'absentisme com a "handicap individual" (*naturalista*) en aquells discursos tautològics que interpreten l'absentisme com a fenomen consubstancial a determinats individus. Dins d'aquest epígraf hi haurien els següents indicadors: Manca de motivació de l'alumnat, d'interès i la inadaptació o el rebuig de l'alumne a l'escola (*al no considerar la motivació o la inadaptació com a procés interactiu*).

³⁶ Considerem que un discurs és culturalista quan l'absentisme escolar es interpretat com expressió d'uns valors particularistes que xoquen amb l'universalisme de l'escola. Dins d'aquest epígraf s'engloben indicadors com: el pes dels valors i rols sexuals tradicionals; la existència de valors culturals particularistes (d'origen ètnic) que originen inadaptació a la Cultura Escolar, la sobreprotecció com a pràctica de socialització d'algunes famílies, la negligència familiar i la despreocupació i abandó d'altres, i la manca d'autoritat d'alguns pares.

³⁷ Són factors exògens al sistema educatiu de caràcter macro- social totes aquelles referències del discursos que s'expliquen com a conseqüència del caràcter estructural de les desigualtats socials, com ara: les referències a les condicions econòmiques i de mercat de treball, les

Eix 5. Atribució de competències en les respostes a l'absentisme: responsabilitat política "versus" responsabilitat exclusivament tècnica.

L'atribució de competències externes completa la descripció del discursos en base al camp competencial, juntament amb l'eix 2, relatiu a la percepció dels equips de direcció sobre el paper d'intervenció de l'escola. Aquest eix permet identificar els espais institucionals on els entrevistats situen les competències i responsabilitats en matèria d'absentisme. Interessa particularment diferenciar els discursos en els que es reflexiona sobre els buits polítics dels que elaboren reflexions en termes merament tècnics, ja que hom considera que en els primers el discurs és més crític, al qüestionar els criteris de presa de decisió política.³⁸

4.3. Elaboració d'índexs sintètics per a la juxtaposició dels models obtinguts

L'anàlisi de les pràctiques d'intervenció i les pràctiques discursives dels centres, en base als eixos referits en l'apartat precedent, ha permès una millor comprensió de les posicions dels centres de primària i secundària en relació a l'absentisme. No obstant, en termes interpretatius es requereix un pas més enllà: assajar una classificació dels centres estudiats que permeti la elaboració de models de pràctiques i discursos de representació i interpretació de l'absentisme. Amb aquesta finalitat he procedit a:

- 1) Construir uns models de pràctiques d'intervenció i de pràctiques discursives en base a cadascuna de les polaritats que defineixen els eixos contemplats. (p. ex. en relació al primer eix de les pràctiques d'intervenció "Visibilitat - Invisibilitat" la modalitat "Visibilitat" ve definida pel rigor en la definició que cada centre fa de l'absentisme, per un control fort del mateix i

desigualtats econòmiques i de pobresa, les problemàtiques de salut derivades de les condicions materials de vida, les situacions de marginació social, el problema de drogaaddicció, descomposició i des-estructuració d'alguns nuclis familiars, etc.

³⁸ Com en el cas anterior tampoc aquest eix es defineix en base a variables excloents sinó que poden ser referides les dues alhora.

per la existència d'un registre exhaustiu, mentre que la modalitat "Invisibilitat" vindrà definida per l'absència de rigor en la definició emprada, formes de control febles i registres inexistents o parcials del fenomen). És a dir:

Taula 5.2. Quadre resum de les variables contemplades per a l'anàlisi	
MODEL A	MODEL B
PRÀCTIQUES	
Eix 1: Visibilitat / Invisibilitat	
▪ Definició Precisa	▪ Imprecisa
▪ Control continu	▪ Control discret
▪ Registre exhaustiu	▪ No registre o parcial
Eix 2: Heterogeneïtat / Homogeneïtat	
▪ Integració	▪ Segregació
▪ Individualització	▪ Estandardització
▪ Acol·lida Individualitzada	▪ No acol·lida
▪ Mesures Reincorporació	▪ No mesures
Eix 3: Internalització / Externalització	
▪ Intervenció immediata	▪ Diferida
▪ Mesures preventives, persuasives	▪ Coercitives
▪ Mesures Recuperació	▪ Absència mesures
Eix 4: Pràctiques de treball conjunt / Treball aïllat	
▪ Pre- coordinació inter- institucional	▪ Absència coordinació
▪ Tradició de col·laboració entre AGS ³⁹	▪ No tradició
DISCURSOS	
• Eix 1: Favorable a Comprensivitat	• No favorable (<i>segregació</i>)
• Eix 2: Corresponsabilitat	• Desresponsabilització.
• Eix 3: Nou perfil: factors escolars d'absentisme	• No Referències a f. escolars.
• Eix 4: Causes Endògenes	• Exclusivament Exògenes
• Eix 5: Responsabilitat Política	• Resp. exclusivament tècnica.

³⁹ ACS: Agències de control simbòlic.

- 2) Dimensionar el nombre de variables referides (*numerador*) per a cada eix (total de variables del *Model A* i del *Model B*), per a cadascun dels centres, en base al total de variables possibles de l'eix (*denominador*) (p. ex: 3/3 en l'eix 1 de pràctiques de "*Visibilitat*", del IES 1 indica que el centre conté el 100% de les variables dins del model A, és a dir: una definició precisa, un control continu i un registre exhaustiu.

Model A	<u>Eix 1</u>
	(3)
IES 1	(3/3)

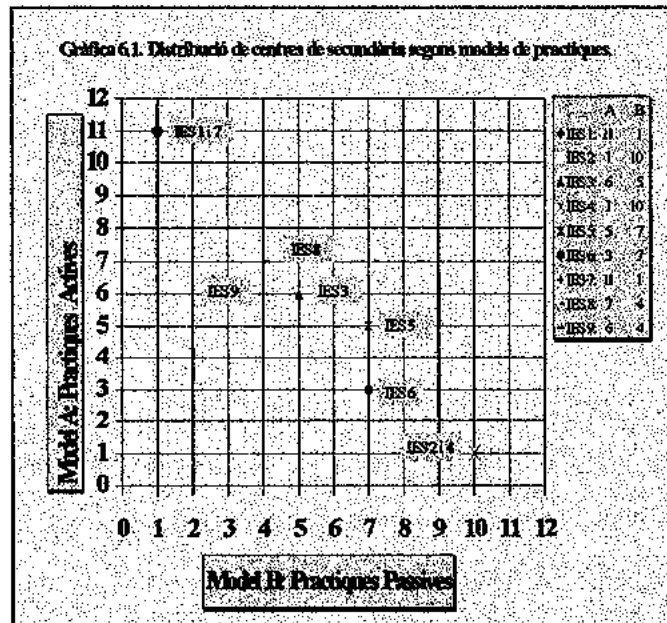
- 3) Elaborar un índex sintètic per a la classificació de cada centre dins dels models A i B. Per això he procedir a calcular, dins de cada model, el nombre total de variables referides pel centre en qüestió (*numerador*) en relació a la suma de variables dels models A i B (*en l'exemple 100*)

Model A	<u>Eix 1</u>	<u>Eix 2</u>	<u>Eix 3</u>	<u>Eix 4</u>	<u>Total variables</u>
	(3)	(4)	(3)	(2)	(12)
IES 1	(3/3)	(3/4)	(3/3)	(2/2)	11% (11/100)
Model B	<u>Eix 1</u>	<u>Eix 2</u>	<u>Eix 3</u>	<u>Eix 4</u>	<u>Total variables</u>
	(3)	(4)	(3)	(2)	(12)
IES 1	0/3	(1/4)	(0/3)	(0/2)	1% (1/100)

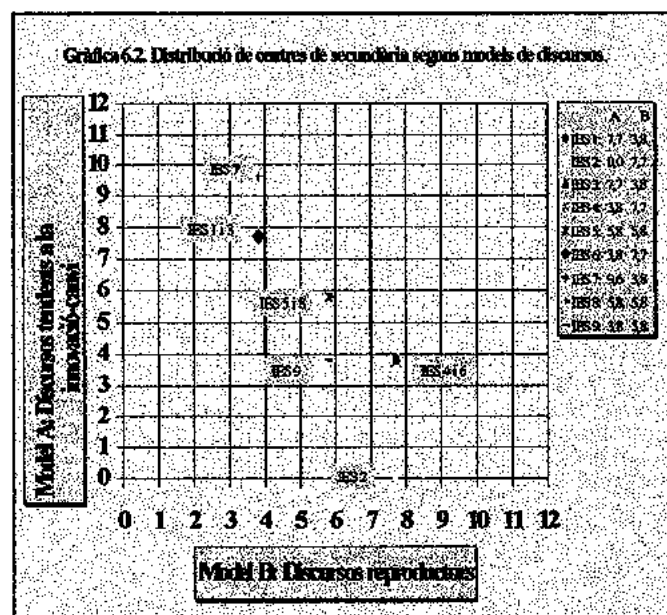
- 4) Representar gràficament les distribucions obtingudes, en un espai cartesià, on l'eix d'abscisses representa el "*Model B*" i l'eix d'ordenades el "*Model A*". Aquesta representació permet establir una línia imaginària (la diagonal) on hipotèticament es distribuïrien els centres si responguessin als models purs establerts. A la pràctica en aquest espai cartesià es distribueixen els centres que combinen elements dels dos models ideals contemplats. Vegi's a tall d'exemple les gràfiques

següents, il·lustratives dels "Models de Pràctiques", "Models de Discursos" i " Modes o Cultures de Treball", respectivament.

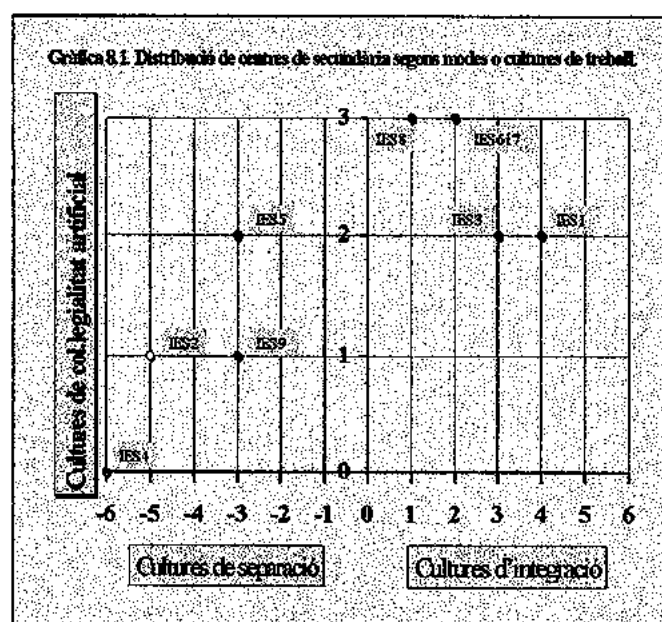
Segons pràctiques



Segons Discursos:



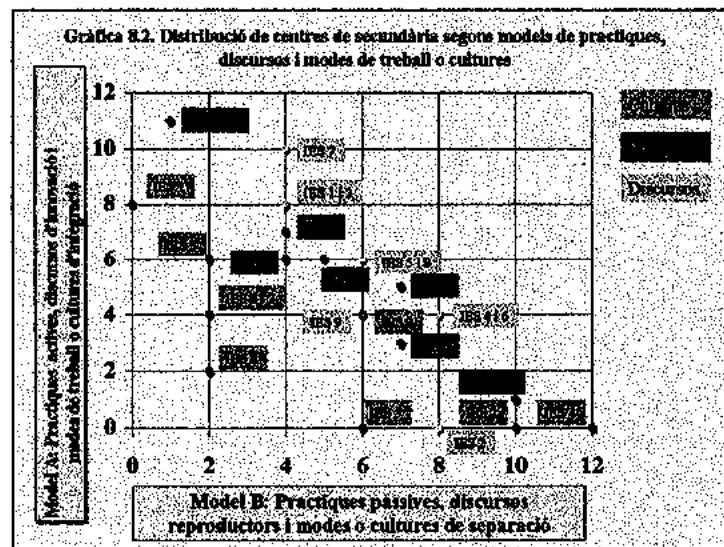
Segons Modes de Treball o Cultures de centres:



- 5) Seguidament s'assaja una aproximació als nivells de coherència o incoherència entre pràctiques d'intervenció i pràctiques discursives en base a les diferències de resultats entre els models A i B i del sentit de les mateixes (domini d'un model sobre l'altre). Per ex. el IES 1, en relació a l'anàlisi de les pràctiques d'intervenció obté una puntuació final de 9.8 favorable al model A, fruit de la diferència entre el 10,7 obtingut en les variables del model A de practiques d'intervenció i el 0.9 del model B; mentre que en relació a l'anàlisi de les pràctiques discursives obté una puntuació final de 3,9. Tant en l'anàlisi de les pràctiques d'intervenció com en l'anàlisi de les pràctiques discursives predomina el model A i per tant es considerarà que ambdues pràctiques són coherents.

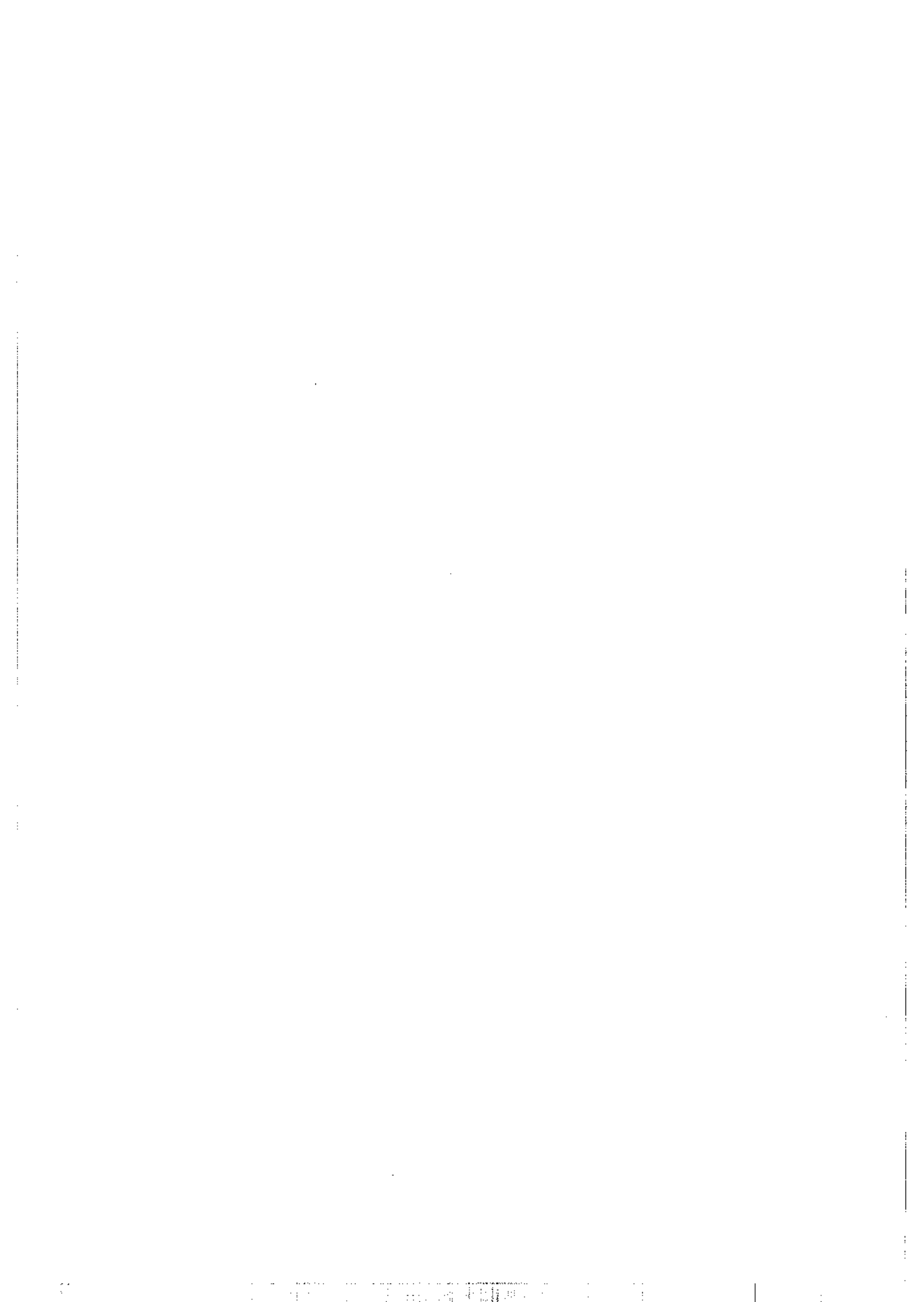
	PRACTIQUES (P)			DISCURSOS (D)			COHERENCIA (P:A; D:A) (P:B; D:B)	MODEL DOMINANT
	MODEL A	MODEL B	A - B (\ominus)	MODEL A	MODEL B	A - B (\ominus)		
IES 1	10.7	0.9	9.8 (A)	7.7	3.8	3.9 (A)	(A,A)= \odot	A

- 6) Per últim, les representacions gràfiques referides, permetran, alhora, juxtaposar el model de pràctica dominant amb el discurs dominant i el mode de treball o cultura de centre dominant, i permetrà examinar la relació de correspondència entre les dimensions referides i el seu abast, a partir de la representació de les distàncies, tal i com s'il·lustra a continuació.



CAPITOL VI.

L'Absentisme Escolar a Secundaria



En aquest capítol analitzo l'absentisme escolar a secundària. La estructura d'anàlisi que es proposa serà mantinguda en el capítol següent a fi i efecte de poder contrastar les similituds i diferències entre centres de primària i secundària del mateix territori. Els objectius del capítol són quatre:

- *Caracteritzar l'absentisme declarat: descriure'l en termes d'estimació quantitativa i segons perfils qualitatius.*
- *Identificar les pràctiques des instituts en funció de les formes de control i registre, de detecció i de les intervenció preses.*
- *Identificar i caracteritzar els discursos que els entrevistats construeixen per interpretar i representar-se el fenomen i*
- *Analitzar l'articulació entre les formes d'intervenir i d'interpretar l'absentisme, és a dir, els discursos de legitimació.*

L'objectiu últim és determinar si les percepcions i interpretacions que els entrevistats fan de l'absentisme reproduïxen un discurs hegemònic sustentat en la "teoria del handicap", de caire "essencialista" i examinar en quina mesura s'utilitza com a eina de legitimació de pràctiques d'inhibició, desresponsabilització escolar i externalització de l'absentisme. En el sentit contrari es tractarà d'examinar si existeixen discursos contra - hegemònics, que interpretin l'absentisme com a fenomen plural, resultant d'una multiplicitat de factors, i fins a quin punt aquests s'associen a pràctiques de corresponsabilitat de la institució escolar en la lluita contra l'absentisme, és a dir, a unes pràctiques d'intervenció més actives i individualitzades. Finalment, al Capítol VIII es tractarà d'examinar alguns elements de caracterització dels centres a fi d'assajar una interpretació dels resultats en clau de "Cultures d'Ensenyança" o formes de treball diferenciades entre instituts; i també entre escoles de primària.

1. Caracterització de l'absentisme escolar a secundària

En aquest primer apartat em proposo una aproximació quantitativa i qualitativa de l'absentisme escolar en els instituts de secundària analitzats, i interpretar les principals diferències en base a l'examen d'alguns trets de caracterització dels centres. S'aborden els següents apartats:

- Breu descripció i caracterització dels instituts
- Dimensions de l'absentisme declarat
- Aproximació a l'absentisme segons recurrència

L'apartat s'inicia amb una breu caracterització dels nou instituts. El context sociocultural condiona les característiques i processos de cada centre, tot i que en els instituts estudiats les diferències al respecte són poc significatives. Aquesta homogeneïtat de contextos culturals i socio-econòmics fa pensar en la probabilitat que altres elements expliquin les diferències en les dimensions i en els processos d'intervenció contra l'absentisme. L'examen d'aquests elements ha de permetre una millor comprensió de les dimensions del fenomen i de les intervencions desenvolupades pels centres, amb el benentès que aquesta caracterització inicial serà completada en el Capítol VIII, on s'analitzen les "formes de treball" (o *cultures de treball*) dominants en els centres.

En aquest primer esbós, doncs, han estat considerats alguns factors estructurals que poden tenir incidència en les dimensions de l'absentisme, com són: el nombre d'alumnat, indicador de les dimensions del centre, l'origen i antiguitat del mateix, la estabilitat de les plantilles de professorat, la concentració de grups ètnics i una aproximació als tipus d'alumnat segons perfil acadèmic (a percepció dels tutors). S'han tingut en compte les

aportacions i comentaris realitzats pels tècnics d'educació i de serveis socials dels districtes estudiats, en totes aquelles referències explícites a la descripció dels nou instituts.

1.1. Breu descripció i caracterització dels instituts

Sota una aparent homogeneïtat entre instituts, puix tots ells són centres públics que desenvolupen la seva tasca educativa en un entorn desafavorit, des del punt de vista social i cultural, s'observen algunes diferències remarcables entre ells, fruit de la pròpia història, que emmarca i condiciona uns trets i particularitats pròpies, així com unes perspectives de futur. El cas dels IES 5 i IES 8¹ són, en aquest sentit, paradigmàtics d'un cert etiquetatge i jerarquització en relació a la resta d'instituts públics de la mateixa zona:

A secundària, a nivell històric el IES 8 era una antiga escola de FP i la tipologia de població era acollir a uns alumnes amb més dificultats escolars...i llavors els altres sempre han estat... el que ha caracteritzat el institut 7 és que ha sigut un institut molt reivindicatiu, amb una participació molt forta dels pares, amb una associació molt forta també i molt vinculada al pont del Besòs que és una plataforma de trobada dels diferents agents de la zona, on hi ha representació de les 6 o 8 associacions que hi ha al barri de la Zona 5. L'institut ha estat molt reivindicatiu, de fet va néixer de les reivindicacions dels veïns ...aquest era institut de BUP, també això marca una mica la diferència. A nivell de rotació el professorat està bastant estable. El problema d'aquests anys és que com el IES 8 ha perdut molta matriculació doncs clar, està perdent professorat per això. Per exemple aquest any que ofería dues línies de ESO resulta que finalment han tingut poques pre- inscripcions i finalment no es farà primer de ESO en el IES 8 perquè els han repartit quatre cap al IES 7 i quatre cap a l'Institut de Sant Adrià, clar el futur d'aquest institut està una mica incert. La tendència és que es dediqui a cicles formatius...de grau mitjà i superior però en el tema de secundària seria un IES a extingir. (TED TSS Zona 5)

¹ En posteriors converses mantingudes amb el coordinador pedagògic aquest explica com el curs 1999-2000 el Consell Escolar decideix superar aquesta situació de pèrdua progressiva de matriculació dedicant esforços i recursos a la captació d'alumnes dels centres de primària de la zona i àrees properes. La decisió presa es plasma en la elaboració d'un tríptic de presentació de l'institut, la realització de presentacions en els centres de primària i la rehabilitació de l'institut, pintat de nou. Aquesta operació va representar pel centre recuperar la demanda d'alumnat (una cinquantena d'alumnes a primer d'ESO, és a dir, dues línies) i remuntar la pèrdua de matrícula que havien tingut fins el moment.

El caràcter relativament nou d'alguns d'ells permet salvar inèrcies i constriccions presents en aquells altres amb llarga història al darrera, tot i **predominar els antics instituts de batxillerat (IES 2,4,5,6 i 7)** que han sofert un procés de readaptació a la reforma, a partir del curs 1996-97 (*primer any d'implantació de la ESO*). Només un centre havia estat un antic centre de formació professional (IES 8) mentre que dos instituts han estat fruit d'un procés de creació específic per a la implementació de la reforma (els IES 1 i el IES 3), o de reconstrucció, com és el cas del IES 9, que prové d'un antic centre d'EGB. El SES 6 és una extensió de l'IES Doctor P. (que oferia batxillerat). És l'únic que es va anticipar a l'aplicació de la reforma, passant a ser un centre experimental l'any 1994 i concentrant la seva oferta, exclusivament, en l'ensenyament secundari obligatori. Les diferències en quant a orígens són doncs notables, tenint en compte que el total d'instituts estudiats han estat nou.

Un altre tret diferencial és ser o no ser "*Centre d'Atenció Educativa Preferent*" (CAEP). Malgrat que tots els instituts, per les seves característiques, són susceptibles de ser-ho, només tres centres ho han sol·licitat al Departament d'Ensenyament: dos antics centres de batxillerat (IES 5 i IES 6) i un antic centre de formació professional (IES 8). Són CAEPS aquells centres que han sofert un "*procés d'estigmatització*", per les característiques base a la població que reben (IES 5 i 8) o que no tenen competència de secundària a la zona (IES 6). Aquests fets explicarien la decisió de ser CAEP, en el sentit que "*no tenen res a perdre*". Fet i fet, les argumentacions que donen alguns centres per justificar no voler ser un centre d'atenció educativa preferent giren al voltant de criteris d'equitat o no discriminació entre centres: "*evitar el risc d'estigmatització i d'acabar concentrant més població amb problemàtica social que centres veïns*"; però també es refereix, de forma implícita, un principi de competència entre centres: "*evitar la pèrdua de matriculació i evitar les fugues de població cap a altres centres*

privats i/o públics d'altres zones". La següent cita il·lustra clarament els raonaments que es fan alguns centres al respecte:

L'any passat es va tornar a parlar en claustre, fins i tot vam fer un claustre especial, i nosaltres el que vam decidir és que no volíem ser centre preferent sinó zona preferent.... tenim tota la problemàtica i tots els punts per ser un centre preferent però clar, si això vol dir que el centre que tens al costat no ho és, doncs... A veure, això surt amb un asterisc al DOGC, això quan et dona una substitució et diuen "uí, és un centre d'atenció preferent!" Això ho sé jo, no? Clar, la gent el que ha de saber és que si és... a veure, la gent ha de saber que si ve a Ciutat Vella ve a Ciutat Vella (...) si és zona preferent es diu i ja està, però tothom igual, eh?, perquè sinó les famílies... A veure, a nosaltres ja ens costa, ja pel tema aquest de la diversitat cultural, la gent de l'Eixample no ve, perquè bé... doncs amb l'escola pública ja s'està veient el que està passant, que està tancant aules, i hi ha un desplaçament de... fins i tot de l'escola pública fins a les zones de més poder adquisitiu, no?, fins i tot hi ha un recorrido, no?, fins i tot de la pública de les zones altes de Barcelona, no? O sigui, com que la gent pot fer el que vulgui, pot anar on vulgui, doncs... (IES 1)

En el IES 5 s'assenyala la concentració d'alumnat que altres centres exclouen. Es tracta d'un discurs que assenyala els efectes negatius derivats de ser CAEP.

Aleshores ells (*referint-se al altre institut públic de la zona*) no ho van demanar. Per què no ho van demanar? Perquè corria el perill de que un centre CAEP, en principi.. El tema de: "genera problemes?: aquí no pot estar que se'n vagi a un centre CAEP" . Tot i que hi havia la paraula de la delegada que no passaria però clar, les persones sí que passen, el que no pots fer és dir: Tenim un centre CAEPS, doncs tots els problemes van allà, clar això enfonsa a l'institut en dos dies. S'enfonsa. (IES 5)

En relació al públic i al territori del que es nodreixen els centres, val a dir que els IES 1 i el IES 2 s'han caracteritzat històricament per tenir una àmplia zona d'influència, donada la seva ubicació al bell mig de la ciutat, fet que en els últims anys comença a canviar, al ampliar-se el camp de competència entre centres de la ciutat. Aquesta àmplia demarcació és, però, un tret distintiu respecte de la major part dels instituts que tenen una àrea d'influència molt més restringida, sobre la població que hi viu al barri i mediatitzada per la seva particular ubicació: en zones particularment tancades, com és el cas del IES 3 i del IES 6, que es nodreixen de l'alumnat de les "cases barates" de les zones 2 i 4, respectivament, o el IES 5, ubicat en un entorn tancat, encarat a la muntanya, a les afores de la ciutat .

Un altre tret distintiu entre centres és el que es dona en relació als equips directius. Els discursos dels responsables d'educació i de serveis socials dels districtes coincideixen en accentuar la importància dels equips directius en alguns centres, particularment en els IES 1, IES 2 i IES 3. Del primer es diu que: *"és un equip directiu bastant potent, ha tirat endavant els inicis de l'institut, però ara es presenta en el futur amb incògnites.* En opinió de la tècnica de serveis socials el IES 2 *"és un institut de molt prestigi des de fa molts anys. Tenen unes instal·lacions fantàstiques. Està en el cor de la ciutat. Té una direcció molt entusiasta, amb un AMPA molt potent. Aquest any ha tingut un excedent de demanda de matrícula".* O del IES 3 del que es diu: *"Té un equip docent "potent" amb projecte d'escola".*

L'absència d'un equip directiu capaç de cohesionar al claustre de professorat és assenyalada pel responsable tècnic d'educació de la zona 2, en relació al IES 4. També els responsables entrevistats assenyalen en alguns instituts les especials dificultats per encarar-se amb èxit a la reforma educativa, en al·lusió al IES 5, pel canvi de perfil d'alumnat que ha comportat, en un discurs en el que s'associen la prolongació de l'edat d'escolarització obligatòria, elements d'ètnicitat, la no selecció de l'alumnat i la concentració de problemàtiques socials:

"Abans era un institut de BUP i no tenia nens del barri, era una elite. Els problemes al IES 5 han començat fa un parell de cursos quan han començat secundària. Llavors s'han trobat amb nans molt petits, gitanos i nens amb problemes. Els nens que abans anaven al IES 18 eren els escollits del barri o nens de fora del barri. Jo crec que han fet un esforç important en dos anys. S'han de re-ubicar la secundària.

En opinió de la responsable d'educació del districte, el IES 6 *"costa de tirar endavant"* si be no està clar en el discurs si la dificultat és de caràcter pedagògic o social, perquè per una banda s'assenyala la iniciativa i inventiva de l'institut per pal·liar algunes constriccions socials de l'alumnat, quan es diu:

"Des de delegació sembla que tenen interès en que la cosa funcioni i han enviat a tres mestres joves que tenen ganes de tirar la cosa endavant i saben ficar-se als nens a la butxaca i bé, ara funciona molt millor que fa cinc anys. Intenten compensar totes les dificultats que tenen de recursos amb molta imaginació, per exemple varen fer un cap de setmana d'estada a l'escola, varen organitzar unes colònies a la mateixa escola, per pal·liar la manca dades recursos de les famílies..."

Però alhora es critica una actitud d'inhibició davant algunes problemàtiques, quan s'assenyala que:

"És una escola que prové de primària, va tancar les portes com a primària i les va obrir com a secundària i li està costant molt acabar de tenir els cursos plens, tant és així que no ha aconseguit fer dos grups d'ESO. En el IES intenten que tots els temes conflictius de l'escola els resolgui serveis socials, com si serveis socials tingués la "vareta màgica", per tant entenen molt menys el circuit que el CEIP 20 que ara està molt més acostumat i són molt més sensibles a entendre que els primers a intervenir són ells, no poden derivar els problemes a serveis socials.

També en relació al IES 8 s'assenyalen dificultats. Aquest antic centre de FP te adscrita la "etiqueta" de centre on es concentren els alumnes amb més dificultats escolars i socials. Probablement en aquesta raó el curs 1999-200 es varen trobar amb la dificultat de mantenir el primer curs de ESO, tal i com referia les responsables d'educació i de serveis socials del districte²:

El problema d'aquests anys és que com el IES 28 ha perdut molta matriculació doncs clar, està perdent professorat per això. Per exemple aquest any que ofería dues línies de ESO resulta que finalment han tingut poques pre- inscripcions i finalment no es farà primer de ESO en el IES 28 perquè els han repartit quatre cap al IES 27 i quatre cap a l'Institut de Sant Adrià, clar el futur d'aquest institut està una mica incert. La tendència és que es dediqui a cicles formatius...de grau mitjà i superior però en el tema de secundària seria un IES a extingir. De fet, aquest any s'ha notat un decreixement de la demanda dels instituts públics del districte, Bueno, en general a Barcelona s'ha notat un descens. (TED TSS Zona 5)

Pel que fa a les característiques socials de l'alumnat i les famílies, es concentra, en aquests centres, una població amb problemes de caire econòmic així com certes problemàtiques familiars tot i no ser majoritàries: pares amb

² Val a dir que en posteriors converses mantingudes amb l'equip directiu del centre s'explica la recuperació de la matriculació com a resultat d'una campanya de marketing iniciada en els centres de primària de la zona i altres centres de l'àrea d'influència. El Consell Escolar del centre va decidir també iniciar la publicació d'un tríptic informatiu de presentació del centre. L'entrevistat valora molt positivament aquesta iniciativa i considera que les escoles públiques haurien de competir en aquest sentit amb les privades.

problemes amb la justícia, amb problemes de drogaaddicció, etc. Aquest perfil d'alumnat, en famílies susceptibles d'intervenció social i en situació de risc coexisteix amb un perfil d'alumnes i famílies d'origen molt humil en termes econòmics.

Per tal d'obtenir una **aproximació al perfil escolar** de l'alumnat es va optar per demanar als entrevistats la seva percepció sobre rendiment de l'alumnat. Aquesta aproximació es va realitzar en base a una tipologia resultant d'un estudi sobre l'èxit i el fracàs escolar a Catalunya³, realitzat abans de la implementació de la reforma, en base a una mostra representativa de la totalitat de centres públic i privats a Catalunya. Es tracta d'un indicador de percepció del tipus d'alumnat que té el centre segons criteris de rendiment escolar així com de l'alumnat que, en opinió dels tutors, viu el seu procés d'escolarització com una situació de conflicte personal i institucional, amb una vinculació emocional negativa considerats en conflicte amb l'escola. Sorpren que els resultats obtinguts siguin tant similars a la mitjana (taula 6.1). Puix era d'esperar que els percentatges d'alumnes definits com "*en conflicte amb la institució escolar*" o dels alumnes definits com "*limitats o sense expectatives acadèmiques*" fossin molt superiors en el cas dels nou instituts estudiats, atès que s'ubiquen en territoris sub - integrats amb unes concentracions d'indicadors de desigualtat social particularment fortes. Així, segons els resultats obtinguts no hi ha, en termes mitjans, notables diferències, si bé sí que s donen dispersions interessants entre centres. Pel que fa a la categoria d'alumnes "*limitats sense expectatives*" amb una mitjana del 27% , els IES 9 destaca pel seu percentatge notablement inferior (10%), mentre que els IES 6 i 7 ho fan pels elevats percentatges (70 i 50% respectivament). Respecte dels alumnes "*en conflicte amb el centre*" la percepció és també similar a la mitjana: Per sobre d'aquesta, però, destaca el IES 5 (que dobla la mitjana),

³ V. CIEM (1994) *Èxit i Fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. 1994.

mentre que per sota ho fa el IES 9 (amb la meitat d'alumnat respecte de la mitjana: un 5%).

Tanmateix, destaquen els IES 9, IES 2, IES 3 i el IES 8 per tenir més de la meitat de l'alumnat sota la categoria definida com "*Aplicats amb moderació*" i un percentatge no menyspreable d'alumnat sota la categoria de "*Alumnes virtuós o que excel·leixen*", amb el ben entès que el concepte d'excel·lència és totalment subjectiu, segons centres. A l'altre extrem, trobem els IES 6, el IES 7 i el IES 5 en els que predomina una percepció de dificultat sobre el rendiment de l'alumnat. Es tracta, alhora, d'instituts que tenen uns percentatges d'absentisme declarat més elevats.

Taula 6.1. TIPOLOGIA D'ALUMNAT SEGONS ÈXIT I FRACÀS ESCOLAR A L'ENSENYAMENT OBLIGATORI ⁴

	Alumnes limitats sense expectatives	Alumnes en conflicte	Alumnes aplicats amb moderació	Alumnes virtuoses, que excel·leixen	Poca Informació/ Desconeguts
Segons estudi	27%	13%	37%	19%	4%
Mitjana	29,8%	10,7%	39,8%	17,6	1,8%
IES 1 (16.8)	n.r	n.r	n.r	n.r	n.r
IES 2 (3.4)	20	10	40	30	-
IES 3 (6.3)	20	10	50	20	-
IES 4 (13.9)	n.r	n.r	n.r	n.r	n.r
IES 5 (20.6)	25	20	29	20	6
IES 6 (32.9)	70	10	10	10	
IES 7 (25.7)	50	10	30	10	-
IES 8 (5.9)	24	10	60	3	3
IES 9 (14.5)	10	5	50	30	5

⁴ *Les etiquetes de caracterització dels grups segons èxit i fracàs escolar a l'ensenyament obligatori defineixen els següents trets:*

Alumnes limitats sense expectatives: Es tracta d'un grup de pre-adolescents definits per una presència significativa d'alguns dels trets següents:

- Història de rendiments acadèmics problemàtica (mitjana d'insuficient, presència d'alguna repetició i tendència a acabar l'escola amb certificat o repetir)
- Considerat com alumne poc capaç i es creu que no es pot millorar el rendiment o que són mandrosos
- Vivència de l'escola difícil tot i no ser dramàtica (no és un tret definitori)

Alumnes en conflicte: Alumnes que acaben l'escolarització obligatòria en una clara i definida situació de conflicte personal i institucional, es caracteritzen pels següents trets:

- Són considerats conflictius i no sociables pel tutor
- El rendiment acadèmic podria millorar si l'alumne donés alguna importància als estudis, particularment mandrós
- Els resultats són notes insuficients o amb algun suficient
- La història escolar ha estat viscuda com a dramàtica i té una vinculació emocional negativa amb l'escola. És significatiu entre ells el grup dels que no assisteixen a classe

Alumnes aplicats amb moderació: Alumnes que no plantegen dificultats d'adaptació però l'escola no és fàcil els seus trets definitoris són:

- Considerats bastant capaços i poc mandrosos
- Aconsegueixen el graduat al juny amb una mitjana de notes de suficient i sense cap repetició
- Són treballadors, sociables i no conflictius
- La vivència de la seva història escolar es divideix entre els que l'han viscuda com a difícil malgrat que no hagi estat conflictiva, i els que la consideren positiva

Alumnes virtuoses, que excel·leixen

- Considerats molt capaços, bons estudiants, gens mandrosos i assisteixen regularment a classe
- Són considerats sociables i no conflictius
- Història escolar positiva i vinculació amb l'escola positiva

Desconeguts Difícils

- Amb absència parcial d'informació
- Trets significatius dels grups definits com "Alumnes limitats sense expectatives" i "alumnes en conflicte" (no assistència, poca capacitat, conflictivitat, etc.).

Com s'observa a la taula 6.2, en alguns instituts es dona certa presència de població gitana, resultant de la presència d'aquest col·lectiu en el territori, al voltant del 10-15% als IES 4, IES 5 i IES 6, i IES 8. Sorpren que a secundària no es doni la mateixa concentració que es produeix en els centres de primària per a les mateixes zones territorials.⁵ Segons les directrius del Programa d'Educació Compensatòria a Catalunya només es donaria concentració en aquells centres amb uns percentatges superiors al 15% de l'alumnat. La concentració d'altres minories ètniques es dona en els IES 1, amb un 60% d'alumnes d'origen extra-comunitari.

Un tret distintiu dels instituts estudiats és la baixa estabilitat de les plantilles de professorat. Només en tres instituts la estabilitat del professorat es situa per sobre del 50%, tot i que dos d'ells són centres de nova creació (*reforma*). En la major part dels instituts un de cada dos professors està adscrit de forma provisional. Els problemes d'elevada rotació de les plantilles són assenyalats, particularment en els IES que presenten unes taxes d'absentisme més elevades: Els IES 5 i el IES 6 (*també el IES 9*)

En relació a la grandària del centre, es partia del supòsit que centres més grans (*amb més nombre d'alumnes*) tindrien més dificultats per controlar l'assistència (*menys control*) i per tant unes taxes més elevades d'absentisme, mentre que els centres més petits tindrien més possibilitats d'exercir un control permanent sobre el seu alumnat, en les entrades i les sortides del centre.

⁵ En el capítol següent es descriu el percentatge de població d'origen gitano concentrada en els diferents CEIPS. La diferent presència de nombre d'alumnat d'origen gitano requeriria un estudi específic que contemplés els abandons d'aquest col·lectiu en el trànsit de l'ensenyament primari al secundari.

Taula 6.2 Caracterització dels Instituts de Secundària segons alguns factors estructurals del centre

IES ⁸	Estab. Plantilla +/-50%	Ràtio Absentisme declarat			Grandària del centre ⁶			Origen del centre				Concentr. ⁷ etnia gitana		Concentr. altres minories	
		Superior	Mitjana	Inferior	Petita	Mitjana	Gran	Antic BUP	Nou-Reform	FP	Antic EGB	Si	No	Si	No
Ies 7	Si	X					X	X					X		X
Ies 1	Si		X			X			X				X	X	
Ies 3	Si			X	X				X				X		X
Ies 9	Rotació		X		X						X		X		X
Ies 5 ©	Rotació	X				X		X				X			X
Ies 2	No inf.			X	X			X					X		X
Ies 4	No inf.		X				X	X				X			X
Ies 6 ©	Rotació	X			X			X				X			X
Ies 8 ©	Si			X			X			X		X			X

A la llum de les dades aquest supòsit no està clar, doncs instituts petits com el IES 6 tenen elevades taxes d'absentisme declarat (33%), mentre que instituts grans com el IES 8 o el IES 4 tenen taxes d'absentisme declarat comparativament més baixes. Les dimensions de l'absentisme semblen oscil·lar amb certa independència respecte del tamany dels centres. Caldria, però, un estudi específic, amb una mostra representativa per poder refutar la relació d'associació entre variables i la hipòtesi que s'apunta.

⁶La grandària dels instituts analitzats ha estat definida en termes empírics a partir del nombre d'alumnat, i per tant no és comparable amb els criteris estipulats en els estudis sociològics que consideren centres petits tots aquells que tenen menys de 500 alumnes. Sota aquest criteri, tots els centres de secundària estudiats estarien dins d'aquesta categoria. S'han considerat centres petits els que tenen de 94 (mínim interval) a 250 alumnes (sent l'interval superior d'aquesta categoria 216 alumnes); s'han considerat centres mitjans els que comprenen entre 250 alumnes (sent 288 l'interval inferior trobat) i 350 alumnes. Són centres grans els que tenen més de 350 alumnes (sent l'interval superior d'aquesta categoria 460 alumnes, que és el nombre màxim trobat en el IES 8).

⁷ Segons una circular de la Direcció General d'Ordenació Educativa, de 25.2.94, es recomana que el nombre d'alumnes immigrants per centre no superi el 15% del total.

⁸ © El símbol indica els instituts que han sol·licitat al Departament d'Ensenyament ser un Centre d'Atenció Educativa Preferent.

1.2. Les dimensions de l'absentisme declarat

Els casos d'absentisme declarat en els centres de secundària s'eleva a 336 (un 17% de mitjana sobre el total d'alumnat matriculat als instituts). Es tracta d'una realitat desigualment present entre instituts, tot i la homogeneïtat del territori⁹. S'observen importants diferències entre instituts, de forma que els percentatges oscil·len del 3 - 8% d'aquells que com els IES 2 o IES 3 o IES 8 declaren unes taxes notablement inferiors a la mitjana, i que no consideren l'absentisme una problemàtica rellevant en el centre, fins aquells altres en els que una part elevada de l'alumnat presenta importants irregularitats d'assistència, com el IES 5 i el IES 6, amb una taxa del 33%, d'absències recurrents i cròniques.

Aquesta desigual distribució de l'absentisme no sembla explicar-se per la concentració d'alumnat d'origen ètnic minoritari, ja que entre els IES que presenten les taxes d'absentisme més elevades només el IES 5 presenta certa concentració d'alumnat de procedència gitana.

El que sí que es produeix entre instituts és una desigual distribució de la demanda de places escolars, no només sota supòsits de titularitat (pública - privada concertada) sinó també entre centres públics. Sembla com si les estratègies d'escolarització d'algunes famílies passés per introduir estratègies de "distinció" amb els centres disponibles de la mateixa zona (públics i privats concertats), establint una jerarquia de centres en base a la composició social de l'alumnat. En alguns casos es produeix un efecte pervers consistent en la concentració de minories ètniques en aquells centres particularment oberts a donar resposta a aquestes situacions, com refereix la tècnica d'educació del districte 4, en la cita que recollim a continuació a efectes il·lustratius.

⁹ Veure al respecte la taula 6.2

- Des del punt de vista de la població les característiques abans descrites són generalitzables a totes les escoles. Potser a on s'han concentrat més les famílies en problemes són al CEIP 23 i al IES 28.
- Això explicaria també la davallada de matriculacions?
- Això està clar. La llàstima és aquesta. Es que són unes famílies que ni veuen ni valoren el que tenen a la escola. La qual cosa es un des incentiu per les escoles. A més es un peix que es mossega la cua. Perquè clar, s és una escola que si n'hi ha quatre famílies gitanes itinerants doncs les agafen... i clar, al no tenir una actitud exclusiva doncs clar... (TED Zona 4)

La distribució de casos d'absentisme declarat apareix equitativa segons sexe, per a la major part d'instituts: 170 nois (15,8%) i 166 noies (18,2). Aquesta distribució equitativa no es manté, però, en alguns instituts, on el percentatge de noies absentistes supera al de nois. Particularment en el IES 6 la diferència és de 20 punts en el IES 1 i IES 7, amb 7 punts de diferència i en el IES 9 (5 punts). Aquest fenomen requeriria un estudi detallat en base a l'anàlisi de les diferents tipologies de freqüències d'absentisme i a la possible connotació de gènere d'algunes d'elles. També requeriria un estudi específic sobre les possibles practiques d'abandó escolar de les noies gitanes en el trànsit de l'ensenyament primari a l'ensenyament secundari.¹⁰

Per tal de disposar d'una aproximació a l'evolució de l'absentisme s'ha procedit a analitzar la seva distribució segons cursos, en base a l'absentisme declarat l'any 1998-1999. També s'han considerat les informacions facilitades en l'entrevista en relació a la percepció subjectiva dels responsables de l'equip directiu entrevistats, a partir d'un mateix moment cronològic: l'inici de la implantació de la reforma educativa a secundària.

¹⁰ La no escolarització d'alumnat gitano a l'ensenyament secundari apareix referida també a la premsa, i particularment en relació a les noies gitanes per a les quals s'accentuen els inconvenients del canvi de centre escolar coincidint amb el canvi d'etapa educativa. Vegi's: Garrido, A.; Tudela, M. "Gitanos en clase. La profunda diferencia entre lo que se enseña en el colegio y la cultura Romani favorece un alto absentismo escolar" a *El Periódico*, 6 de febrer del 2000. Suplement, p,2-8.

Com es recordarà,¹¹ l'anàlisi de la evolució de l'absentisme segons cursos presenta una dificultat metodològica: Només tres instituts de secundària havien implementat el quart curs d'ESO al curs 1998-99. Per paliar aquesta situació conjuntural vaig procedir a una posterior recollida d'informació sobre l'alumnat de quart curs d'ESO de l'any 1999-2000 (primer any en que es dona la total implantació de la reforma de la secundària). Els resultats obtinguts han estat desiguals: Per a dos centres (IES 2 i IES 7) ha estat impossible reconstruir aquesta informació puix en un cas el registre de faltes d'assistència ha estat eliminat (*no es guarda*), en l'altra cas, el cap d'estudis confessa que *"l'institut no ha fet un control exhaustiu de les absències per aquest curs, que aquest primer any ha estat particularment conflictiu"*, i per tant *"es tracta d'una qüestió que tenen pendent"*.

Pel be de la claredat de l'anàlisi comparativa he procedit, en primer lloc a examinar les similituds i diferències entre instituts, tenint en compte la mateixa unitat temporal, i per tant he considerat els tres primers cursos de secundària, comuns a tots els centres, per després afegir les consideracions oportunes en relació al quart curs de secundària obligatòria, en referència als cursos 1998-99 i al curs 1999-2000, dels instituts dels quals es disposa d'informació.

L'absentisme declarat, de primer a tercer d'ESO, al curs 1998-99, mostra una progressió ascendent conforme s'eleva el curs¹²: passant del 13% al primer curs d'ESO, al 19% al tercer curs.¹³ Destaquen els IES número 5, IES

¹¹ Per a una informació més detallada veure el Capítol 5 en el que es descriu el plantejament del treball de camp.

¹² Veure al respecte la taula 6.3.

¹³ La baixa presència de centres amb quart d'ESO entre el total d'instituts estudiats l'any 1998-1999 no permet concloure respecte a la tendència a l'augment que s'observa en els cursos anteriors. Aquesta creixement segons cursos només es compleix en un dels tres centres de secundària que tenen quart d'ESO.

6, el IES 7 i el IES 9 per l' elevat nombre de casos a tercer curs. Aquesta tendència mitjana de progressió ascendent segons cursos és constant tant pels nois absentistes com per les noies. Tanmateix l'increment que s'observa en alguns centres es pot interpretar en relació a la vivència de l'adolescència i a les dificultats acadèmiques d'una fracció d'alumnat,¹⁴ és a dir, a la relació entre absentisme- adolescència i rendiment escolar, il·lustrada en la següent cita.

" La crisi forta es produeix a quart. A tercer és una mica el descobriment lo de l'adolescència forta i tot això. Jo crec que a quart és quan comencen els problemes de veritat, és perillós perquè molts "tiren la toalla". Aleshores quan acadèmicament ja passes de tot és molt difícil de mantenir-se en un centre perquè clar, s'avorreixen, i intenten marxar. De vegades es generen situacions...o bé marxen y aleshores es produeix l'absentisme o bé es queden i aleshores es produeixen problemes d'un altre tipus, disciplinaris, aleshores és quan tenim el "show" (IES 9)

En quatre instituts es dona una pauta contrària a aquest creixement mitjà:

- En el IES 1, IES 4 i IES 8 les taxes d'absentisme declarat són més elevades al primer curs que no pas a tercer, tot i que a quart curs el nombre de casos d'absentisme experimenten un augment de quatre punts. (*vegi's la taula 6.3*).
- En el cas dels IES 2 i IES 3, amb els percentatges més baixos, es mantenen unes taxes d'absentisme similars al llarg de tots els cursos de secundària.

La major part dels entrevistats perceben l'absentisme com un fenomen de dimensions constants al llarg del temps (IES 1 IES 3, IES 4, IES 8, i IES 9), mentre que la percepció de disminució, des del primer any d'implementació de la reforma, es dona en els instituts amb uns percentatges d'absentisme més elevats (IES 5 i del IES 6).

¹⁴ Aquesta hipòtesi s'examina més endavant, en relació als discursos de caracterització qualitativa de l'absentisme segons els tipus dominants referits.

- Home, ha variat en el sentit que ara l'absentisme és molt menor, clar, perquè per exemple, abans els que venien, venien ja a tercer, només feien tercer i quart, venien de vuitè i es van trobar que enlloc d'anar cap a casa... es van trobar que havien de venir aquí, i clar, molt poc funcionava. Ara els nanos com que vénen de sisè vénen mentalitzats, també els mentalitzem nosaltres i també l'escola de primària d'on vénen, i llavors també clar, s'ho prenen d'una altra manera, s'ho prenen amb més ganes i més interès. Vull dir, en aquest sentit l'absentisme ha baixat molt, sí. (IES 6)

La percepció d'increment de l'absentisme en el període referit (1996-1999) només es dona en un IES.

- Home, a la diversitat més gran que hi ha, és a dir, major presència de problemàtica social que abans es quedava al carrer. És a dir, són els alumnes que abans anaven a FP, o que pul-lulaven pel carrer... (IES 7)

Taula 6.3 Distribució de l'absentisme declarat a secundària: percentatges totals, segons centres, cursos i sexe. Curs 1998-2000.										
CENTRES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
TOTS ELS ALUMNES										
% Sobre alumnat	16.8 (38)	3,42 (5)	5.1 (14)	16.8 (62)	32.6 (78)	32.9 (31)	20.6 (65)	8.3 (14)	14.5 (29)	16.8 (336)
% Sobre tots els nois 1er	13,0 (14)	5,9 (4)	4,8 (6)	14,9 (28)	35,7 (44)	23,5 (12)	23,6 (41)	8,1 (7)	12,3 (14)	15,8% (170)
Noies	20,16 (24)	1,3 (1)	7,3 (8)	18,7% (34)	29,3 (34)	44,2 (19)	17,02 (24)	8,5 (7)	17,4 (15)	18,2 (166)
PRIMER ESO										
Total % Sobre total alumnat 1er	18,3 (9)	2,8 (1)	8,0 (6)	18,8 (9)	25,4 (15)	18,7 (3)	16,5 (16)	10,0 (3)	15,4 (6)	13,05 (59)
Nois Sobre total nois 1er	31,25 (5)	5,8 (0)	3,9 (2)	17,2 (29)	31,3 (10)	30,0 (3)	17,7 (11)	15,4 (2)	0,0	13,25 (33)
Noies	12,12 (4)	0,0 (1)	16,7 (4)	21% (4)	18,5 (5)	0,0	14,3 (5)	5,9 (1)	33,3 (6)	12,8 (26)
SEGON ESO										
Total % Sobre total alumnat 2n	16,9 (9)	3,3 (2)	4,5 (3)	23,4 (15)	17,1 (12)	34,8 (8)	21,05 (20)	5,1 (2)	9,7 (3)	14,9 (74)
Nois Sobre total nois 2on	3,4 (1)	3,6 (1)	7,5 (3)	20,0 (6)	10,5 (4)	23,1 (3)	30,6 (15)	8,7 (2)	0,0	13,2 (35)
Noies	33,3 (8)	3,1 (1)	0,0	26,5 (9)	25,0 (8)	50,0 (5)	10,9 (5)	0,0	20,0 (3)	16,8 (39)
TERCER ESO										
Total % Sobre total alumnat 3er	8,9 (5)	3,9 (2)	6,1 (4)	15,0 (17)	36,6 (34)	48,1 (13)	23,6 (29)	4,1 (2)	31,1 (14)	19,1 (120)
Nois Sobre total nois 3er	3,8 (1)	8,7 (2)	3,0 (1)	21,1 (11)	47,7 (21)	33,3 (3)	23,8 (15)	4,0 (1)	36,4 (8)	20,1 (63)
Noies	13,3 (4)	0,0	9,3 (3)	9,8 (6)	26,5 (13)	55,5 (10)	23,3 (14)	4,2 (1)	26,1 (6)	18,0 (57)
QUART ESO¹⁵										
Total % Sobre total alumnat 4rt	22,05 (15)	-	1,6%	22,8 (21)	18,4% (17)	25,0 (7)	-	14% (7)	7,05 (6)	15,5 (74)
Nois Sobre total nois 4rt	19,4 (7)	-	0	12% (6)	20,0 (9)	15,7 (3)	-	7,9 (2)	10,9 (6)	12,6 (33)
% Sobre total noies a 4rt	25 (8)	-	3% (1)	35% (15)	17% (8)	44,4 (4)	-	20,0 (5)	0,0	18,8 (41)

(absoluts entre parèntesi)

¹⁵ Les dades sobre l'absentisme declarat pels instituts al quart curs de la ESO procedeixen d'anys diferents car, com ja s'ha assenyalat, només els IES 1, el IES 6 i el IES 9 varen implementar de forma anticipada la reforma. En aquests casos les dades són referides al curs 1998-99 (primer any d'ESO). Pel contrari, en els IES 3, IES 4, IES 5 i IES 8, el primer quart d'ESO es va produir al curs 1999-2000, del qual es presenten les dades.

1.3. Aproximació a l'absentisme segons recurrència

L'absentisme no és un fenomen singular sinó que és expressió d'una variabilitat de situacions. Per la seva recurrència l'absentisme puntual -de baixa freqüència- és el més present, tal i com s'observa en la taula 6.4, i es dona en un de cada tres alumnes, és a dir, gairebé un centenar de casos. Malgrat la baixa intensitat i la seva irregularitat, aquest tipus d'absències no han de ser subestimades, ja que poden ser l'inici del desenvolupament d'uns hàbits de ruptura escolar donant lloc a problemes de rendiment i desafecció escolar en el transcurs del temps. Aquestes situacions són particularment declarades en els IES 1 i el IES 2 ja que en ells es concentren 7 i 8 de cada 10 casos d'absentismes puntuals, respectivament. Contràriament el IES 4 no té casos registrats dins d'aquests tipus, com a conseqüència dels criteris restrictius de control que desenvolupa.¹⁶

L'absentisme de caràcter crònic és el segon tipus declarat en la quantificació del fenomen i representa més d'una quarta part del total de casos, 78 alumnes¹⁷. Aquest perfil és present a la pràctica totalitat d'escoles (a excepció del IES número 1), si bé oscil·la ostensiblement, arribant a xifres del 70% i més en els IES 6 i el IES 3, que juntament amb l'IES 9 serien els tres centres que presenten uns percentatges d'absentisme crònic superiors a la mitjana.

¹⁶ La importància de considerar les formes de control de l'absentisme per la seva incidència en la invisibilitat de determinades formes d'absència recurrent és posa de relleu a l'apartat 2 del present capítol, destinat a l'anàlisi de les pràctiques de detecció i control de l'absentisme. L'examen d'aquest aspecte és clau per analitzar la hipòtesi de la invisibilitat de determinades formes d'absentisme.

¹⁷ Veure la taula número 6.4.

Taula 6. 4. Descripció qualitativa de l'absentisme escolar segons freqüències¹⁸, per a cada un dels centres, en base a l'alumnat matriculat el curs 1989-1999.

IDENTIFICACIÓ	Tipus 1		Tipus 2		Tipus 3		Tipus 4	
	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%
Mitjana	Total:97	34.5	Total:50	17.8	Total: 78	27.7	Total:55	19.6
	Nois: 50	33.8	Nois: 22	14.9	Nois: 40	27.0	Nois: 37	25.0
	Noies:47	35.36	Noies:28	21.05	Noies 38	28.6	Noies:24	18.0
IES Número 1	Total :26	68.4	Total: 0.0		Total: 0.0		Total:12	31.6
	Nois: 10	71.4	Nois: 0.0		Nois: 0.0		Nois: 4	28.6
	Noies: 6	66.7	Noies: -		Noies: 0.0		Noies: 8	33.3
IES Número 2	Total: 4	80.0	Total: 0.0		Total:1	20.0	Total: 0.0	
	Nois: 3	75.0	Nois: 0.0		Nois: 1	25.0	Nois: 0.0	
	Noies 1	100.0	Noies: 0.0		Noies: 0.0		Noies 0.0	
IES Número 3	Total:1	7.7	Total: 2	15.4	Total:10	76.9	Total: 0.0	
	Nois: 1	16.7	Nois: 0.0		Nois: 5	83.0	Nois: 0.0	
	Noies 0	0.0	Noies: 2	28.6	Noies: 5	71.4	Noies: 0.0	
IES Número 4	Total 0.0		Total:23	71.9	Total: 9	28.1	Total: 0.0	
	Nois: 0.0		Nois: 14	82.4	Nois: 3	17.6	Nois: 0.0	
	Noies -		Noies: 9	60.0	Noies:6	40.0	Noies: 0.0	
IES Número 5	Total:22	36.1	Total: 9	14.8	Total:13	21.3	Total:17	27.9
	Nois: 12	40.0	Nois: 2	6.7	Nois: 6	20.0	Nois: 10	33.3
	Noies:10	32.3	Noies: 7	22.6	Noies 7	22.6	Noies: 7	22.6
IES Número 6	Total: 7	16.0	Total: 7	16.0	Total:17	68.0	Total: 0.0	
	Nois: 0	0.0	Nois: 5	25.0	Nois: 9	75.0	Nois: 0.0	
	Noies:7	30.8	Noies: 2	7.7	Noies: 8	61.5	Noies: 0.0	
IES Número 7	Total:25	38.3	Total: 3	4.6	Total:14	21.5	Total:23	35.4
	Nois: 15	36.1	Nois: 1	2.4	Nois: 9	21.4	Nois: 17	40.5
	Noies:10	43.3	Noies: 2	8.7	Noies: 5	21.7	Noies: 6	26.1
IES Número 8	Total: 1	14.2	Total:1	14.2	Total: 2	28.6	Total: 3	42.8
	Nois: 1	20.0	Nois: 1	20.0	Nois: 1	20.0	Nois: 2	40.0
	Noies 0	0.0	Noies: 0.0		Noies: 1	50.0	Noies: 1	50.0
IES Número 9	Total: 11	37.9	Total: 6	20.7	Total: 12	41.3	Total: 0.0	
	Nois: 8	57.1	Nois: 0	0.0	Nois: 6	42.8	Nois: 0.0	
	Noies: 3	20.0	Noies: 6	40.0	Noies: 6	40.0	Noies: 0.0	

Un tercer tipus d'absentisme, per la seva presència numèrica, és el que hem convingut a denominar "absentisme recurrent" (17.8%). Es caracteritza per la seva regularitat (alta freqüència) tot i ser d'intensitat variable. Aquest perfil afecta a una cinquantena d'alumnes i com en el cas anterior és present

¹⁸ Nomenclàtor:

Tipus 1: Absentismes Puntuals (> 25% d'absències).

Tipus 2: Recurrent: (Entre 25-20% absències)

Tipus 3: Crònic: (< 50% Absències)

Tipus 4: Absentisme d'aula (de baixa intensitat i freqüència variable)

en la major part dels centres (a excepció dels IES 1 i 2). Destaca particularment en el IES 4, amb un 70% .

Existeix un altre tipus d'absentisme de natura diferent als anteriors, ja que pressuposa l'assistència al centre, que és l'espai de trobada dels adolescents, però l'absència de l'aula. Es tracta d'un tipus d'absentisme de baixa intensitat, ja que només es produeix en algunes matèries, no en totes, i de freqüència variable, és a dir, que tant es pot donar de forma esporàdica com de forma recurrent, la qual cosa explicaria, en part, que aquest tipus d'absentisme no sigui quantificat per 5 dels 9 instituts considerats.

La distribució dels tipus d'absentisme segons sexe posa de manifest que tant nois com noies presenten dues situacions majoritàries: l'absentisme esporàdic i l'absentisme crònic. Les diferències en les formes d'absentisme per sexe, a nivell de secundaria, es donen entre el tipus 2 "*absentisme recurrent*", més procliu a les noies, i el tipus 4 o "*absentisme d'aula*", vinculat al rebuig d'algunes matèries o a la expulsió de classe, que és lleugerament més freqüent entre els nois. Així, per a cada 100 nens en situació d'absentisme recurrent hi ha 127 noies i a l'inrevés, per a cada 100 noies absentistes d'aula hi ha 154 nois.

En conclusió:

- Els IES ubicats en zones socialment desafavorides manifesten les seves reticències a ser "Centres d'Atenció Educativa Preferent", per la por a la estigmatització i a la jerarquització entre centres. Només hi ha tres instituts que han demanat ser-ho (els IES 5, IES 6 i IES 8). En els dos primers casos es tracta d'instituts únics en la seva zona. També presenten unes taxes d'absentisme declarat superiors a la mitjana.
- No obstant, no sembla haver-hi una relació unívoca entre taxes d'absentisme declarat i ser un CAEP, ja que instituts d'una mateixa zona manifesten comportaments diferents al respecte, potser en funció del reconeixement social del centre en relació a altres centres de la zona, amb els que poden entrar en competència per la captació de matrícules.
- L'origen dels nou instituts que han estat objecte d'estudi és molt divers, hi ha un antic centre de primària reconvertit a IES, dos centres de reforma, un dels quals és de nova construcció, 5 antics centres de batxillerat (un d'ells és una secció d'educació secundària) i un antic centre de FP. La relació entre l'origen del centre i absentisme escolar posa de manifest que aquesta relació no és unívoca. Els dos centres de reforma tenen unes taxes desiguals, un d'ells coincidint amb la mitjana i l'altre notablement per sota. Dels cinc centres de batxillerat n'hi ha tres que estan per sobre de la mitjana (IES 5, IES 6 i IES 7) i dos que estan notablement per sota, mentre que l'antic centre de formació professional té una taxa d'absentisme força inferior a la mitjana. La disparitat de resultats no permet afirmar més que la relació entre ambdues variables no és unívoca. Probablement hi ha altres factors a

considerar amb més incidència directa sobre els casos d'absentisme declarat.

- La grandària dels centres de secundària tampoc sembla tenir una incidència clara en l'absentisme¹⁹ malgrat el supòsit inicial que considerava els centres més grans com centres amb majors percentatges d'absentisme. Els dos centres més grans (amb més de 400 alumnes) presenten molta disparitat entre si en quant a casos d'absentisme, situant-se entre el 6% i el 26% mentre que el centre més petit (amb 96 alumnes) és el que presenta la taxa més elevada d'absentisme.
- Es podria pensar que hi ha una relació entre la estabilitat de les plantilles i uns percentatges inferiors d'absentisme. Les dades disponibles apunten en aquest sentit tot i que podem aventurar dues hipòtesis al respecte : a) la estabilitat del professorat pot ser condició necessària per fer un plantejament de centre sobre l'absentisme però no sigui condició suficient per garantir d'un projecte educatiu adaptat a l'alumnat, i b) que existeixin altres factors en el centre amb una incidència més directa sobre les taxes d'absentisme, vinculats a les pràctiques docents²⁰.
- Malgrat que predominen en els instituts una distribució equitativa del nombre d'absentisme declarat segons sexe, en alguns instituts les diferències són notables (arribant a 20 punts). Alguns indicis fan pensar que les diferències més grans es produeixen entre les noies que pertanyen a minories ètniques, particularment gitanes. El baix nombre d'alumnat d'aquesta minoria en els centres de secundària contrasta amb les elevades concentracions declarades a primària. Caldria un seguiment del procés d'escolarització (*estudi longitudinal*), per comprendre els processos que generen aquestes diferències.

¹⁹ Veure la taula 6.2.

²⁰ Aquest aspecte serà analitzat al final de l'apartat.

2. Pràctiques de detecció, control, registre i intervencions sobre absentisme.

L'anàlisi de les pràctiques de detecció, control i intervenció dels centres de secundària sobre l'absentisme ha de permetre identificar els elements diferencials dels instituts, a partir de l'examen de quatre eixos, ja descrits al capítol cinquè, i que són els següents:

- Eix 1: Visibilitat / Invisibilitat
- Eix 2: Heterogeneïtat / Homogeneïtat
- Eix 3: Internalització / Externalització;
- Eix 4: Treball conjunt / treball aïllat.

L'objectiu últim d'aquest apartat és classificar els instituts de secundària estudiats i agrupar-los segons afinitats, a fi de relacionar les formes d'intervenció i les representacions de l'absentisme.

2.1. Eix 1: Visibilitat "versus" Invisibilitat

L'anàlisi de les pràctiques de detecció, control i registre dels centres escolars permeten examinar el grau de visibilitat (o invisibilitat) de l'absentisme per a cadascú dels centres. **Hom parteix del supòsit que els centres tenen una concepció estreta de l'absentisme, circumscrita a absències molt visibles i consecutives.** Tanmateix alguns centres contribueixen a la invisibilitat de l'absentisme per tal d'evitar els efectes secundaris que s'associen a l'assistència irregular de determinat perfil d'alumne: *"alumnes poc motivats per l'escola, que s'avorreixen a l'aula i generen situacions de tensió quan assisteixen"*.

A fi de conèixer el grau de visibilitat de l'absentisme segons centres s'examinen les definicions operatives que utilitza cada institut, diferenciant entre aquells que tendeixen a les definicions precises, és a dir, estandarditzades i quantificades en base a criteris exhaustius de freqüència i intensitat, i aquells que tendeixen a definicions vagues o imprecises, no quantificables segons freqüència ni intensitat. Tanmateix, s'examina la existència (o absència) de formes de control instituïdes i consensuades pel claustre de professorat, així com la existència o inexistència de registre de les absències i el caràcter exhaustiu o parcial del mateix. En definitiva s'examinen tres aspectes:

- El rigor en la definició de l'absentisme (precisa - imprecisa, en base a la freqüència considerada)
 - Les formes de control i de registre (continu - discret)
 - Registre exhaustiu / registre parcial o inexistent
- a. Les definicions operatives d'absentisme: Definició precisa "versus" imprecisa.

L'anàlisi de les entrevistes realitzades mostra la **heterogeneïtat de definicions, en base a criteris de freqüència o intensitat no sempre institucionalitzats ni exhaustius¹. Més de la meitat dels instituts defineix**

¹ Les definicions d'absentisme s'han dividit en tres grans grups, segons les freqüències considerades:

- Absentisme a partir de situacions d'alta freqüència, per sobre del 15% d'absències al mes, es a dir: Absència prolongada, o molt freqüent (10 -15 faltes) injustificada (25%); Més del 15% d'absències a sessions lectives (+ del 15%) Més de cinc absències al mes no justificades (20%); definició absentisme del 20 al 25% mensual (20-25%); Més del 25% d'absències (25%); Un terç de faltes al mes (33%). Inclou definicions qualitatives en base a l'absentisme Crònic o fins i tot l'abandó
- Absentisme a partir de situacions de baixa freqüència (*Inferior al 15%*), és a dir: Tres absències o tres retards sense justificar (8% faltes al mes); Més de dues faltes sense justificar i reincidència (8% faltes al mes); Tipus segons freqüències (en tant que inclou l'absentisme moderat i puntual, tot i contemplar també els següents tipus d'absentisme amb una freqüència superior al 25% (Regular, crònic i total)

l'absentisme a partir d'una freqüència alta de situacions recurrents (IES 1,4,5,6 i 7) en base al 15 o 20% de faltes mensuals², tal i com s'exemplifica en l'entrevista feta a la coordinadora pedagògica del IES1

No ho hem parlat, però sempre per treballar, com a criteri, partim de que es considera absentisme a partir d'un 25% de faltes mensuals. Entre el 15 o el 20%, eh?, he dit 25 però és entre el 15 i el 20% a nivell mensual. Aquí ja podem parlar d'absentisme, eh? (IES 1)

En els centres restants, els criteris de freqüència i intensitat es confonen: predominen les in- definicions (IES 2,3,8 i 9) però també es tendeix a circumscriure l'absentisme als casos crònics o a l'abandó.

" Absentistes són aquells alumnes que no vénen prolongadament, o bé amb molta freqüència, i que en el moment de justificar les seves faltes, no porten cap paper ni res". (IES 2)

Sembla ser que el supòsit de partida, en que s'establia que els centres de secundària rendeixen a una concepció estreta de l'absentisme, circumscribita a absències molt visibles i consecutives, es confirma.

-
- Definicions d'absentisme sense cap referència a freqüència, és a dir, absentisme de Freqüència in- específica: "assistència injustificada o irregular" considerada de forma subjectiva segons tutor.

² La freqüència a partir de la qual aquests centres considera l'absentisme és del 15 sessions lectives o més –en el cas dels IES 4,5, i 7, o entre el 15 i 20% d'absències mensuals –en el cas del IES 1. El IES 6 defineix l'absentisme com a dues absència no justificades amb reincidència, (per tant tres dies com a mínim) que en termes d'absències al mes representa 20 sessions de matí, atès que no tenen horari de tarda, és a dir un 15% d'absències.

b. El control d'absències: control continu "versus" control discret.

Es parteix del supòsit que els instituts de secundària amb una major problemàtica d'absentisme són aquells en els que s'haurà establert una definició consensuada i uns mecanismes de control i registre exhaustius.³

Més de la meitat dels instituts entrevistats tenen previst el control del flux de l'absentisme, en teoria a cada hora, (IES 1,7,8 i 9)⁴, tot i que són nombroses les dificultats assenyalades per tal de garantir-lo: la organització de l'ensenyament secundari; la pluralitat d'assignatures i professorat, les diferents configuracions del grup classe i les inèrcies del professorat, són les limitacions més referides.⁵

"El problema que tenim és la diversificació, és a dir, les variables. Això es el més difícil de controlar, estem estudiant sistemes (...) aquí el problema és... mira, hi ha molts problemes. Primer, hi ha el problema de les rutines per part de la persona tutora, és a dir, no és semblant, en molts casos, la rutina de la gent docent de primària que de la gent que ve de secundària. (...)Els buidats a vegades els fan ells. Hi ha una persona que ho feia a segon cicle, el problema que té és que les llistes de comuns són més o menys controlables. El problema que tenim és amb els variables, que és un caos. Controlar els variables és un merder, aleshores s'exigeix una disciplina per part del professorat que no sempre es compleix. (IES 9)

Adhuc en algun institut hi ha una acceptació explícita de les dificultats per controlar i intervenir sobre totes les situacions possibles d'absentisme

³ Sota aquest supòsit fora d'esperar que els instituts amb un control més exhaustiu foren els IES 6, 5 i 7 car són els que estan per sobre de la mitjana d'absentisme, amb uns percentatges superiors al 25%. Els IES 1,4 i 9 es situen en la mitjana (17%) o molt propers (14%), mentre que els IES 2,3 i 8 tenen entre el 3 i el 6% d'absentisme declarat.

⁴ Observi's que la variabilitat al considerar la unitat temporal del control (hores o sessions lectives de matí i tarda) introdueix una gran diversitat en la operativització de l'absentisme que fan els centres i dificulta la comparabilitat.

⁵ Hi ha projectes pilot de registre informàtic de l'absentisme, com és el cas del IES "La Pineda" de Badalona, que permet un registre rigorós i un tractament informàtic de les absències registrades. Tot i així, algunes de les principals dificultats referides, entre les quals la internalització de la pràctica del control per part del professorat, no queden suficientment resoltes

Si vas viendo, tengo 2, 4 y 5 ausencias totales pero es que tengo 152, 130 y 104 faltas en febrero) Calcula que todas estas son reales, pero puede haber alguna más (que se ha pasado, que no se ha contado... que se han perdido (IES 4)

En quatre centres predominen les formules de control de estoc: **controls puntuals i no exhaustius (IES 2,3 i 6)**, en que s'obvien aquelles formes d'absentisme que no són continuades, per exemple l'absentisme d'alta freqüència però circumscrit a una determinada matèria.

(...) pot ser que ell (*l'alumne*) hagi vingut, i hagi faltat només a altres classes, això pot passar molt desapercebut, un absentisme de l'intermitent, del que és "la classe sols." Aleshores, el que falta a totes les classes, l'absència diària i durant varis dies, això sí que es detecta. (IES 2)

En alguns casos, la pràctica del control de l'absentisme, com a dada de estoc, és responsabilitat del tutor, mentre que la resta del professorat del claustre roman exclòs d'aquesta responsabilitat.

(...) a secundària és difícil, és que només per la organització... Només el control, el veure habitualment aquells nens, pensa que els que tenen alumnes fixes, tots els alumnes de la mateixa assignatura, potser hi ha només tres moments a la setmana. El tutor, per exemple, només té... Un tutor de dibuix té dues hores de dibuix a la setmana, i d'aquestes hores potser una està desdoblada, amb la qual cosa en aquella hora vénen els alumnes amb una freqüència quinzenal. Llavors el tutor, quan nota que un alumne ha faltat, pot ser que ell hagi vingut, i hagi faltat només a altres classes. Això pot passar molt desapercebut, un absentisme intermitent, del que és "la classe sols." Aleshores, el que falta a totes les classes, l'absència diària i durant varis dies, això sí que es detecta (IES 2)

Pel que fa als efectes no volguts que poden derivar-se d'una pràctica rigorosa alguns entrevistats fan referència a **pràctiques d'ocultació que són atribuïdes a instituts d'una mateixa zona.**

(...) Jo una de les coses que vaig fer amb els companys de zona, vaig descobrir que els que tenien més casos declarats érem nosaltres, em va estranyar moltíssim. Vull dir vale, "ya veo por donde vais". Clar aleshores et sents una mica idiota perquè o sigui si tu fas les coses com s'han de fer, a vegades et tracten d'idiota. Com si fos una espècie d'estigma, ja veus tu que no ho sé. No declaren gaire. Els casos aquests que... no sé si és un acord o és per norma, però ...però jo sé que s'havia de notificar els casos d'absentisme a Inspecció, a la Delegació. Nosaltres vam fer els que havíem, no sé quants sortien no me'n recordo però... bueno un número de gent, no sé. Hem de notificar-ho i "Santes Pasqües" però després te t'assabentes que als altres llocs en

notifiquen un o dos, doncs vale! això no s'ho creu ningú. Llavors tu vas fent el "notes", posant tots els que tens, i els altres "los trapos sucios no los airean". I ja veus tu, no sé si tinguessis vint-i-set tios que t'han destrossat l'Institut vale, però un absentista de vegades no és massa conflictiu, de vegades no. De vegades són nanos que simplement no hi ha manera de tenir-los aquí, no els agrada, s'avorreixen i marxen, no és que facin res més. (IES 9)

En quatre centres (IES 1, 7, 8 i 9) es donen pràctiques de control regular seguides d'una intervenció immediata. Mentre que en els IES 2,4 5 i 6 hi ha formes d'absentisme que, com ja hem assenyalat, s'escapen del control del centre.

(...) tothom passa llista, i el tutor pot tenir una informació amb cert retard, però té aquesta informació. A primer i segon, nosaltres el que fem és controlar l'absentisme diari, i trucar a les famílies dels petits, amb la qual cosa no hi ha absentisme. A primer i segon pràcticament no n'hi ha. (...) el professor que té l'alumne a les 9:30, a la primera hora, si no hi ha algú, se li passa la informació al conserge i el conserge truca (IES 2)

En definitiva, els instituts de secundària que declaren unes majors taxes d'absentisme semblen haver establert una definició consensuada i uns mecanismes de control i registre exhaustius, particularment els IES 1, IES 7 i IES 5- amb unes taxes d'absentisme properes a la mitjana i superiors, respectivament (a excepció del IES 8); i a l'inrevés, els centres que declaren menors taxes d'absentisme són els que tenen uns mecanismes de control i unes definicions menys rigoroses (IES 2 i IES 4). No es disposa d'informació suficient per interpretar el sentit de l'associació, és a dir, si un percentatge baix d'absentisme és conseqüència d'una definició imprecisa i un control i registre poc exhaustiu o bé si l'absència de definició precisa i control i registre exhaustiu és conseqüència d'una baixa problemàtica d'absentisme. Tot i així es dona el cas del IES 6 en que la definició imprecisa i el control discret de l'absentisme s'acompanya d'un es de taxes molt elevades (33%).

c. Registre exhaustiu "versus" registre parcial o inexistent

En tots els instituts és comú el disposar d'un registre de les faltes d'assistència per cursos la responsabilitat del qual és del tutor, tot i que la exhaustivitat del mateix és desigual segons professorat, segons si es registren o no les justificacions posteriors, etc. En tres instituts es donen algunes peculiaritats al respecte: En el cas del IES1 la informació sobre les absències registrades formen part de l'informe d'avaluació que s'envia als pares. En un altre cas (IES 3) existeix una carpeta individualitzada amb el registre de les absències que es fa conjuntament amb un control diari dels deures, del qual el coordinador pedagògic informa regularment a les famílies. En el cas del IES 7 el registre s'ha començat a informatitzar, formant part d'un informe d'abast acadèmic i psico-social que inclou també les relacions establertes entre el tutor i les famílies.

Malgrat l'absència de definicions precises d'absentisme en els instituts estudiats, més de la meitat dels centres registren tot tipus d'absentisme (IES 1, 3, 5, 7 i 8) mentre que un de cada tres desconsideren les absències que no són estrictament casos recurrents i crònics (IES 2, 4, 6).

- "Bueno, aquí tenemos los criterios (...). Absentismo total: la persona que o no se ha incorporado desde un principio o ha desaparecido y absentismo parcial. Yo cuento hasta 14 faltas, de ahí para abajo... (IES 4)

Val a dir que la qualitat de les absències justificades no és una qüestió que hagi estat considerada entre els entrevistats (a excepció del interlocutor del IES 5), és a dir, no es qüestionen determinades practiques familiars justificadores de qualssevol absència, tot i tractar-se d'una qüestió rellevant en determinats tipus d'absentisme (sobretot quan respon a una manca d'autoritat per part dels pares, resultat de la dificultat d'aquests per gestionar situacions de conflicte amb el fill/a adolescent). Tampoc es considera, en general, l'absentisme d'aula (absència en determinades matèries o amb

determinat professorat) que es troba infra- representat en les dades facilitades pels centres (a excepció dels IES 1, 5, 7 i 8), doncs sovint els centres tendeixen a considerar l'absentisme quan es tracta de dies consecutius, però s'escapen del control dels centres restants aquelles absències que no són de dia complet sinó en una matèria determinada, malgrat que aquesta forma d'absentisme pugui ser tant crònica com les absències complertes. En algun cas l'absència en una determinada matèria pot ser una situació provocada, de forma involuntària, pel professorat, mitjançant la pràctica de l'expulsió de classe.

- Estaves explicant la definició d'absentisme: faltes injustificades i...?
- No assistència al centre, o dins del centre no assistir.
- Això també es dona?
- Sí. Hi ha casos o nens que provoquen la situació de que el professor digui "mira, escolta, surt fora un moment per calmar-te o el que sigui i després entres", i llavors el nen se n'aprofita i se'n va al pati. Llavors del pati, el professor de guàrdia, "escolta, que has d'anar cap amunt." I sí, se'n va cap amunt però no hi arriba, es queda... I mira, el primer any de l'ESO els professors de guàrdia els hi anaven darrera, com el gat i el ratolí. (IES 8)

En Resum :

- No hi ha uns criteris de definició homogenis i compartits entre els centres de secundària per a definir quin és el nivell d'absentisme que constitueix un requeriment d'intervenció i una amenaça per a l'aprenentatge.
- El problema de la quantificació del absentisme s'agreuja davant l'absència de formules de control continu, doncs no permet quantificar les absències puntuals totals, ni les absències recurrents o cròniques de caràcter parcial.
- Les dades analitzades, que es presenten de forma resumida en la taula núm. 6.5, posen de manifest com existeix certa associació entre els centres

que declaren un major nombre d'absentisme (IES 5, IES 6 i IES7) i les definicions operatives més precises. En dos d'aquests centres (IES 5 i IES7) les dimensions de l'absentisme es relacionen amb unes pràctiques de visibilitat més grans. Es tracta d'instituts que disposen d'un mecanisme de control regular (*control de l'assistència cada hora*) i registren la variabilitat de situacions d'absentisme, incloent-hi l'absentisme puntual (determinats dies o a determinades matèries). També el IES 1 i el IES 8 estaria dins d'aquest grup tot i tenir un percentatge d'absentisme desigual. Observi's que l'institut 4, proper a la mitjana, que es caracteritza per un registre parcial de casos reiterats i crònics. Un segon grup es situa proper al pol "invisibilitat". Es tracta de dos instituts que tenen un percentatge d'absentisme notablement inferior a la mitjana (IES 2 i IES 3) que es caracteritzen alhora per un control discret (no regular), per la qual cosa l'absentisme puntual, vinculat a determinades matèries s'escapa del registre del centres. Per últim i en una posició intermèdia pel que fa a l'eix visibilitat - invisibilitat trobem l' IES 4 i l' IES 9, amb definicions desiguales de l'absentisme (precisa en el primer cas, tot i que excloent de determinades situacions, i imprecisa en el cas del IES 9), en ambdós casos amb unes pràctiques de control contínues (totes les sessions) però subjectes a la discrecionalitat del professorat.

Taula núm. 6.5. Pràctiques de detecció, registre, control i intervenció.			
Eix 1: Visibilitat / Invisibilitat	Visibilitat	Invisibilitat	No Inf,
a) Definició precisa/ imprecisa	1,4,5,6,7	2,3,8,9	
a) Control continu/ control discret	1,4,5,7,8,9	2,3,6,	
a) Es registren tot tipus / b) només casos recurrents i/o crònics	1,3,5,7,8	2,4, 6	9
Resultats: (<i>Freqüències acumulades per cada centre en relació a les tres variables contemplades</i>)	IES 1: 3 freqüència IES 5: 3f; IES 7:3f IES 4:2f; IES 8:2f IES 3, IES 6 ; IES 9: 1 f.	IES 2: 3f IES 3: 2f IES 6: 2f IES 4: 1f IES 8: 1f IES 9: 1f	IES 9: 1f

2.2. Eix 2: Heterogeneïtat "versus" Homogeneïtat

Identificar els centres en relació a l'eix heterogeneïtat - homogeneïtat, requereix descriure'ls primer en funció de les seves pràctiques d'atenció a la diversitat pel conjunt de l'alumnat, per després descriure aquestes pràctiques en relació al grup d'alumnat absentista. També s'analitzen les actuacions dels centres de secundària en relació a l'acollida de l'alumnat a primer d'ESO, atès que les dificultats viscudes per l'alumnat en el trànsit de l'ensenyament primari al secundari poden incidir en les dimensions de l'absentisme. Per últim la descripció d'aquest eix requereix considerar les actuacions específiques per a la reincorporació de l'alumnat a l'aula, després d'un període d'interrupció de la escolaritat, que hom pressuposa pràcticament inexistents en centres amb tendències uniformitzadores.

a) Intervencions pedagògiques proclius a la integració o a la segregació.

Hom parteix de la hipòtesi que les diferents situacions d'absentisme seran més reconegudes i tindran una resposta més específica segons les respostes que els centres donen a la diversitat d'alumnat (d'interessos, de ritmes, etc.). Per això en aquest apartat s'examinen les intervencions pedagògiques d'atenció a la diversitat sota els criteris d'integració o segregació de l'alumnat. Les respostes dels centres en relació a aquesta qüestió posa de manifest el predomini de formules d'agrupaments de l'alumnat segons nivells de rendiment acadèmic.

El recurs a les Unitats d'Adaptació Curricular, que es tradueix en poder disposar d'un professor més, és referit per tots els centres, a excepció del IES 9 a qui va ser denegada per nombre d'alumnat i de professorat del centre. En alguns casos la UAC s'aplica indistintament a primer i segon cicle de la ESO, i és la formula que utilitzen per un perfil d'alumnes amb "problemes

de rendiment", excloent els alumnes amb perfils de rebuig i conflicte escolar, com mostra la referència següent:

Quants nanos teniu, més o menys, del UAC?

- Home, la UAC ha anat variant...

- O és aquest 10% del que em parlaves?

- No, aquest 10% que estic dient jo és dels nanos que haurien d'estar en un taller, fora de la UAC. Aquí, el que es pot atendre bé, són alumnes que tinguin retard d'aprenentatge i que no tinguin problemes de comportament. A veure, o encara que tinguin problemes de comportament, que no siguin excessius. (IES 2)

La concepció de UAC majoritàriament compartida pels centres és la que reproduïx el currículum acadèmic de la ESO, amb un menor nivell d'exigència per l'alumnat, una forma de "*tracking*"⁶ aplicada a una fracció a les àrees instrumentals (matemàtiques i llengua), que sol recaure en la responsabilitat d'un professor (generalment el psicopedagog, o el professor més novell). Es tracta d'un model que està lluny de representar un projecte pedagògic alternatiu i compartit pel professorat del centre. Aquest és el model dominant en els IES 2,4,5,6 i 8. El discurs que el director del IES 4 fa al respecte il·lustra la concepció subjacent: "*un mecanisme per "aïllar" a una fracció de l'alumnat de la resta del grup*", com es desprèn de la següent cita:

Los que más faltan son chavales que tenemos en la unidad exterior, en la UAC. Tenemos una UAC y media, es decir, tenemos medio profesor que colabora con ellos: en un principio, el primer curso, 17 horas (¡una barbaridad!) y actualmente dedica 9 horas a los chavales y, otras 9 horas da clases normales. El chaval está media dedicación aislado en la UAC y el resto integrado en el grupo, sobre todo en las asignaturas más manipulativas(...) Ahora ya sabes que de la diversidad se le hace un currículum a todo y el de la UAC el currículum tiene es atender la parte instrumental convenientemente, en grupos reducidos y a nivel de conocimientos, lo mínimo, los instrumentos más fundamentales. A nivel de currículum concreto: recortar y quitar

⁶ Existeixen diferents divisions internes a l'escola segregada, sota un currículum aparentment homogeni. Una primera fórmula consisteix en establir tantes agrupacions com sigui possible, des dels grups de més capacitat fins arribar als últims grups. És el que en l'àrea anglosaxona es denomina "*streaming*". Una altra variant, denominada "*banding*" consisteix en l'establiment d'agrupacions per capacitats i resultants en base a criteris de dimensions del grup, de tal forma que resultin manipulables. Per últim, l'agrupació pot portar-se a terme matèria per matèria, en totes les matèries o en algunes d'elles, aquest pràctica d'agrupació en algunes matèries és comunament coneguda amb el nom de "*setting*". En pro a la simplificació, el terme "*tracking*" és emprat de forma generalitzada als EEUU, Austràlia i Nova Zelanda per a designar totes les variants assenyalades. (Fernández Enguita; 1985. "*Integrar o Segregar*" Cuadernos de Pedagogía, Ed. Laia. Barcelona, p. 117.)

materias, para que dar inglés al que ya le cuesta aprender el castellano, mejor que no tenga dificultades añadidas. Y, por ejemplo, en vez de dar dibujo, mejor dar tecnología. Además luego el currículum es limitado (IES 4)

En últim terme, el recurs a la UAC és una pràctica encoberta de distribució de l'alumnat en una via terminal e irreversible, sota un currículum aparentment homogeni, que es pressuposa flexible però de mobilitat escassa, i predominantment descendent.

Aviam aquí hem establert diferents tipus de nivells diguem-ne, dins del que seria el nivell classe que era el nivell classe normal surt en algunes matèries un grup d'ampliació (...) hi ha un extra grup de reforç i hi ha un determinat que se'n diu UAC, unitat d'atenció curricular, bé exactament no sé què vol dir (...) certs nanos de tipologia...no...no, no diria conflictiva del tot però en tot cas de rebuig total al que fa l'Institut van a allà. (...) En principi l'UAC forma part del que seria un currículum flexible, vull dir com els de reforç i com els d'aplicació, tu vas bé vas al d'aplicació deixes d'anar ve i tornes a anar al grup classe, vas pitjor i tornes al de reforç, vas fatal i passes a l'UAC, ara la realitat és que des de que està l'UAC no s'han fet canvis perquè la realitat és que estan tant.. tant al marge dels alumnes normals que és fa difícil la reinserció tot i que hi van certes hores, hi ha certes matèries que per qüestions estratègiques no tenen UAC, estratègiques o que no hi hagut hores disponibles. (IES 5)

La teoria és que la UAC és una unitat, un recurs d'adaptació curricular: flexible, entrada i sortida, mobilitat... i tal. Però clar, com que tenim alumnes amb unes deficiències molt greus, la UAC és un lloc que hi ve un nano que no continuarà. Algun ha pujat...I la idea és això, que la UAC sigui cada vegada menys un lloc de "pàrking" de la gent que no segueix, i el que hem de fer... Bé, el que estem fent ara i per l'any que ve és això, fer un pla d'adaptació curricular amb...una programació adaptada, unes estratègies didàctiques, un tipus de ritme d'aprenentatge més lent, i aleshores aquests nanos doncs, ... treure'ls gradualment. Però s'ha d'adaptar a nivell global, en grup. Llavors la UAC famosa que teníem la convertíem en una aula- taller per a casos ja molt greus, perquè sinó es barreja tot, i és qüestió que sigui un treball una mica eficaç, no? (IES 7)

Només en tres instituts s'està plantejant una concepció diferent de la UAC, en base al treball per projectes, concebuda com una aula-taller, i compta amb la implicació d'un grup de professorat. Aquesta opció s'ha començat a experimentar en els IES 1 i 3 i es preveu desenvolupar en el IES 7. Respon a una concepció de la UAC adaptada a un perfil d'alumnat de rebuig escolar, dins del qual tenen cabuda les situacions d'absentisme que no són cròniques.

1- Els de la UAC a veure... nosaltres aquest tema de la UAC... és un tema nou. A veure, nosaltres l'any passat ja teníem la UAC però va ser instrumentals, o sigui, d'alguna

manera el que fèiem era tothom...era com de reforç. Aquest any ja s'ha fet la UAC amb la classe, l'aula - taller... si vols després te l'ensenyó.

- Sí.

1- A l'aula - taller el que vam fer és... els alumnes estan en crèdits variables, estan amb la resta a la tutoria i l'educació física. A les altres classes estan amb grup UAC, però et dic que de moment l'estem valorant. Estem valorant aquest tema, eh?, (IES 1)

(...) de fet hi ha tantes UACS com centres, eh? I això és una passada. Una de les coses de la nostra reflexió també va ser precisament això, és a dir que: "no hi ha una implicació de criteris, que si és una UAC, que si són Aules - Taller..." Que el Departament d'Ensenyament et dóna una persona però no et dóna cap recurs material ni cap pressupost associat, res. (...) Ara tenim una UAC de projectes així globals. Això que has vist, el de la peixera, és el projecte d'aquests dos últims trimestres que es diu "La vida al litoral i la pesca", i llavors al voltant d'això s'han fet tota una colla d'activitats. Nosaltres l'any passat... per exemple, els dos primers anys, un nano, que ara ja ha deixat de venir, que quan teòricament feia sisè el teníem cada dia a l'hora del pati aquí, penjat a la tanca, doncs durant dos anys l'hem tingut, l'hem aconseguit tenir, cosa que ell en una classe normal no hauria estat. (...) Es el tercer curs, portem tres anys. Formalment en tenim catorze (*es refereix als alumnes de la UAC*) dels quals n'hi ha quatre que tenen una assistència molt poc regular. Dos són de segon cicle i dos són de primer cicle..., jo crec que els alumnes que estan a la UAC consideren que és un privilegi estar allà dins, és a dir, per a ells castigar-los és fer-los fora de la UAC. (...) sí que és veritat que el que hem fet és canviar el model de UAC, és a dir que no hi ha una persona que se n'encarrega, sinó que hi ha un equip de tres o quatre que hi treballen, tenim una reunió setmanal els quatre de l'equip, jo també hi participo; i llavors per tant vol dir que ens hem anat fent la UAC a la nostra mida, no? (IES 3)

(...)Tenim una UAC i mitja aquest any, l'any que ve dues, i l'any que ve muntarem una aula-taller que serà realment la UAC, UAC. I l'altre, el que farem serà... Les famoses UACS que hi ha als centres intentem fer grups més o menys ordinaris, perquè això de la UAC és molt marginador i segregador, amb adaptacions curriculars, de forma que tots els professors es vegin implicats. És una cosa a part (l'aula - taller) que seria el que entenem per UAC: una aula - taller què vol dir? Que hi ha casos que no poden ser de cap manera ni adaptacions ni res, és allò de fer un programa totalment modificat, és a dir un tipus d'ensenyament... centres d'interès... Una mica com si fossin alumnes de primària, es fa un ensenyament bàsic, només bàsic...el que és bo per aquesta gent és orientar-los o preparar-los, d'alguna manera, per un examen d'accés als Cicles Formatius o PGS, perquè una altra cosa és enganyar-se a un mateix i als altres. Fem una aula- taller de primer cicle i una de segon cicle, n'hi hauria uns dotze o quinze al primer cicle i quinze, setze o divuit al segon cicle. Més o menys al voltant... entre vint i trenta. (...) Els absentistes diríem més crònics o persistents... aquests són difícils... la problemàtica d'aquests absentistes va lligada a problemes conductuals o problemes familiars, que difícilment són recuperables i en tot cas l'únic que es pot fer és intentar derivar- los a l'aula - taller, a la UAC. Alguns aguanten aquí, nosaltres fem el que podem amb les UAC, però que la major part es perden. (IES 7)

Paral·lelament a les experiències de les UAC els centres practiquen altres formules per respondre a la diversitat: reforç escolar i agrupaments segons nivells, que responen a tres models diferenciats:

- Un primer model caracteritzat per la organització del grup classe en base a criteris d'homogeneïtat de l'alumnat (grups segons *nivell acadèmic*) per cursos. Aquests agrupaments tant a primer com a segon cicle de la ESO, tot i que es circumscriuen a les àrees instrumentals (IES 2,4 5, 6). També IES 9 estaria proper a aquest primer grup, sota la "necessitat" d'alimentar la seva pròpia oferta de batxillerat. Aquest grups d'instituts es caracteritzen alhora per utilitzar el recurs a les UAC com a mecanisme per a treballar nivells acadèmics inferiors en el marc d'un currículum homogeni i bàsicament acadèmic.
- El segon model, es basa en criteris diferents d'organització del grup classe segons el cicle de secundària del que es tracti. Així, en el segon cicle de la ESO la organització del grup classe vindria donada per criteris d'homogeneïtat de nivells acadèmics, en les àrees instrumentals, al igual que els instituts anteriors, però circumscrit al segon cicle de la ESO. En el primer cicle de la ESO predominarien les formules d'agrupaments heterogenis de l'alumnat amb independència dels seus nivells de rendiment, i per tant l'aplicació de mesures individualitzades dins del grup classe. Aquest model és descrit pels IES1 on predominen les agrupacions per nivells en les àrees instrumentals a partir de tercer i pel IES 3, en trànsit des de pràctiques d'agrupament flexibles en dues àrees, a segon curs, cap a un plantejament d'agrupament per cicles en les àrees instrumentals alternat amb un treball a diferents nivells dins l'aula mitjançant materials específics, a l'àrea de ciències. També el IES 7 s'està plantejant una proposta similar d'agrupament flexibles en les àrees instrumentals, en el segon cicle de la secundària obligatòria. Els centres propers a aquest model es caracteritzen alhora per concebre

unes UAC alternatives al model acadèmic dominant, en base a la recerca d'un projecte pedagògic proper al que serien les aules taller.

- El tercer model, vindria definit per l'establiment de grups heterogenis, amb independència del cicle de secundària del que es tracti. A la pràctica, aquest model de màxima comprensivitat és absent en la pràctica totalitat de centres estudiats. Només el IES 8 descriu pràctiques de no configuració de grups, reduint l'atenció a la diversitat a les classes simultànies de reforç, fora de l'aula, en les matèries instrumentals, i per a grups molt reduïts (dos o tres alumnes). A la pràctica aquest model es caracteritza per utilitzar mètodes pedagògics uniformes pel grup classe, d'acord als paràmetres acadèmics que fins i tot s'apliquen a la concepció dels crèdits variables.

" Per exemple, els nostres crèdits variables, a primer són orientats més que res a reforçar les instrumentals. A segon ja comencen instrumentals i idioma, i a tercer, com que ja és obligatori que han de fer crèdits variables socials, d'ampliació de matemàtiques i de ciències naturals i tot això, director tècnic i coses semblants, llavors ja els fem d'ampliació. Però sobretot a primer són crèdits variables en el sentit d'ampliació dels coneixements de les instrumentals. Es dona prioritat a això". (IES 8)

En resum, l'anàlisi de les dades mostra com:

- No existeix cap institut de secundària que sigui íntegrament comprensiu o segregat: Pràcticament cap centre té unes pràctiques d'heterogeneïtat absoluta, de no agrupament per nivells, sinó que predominen les fórmules mixtes i la combinació de criteris flexibles d'agrupament de l'alumnat.
- Els centres introdueixen fórmules per agrupar segons nivells, en temps diferents: a primer o segon cicle de l'ensenyament secundari Tanmateix perviuen fórmules de "setting", és a dir, agrupacions de l'alumnat segons nivells, per a les assignatures que es consideren acadèmicament fonamentals (matemàtiques i llengües) amb fórmules

de streaming, o separacions de l'alumnat en les Unitats d'Adaptació Curricular, per a un 50% del desenvolupament curricular.

- Tots els centres de secundària estudiats, sense excepció, tenen una Unitat d'Adaptació Curricular, si bé hi ha diferències en quant a la concepció d'aquesta: com a recurs acadèmic de reforç escolar, o com a recurs alternatiu al currículum acadèmic.

b) Intervencions individualitzades versus intervencions estandarditzades⁷.

Les formes de donar resposta a la diversitat de l'alumnat semblen relacionar-se amb les intervencions que els instituts desenvolupen sobre l'absentisme. El model 1 "*d'agrupament de l'alumnat segons nivell acadèmic*" coincideix amb unes pràctiques d'intervenció contra l'absentisme de caràcter homogeni (IES 2,4, 5 i 6), mentre que la pluralitat de respostes davant l'absentisme es produeix en aquells instituts que tendeixen a formules de resposta a la diversitat en base a criteris d'heterogeneïtat i individualització "*agrupaments heterogenis*" (IES 1 i 3) o "*agrupaments per cicles*" en les àrees instrumentals, flexibles segons nivells (IES 7).

En general, predominen les intervencions diferenciades segons cicles i edats de l'alumnat. Es podria dir que a primer cicle de l'ensenyament secundari les formes de respondre a l'absentisme estan mediatitzades per la intervenció sobre la família, similar al que succeeix a l'ensenyament primari⁸, mentre que a segon cicle de la ESO les formes d'intervenció estarien més centrades en la voluntat de l'alumnat i per tant més properes a la vella realitat del batxillerat: menor control i àdhuc expedients i derivacions a altres programes i centres.

⁷ En base a un protocol o pla dissenyat per a la intervenció homogènia.

⁸ El següent capítol està íntegrament destinat a l'anàlisi de les pràctiques d'intervenció i interpretacions que els centres de primària elaboren en relació a l'absentisme.

Fins i tot en els centres més proclius al seguiment individualitzat es donen pràctiques antagòniques entre cicles, justificades, en algun cas, per la superació de l'edat obligatòria (IES 1,3, 7 i 9).

El nostre absentisme, el més elevat és a quart. Però no ho podem tractar de la mateixa manera perquè són nanos que tenen ja setze, disset, i fins i tot divuit anys... i llavors el tema ja el tractem d'una altra manera, fem derivacions a programes de garantia social i etc. I de l'altra banda tenim el primer, el segon i el tercer d'ESO que sí que són alumnes ja dels centres vinculats i que ja van començar la Reforma. El tema de l'absentisme a nosaltres francament és completament diferent, o sigui, el seguiment que fas a aquests nanos... no estàs darrera d'ells perquè ja tenen molts disset i divuit anys, eh? En canvi amb els "petits" sí que realment és important en aquest sentit (...) "La sanció doncs vindrà donada per l'instructor o ja la normativa del decret de drets i deures dels alumnes, eh?, això per una banda, no? Això serien doncs els alumnes aquests que es queden a casa, però clar, són els alumnes que són vagos, que no els hi agrada i que a veure, nosaltres a quart el que hem fet moltes vegades és buscar una derivació a programes de Garantia Social, perquè ja són nanos que tenen més de setze anys. (IES 1)

- I en el cas d'absentisme recurrent? - Això és parlar amb la família, si és per una causa en concret. Tenim una persona que ha de portar la germana a l'escola i l'ha de deixar a les nou, per tant a les vuit no pot venir, llavors una de dos et poses en plan burro o intentes comprendre que al igual no poden fer-ho d'una altra manera i ho negocies d'alguna manera, i dius val perfecte signeu-me aquest paper i a veure que puc fer (IES 9)

Només al IES 2 es dona una resposta homogènia amb independència del tipus d'absentisme. Consisteix en la sanció mitjançant expedient; pràctica contraposada a la del IES 5 que utilitza el recurs a l'expedient quan es considera que es tracta d'un alumne "recuperable"

- Quan obres un expedient? Quan creiem que mitjançant l'expedient s'ha de recuperar. Si l'expedient no recupera un nano, nanos que van venint eh! No estic parlant de que hagin desaparegut, nanos que van venint, si alguna vegada veiem que ...per recuperar-los potser cal donar-los un "toque", i obrir un expedient, és un "toque" que se'ls fa...

- I a quin perfil de nanos serveix això?

- El perfil de nanos que tenen alguna vinculació al centre, o sigui nanos normalment que no van ve en els estudis però d'alguna manera tenen l'objectiu de treure's el graduat o l'esperança final de treure's el graduat. (IES 5)

En el cas del institut 4 per la inhibició o absència d'intervenció es característic en els casos d'absentisme crònic (*homogeneïtat per inhibició*).

Hay dos tipos de absentismo, fundamentalmente: el total y el parcial... - En el parcial, no cabe duda de que según el promedio no hace falta tanto la intervención de las asistentes sociales, sino que somos nosotros directamente. Pero a mí los casos que me preocupan son estos, los duros. La estrategia que llevamos es la de seguir a aquéllos que vemos más accesibles (acceso a las familias y predisposición de los padres). Es decir empezamos por ahí (por los más fáciles), en vez de ir a buscar los casos inútiles. (IES 4)

Tot i que la pràctica de la negociació amb l'alumnat, de segon cicle de secundària, no està generalitzada, es dona en tres centres (IES 3,7 i 9) caracteritzats, alhora, per donar respostes variables i flexibles segons les situacions.

...jo amb aquesta família un dia vaig arribar a un acord, que estarien aquí si s'ho guanyaven, que si no s'ho guanyaven els faria fora, i això és el que... Ho vaig dir a tres, amb dos m'ha funcionat i amb aquest no. (IES 3)

A tercer no es truca a la família però es porta el control de la falta d'assistència. Es considera que el tercer d'ESO és com el primer de BUP antic i que hi ha d'haver un control més personal: es parla amb el nano i bé, si el nano no respon doncs també es truca a la família. És a dir, el tutor en principi amb els casos a partir de tercer d'ESO el que s'intenta fer és investigar a través de l'alumne el que ha passat (IES 7)

... Al primer i segon cicle el problema és que el referent del BUP, de la FP i de l'ESO és molt nou encara, i llavors(...) Hi ha una sensibilitat quan es tracta de primer cicle, i el control més estricte es fa al primer cicle. Al segon cicle no és que es baixi la guàrdia, però sí que hi ha més possibilitats de negociar, de tractar d'arribar a un acord. Perquè és una edat molt típica en la que la gent comença a fer tonteries, comença fer campanes... És un moment de canvi, de crisi molt forta, i llavors aquí has d'entrar en un joc molt especial, i això depèn també de la persona adulta. ... No pots fer gent lliure si no es dona la possibilitat que ells analitzin el que fan, i que de tant en tant facin alguna errada. (IES 9)

c) L'Acollida individualitzada "versus" absència de mesures d'acollida individualitzades

Les actuacions dels centres de secundària per acollir l'alumnat de nova incorporació poden ser considerades una mesura de prevenció de l'absentisme escolar en tant en quant permet apropar la nova realitat escolar a l'alumne, però es tracta també d'una variable que contribueix a definir les practiques d'homogeneïtat o heterogeneïtat dels centres respecte de l'alumnat, en general, i respecte de l'alumnat absentista en particular. Tot i predominar les practiques d'acollida de caràcter general, adreçades al conjunt del nou alumnat, en quatre instituts (1,3,7 i 9) es contempla un pla d'acollida individualitzat que permet disposar d'informacions particulars sobre l'alumne que excedeixen l'àmbit estrictament acadèmic.

I el que és el pla d'acollida... el que fem és que al setembre doncs llavors reunim els nanos en grups de deu i omplen unes dades, i es fa sobretot... a veure, el tema d'omplir dades és per tenir-los... bé, són dades personals tal i qual... es fan i el professor fa una entrevista individual de deu minuts amb els nens. Després nosaltres fem... o sigui, el que és els professors d'instrumentals en reunim... perquè a vegades nosaltres tenim moltes informacions, no?, però sempre a vegades són parcials, o són diferents criteris, a veure, no sé... llavors fem una prova d'instrumentals, fem una prova... sobretot pel tema de la diversitat, eh? A veure, perquè són nanos que aniran amb la psicopedagoga a fer, en grups reduïts de deu nanos o menys, a fer les instrumentals, matemàtiques, català i castellà. (IES 1)

Dos dies abans de començar les classes doncs fem una entrevista personal a cada criatura..., amb el nano. Algunes famílies hi volen ser presents i els hi diem que no, que això és el nano que hi ha d'estar. Hi ha algunes mares especialment molt amoïnades perquè el seu fill o filla als dotze anys ve a l'institut. Llavors als professors de primer ens reparteixen els alumnes a entrevistar, tenim un petit protocol d'entrevista, més que res per trencar el gel i perquè després això es passa al tutor corresponent i s'afegeix a la informació que tenim de les escoles. I després, una vegada hem fet això, doncs després ja ve la feina de tutoria. (...) I una de les coses que nosaltres fem a començament de curs, quan els nanos ja porten aquí una mica més d'un mes, és fer-los una tutoria, una enquesta de valoració del funcionament, i una de les coses que sempre els hi preguntem és quin grau de control creuen que hi ha, i normalment acostumen a dir que molt més que a l'escola. El qual no vol dir que no sigui veritat, però en tot cas, com que ja no se'n recorden del que tenien a l'escola.. Els hi preguntem quines expectatives tenen en el centre, què és el que més els agrada, en quines assignatures creuen que estan més preparats, què és el que els hi fa més por, què els hi agradaria... què esperen de l'institut, què pensen d'ells mateixos com a estudiants... És això. (IES 3)

- A veure, això és una cosa que també anem aprenent, perquè és clar, una realitat que tu no coneixes i que te la trobes al primer any, al segon incrementada, i al tercer, que ha

estat aquest any, súper incrementada, doncs... bé, no ho preveus. Nosaltres sempre, des del primer curs d'ESO, el que feiem era una setmana d'acollida: ensenyàvem el centre als alumnes, fer unes primeres reunions amb els de primer, explicar una mica el funcionament, i sobretot els tutors, a la classe, doncs explicar com funciona i tenir una entrevista personal per saber una mica la situació. Partiem de l'informe de primària que teníem, però és clar, l'informe de primària tampoc no donava gaires dades. (IES 7)

Predomina la intenció de recaptar informació sobre l'alumne i la família, i d'utilitzar sistemes d'acollida personalitzats que a la pràctica resulten poc viables per la baixa disponibilitat de temps:

- Quan es formalitza la matrícula es fa una entrevista a la família. Hi ha un qüestionari, i en aquest qüestionari es pregunta una mica de tot. Situació de la família, estructura, si tenen ajuts o relacions amb Serveis Socials, si el nano és de tal manera a casa, si coneix a noves amistats, si estan contents del col·legi on anava, si han tingut algun problema que t'ho expliquin, perquè llavors veus una mica quina dinàmica porten, si el nano funciona o no funciona acadèmicament...tota aquesta informació es recapta.

- Teniu historial familiar?

- Sí, a banda de la fitxa que arribi de l'escola de primària.

- Aquí vam fer... o sigui, hi ha sistemes que et semblen que són ideals, però que després no et deixen aplicar perquè no et donen temps per fer-ho. L'ideal és que tinguis uns dies per rebre els alumnes de forma individual, amb una persona que els faci una mica de guia que no sigui el tutor, que sigui un professor. Potser és interessant que sigui un dels professors que tingui, però tampoc és absolutament necessari. Que li preguntin, que li ensenyi el centre a grups molt reduïts d'alumnes... això és l'ideal. (IES 9)

En alguns centres el Pla d'Acollida es circumscriu a les reunions informatives que el centre estableix bàsicament amb les famílies abans i després del procés de matriculació.

Primer fem una jornada de portes obertes per la gent interessada en matricular-se, i fins i tot entrevistes personals, si la gent demana dia (...) Llavors, al Setembre fem una setmana d'acollida, fem un dia de recepció pels alumnes, els dos primers dies fem unes activitats amb els tutors, i després una entrevista, es convoca una reunió, una assemblea amb els pares. (IES 2)

Un cop s'acaba la matrícula fem una convocatòria als pares dels matriculats i se'ls hi afina el funcionament del centre en quant a les normatives, quotes que convindria pagar i coses d'aquestes...és molt més real, molt més de pràctica de cara ja no a que t'arimís a venir sinó que ja que estàs aquí ho fem d'aquesta manera; això abans del juny. Quan passa l'estiu se'ls torna a convocar per fer la reunió d'inici i això ja se'ls explica com queda tot perquè la normativa del centre s'acaba al setembre, aleshores s'explica tot, les sortides que faran i com va lligat tot i en cas de conflicte com han d'actuar, tot el tema no? Un cop passen tres setmanes o un mes hi ha el que es diu l'avaluació inicial i aleshores fan una reunió d'aula, que és una reunió on el tutor parla

del funcionament dels nanos dins de l'aula, no del cas concret. I a partir d'aquí hi ha dues reunions del tutor amb els pares. (IES 5)

Abans de començar el curs fem una reunió amb els pares, on parlem de què farem, què faran els nanos, una presentació de la Reforma i després el que realment faran aquí. Presentació del tutor, que per norma general ja se sap qui és, i abans de tot això nosaltres ja hem rebut informació de les escoles de primària. "... nosaltres el que fem és que la tutora, el dia de la reunió amb pares, fa una presentació del que vol fer amb el curs, quins objectius té i tot això. A part de si hi són, perquè a vegades el problema també és l'assistència dels pares. I aquí què passa? Que es fa sempre allò de "bueno, y usted que horas tiene, qué dia quiere venir, o qué dia puedo venir a hablar, o cómo puedo contactar..." Llavors la tutora o el tutor et dóna el telèfon, el dia que tindrà de tutoria, i a partir d'aquí ja comencem la relació amb la família. (IES 8)

En definitiva, els centres públics de secundària han començat a treballar recentment els sistemes d'acollida de l'alumnat, per tal de llimar les dificultats de la transició de nivell acadèmic i de canvi de centre que suposa el pas de la primària a la secundària, i contribuir a crear un clima favorable a l'assistència continuada. Tanmateix resulta fonamental proveir-se de fonts d'informació per identificar els estudiants amb risc d'absentisme i en risc familiar i/o social. Tot i així, aquests sistemes estan encara molt poc desenvolupats en els centres de secundària.

d) Mesures específiques de reincorporació de l'alumnat a l'aula "versus" absència de mesures específiques

La interrupció reiterada de la escolarització comporta per a l'alumnat una dificultat acadèmica per seguir el ritme d'aprenentatge establert. Aquesta dificultat és resultat de les regles de seqüència a partir de les quals el professorat estableix la successió de continguts i de ritme en el procés d'aprenentatge. El fet que aquestes regles de seqüència siguin implícites, només conegudes pel professorat, i uniformes per a tot un grup d'edat, dificulta les possibilitats d'enganxament de l'alumne absentista, particularment en els casos recurrents. Malgrat la dificultat de reincorporació cap centre de secundària defineix una pràctica d'intervenció sobre aquest aspecte.

L'absència d'intervencions és generalitzada a tots els IES, si s'exclou el recurs a la repetició que algun centre (IES 1) es planteja davant determinats tipus d'absentisme.

Evidentment aquests nanos ja porten un endarreriment, però si són nanos que normalment no fan res a classe perquè l'absentisme pot jugar,... va lligat, tampoc si li dones més feina no farà res. Nosaltres ara el que ens estem plantejant és la repetició, la repetició fins i tot d'un primer o d'un segon d'ESO.(...) Tenim una nena que se'n va anar a València i l'altre dia va venir i va dir "que se quería matricular de tercero". Le dijimos "¿de qué de tercero? Tú si te matriculas en algo te matricularan en segundo", perquè és que no... ha faltat sis mesos.

El seguiment individualitzat i la recuperació addicional mitjançant un tutor personal és també un recurs referit en el cas del IES 3.

L'absentisme quan es despenja, depèn molt de cada cas, però els que... O sigui, ens costa molt d'integrar-los a classe, ens costa molt. Perquè fins i tot a algun de primer li vam a anomenar un tutor personal, i aquest tutor personal. Doncs el tutor personal el que havia de fer era recollir la feina que li passaven els altres "profes" i llavors un dia a la setmana, el dimecres, que acabem... bé, els de primer aquests acaben a la una, doncs de una a dues el profe havia d'estar amb ell. Què ha passat? Doncs que el tio deixava de venir els dimecres. (IES 3)

Però les dificultats per obtenir un rendiment escolar satisfactori són notables, tal i com assenyalen els IES 3 i 7, malgrat que s'atribueixin al tutor unes funcions específiques per millorar el rendiment d'aquest alumnat.

- Això és un problema, perquè clar, l'absentisme després té una sèrie de repercussions importants. O sigui... el "tio", o la noia, té una imatge, davant dels altres, i aquí es genera una dinàmica una mica perversa, a vegades. És que és una imatge que té davant dels altres i davant del professorat... "Hola, ¿que tal? ¡Por fin!" Coses d'aquestes, i intentes entrar. Ara, això depèn molt del "profe" i de cadascú... De vegades sí que el recuperes, o almenys aguanta l'escolarització, acaba l'ESO, la qual cosa no vol dir que la superi, però almenys aguanten. (IES 9)

En algun cas l'absència d'intervencions queda justificada per tal d'evitar el conflicte escolar que s'originaria en cas de reincorporació:

No hi ha cap problema. Home, el que passa és que el rendiment és baix, sense que l'alumne sigui incapaç, que no ho és. Simplement, que no li agrada.
- Com es re- insereix a l'escola, un nano absentista?

- És que no puc parlar més que per aquell cas que et dic de tercer (...) aquest ve, el que li passa és que... ja és gran, té quinze anys, simplement que diu que no vol estar a l'escola. No és conflictiu, aquest no té cap problema de conflicte, aquest nen està a les classes. Treballa poquíssim perquè no li agrada, però no crea cap conflicte, quan ve es reintegra a la seva classe, amb els seus companys, normal. I després potser falta i torna a faltar i alguna setmana no ve o el que sigui, però quan ve... i ell, ho dic francament, simplement no li agrada estar aquí a l'escola, i prefereix estar al carrer fent altres coses.
(CE_IES 2)

Tot i no ser una pràctica molt referida, existeixen indicis de la inhibició d'alguns professors davant l'absentisme quan l'alumnat es considerat alhora "conflictiu"⁹:

"Quan l'alumne és un nano d'aquests molt problemàtic i que diguem-ne faria més favor al centre si no hi fos que... doncs clar les cartes es continuarien rebent però clar els expedients que se li obren són més per motius més perillosos que no pas d'absentisme".
(Dcc-IES5)

Tot i que alguns instituts es plantegen el diàleg entre tutor i alumne o família a fi de persuadir a aquest a canviar la seva actitud davant la escolarització, la manca de preocupació acadèmica és palesa. El diàleg amb l'alumnat no s'acompanya de cap recurs educatiu complementari o alternatiu (IES 4,6,8). Només en algun cas excepcional aquest diàleg genera un procés de negociació i compromís entre l'escola, l'alumne i la família, la recompensa del qual és l'atenció personalitzada, tot i que amb resultats desiguals, com posa de relleu el director del IES 3.

(...) Amb un alumne que hem expulsat del centre, que és un dels fracassos de la UAC, diguem-ho així, bé, que va estar a la UAC (que l'altre no era de la UAC, però aquest ens desmuntava la UAC), i el vam recomanar al curs normal per dir... bé, aquest tio intel·lectualment té mancances perquè no s'hi dedica però pot tirar quan vulgui, però un tio molt mal parit. Llavors, amb aquest precisament vam intentar amb la família, ara que les coses ja anaven molt mal dades, doncs que la família firmés un contracte. I amb aquest alumne de la UEE també ho vam fer això, amb ell. Però el contracte

⁹ Altres dades avalen aquesta hipòtesi, com les referides en l'estudi de: Ansón Llera *et al*, on els autors rebel·len la existència d'un alt percentatge d'alumnat que faltava a classe alguna vegada o amb freqüència sense rebre cap demanda de justificació per part del professorat. Segons els resultats de l'esmentat estudi un 21% de l'alumnat que faltava amb freqüència indicaven que el professorat els hi deia que "així no molestaven". Per a una informació més detallada veure: Ansón Llera, J.L., i Garcès Campos, R (1987) *De la escuela a la calle: la socialización de los jóvenes de 14 a 16 años no escolarizados*. Dirección provincial del Ministerio de Educación y Ciencia, 175, p.

deia coses com: "em comprometo a arribar puntualment cada dia al matí i a la tarda, i si no arribo admito que se m'envii cap a casa". "haig de portar el llapis, "el boli" i tot això, i sinó admito a que se m'envii a casa a buscar-ho i al cap de deu minuts ja tornar a ser aquí", "si no em porto correctament admito que se'm faci fora i no em quedo al corredor sinó a casa", i llavors al final deia "si en un mes compleixo aquestes coses tindrè dret a rebre una atenció personalitzada." Això és el que vam fer amb aquest que encara tenim a l'aula, eh? Ens ha anat molt bé, amb el primer nano vam poder... però amb aquest no. Amb aquest la mare va dir en principi que sí, però quan es va posar en funcionament, va dir que de cap manera, diu "no, no, vostè té raó, jo no puc jo no puc fer tornar el nano a l'institut", "però vostè ho ha acceptat, això." No vol? Bé, doncs llavors anem per l'altra via, expedient disciplinari, i expulsió.". (IES 3)

En conclusió:

- Una major diversificació en les respostes a l'absentisme es produeixen en aquells instituts que tendeixen als agrupaments heterogenis a primer cicle i homogenis al segon cicle, segons nivells (IES 1, IES 3 i IES 7), mentre que les tendències una major segregació de l'alumnat des del primer cicle de la ESO coincideix amb una major tendència a donar respostes homogènies al llarg de tota la ESO i a la inhibició davant l'absentisme. Tanmateix, sota formules aparentment "comprehensives" d'organització escolar també es produeixen reaccions d'inhibició o respostes homogènies als diferents tipus d'absentisme recurrent i crònic (IES 8).
- Les diferents situacions d'absentisme són més reconegudes i tenen una resposta més específica en aquells centres més proclius a les intervencions educatives d'atenció a la diversitat.
- Però fins i tot en els centres més proclius al seguiment individualitzat es donen pràctiques antagòniques entre cicles, amb intervencions similars a les pràctiques de l'ensenyament primari en el primer cicle de la ESO i a les pràctiques de batxillerat en el segon cicle.

- Les estratègies d'intervenció diferenciades segons cicles de la ESO són justificades en termes de "dotar de major autonomia a l'alumnat", conforme augmenta la seva edat, prescindint de les intervencions amb la família, però la pràctica de la negociació amb l'alumnat al segon cicle de la secundària es molt infreqüent (només en 1 de cada tres centres), resultat que reafirma una certa tendència vers la inhibició dels centres en aquest aspecte.

- La interrupció reiterada de la escolarització comporta per a l'alumnat absent una dificultat per a seguir el ritme establert a l'aula. Aquesta dificultat resultant d'unes regles de seqüència i de ritme molt marcades dificulta les possibilitats d'enganxament de l'alumne absentista. No obstant els centres estudiats no contempen estratègies específiques d'intervenció sobre aquest aspecte, a excepció dels IES 1 i IES 3 que refereixen el recurs al suport escolar fora de l'horari lectiu en coordinació amb el tutor corresponen.

- Per últim, val a dir, que predominen les practiques d'acollida de caràcter general, adreçades al conjunt del nou alumnat. Tot i així quatre instituts (1,3,7 i 9) contempen un pla d'acollida individualitzat, per contribuir al disseny d'intervencions educatives adaptades a la heterogeneïtat de l'alumnat.

- En definitiva, sota l'eix homogeneïtat/heterogeneïtat es classifiquen els instituts 2, 5 i 8 (en el pol de màxima homogeneïtat), seguit dels IES 4 i 6. Els instituts 1,3, 7 i 9 presenten unes practiques d'acollida i unes intervencions en situacions d'absentisme més proclius a la individualització.

Taula 6.6. Practiques d'intervenció heterogènies <i>versus</i> homogènies.			
Practiques d'intervenció.	A	B	No Inf.
Eix 2: Heterogeneïtat / Homogeneïtat			
a) Practiques d'integració a primer cicle	1,3,7,8	2,4,5,6,9	
b) Practiques de segregació a tota la ESO			
c) Intervencions individualitzades/ d) Intervencions estandarditzades	1,3,7, 9,	2,4,5,6,8	
a) Acollida a l'alumnat individualitzada/ b) Absència de mesures d'acollida individualitzada	1,3,7 i 9	2,5,8	4 i 6
a) Mesures específiques reincorporació/ b) Absència de mesures específiques		1,2,3,4,5,6,7,8,9,	
Resultats	IES 3: 3 IES 1: 3 IES 7: 3 IES 8: 1 IES 9: 2	IES 2: 4 IES 5: 4 IES 8: 3 IES 4: 3 IES 6: 3 IES 1: 1 IES 3: 1 IES 7: 1 IES 9. 2	IES 4: 1 IES 6: 1
<i>Per a cada Institut s'expressa el total de variables presents en relació a l'eix considerat</i>			

2.3. Eix 3: Internalització "*versus*" externalització

L'eix internalització - externalització és la tercera dimensió que ha estat considerada per analitzar les pràctiques d'intervenció dels centres de secundària contra l'absentisme. Tal i com es descriu en el capítol cinquè, aquest eix es defineix en base a la suma de tres variables dicotòmiques:

- el temps d'intervenció: intervencions immediates *versus* diferides
- el tipus d'accions previstes: mesures preventives i persuasives *versus* mesures coercitives
- Mesures específiques de recuperació del temps perdut "*versus*" absència de mesures

a) Intervencions immediates "versus" diferides

El temps d'intervenció és una variable que diferencia notablement els centres de secundària. Hi ha dues pràctiques d'intervenció diferenciades: la d'aquells instituts que fan una actuació immediata al detectar una absència injustificada de l'alumne (IES 1,2,7,8, i 9) i la d'aquells que fan una intervenció diferida en el temps (IES 3,4,5,6). La intervenció immediata es caracteritza per ser un plantejament de centre que respon la voluntat de reconduir les situacions d'absentisme internament. Habitualment és exercida per una persona específica a la que s'atribueixen aquestes funcions: el conserge (IES 2, 8 i 9), alguna persona de secretaria (IES 7) o el professional de compensatòria (IES1).

El temps transcorregut per a la intervenció no és només una variable de diferenciació entre centres (intercentres) sinó que aquest temps varia segons trimestres (major intensificació al primer trimestre i més dilatat en el segon i tercer) i també és més dilatat al segon cicle de secundària. Aquesta pauta d'intervenció diferenciada en el temps mostra diferències de criteris dins del mateix centre, segons tipus d'absentisme, períodes del curs i edats de l'alumnat, com il·lustra la següent cita:

(...) aquí es fa un seguiment bastant intens. Bé, ella t'ho pot dir, no?. Es que realment estem a sobre, els tutors hi estem bastant a sobre, i per tant hem de dir també que l'absentisme és un absentisme diferent al de primària, nosaltres tenim absentisme a primeres hores...(diu la coordinadora pedagògica) – Falten a primera hora i s'incorporen a la segona...(matisa la professora de compensatòria) Sí, perquè clar (prosegueix la coordinadora pedagògica), no s'aixequen, però per què? Perquè no hi ha famílies darrera, no s'aixequen perquè la mare també està dormint, i llavors vénen perquè estan bé a l'escola i s'ho passen bé, llavors vénen a l'escola. Però clar, arriben a les 10:30 o a les 9:30, no?... Llavors nosaltres, quan vam detectar aquest problema, nosaltres el que vam proposar a la mestra de Compensatòria és una mica fer el seguiment d'aquesta primera hora. Llavors ella, al primer trimestre sobretot, que és quan més... quan més hi ha. 2- Sí (completa la professora de compensatòria), jo vaig fer la pauta de(...)de treball, no?, i sobretot es tracta de treballar els hàbits amb els nanos. I clar, al primer trimestre durant la primer hora, a les 8:30, passo control per totes les classes. Amb les llistes, i el professor doncs em diu qui falta, amb el qual automàticament a les 9:30 faig la trucada de "toque" a les famílies, amb el qual... amb aquest "toque" fet així molt intensivament

al primer trimestre pràcticament es pal·lia, no? perquè el que queda... perquè d'alguna forma ja són crònics en el sentit que passen més coses... (IES 1)

S'al·ludeix als requeriments de personal que suposa una intervenció immediata o a l'edat de l'alumnat, per legitimar practiques diferenciades segons cicles. (IES 2,7, 8 i 9)

(...) el professor que té l'alumne a les 9:30, a la primera hora, si no hi ha algú, se li passa la informació al conserge i el conserge truca. Llavors nosaltres ja sabem si el nen té grip o té...i a vegades la justifica "a posteriori." O sigui, aquest control dels nens de primer i segon és diari, i no hi ha casos d'absentisme. És a dir, els alumnes quan falten, falten perquè estan malalts, o perquè les famílies diuen que estan malalts, però això ja és una altra història. Però hi ha una documentació, hi ha un control. Llavors, és a tercer d'ESO quan tenim el primer cas...un o dos casos d'absentistes, de nens que no vénen i que les seves famílies no donen explicacions. Això és a tercer (...) però ja no fem aquest control.(es refereix a tercer i quart d'ESO) - I com és? (pregunto) - Doncs perquè necessitaríem un conserge a part, per acumular la feina d'aquesta manera. Llavors, com que els alumnes ja són més grans, ja tenen catorze anys com a mínim, llavors ja és l'alumne...o bé truca el tutor, però no truca diàriament quan falta el nen, sinó quan detectem que ja fa uns dies i la família no ha avisat. Aleshores és quan el tutor ha de trucar. Però no és el conserge que truca rutinàriament, perquè això representa que el conserge cada dia, de 120 nens que és primer i segon, cada dia igual ha de fer set o vuit trucades, i això és temps. No podríem controlar a tot l'institut... necessitaríem una persona varies hores trucant, o deixant missatges als contestadors, que també és el que fem. (IES 2)

A primer cicle acostuma a fer-se al mateix dia, perquè és més... tens la sensació (suposo que és la psicologia aquella que t'he dit abans) que són més nens, i als catorze és quan entra el factor aquell de "que te he pillado", però mira, no ho tornis a fer i no passa res (IES 9)

En tres centres (IES 1, 2 i 7) s'ha procedit a un procés de readaptació a la nova situació que suposa la ESO introduint formules exhaustives de control de les absències i intervencions a primera i segona hora del matí, en resposta a la necessitat d'ajustar-se a l'edat de l'alumnat de primer cicle, més heteronom, pel que fa a la obligatorietat de l'assistència, que l'alumnat de segon cicle o de l'ensenyament post- obligatori, suposadament més autònom.

Nosaltres quan vam començar l'ESO vam fer una cosa que ara hem anat canviant, és clar, perquè tu el que vols és que aquests nens de primària participin de l'esperit de secundària o de BUP, no? Això és el que vam intentar fer, i s'ha vist que això és una mica un fracàs, perquè els alumnes que surten de primària molt tutoritzats, amb un seguiment... Perquè estan acostumats a que hi hagi uns grups molt reduïts, de deu o

dotze alumnes, i llavors arriben aquí i es troben que n'hi ha vint, vint-i-cinc, vint-i-set... i una mica amb un sistema de funcionament molt autònom, molt poc controlat. (...) Amb l'ESO canvien les circumstàncies perquè canvia l'edat dels alumnes i les exigències. I a veure... hem establert una sèrie de mecanismes que a vegades anem canviant perquè no funcionen, a vegades és difícil coordinar l'acció dels diferents agents que intervenen en el control de l'assistència dels alumnes. (...) Hi ha una sèrie de casos en els que això no funciona, que són els casos que coincideixen amb absentismes més crònics, o en situacions socials més difícils de controlar. (IES 7)

Contràriament en el IES 4 (on predomina l'absentisme recurrent) i el IES 5, no hi ha una intervenció immediata, sinó que aquesta recau en la discrecionalitat del tutor.

(...) Sobre on actuem? totalment subjectiu, és a dir així com nosaltres ja teniu establert des de l'època del B.U.P que a les quinze faltes, entenent que cada falta és una hora, s'enviava un comunicat als pares. Aquí diguem-ne el boom de l'absentisme no ens permet fer aquest buidatge, aleshores quan detectes un alumne que falta massa, i el massa és totalment subjectiu, coneixent l'alumne coneixent la problemàtica, sabent que acostuma a justificar-ho quinze dies més tard i tot això s'actua trucant als tutors, i enviant una carta certificada, no certificada no, una carta als pares.(...) Tot això fa que el volum d'assistència en diferents graus sigui massa gran com perquè es pugui ...es pugui...copsar. (IES 5)

El caràcter diferit de la intervenció en els IES 3 i 6 es podria interpretar com a conseqüència del predomini l'absentisme crònic, tot i que la absència d'argumentació dels interlocutors no permet derivar cap conclusió al respecte. Caldrà analitzar les variables restants per a caracteritzar aquest centres sota l'eix internalització- externalització.

b) Mesures preventives i persuasives "versus" mesures coercitives

Com es recordarà les mesures persuasives fan referència a aquelles intervencions deliberades que l'escola desenvolupa per tal de prevenir l'inici d'una situació d'absentisme. L'anàlisi de les entrevistes realitzades mostra l'absència de pràctiques de "prevenció dissuasives" específiques contra l'absentisme en els centres de secundària. La prevenció s'emmarca dins

d'altres practiques generals dels centres com és el pla d'acollida que aquests fan a famílies i alumnes. Les principals mesures preventives referides són:

- El recurs al menjador (IES 9)
- Una relativa flexibilitat horària a l'entrada (IES 3 i 9).
- El control rigorós de la puntualitat (IES 3 i 5)
- El mantenir es portes tancades a l'hora del pati: IES 8
- L'acolliment i la comunicació permanent amb les famílies (IES 6 i 9);
- Les mesures d'atenció a la diversitat cultural, de ritmes d'aprenentatge, (referida pel IES 3), consistent en establir un contracte d'aprenentatge i d'avaluació individualitzat amb alguns alumnes

Bé, llavors, aquestes estratègies d'atenció a la diversitat també és una d'aquelles coses que sense pensar que estiguin estrictament encarades a prevenir l'absentisme, però evidentment això i el que et comentava de la UAC... El grup dels nanos absentistes són de UAC, diguem-ho així, el fet que dins de la UAC s'hi trobin acollits ajuda a disminuir el risc d'absentisme. (IES 4)

El control de la puntualitat és també pràctica de prevenció en el cas dels IES 3 i 5, sota criteris de rigidesa horària. Es tracta d'una "*Mesura Persuasiva*" en base a la introducció de nous hàbits que parteixen de la "relativa autonomia" de l'alumne (mesures persuasives intrínseques). En general es tracta de mesures orientades a un canvi de comportament en base a una tasca pedagògica que afavoreixi l' "Autonomia Responsable" de l'alumne respecte a la seva pròpia escolarització.

"De fet la gent arribava fins a dos quarts i cinc. Llavors hem avançat això des de dos quarts menys cinc a dos quarts, i a més a més des de fa tres mesos portem un control molt estricte de puntualitat. Quan els nanos arriben tard la conserge pren notes, els hi fa un justificant que han de portar ple." (IES 3)

Els alumnes que arriben tard sistemàticament han de passar per la sala de professors i s'anota a quina hora arriben, aquest és un tercer tipus de nano. (IES 5)

Del conjunt de mesures referides el contacte telefònic a primera hora és la més utilitzada. Es tracta d'una practica comuna als IES 1,2,7, 8 i 9 que te per

objectiu manifest persuadir a l'alumne i/o a les famílies per tal que no es torni a produir una absència injustificada, i com objectiu latent responsabilitzar a la família de l'absència de l'alumne. Altres mesures persuasives referides són:

- El treball sobre els hàbits d'assistència i de puntualitat (IES 3 i 5)
- El treball sobre les actituds dels pares envers l'escola (IES 5)
- La intervenció immediata sobre la família d'un nen/a absentista IES 1 i IES 8.¹⁰
- Mantenir les portes tancades al pati, referit pels IES 3 i 8.¹¹

En algun institut (IES 5 i 6) es refereix la possibilitat d'un canvi d'actituds, de valors i de motivació (*auto-motivació?*) mitjançant el recurs al diàleg, des d'un plantejament idealista, doncs es pressuposa que el canvi d'actituds vindrà donat per un canvi de valors respecte l'escola ("*fer-los entendre*" "*fer-los veure*"), obviant que l'adhesió a uns determinats valors ve determinada per particulars condicions socials, per les formes de viure l'escola i en l'escola. També s'obvia qualssevol qüestionament i modificació de les pràctiques institucionals susceptible d'introduir altres formes de viure l'escolarització obligatòria.

Prevenir l'absentisme és la motivació i la... , bàsicament la motivació, és fer entendre als pares i als nanos lo important que és l'estudi, (IES 5)

La nostra guerra precisament és fer-los hi veure que no, que encara és interessant venir, i aquesta és la nostra batalla. Lluitar contra l'absentisme, en poques paraules, és lluitar

¹⁰ Observi's que malgrat el nombre d'instituts que practiquen la intervenció immediata quan detecten un cas d'absentisme (1,2,7,8,9) només els IES 1 i 8 ho refereixen com a mesura preventiva. Sembla ser que en els centres no hi ha una percepció sobre la necessitat de mecanismes de prevenció.

¹¹ La qüestió relativa a les entrades i sortides de l'alumnat en hores de pati, regulada segons el reglament de regim intern de cada centre ha aixecat certa polèmica en algunes comunitats autònomes, tal i com recull l'article aparegut en la secció d'educació de "El País" el dia 16 d'octubre del 2000, només prohibit expressament en el cas de Galícia, segons una ordre del 1997. Val a dir que en el cas de Catalunya s'impedeix la sortida en l'horari de pati de l'alumnat de primer cicle de ESO però no de segon cicle.

per fer que els nanos tinguin algun interès per vindre. A la que tenen algun interès de motivar-se s'acaba l'absentisme. El problema és que molts dels que ens falten... quan han posat algun tipus de motivació a més a més, hem aconseguit, alguns d'ells, no tots, clar, que... doncs que tornin. Per exemple hi ha una nena que ens faltava moltíssim i ara ve sempre perquè té molt clar que ella ha d'acabar perquè necessita... li vam menjar el coco i va funcionar, necessita el certificat, no el graduat, fixa't bé, necessita el certificat i "como lo tengo que conseguir pues yo vengo". Bé, aquesta nena ve cada dia, doncs "aplausos", un èxit, no? (IES 6)

En relació a les "*mesures coercitives*¹²" val a dir que les intervencions contra l'absentisme escolar estan tipificades com a sanció en el decret de Drets i Deures de l'alumnat i en alguns centres són contemplades com a tal en el marc del reglament de règim intern. Es tracta però d'un recurs qüestionat per la major part dels centres (IES 1,3,6,7,8,9) que consideren ineficaç l'aplicació del reglament en la major part dels casos d'absentisme.

- Però en el cas de l'absentisme la via disciplinària no serveix per res. No la utilitzem. O sigui, nosaltres fins i tot amb els casos d'algun expedient que hem hagut de fer doncs això, per reiteració de faltes lleus, diguem-ho així, que arriba a ser falta greu. Hem fet tot el possible per evitar enviar alumnes a casa uns dies, perquè això no és cap càstig, és un premi. (IES 3)

Si un nano falta el que no pots és dir-li "doncs ara t'expulso tres dies", perquè et dirà "estupendo, pues ya no vuelvo", però els hi dius en el sentit de dir "mira, si segueixes faltant i no ho justifiques haurem d'avisar a la família", i quan nosaltres llavors avisem la família els hi diem doncs que bé, que el nano falta, no està justificat, i que clar, que si... però això sempre és en una segona o una tercera entrevista, no a la primera perquè clar, primer sempre intentem ser molt diplomàtics, i ja quan no podem més els hi diem que és clar, que bé, que passarem nota als serveis d'Inspecció i a l'educador de barri per veure què podem fer.(...) És que el que no podem fer és aplicar el reglament de règim intern i dir tres dies sense venir per insultar un professor, cinc dies de treballs forçats. Això no funciona perquè es reboten o diuen "ah, sí, estupend, tres dies a casa." Llavors, com que això no funciona, hem de treballar amb el dia a dia així, per tant ens passem el dia parlant. (IES 6)

Contràriament en els IES 2 i 4 hi ha un recurs permanent al reglament per a donar resposta a les situacions d'absentisme (amb independència del tipus d'absentisme).

¹² Les mesures coercitives fan referència a tota acció de violència simbòlica que, en resposta a les infraccions comeses per l'alumnat o la família d'aquest, apliquen diferents agències de control simbòlic, en base al poder legítim que socialment se'ls atribueix. Són mesures coercitives les sancions estipulades en el reglament de règim Intern, la inhabilitació, la expulsió, o altres formes punitives que agències de control simbòlic com l'escola apliquen sobre l'alumnat absentista

- En quan a la vostra resposta a l'absentisme, podríem dir que és similar o diferent, en funció de si és més crònic o més esporàdic?
- Home...és que és això, és ... és el mateix. És que és controlar, i quan veus que és esporàdic es sanciona en un expedient i es dóna avis a la família. Si el professorat no pot solventar el problema, llavors es notifica a Serveis Socials.
- La sanció quan ve, quan no hi ha justificació per part de la família?
- Quan no hi ha justificació de la família..
- I com va el procediment?
- . No, simplement quan el tutor ja té un nombre de faltes no justificades que considerem que ja és prou preocupant.
- I quin nombre de faltes és?
- Bé, al reglament em sembla que està posat, ara no se... Unes deu o quinze classes.
- Deu o quinze classes seguides?
- No, no, encara que siguin esporàdiques, però sense justificar. (IES 2)

En el IES 5 es matisa el seu ús com a mesura de dissuasió en casos d'impuntualitat i de campanes o com a recurs d'externalització de situacions problemàtiques pel centre.

"S'actua trucant als tutors, i enviant una carta certificada, no certificada no, una carta als pares. A partir d'aquí teòricament a la tercera carta certificada al pare...(això de certificada és quan tenen més de tres dies d'absència no justificada)el pare...teòricament a l'alumne se li obre un expedient aleshores es citarien a les famílies, a través del tutor i tot això. El que passa també que aquest tema clar ara quan vegis els números veuràs que és una cosa que s'escampa bastant del que és lo normal, pel nombre de faltes d'assistència, no?. Quan obres un expedient? Quan creiem que mitjançant l'expedient s'ha de recuperar. Si l'expedient no recupera un nano, nanos que van venint eh! No estic parlant de que hagin desaparegut, nanos que van venint, si alguna vegada veiem que ...per recuperar-los potser cal donar-los un "toque", i obrir un expedient, és un "toque" que se'ls fa i... - I a quin perfil de nanos serveix això? - El perfil de nanos que tenen alguna vinculació al centre, o sigui nanos normalment que no van ve en els estudis però d'alguna manera tenen l'objectiu de treure's el graduat o l'esperança final de treure's el graduat, o diguem-ne l'objectiu final de l'aprenentatge de llegir i escriure i les quatre regles, que també existeix aquest cas. Quan l'alumne és un nano d'aquests molt problemàtic i que diguem-ne faria més favor al centre si no hi fos que... doncs clar les cartes es continuarien rebent però clar els expedients que se li obren són més per motius més perillosos que no pas d'absentisme. (IES 5)

Tot i que es tracta d'un recurs que en general es qüestiona, algun centre considera que és la única arma de la qual disposen.

(Calen) actuacions directes i concretes, no actuacions orientatives com fins ara. Perquè clar, tens un nano, tens el problema, tens la circumstància, tens una arma que són els drets i deures de l'alumne i res més. A partir d'aquí el nano s'ha de treballar i ha de fer pel seu compte, no? Aleshores l'escola es queda una mica amb un "sabor amargo" Bueno, una miqueta amargo. Perquè què passa? Aquest nano marxarà a un altre

centre, crearà el mateix problema, i llavors haurà d'anar a un altre centre... És a dir que farà una roda de centres, acabarà als setze anys i acabarà fent un fons de garantia social o a una casa d'oficis. (IES 8)

En conseqüència de l'anàlisi de les entrevistes es desprèn **no hi ha una pràctica declarada de sanció i expulsió davant situacions d'absentisme**, particularment en aquells casos d'absentisme que transcendeixen la voluntat del nen, o entre l'alumnat de primer cicle. Tot i així tots els centres contemplen aquest recurs sota determinats supòsits.

" Ho tenim legislat pel reglament de règim intern que a les tantes faltes d'assistència s'enviarà el primer avís, segon avís o tercer avís, i en el cas d'absències reiterades fins i tot es pot obrir un expedient per faltes d'assistència. O sigui, per una part hi ha el que és el control absentista doncs més legislat, per dir-ho d'alguna manera, que això ho fa el tutor, ho passa a la cap d'estudis i si hi ha un nombre determinat de faltes d'assistència que és un alumne que no... que ja és de quart o molt determinat, fins i tot es pot obrir un expedient... En el cas de quart, que són alumnes més grans i que ja pots dir... tenir la mesura aquesta del reglament de règim intern, que amb tantes faltes d'assistència doncs si un expedient o el que sigui. Però clar, amb aquests nanos (*es refereix a primer cicle*) és una mica... no té sentit, no?, si no vénen aquí, obrir-los un expedient per falta d'assistència i enviar-los a casa, realment no té... no té sentit, no? Llavors hem de treballar amb una altre sentit... (IES 1)

Fins i tot en els centres que qüestionen l'eficàcia del reglament com a resposta a l'absentisme, poden arribar a apertura d'expedient i expulsió quan la irregularitat de l'assistència s'associa a altres comportaments considerats "conflictius" o "que l'institut considera "problemes greus de conducta"

" Això depèn dels casos, perquè per exemple, si hi ha un nano que a més a més de l'absentisme, una vegada se n'ha recuperat resulta que és un nano conflictiu, llavors hi intervé la part del reglament de règim intern. És una barreja de tot i s'analitza tot el que fa el nano, per què, perquè l'absentisme, les conseqüències d'aquest absentisme, la reincorporació, com aquesta reincorporació no ha arribat a "cuajar" del tot, i llavors es busca, d'alguna manera, la circumstància o solució. Però per regla general el que fem globalment és l'absentisme, i després, si hi ha altres circumstàncies, intentem analitzar i mirar globalment". (IES 8)

" Aquí és un debat una mica curiós, perquè clar una de les sancions són l'expulsió del centre, però a un absentista expulsar-lo del centre és una mica ridícul. Llavors el tema de l'absentisme el tractem una mica al marge de la qüestió disciplinària perquè requereix un altre tipus d'història. Intentes pactar altres històries es que sinó és impossible, vull dir quin sentit té expulsar un...A veure a no ser que posis "les cartes sobre la taula" vull dir jo sóc molt bo i m'estic jugant el coll, hi ha moment que dius a la família: "ya me estoy cansando" o ve o no ve, si no ve vingui a buscar la baixa. (IES 9)

c) Mesures específiques de recuperació del temps perdut "versus"
absència de mesures

Sorprèn l'absència de referències a mesures específiques destinades a la recuperació acadèmica de l'alumne absentista. La única mesura referida, en algun cas és la repetició. Malgrat que es tracta d'un recurs discutible, doncs no és condició suficient per a un millor rendiment, les poques referències a aquesta pràctica poden ser interpretades en clau d'externalització: un recurs no utilitzat per tal de reduir el temps d'estada de l'alumne en el centre, tal i com expressen els interlocutors del IES 4 i 5.

" Pero es que además luego el currículum es limitado y luego pasan o, mejor dicho, los pasamos. Prefiero que corran y se planten en los 16 años y se vayan. Sí, sí, porque sino pueden estar aquí hasta los 20 años" (IES 4)

Quan acaba primer se'ls hi dóna un informe de com han anat els nanos, perquè a primer no hi ha avaluació final. Quan acaba segon que també s'ha de decidir si passen o no es fa una reunió un altre cop amb les famílies dels de segon (avui la fem justament) per explicar les condicions en les quals l'alumne pot passar o no pot passar però si que passa sense haver aprovat, en tot cas les condicions tenen que ser unes altres.

- Però podria tornar a repetir també no?

- Com?

- Que si podria fins i tot repetir?

- En principi l'alumne pot repetir dos anys, que teòricament seria segon i quart, el que passa és que es pot negociar amb els pares." (IES 4)

Fet i fet la pràctica de la repetició a secundària sembla ser poc generalitzada en la major part dels instituts, tot i que no s'han trobat altres argumentacions tant explícites com en els casos anteriors. Només en dos instituts és un recurs utilitzat (IES 7) o que s'estan plantejant (IES 1) com a recurs necessari per a millorar el rendiment de l'alumnat que presenta absències recurrents.

Ens ho estem replantejant, perquè nosaltres van passant... l'any passat gairebé només va repetir una nena i en canvi aquest any ja estan repetint nanos, repetiran nanos a primer i repetiran nanos a segon. O sigui, el que nosaltres no podem és imitar, imitar, una manera de funcionar que hi havia a la primària, que era passar curs. A veure, nosaltres volem que no sigui així. (IES 1)

Recapitulant:

- L'anàlisi de l'eix externalització - internalització, mesurat a partir de les variables abans referides configura dos models de pràctiques en els instituts de secundària: Un primer grup representat pels Instituts número 1 i 7 de valors màxims en l'eix internalització, amb pràctiques persuasives per a la prevenció de situacions recurrents d'absentisme, caracteritzats per les intervencions immediates com a resposta d'adaptació a la nova situació generada per l'aplicació de la reforma; l'ús de mesures persuasives de control de l'assistència i la puntualitat, intervencions negociadores i dialogants que s'aparten de l'aplicació arbitrària del reglament de regim intern per a qualssevol, situació de trencament de les normes establertes i l'ús de recursos específics en funció del perfil acadèmic i psicosocial de l'alumnat. Propers a aquest pol de l'eix es troben els IES 8 i 9.
- A l'altre extrem es troben els instituts 4 i 5, caracteritzats per les intervencions diferides davant la detecció d'una situació d'absentisme, per la intervenció circumscribida al circuit institucionalment establert, de comunicació escrita i delegació a instàncies externes. També es caracteritzen pel recurs a les mesures coercitives i de sanció davant l'absència recurrent, en base a l'aplicació dels mecanismes de sanció establerts en el Reglament de Règim Intern, i un plantejament de la unitat d'Adaptació Curricular com a recurs prematur de segregació de l'alumnat que permeti "aïllar" a una fracció de l'alumnat en una via terminal e irreversible des del primer curs d'ESO.
- Els Instituts restants (IES 2,3 i 6) es troben en una posició indefinida a tenor de les variables contemplades.

Taula 6.7. Practiques d'intervenció: Internalització versus externalització.			
Practiques d' intervenció.	A	B	No Inf,
Eix 3: Internalització / Externalització			
a) Intervenció immediata/ b) Intervenció diferida	1,2,7,8 i 9 (1er cicle)	3,4,5 6(molt diferit)	
a) Mesures preventives i/o persuasives b) Mesures coercitives	1,3, 6,7,8,9	2,4,5	
a) Mesures específiques per a la recuperació del temps perdut/ b) Absència de mesures	1, 7	4 i 5	2,3,6,8,9
Resultats: <i>Com es recordarà per a cada Institut s'expressa el total de variables presents en relació a l'eix considerat</i>	IES 1: 3 IES 7: 3 IES 8: 2 IES 9: 2 IES 3: 1 IES 2: 1 IES 6: 1	IES 4: 3 IES 5: 3 IES 2: 1 IES 6: 1 IES 3:1	IES 2: 1 IES 3:1 IES 6:1 IES 8:1 IES 9:1

2.4. Eix 4: Treball conjunt "versus" treball aïllat.

Aquest eix permet una aproximació a les practiques escolars en relació a l'entorn en el que s'ubiquen els centres de secundària. Particularment en relació a les experiències de treball conjunt amb altres escoles de primària i els serveis socials del territori. Hom contempla aquesta dimensió atès que la definició legal de competències compartides entre l'administració educativa i l'administració local requereix un espai d'intervenció conjunt que qüestiona les velles pràctiques de treball aïllat d'algunes escoles i instituts. La descripció d'aquest eix s'ha fet en base a tres variables: El traspàs d'informació de primària a secundària (institucionalitzat o no institucionalitzat); les pràctiques de pre-coordinació inter-institucional i la tradició de col·laboració amb altres agències de control simbòlic (escoles i serveis socials).

a) Pràctiques de pre-coordinació inter-institucional versus absència de pràctiques de pre-coordinació inter-institucional.

El *traspàs d'informació* entre els centres de primària i secundària és condició "*sine qua non*" per a afavorir la transició entre nivells educatius i etapes. Es tracta d'una pràctica, de caràcter *prescriptiu*, molt nova, vetllada per la inspecció i estimulada pels equips d'assessorament pedagògic, tot i que no existeix un model de traspàs d'informació amb criteris comuns en tots els centres, sinó que aquests tenen certa "autonomia" al respecte.¹³ En la major part dels centres, el traspàs d'informació escrita es concreta en una trobada recentment institucionalitzada entre el tutor de sisè curs de primària i el tutor de primer d'ESO o el coordinador pedagògic. Fonamentalment l'objectiu del traspàs d'informació és de caràcter acadèmic, tot i que es pugi contemplar alguna informació puntual complementària, i es basa en la elaboració d'un dossier individual de l'alumne. En dos instituts (els IES 7 i 8 de la zona 4) es

¹³ El caràcter prescriptiu d'aquesta variable fa aconsellable desestimar-la a efectes de classificació dels centres.

contemplen, a més de les dades acadèmiques, altres dades de caire social i familiar.

Les *pràctiques de coordinació institucional*, són contemplades com a pre requisit en qualsevol centre de primària i secundària que es plantegin treballar conjuntament, per afavorir una continuïtat en el trànsit de l'ensenyament primari al secundari (en termes d'orientació pedagògica, curricular, de criteris d'avaluació, etc.). Però les pràctiques declarades estan lluny d'aquests objectius i es circumscriuen a tímids assaigs de difícil interpretació, en alguns casos motivades per la necessitat de supervivència de les escoles públiques de la zona,¹⁴ tal i com un entrevistat assenyala al respecte.

(...) "les relacions que hi ha entre les escoles de primària i les de secundària, en el nostre cas, no és que siguin dolentes, però jo crec que haurien d'avançar una mica. Això és una cosa que està previst fer l'any que ve. (...) la intenció és que ens posem una mica d'acord, que no fem una espècie de lluita imbècil i fratricida entre nosaltres, que ens ressentim, no? Però tot i així hi ha dinàmiques curioses. Deixem-ho en curioses. A nivell d'escoles de primària la directriu no és només que fem una bona campanya, que parlem amb ells, que fem una bona informació, que fem jornades de portes obertes i ja està, perquè és clar, sinó això també sembla una tómbola. Però jo crec que s'ha d'avançar una miqueta més i proposar, a veure què diuen, i fer una cosa d'una certa continuïtat(...). Fer-los una mica més particips del que es far a l'institut. Jo crec que s'ha de fer. (...) Un intercanvi de professional a professional, de comentari de casos...i sobretot d'linies pedagògiques, què feu vosaltres i què fem nosaltres, i intentar d'acomodar. (...) Això seria ideal, perquè sinó després els missatges són curiosíssims, no? Una escola pública d'EGB que recomani als alumnes que vagin a un col·legi privat. Això ha passat més d'una vegada, i a tot Barcelona. I penses... però tu què estàs fent?, tu estàs bé del cap, nano? Si no t'agrada aquesta pública, segur que en trobaràs alguna que d'agradable, però que sigui pública" (IES 9)

Els intents d'establir algunes pràctiques de treball conjunt entre escoles, a més de les experiències de traspàs d'informació esmentades, es concreten en dos instituts en una experiència interessant d'acollida l'alumnat de sisè de

¹⁴ En posteriors converses mantingudes amb el coordinador pedagògic del IES 8 aquest assenyala que, des del curs 1999-2000 el centre ha iniciat un contacte més acurat amb els centres de primària adscrits per tal de conèixer amb precisió la programació de l'ensenyament primari i adaptar els seus continguts curriculars als coneixements previs de l'alumnat. La experiència es considera molt positiva, particularment en relació a la integració de l'alumnat al centre.

primària per part dels alumnes de primer de ESO, que en algunes escoles de les zones estudiades, pel seu caràcter tancat, coincideix en ser la promoció immediata superior del vell centre de primària i serveix de punt de connexió per als nou vinguts. Aquesta pràctica ha estat assenyalada pels IES 1 i 6.

Altres experiències assenyalades han estat les sessions d'informació conjunta (entre centres de primària i secundària) a pares i alumnes de l'últim any de primària sobre l'Ensenyament Secundari Obligatori (IES 5, 7 i 8); les seves característiques i finalitats, les normes de funcionament i d'organització i el coneixement del nou centre. En el cas dels IES 7 i 8 aquesta iniciativa és fruit d'un consens entre centres públics de primària i secundària de la zona amb el suport dels serveis socials que es tradueix en una convocatòria conjunta en el centre cívic del barri

"El que si hi ha hagut es una certa coordinació i això és veritat, a la zona del Besòs si que s'han fet reunions de presentació de primària i secundària. Per exemple al centre cívic del Barri el que si que s'ha fet és convocar a tots els nens de sisè de primària aquest any per presentar els dos instituts. O sigui es va bastant a la una, en aquest sentit, la relació entre directors de primària i secundària a la zona del Besòs si que hi és, però és més pel tema de que interessa el traspàs d'informació que o pas el seguiment de problemàtiques i tal". (TSS de zona 4)

b) La tradició de col·laboració entre agències de control simbòlic

L'anàlisi de la tradició de col·laboració entre instituts i els serveis socials revela com la relació entre ambdues agències és una realitat molt nova, conseqüència de la integració de tot l'alumnat dins l'ensenyament secundari, que abans era seleccionat i filtrat.

"... A veure, això a la gent que som de secundària i que venim de BUP i tal això és un tema que...és completament nou, és completament nou. Perquè clar, abans no t'arribaven alumnes de necessitats educatives especials. I si arribava a FP tampoc no estàvem amb això, no?, vull dir arribaven a una FP adaptada, a una FP... Però no, no estudiaven, ja està, no estudiaven, se n'anaven a carregar el que fos... Clar, tot això és molt nou i no hem d'oblidar que fa tres anys que s'ha aplicat la Reforma, eh?, (IES 1)

"...quan la família es desentén de la història aquesta, només hem detectat un cas. En aquest cas nosaltres fem un expedient i passem la notificació a l'assistenta social, una persona externa a l'institut que fa el seguiment d'aquests casos (es refereix a la persona de l'EAP)... Llavors, nosaltres estem pendents de les gestions que faci aquesta persona.

- Us trobeu amb aquesta persona de manera regular?

- Sí, els dijous.

- Això també fa temps, que ho feu?

- Això fa dos anys, ja. És que abans no existia aquest servei, eh? Quan aquí hi havia BUP, aquest servei ... era post- obligatori i no existia. És amb la ESO. (IES 2)

Tot i així hi ha tres instituts que treballen des de l'aplicació de la reforma amb altres serveis externs, mitjançant una comissió creada a tal efecte (IES 5 i 9. - *ambdós de la zona 3-*, i el IES 8). Es tracta d'una comissió mixta formada per un representant de l'equip directiu, el coordinador pedagògic i/o el coordinador d'ESO, els professionals de serveis socials (educadors o assistenta social), el professional de l'EAP i el professional de compensatòria i/o el psicoterapeuta (segons els centres).

Els instituts 1,3 i 7 també han instituït, des de fa un any, d'un espai de trobada per a la col·laboració. Existeixen tres instituts sense comissió específica en les que abordar les problemàtiques socials associades a la escolarització (Els IES 2,4 i 6). La existència de comissió social en els centres de secundària no sembla associar-se amb unes dimensions elevades d'absentisme, tal i com s'observa a la taula 6.11.

Taula 6.8. Distribució dels centres de secundària segons institucionalització del treball conjunt i percentuals d'absentisme declarat.			
	Comissió instituïda des de l'aplicació de la reforma	Comissió recentment instituïda	Cap comissió específica
Més del 25% d'absentisme	5	7	6
Propers a la mitjana (14-17%)	9	1	4
Al voltant del 5%	8	3	2

Malgrat que la major part dels centres s'hagin dotat d'una comissió de seguiment de les problemàtiques socials associades a la escolarització i particularment del absentisme, pràcticament tots ells, amb més o menys èmfasi, matisen els límits d'aquesta, (particularment els IES 1,3,5,7 i 8). Límits que a judici d'alguns interlocutors (IES 3, 7 i 8) es troben en l'àmbit polític.

Valoro bé la disponibilitat de les persones, però és poc eficaç. O sigui, no el fet de la reunió, que ens expliquem les coses, la reunió ja està bé, sinó la reconducció. La feina que es pot fer a partir d'això. I això que ja et dic que la noia que ho porta és excel·lent i fa tot el que pot i demés, i la de Compensatòria també, però no... jo crec que no ens n'acabem de sortir per això. Això és una boca d'aigua al mar, vull dir que el problema és molt més gros, i jo crec que no hi ha una consciència prou clara d'això... El problema és que malgrat (insisteixo) la dedicació d'aquestes persones jo trobo a faltar un plantejament seriós de l'absentisme, perquè no hi ha recursos, ni personals ni materials, per atendre'ls. (IES 3)

(La valoració)...de moment positivament, perquè hem recuperat persones que creïem que no vindrien. Llavors clar, un o dos casos no són significatius, però al llarg de tres anys hem vist que sí, que a vegades funciona bé i que hi ha una actuació ràpida. I altres vegades veiem la realitat, que és que es queda trencat i d'aquí no passa. Per què? Perquè ni Ajuntament ni Generalitat volen res més. A veure, no volen res més, que no actuen més. I a partir d'aquí es queda trencat tot. (IES 8)

En resum:

- L'eix treball conjunt / treball aïllat permet classificar clarament a sis dels nou instituts estudiats (IES 1, IES 3, IES 5, IES 7, IES 8 i IES 9), caracteritzats per la col·laboració amb altres agències externes a l'escola, particularment amb els serveis socials i la disponibilitat a organitzar algunes activitats informatives conjuntes que oferir a l'alumnat del territori. El predomini del treball aïllat, en relació a altres escoles i de l'escola amb els serveis socials és més característic dels IES 2, IES 4 i IES 6.

Taula 6 9. Pràctiques de treball cooperatiu versus treball aïllat			
Practiques d'intervenció.	A Treball Cooperatiu	B Treball Aïllat	No Inf,
Eix 4: Practiques de treball cooperatiu/ treball aïllat			
a) Fórmules de pre- coordinació inter-institucional b) Absència de pràctiques.	1, 5,6, 7,8	2,3,4,	9
Tradició de col·laboració entre agències No col·laboració	5,8,9, (fa 3 anys) 1,3,7, (aquest any)	2,4 i 6	
Resultats: <i>Com es recordarà per a cada Institut s'expressa el total de variables presents en relació a l'eix considerat</i>	IES1: 2-0 IES5: 2-0 IES7: 2-0 IES8: 2-0	IES2: 0-2 IES4: 0-2 IES3: 1-1 IES6: 1-1	IES9:1-0-1

2.5. Conclusions: Pràctiques "Actives" "versus" practiques "Passives"

Un cop realitzada la descripció de les pràctiques dels instituts de secundària en relació a l'absentisme, i classificats els centres en base a les variables contemplades, he procedit a identificar la contribució de cada variable a l'eix que defineix, així com el pes específic de cadascun dels eixos en els models resultants. La taula 6. 10 resumeix el conjunt de la informació, mitjançant un índex sintètic de classificació i distribució dels instituts en relació a dos models. El Model de pràctiques "Actives" es defineix, com es recordarà per:

La visibilitat

- 1) El rigor en la definició de l'absentisme (exhaustives i precises)
- 2) Formes de control i de registre continu i
- 3) un registre exhaustiu de diferents modalitats d'absentisme

La heterogeneïtat:

- 4) intervencions pedagògiques que afavoreixen la integració de l'alumnat
- 5) intervencions estandarditzades en base a un pla o protocol acordat
- 6) formules d'acollida individualitzades i
- 7) formules per afavorir la reincorporació de l'alumne absentista a l'aula

La Internalització:

- 8) intervencions immediates
- 9) mesures preventives i persuasives en base a la comunicació i el diàleg
- 10) el recurs a formules de recuperació - repetició

El treball conjunt:

- 11) les pràctiques de pre- coordinació inter- institucional i
- 12) la tradició de col.laboració entre agències de control, simbòlic (escola i serveis socials)

Mentre que el Model de pràctiques "Passives" es caracteritza per:

La invisibilitat:

- 1) les definicions imprecises d'absentisme
- 2) el control de estoc i parcial
- 3) un registre incomplet de totes les modalitats d'absentisme

La homogeneïtat:

- 4) intervencions pedagògiques que tendeixen a la segregació de l'alumnat
- 5) l'absència d'intervencions previstes
- 6) l'absència de plans d'acollida individualitzats (predomini dels plans generals o grupals) i

- 7) l'absència de plantejament per afavorir la reincorporació de l'alumne absentista a l'aula
La externalització:
 8) les intervencions diferides
 9) el recurs exclusiu a les mesures de caràcter coercitiu, i
 10) l'absència de referències a formules de recuperació - ni a la repetició
El treball aïllat:
 11) la manca de referències a pràctiques de pre-coordinació inter-institucional i
 12) l'absència de pràctiques de col·laboració regular entre agències de control, simbòlic (entre escola i serveis socials)

Es presenta, per a cada columna (*eix*) i fila (*Institut*) el nombre de variables presents en el model (numerador), en relació al total de variables que defineixen l'eix en qüestió (denominador). La columna final -dreta- representa la suma total de variables, de tots els eixos, per a cadascun dels instituts. Les dues últimes files presenten, respectivament, la representació percentual de variables per a cada eix (*total sobre eix*), i el percentual sobre el total de variables definidores del model de pràctiques (*total sobre model*).¹⁵

La primera conclusió que es deriva de les dades presentades és que no hi ha cap institut que respongui de forma pura a un model A o B. En segon lloc, els eixos contribueixen de forma desigual a la construcció dels models¹⁶. Mentre que en el model A es troben sobre-representats els eixos 1, 2 i 4, amb els seus valors de visibilitat, heterogeneïtat i treball conjunt, respectivament, l'eix 2 (*amb el seu valor d'homogeneïtat*) es troba sobre-representat en el model B. Aquesta observació dona indicis de que les pràctiques organitzatives per donar resposta a la comprensivitat, l'absència d'intervencions individualitzades i de plans contra l'absentisme són elements de discriminació entre els instituts.

¹⁵ Com es pot veure a la taula 6.10, l'Institut 1 presenta tres variables en relació a l'eix 1 (Visibilitat - Invisibilitat), sobre un total de 3 variables que defineixen l'eix, és a dir, el 100% de les variables relatives a l'eix 1 estan dins el model A. Pel que fa a la columna final, i seguint amb el mateix institut, s'ha procedit a sumar el total de variables presents per a cadascun dels eixos, que contribueixen a definir el model A, així tenim un total de 12 variables per l'Institut 1, sobre un total de 100 variables possibles (suma del model A i B)

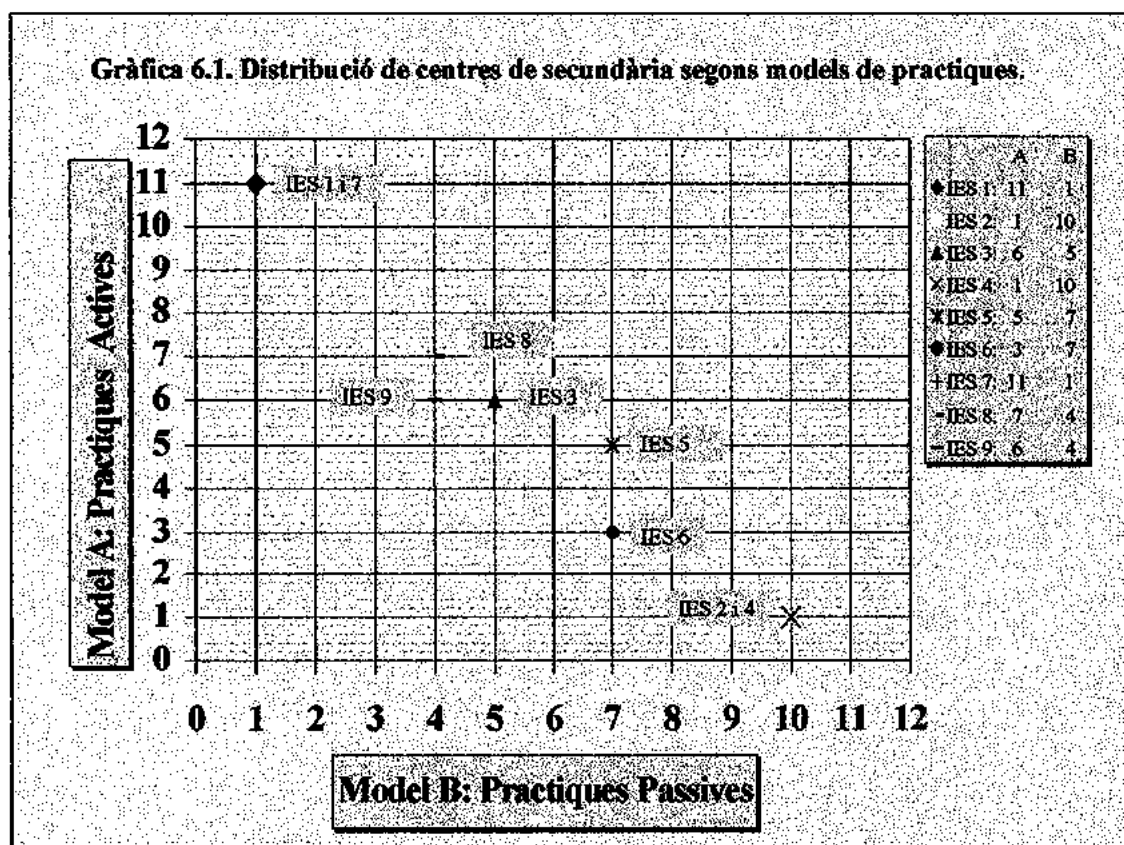
¹⁶ Veure la última fila relativa al percentual de l'eix sobre el total.

Taula 6.10. Contribució de les variables a la descripció dels models de pràctiques ¹⁷

Model A	Eix 1 (3)	Eix 2 (4)	Eix 3 (3)	Eix 4 (2)	Total (12)
IES 1	(3/3)	(3/4)	(3/3)	(2/2)	11% (11/100)
IES 2	(0/3)	(0/4)	(1/2)	(0/2)	1% (1/100)
IES 3	(1/3)	(3/4)	(1/2)	(1/2)	6% (7/100)
IES 4	(1/3)	(0/3)	(0/3)	(0/2)	1% (1/100)
IES 5	(3/3)	(0/4)	(0/3)	(2/2)	5% (5/100)
IES 6	(1/3)	(0/3)	(1/2)	(½)	3% (3/100)
IES 7	(3/3)	(3/4)	(3/3)	(2/2)	11% (11/100)
IES 8	(2/3)	(1/4)	(2/2)	(2/2)	7% (7/100)
IES 9	(1/2)	(2/4)	(2/2)	(1/2)	6% (6/100)
Mitjana sobre total de l'eix	14/26 53,8%	12/34 35,3%	13/22 59%	11/18 61,1%	51/100 Mitjana 51%
Mitjana de l'eix sobre el Model A	14/51 27,5%	12/51 23,5%	13/51 25,5%	11/51 21,6%	Sobre total model A:51)
Model B	Eix 1 (3)	Eix 2 (4)	Eix 3 (3)	Eix 4 (2)	Total (12)
IES 1	0/3	(1/4)	(0/3)	(0/2)	1% (1/100)
IES 2	(3/3)	(4/4)	(1/2)	(2/2)	10% (10/100)
IES 3	(2/3)	(1/4)	(1/2)	(½)	5% (5/100)
IES 4	(2/3)	(3/3)	(3/3)	(2/2)	10% (10/100)
IES 5	(0/3)	(4/4)	(3/3)	(0/2)	7% (7/100)
IES 6	(2/3)	(3/3)	(1/2)	(½)	7% (7/100)
IES 7	0/3	(1/4)	(0/3)	(0/2)	1% (1/100)
IES 8	(1/3)	(3/4)	(0/2)	(0/2)	4% (4/100)
IES 9	(1/2)	(2/4)	(0/2)	(1/2)	4% (4/100)
Mitjana sobre total de l'eix	12/26 46,15%	22/34 65%	9/22 41%	7/18 38,8%	49/100 Mitjana 49%
Mitjana de l'eix sobre el Model A	12/49 24,5%	22/49 44,8%	9/49 18,4%	7/49 14,3%	100% Sobre total model B:49)

La següent il·lustració representa la proximitat dels instituts en els models referits.

¹⁷ Els eixos referits són: Eix 1: Visibilitat/invisibilitat de l'absentisme; Eix 2: Pràctiques d'intervenció heterogènies / homogènies; ; Eix 3: Pràctiques d'internalització / externalització i Eix 4: Treball conjunt entre agències de control simbòlic versus treball aïllat



La distribució dels centres segons els eixos configura dos models diferenciats: El model de "pràctiques actives" que caracteritza als IES 1 i 7 (presència relativa del 92%), seguits dels EL IES 8 (64%), el IES 9 (60%) i el IES 3 (54%). I el model de "pràctiques passives", que identifica als IES 4 i 2 (91%, respectivament), seguits dels IES 6 (70%) i el IES 5 (58%). El model de pràctiques "actives", tot i no ser pur, identifica aquelles intervencions caracteritzades per una major visibilitat en la detecció, control i registre de l'absentisme i una tendència més acusada al treball conjunt entre les agències de control simbòlic (institut - escola i institut - serveis socials - altres serveis

externs) i a l'assumpció d'intervencions immediates per a reconduir les situacions d'absentisme. En definitiva, són **pràctiques "Actives"** les que permeten captar la realitat de l'absentisme i donar una resposta en base als recursos disponibles en el centre, assumint aquests la realitat específica de l'alumne absentista.

En definitiva, són **pràctiques "Passives"** les que ometen determinades situacions d'absentisme que s'escapen del control establert pel centre, que tendeixen a eludir l'absentisme davant la dificultat de resposta que els hi representa, dins d'un marc d'actuació sota criteris d'uniformitat, que constrengui possibles actuacions. Aquestes pràctiques caracteritzen els IES 2, IES 4 i 6, i en menor grau al IES 5.

3. Discursos d'interpretació de l'absentisme, atribució de causes i de Responsabilitats.

A diferència de l'apartat anterior, centrat en les pràctiques, en aquest punt em proposo identificar els discursos recreats pels entrevistats, en relació a cinc eixos d'anàlisi, ja descrits al capítol cinquè:

- Eix 1: Discursos sobre el caràcter comprensiu de la reforma educativa: posicions integradores "*versus*" segregadores
- Eix 2: Discursos sobre el paper de l'escola: "Corresponsabilitat" "*versus*" "Externalització".
- Eix 3: Nous perfils d'absentista: referència al perfil escolars "*versus*" absència de referències.
- Eix 4: Atribució de causes d'absentisme: factors endògens "*versus*" factors exògens a la institució escolar, i
- Eix 5: Atribució de competències en les respostes a l'absentisme: responsabilitat política "*versus*" responsabilitat exclusivament tècnica.

La percepció que de l'absentisme tenen els entrevistats pot resultar en sí mateixa il·lustrativa del posicionament de la institució escolar respecte de la problemàtica, doncs l'absentisme pot ser analitzat com a fenomen consubstancial al procés d'escolarització i les seves dimensions oscil·lar segons les pràctiques escolars. És probable que la perspectiva dominant entre els agents escolars (mestres i professorat) sigui "*la perspectiva del handicap*". Tot i així, les formes com el professorat percep l'absentisme, les atribucions

causals i les interpretacions que fan del fenomen, poden tenir incidència en els tipus de respostes i en les intervencions que l'escola desenvolupa.

Parteixo del supòsit que en algunes escoles el professorat desenvoluparà unes respostes més actives a l'absentisme en la mesura que la percepció de la problemàtica sigui definida en termes escolars o socio-educatius, mentre que les actituds d'inhibició i les pràctiques passives es correspondran amb discursos que situen la problemàtica de l'absentisme com a realitat externa a l'escola. En últim terme, la identificació i l'anàlisi dels discursos dels agents escolars ha de permetre interpretar les diferents practiques de detecció, control i intervenció sobre l'absentisme, així com examinar l'abast de la "*Teoria del Handicap*" en l'atribució de causes d'absentisme que, presumiblement, és el marc d'interpretació dominant.

3.1. Eix 1: Legitimació de les pràctiques: discurs "integrador" o "segregador".

L'eix integració - segregació permet analitzar els discursos de les direccions de les escoles en relació a la comprensivitat que preveu la LOGSE. El poc temps transcorregut en l'aplicació de la LOGSE a la secundària¹ i les característiques de l'entorn on s'ubiquen els instituts (territoris desafavorits) són factors que probablement expliquen les pràctiques d'agrupació diferenciades de l'alumnat, el recurs a les unitats d'adaptació curricular i el predomini d'uns discursos poc favorables a la unificació de l'ensenyament secundari obligatori i al caràcter comprensiu que representa.

Les practiques d'agrupació de l'alumnat, descrites en detall a l'apartat 2.2. d'aquest capítol, i les actituds que manifesten els entrevistats permeten caracteritzar tres models de discurs en relació a aquestes dues variables, tal i com s'expressa a la taula 6.11.

¹ Recordem que nom és el IES 6 ha estat un centre de reforma experimental.

Taula 6.11. Practiques d'agrupament de l'alumnat i actituds respecte del caràcter comprensiu de la reforma ²		
Agrupació de l'alumnat	Discurs	Discurs
	Poc favorable	Favorable
Grups homogenis (per nivell) en les àrees instrumentals, a primer i segon cicle	2,4, 5,6,9	
Grups homogenis (per nivell) en les àrees instrumentals, a segon cicle i formules heterogènies a primer cicle		1,3,7
Grups heterogenis amb pedagogies uniformes		8

a. Discursos poc favorables a la reforma.

Aquest grup caracteritza aquells discursos on predomina una valoració negativa de la comprensivitat plantejada en la LOGSE, o de la seva aplicació. Es rebutgen els agrupaments heterogenis i s'aposta per formules d'agrupació de l'alumnat segons nivell de rendiment, amb independència de l'edat, defensant velles formules de segregació de l'alumnat a partir dels 14 anys (una formació professional especifica generalitzada fora dels instituts). Es considera que la integració és inviable i injusta per a l'alumnat de nivell acadèmic més alt. L'IES 4 estaria clarament definit dins d'aquest grup, tot i que n'hi d'altres instituts que li són propers (com el 2, el 5 el 6 i el 9).

Yo les digo que por qué no invierten ese dinero en crear escuelas - taller, escuelas de oficios, lo que antiguamente eran escuelas de oficios, con profesorado adecuado que los instruyera en cosas de cara a la vida práctica y al trabajo. Porque estos chavales pasan de 1 a 4 años y por sus cabezas no ha pasado un concepto: son incapaces de comprender... (...) para mí la alternativa sería: que el chaval estuviera, por lo menos, hasta los 14 años en la escuela (es refiere a la primaria). Eso lo primero. Y pasar el segundo ciclo de la ESO en todo caso aquí Aún admitiendo este sistema de la secundaria obligatoria no creo que sea bueno. Ya estas viendo fijate en esto (señala el papel con los casos de absentismo). Segundo: al chaval que no le interesen los estudios a los 14 años, pues que vaya al mundo del trabajo (...) Luego está el sistema, las cuestiones de la integración y de la diversidad (el sistema): no se puede llevar a cabo. Además es claramente injusta. Chavales que tienen cierto nivel tengan que estar ahí aparcados, porque hay casos

² Classificació realitzada en base a la tipologia referida per A. Marchesi en relació a la comprensivitat. A. Marchesi (2000) "Controversias en la educación española, Ed. Alianza, ed., pàg.54.

problemáticos. Si tú te dedicas a dar clase a un nivel, lógicamente el chaval pierde interés en esforzarse. Yo creo, como decía a un padre, que el aumento del fracaso escolar se debe a estas razones. Para mí, esta reforma que han hecho es negativa. Y la prueba que es evidente, que cuando hay una oferta privada, en condiciones económicas asequibles se van a la privada. (IES 4)

Dins d'aquest grup s'expressen aquells discursos que posen en dubte la viabilitat de la reforma, assenyalant les principals dificultats pràctiques³. Es tracta de discursos que fan referència al fracàs que suposa la comprensivitat extrema, (IES 2) a la dificultat de l'escola per resoldre els problemes que se li plantegen (IES 6) als problemes de disciplina i ordre a l'aula i als conflictes que es generen (IES 2 i 5). En el marc d'aquest grup es dona una coherència entre les actituds declarades respecte de la comprensivitat de la reforma i les pràctiques d'agrupació de l'alumnat. En els discursos s'apunta la necessitat de disposar de recursos alternatius no necessàriament dins dels centres com a resposta a l'absentisme d'alguns adolescents (IES 2,5,6 i 9).

"...Moltes coses no tenen una solució que passi per estar al centre ...Que hi hagi centres externs amb tallers pels alumnes que aquí no es poden tractar. Això és una cosa claríssima. Perquè la comprensivitat aquesta extrema que planteja la reforma és un fracàs també, perquè això és així. La llei dirà el que sigui, però hi ha un sector, un percentatge, uns nens, que per les seves característiques familiars, personals o el que sigui, rebutgen el món escolar. El món escolar que se'ls ofereix, no un altre. Han de tenir una formació, però està claríssim que aquesta no passa pels instituts d'ESO. Això és així, i quan abans se n'adoni l'administració i abans busqui els professionals...perquè em sembla que els professionals que han de servir a aquests nens han de tenir un perfil molt clar, molt determinat, que no són els professors ordinaris que sabem fer les nostres classes i sabem tractar la diversitat fins a cert extrem. (...) Amb la disciplina i l'ordre se te'n va tot l'esforç i totes les ganes. Això és així. Després, quan els alumnes es diversifiquen en grups reduïts per fer alguna cosa, potser es pot fer alguna cosa, però si el grup és nombrós, amb les diferents conductes i tipologies barrejades, és molt difícil mantenir l'ordre i l'atenció de la classe durant la hora de classe. Potser fas els primers vint minuts, o mitja hora, i després la cosa se't desmadra (IES 2)

Aviam jo penso que un tant per cent considerable de professors estan a favor de la integració eh? Però hi ha qui aquí no es vol quedar i també hi ha qui no es vol integrar, hi ha qui busca conflicte perquè no vol treballar i a les tardes això crea un conflicte. En certs casos eliminaries el conflicte no via la sanció, expulsió...sinó via "a tu què t'interessa?" "tal" doncs intentem-ho plantejar, aquí o fora però en alguns casos ni aquí, perquè aquí hi ha unes normes que és lògic que existeixin (...)

Però clar aquests nans quins interessos tenen? allò de que tothom és motivable ... pot ser cert però en tot cas no tothom es motiva en una escola, amb un règim disciplinari

³ De fet les pràctiques d'atenció a la diversitat d'aquests centres es caracteritzen per l'establiment d'agrupaments homogenis des del primer cicle d'ESO, tal i com vàrem tenir ocasió de veure.

que has de tenir perquè negocies amb molta gent per tant no pots venir aquí i ...que cadascú faci el que vulgui. Jo crec que clarament el que s'ha fet d'unitats d'escolarització externa està molt bé però s'ha de fer algo molt més, molt més ampli. O sigui Instituts que es dediquin a nanos d'aquest tipus, el que era FP però de fet FP tenia les seves mancances no? Però d'alguna manera algo que doni sortida no tant escolaritzada a nanos d'aquests, molt més manipulativa, molt més com era abans l'escola taller. Més com eren les aules- taller, que no té que venir tothom que vulgui, però hi ha una sèrie/tipus de gent que si aquí no s'ha adaptat han d'anar allà, jo no dic...un alumne pot triar anar aquí o anar allà en principi el que ha d'oferir un Institut és que ha de donar a l'abast de tot però hi ha nanos que no s'adapten perquè té les limitacions que té. (IES 5)

b. Discurs procliu a la comprensivitat sense reserves

Malgrat l'absència d'un discurs i pràctiques específicament proclius a la comprensivitat de la reforma, en un cas (IES 8) es posa de manifest unes pràctiques de no agrupament de l'alumnat per nivells de rendiment (heterogeneïtat total de la composició del grup classe) conjugades amb una actitud declaradament favorable del centre i la predisposició a adaptar-se al nou alumnat de l'ESO. Aquesta adaptació, en el discurs del interlocutor, es considera "viable i positiva" tot i que no acaba de formular-se en termes pedagògics i metodològics, la qual cosa apunta una certa incongruència entre discursos i pràctiques.

... A l començament de la Reforma, malament. Després, amb l'adaptació de la Reforma al centre i tot això, de forma viable i positiva. Ara, de moment no es pot dir que sigui una valoració general positiva. Perquè clar, no està implantada del tot (...)

- Vosaltres que ja teníeu la franja d'alumnat 14-16, assumir l'ESO què us ha suposat?
 - Un canvi de circumstància acadèmica en el sentit del currículum. Perquè 14-16 anys són nens moguts i nens amb problemes, però tenen una mica de responsabilitat. Als 12 són gent molt moguda i amb circumstàncies molt particulars i especials. Llavors has de saber mirar molt bé el que fas, el que dius, com dius, a qui va dirigit en aquell moment... els professors el que sí que hem vist... una miqueta adaptar-se a la forma. És diferent fer una forma de classe no tant teòrica sinó més pràctica, han de ser conceptes molt breus i molt concisos... Tot això fa un canvi, encara que portis un manual de text, encara que continuïn les classes amb manual i tot això, s'ha de formular una circumstància molt particular per aquests nanos.(...) El centre s'ha d'adaptar a les circumstàncies i aquestes el centre les ha de viure amb possibles solucions immediates. Perquè es clar els nois absentistes el que volen són respostes immediates de l'escola . Llavors si aquests nois, per exemple, una solució que jo veuria a la llarga, no sé si pot ser la realitat: aquests nois, si realment amb un tipus d'estudi teòric o de conceptes ...tornen a entrar i a sortir, llavors s'hauria de fer un tipus d'estudi pràctic, partint de les necessitats de l'alumne. Però clar, és molt difícil... (IES 8)

c. Discurs procliu dins d'un marc flexible

Un tercer grup és el representat pels IES 1, 3 i 7. El discurs dels interlocutors d'aquests centres es caracteritzen per definir una actitud favorable a la reforma, és a dir, un plantejament integrador de l'ensenyament secundari dins d'un marc flexible d'atenció a la diversitat: pràctiques d'agrupacions flexibles al cycle superior de la ESO i unitats d'adaptació curricular que representin una alternativa pedagògica al currículum acadèmic (IES 1 3 i 7). L'assaig de formules diverses per a donar resposta a les necessitats particulars de l'alumnat seria un dels trets distintius d'aquest grup. També la convicció de que determinades situacions particulars requereixen una alternativa pedagògica i àdhuc una derivació externa, dins d'un marc de compromís del centre per garantir la orientació al final de l'ensenyament obligatori. També en aquest cas, com en el primer grup, es dona una coherència entre pràctiques i discursos.

Però aquí vam arribar a la conclusió que amb aquest nen no es podia fer res més des d'aquí més que aguantar-lo i mal aguantar-lo, perquè també... no estava bé, no? Llavors és veritat que hi ha un moment en el que la derivació és necessària. ... Que hi ha gent que ja d'entrada no està d'acord amb la derivació, perquè clar, és aquest esperit de la Reforma que a la Reforma tots els nanos són nostres, però això a vegades és una fal·làcia. Clar que sí, jo tinc un alumne aquí apuntat, que és meu, però això no és cert...perquè si no ve. *(la professora d'educació compensatòria assenyala:)* " ... un dels casos que jo més he treballat era.. un alumne d'incorporació tardana i tal que després ha tingut molts problemes perquè no estava alfabetitzat, ja n'hem parlat abans, i per temes conductuals, tenia un caràcter molt agressiu i bé, un nanos complicadet, eh?, i tal, doncs en aquest centre no hi havia... van arribar a la conclusió que no es podia fer res més, o sigui, l'agafava la persona del ... del SEDEC, la psicopedagoga, també a nivell de grup reduït, jo en algun tema preparant-li algun tipus de dossier, agafant... com que són nanos amb un nivell tan baix de necessitat inicial, doncs fent un refrito, no? ...mil coses, i al final la conclusió és que aquest centre, aquest, no tenia els recursos necessaris perquè aquest nen pogués estar atès en les seves necessitats, per això va començar tot el tema de derivació, no? I al TAE també van veure que no el podien atendre, i al final ha anat a parar en un centre que està a Les Planes i que tenen bastants nens així conductuals i que bé, que tenen més recursos per poder-los treballar. (IES 1)

Jo estic convençut que hi ha alumnes que els hi podem donar alguna cosa en el primer cycle. Els hi podem donar alguna cosa, no vol dir que els puguem aguantar i controlar, no, perquè també els podem controlar al segon cycle. Però que ells van venint a l'institut fins als catorze anys. Més enllà d'això, el que els puguem ensenyar i el que ells tenen voluntat d'aprendre, per més que fem adaptacions curriculars i per més que siguem un

centre que podem ser acollidors i tinguem mil històries d'atenció a la diversitat, no, perquè la seva vida ja està fora del centre. I llavors d'aquests ja et dic, d'aquests n'hi ha quatre,... (IES 3)

De fet farem una cosa que ... al principi que era... abans dèiem barrejar-ho tot, que és la utopia de la igualtat, i que a la pràctica és la forma més clara de fer injustícia, perquè clar, no pots demanar a tothom el mateix, perquè tens gent amb capacitats i possibilitats diferents. I llavors fem dues grans agrupacions, per no fer tampoc tant primer A que és el millor, primer B el que ve després, etc., sinó que fem dues grans agrupacions, dos grups de més o menys barreja de gent que pot seguir, més o menys "bonets", i dos grups, en el cas per exemple que n'hi ha quatre, dos grups que tenen... un té una adaptació curricular número 1 i una adaptació curricular número 2 que són diríem gent que es pot treure el títol, però que necessita que el programa, el tipus d'ensenyament, s'adapti una mica a les seves necessitats i possibilitats. (...) És molt difícil canviar la mentalitat, el sistema de treball, els criteris d'avaluació... això és molt complicat, i el professorat encara funciona amb uns paràmetres i uns referents que són els que ha tingut a la vida, vull dir que... El perill sí que hi és, però jo crec que això és un problema que no es pot solucionar si no és a la llarga. I suposo que hi ha una mica el canvi generacional. (IES 7)

En resum:

- L'anàlisi de les dades posa de manifest com el discurs procliu a fórmules d'integració i pràctiques d'heterogeneïtat resulta ser minoritari. El cas representatiu d'aquesta modalitat de discurs resulta alhora poc coherent, doncs a la pràctica es tradueix en una forta uniformitat pedagògica dins l'aula.
- Predominen els discursos que qüestionen la unificació a la secundària i apunten, coherentment, a fórmules d'agrupació de l'alumnat homogènies (en base a criteris de rendiment segons nivells), aplicats al llarg de tot l'ensenyament secundari obligatori. Es tracta de discursos en que es justifiquen determinades pràctiques d'externalització davant d'un perfil d'alumnat que consideren "poc motivable" dins el marc d'actuació d'un institut de secundària.
- En tercer lloc trobem aquells discursos que, tot i ser favorables a la integració i aplicar criteris coherents en les practiques pedagògiques del primer cicle de secundària, introdueixen fórmules de diversificació de l'alumnat i agrupacions flexibles al segon cicle de la ESO, a fi de donar

resposta a la diversitat de ritmes d'aprenentatge i d'interessos de l'alumnat. Son centres proclius a la reforma però que manifestant les seves reserves o dificultats a determinades integracions que consideren que sobrepassen les possibilitats del centre i l'alumnat.

3.2. Eix 2: Discurs sobre l'escola: "corresponsabilitat" versus "Externalització".

Les reflexions dels entrevistats sobre el paper de l'escola en relació a l'absentisme són desiguals atès que es tracta d'una qüestió que emergeix del discurs sense que hagi estat específicament abordada de forma directa. Tot i així, algunes actituds manifestades, són particularment il·lustratives de la ubicació de responsabilitats fora de l'escola. L'exemple més clar i explícit de les funcions limitades de l'escola el trobem en el IES 6, del qual es reproduceix una cita extensa, però que reflecteix clarament un discurs fatalista, de resignació i indefensió, que nega els marges d'actuació de la institució escolar legitimant un discurs d'externalització.

Nosaltres no podem solucionar absolutament res. Intentem, clar, ajudem, fem el que podem, però és com aquell que mira des d'una barrera com els cobxes van xocant contra la paret i van cridant "eh, que xocaràs!", i van amb els vidres pujats. Eh! que no et senten! Doncs és el mateix. (...) És que clar, el problema és el de sempre, aviam, ara li toca a l'escola, ens hem d'encarregar dels que no venen i hem de fer tot el que sigui per posar-nos dintre d'un entramat social, moral, de pre-delinqüent... tenim altres maldecaps, per l'amor de Déu, vull dir... però saps el que suposa tot això? Doncs fora tanta... fora tants merders, que es faci una actuació més directa a les famílies i que ja vinguin a l'escola, i que l'escola reposi, perquè és que a l'escola fer-se càrrec també d'això... és que és un pal, eh? Hi Perquè clar, a part dels problemes que tenim dels nanos i les famílies, és que a sobre ara l'absentisme, clar, situacions familiars, l'educador de barri, la Guàrdia Urbana... clar, al final dius "bé, però jo què sóc, què hi faig aquí?", no jo, tots, no?, vull dir... toquem masses tecles... És horrorós. Jo penso que no, no hauríem..., no és la nostra feina, aquesta... no perquè no sigui la nostra feina, perquè és que l'escola no pot fer... hem d'educar per la salut, hem d'educar pel sexe, per la religió, hem d'educar per no sé què... però... però si al final i les matemàtiques? vull dir... aviam, ja ho sé que no només hem de donar assignatures, però és que hi ha masses coses, ens estan menjant el coco masses coses. És absurd, és que partim d'una base equivocada, l'escola no pot solucionar ni l'absentisme ni els problemes socials que van a l'escola, perquè resulta a l'escola s'hi aboca tot. Però si al final això és una escombrària, remenem merda, no podem amb això, no té sentit. No que no és la nostra feina des del punt de vista professional i reivindicatiu, no, no és això... Però vull dir no

és aquest el problema, el problema és que no... o sigui, perdem masses hores en això, en papers, papers, papers, registres, papers... masses hores, i deixem moltes hores per educar, i això és dolent, no tenim temps per educar o per preparar el que voldríem fer, perquè hem de dedicar la major part de les hores als papers i a resoldre problemes que no podem resoldre" (...). (IES 6)

També en el IES 2, l'entrevistat assenyala les limitacions del perfil de professorat de secundària per donar resposta a situacions d'absentisme i rebuig escolar, en un discurs resignat respecte el paper del docent:

(...) "em sembla que els professionals que han de servir a aquests nens han de tenir un perfil molt clar, molt determinat, que no són els professors ordinaris que sabem fer les nostres classes i sabem tractar la diversitat fins a cert extrem. Però sobrepassats aquests límit, tot l'ampli que vulguis, ja estem desbordats. Jo sempre ho dic, hi ha gent que viuen com si alumnes i nosaltres fossin dues galàxies diferents. El seu món i el teu.... Llavors clar, suposo que la gent que hauria d'atendre a aquesta nena, o donar-li classes... Bé, li fem classes nosaltres, m'entens? I si la nena s'adapta al món escolar suposo que ho fem prou bé... Però si això es tradueix en un rebuig del món escolar, nosaltres no hi tenim res a fer". (IES 2)

En el discurs recreat per la direcció del IES 4 es fa explícita la resignació i la delegació del problema a l'administració.

"Una vez he utilizado los instrumentos que tengo a mi disposición, me veo incapacitado porque es insuficiente. Después, me dirijo a Administración pública (Generalitat i Departament d'Ensenyament) y, al inspector, le mando esta lista, diciéndole que a partir de esta fecha yo no me responsabilizo de esta gente. La misma lista se la mando a la coordinadora del centro específico. Yo interpreto que soy administración pública, en parte lo soy, aunque no quiero serlo, pero lo soy, pues yo comunico esta notificación a la administración educativa" (IES 4).

Els instituts restants (IES 1,3,5,7,8,9) es caracteritzen per una concepció més activa respecte del paper de l'escola sobre l'absentisme.

El problema és que malgrat (insisteixo) la dedicació d'aquestes persones jo trobo a faltar un plantejament seriós de l'absentisme, perquè no hi ha recursos, ni personals ni materials, per atendre'ls. Llavors el problema passa perquè nosaltres potser dins de l'horari escolar alguna cosa hi podem fer, però clar, no hi ha un seguiment d'aquests alumnes fora de l'horari escolar, i aquests alumnes ho necessitarien". (...) "a l'escola, i no només en aquest tema sinó en molts, en el món en el que vivim a l'escola cada vegada se li demanen més coses. És a dir, tot el que envolta a l'escola canvia rapidíssimament, i l'escola és una de les institucions que roman allà físicament. Se'ns demana que eduquem per la salut, pel tràfic, per prevenir les drogodependències, pel medi ambient, per ser ciutadans... a més a més que sàpiguen matemàtiques... és a dir, és una demanda cada vegada més gran, que previnguem l'absentisme... Llavors, o hi ha implicació d'altres instàncies que no són dins de l'escola o això és insol·lucionable. I com que cada vegada podem comptar menys amb la família, perquè això és un fet, o les administracions

educativa i local es prenen seriosament l'assistència escolar amb les competències que corresponguin (...) És que això és clau. Bé, una de les coses... una de les demandes que es feia en el document aquest que et deia de reflexió doncs era això, vull dir que... No sé si hi hauria d'haver una assistent social que passés a formar part del professorat de l'institut. (IES 3)

Malgrat que en aquests instituts es detecta una voluntat de fer front al problema de l'absentisme, les dificultats són habitualment referides, particularment, algunes friccions entre la institució escolar i els serveis socials per disparitat de criteris d'intervenció. També s'emfasitza la dificultat per a la corresponsabilitat i el qüestionament de les actuacions preses, com il·lustra el següent fragment d'entrevista:

Sobretot els recursos que siguin que funcionin, que es coordinin i que ens ajudem, a veure, i que si l'escola diu una cosa doncs que els Serveis Socials realment... apoye o no apoye... que a veure, potser també ens equivoquem, però que intentem treballar amb una manera concreta, en una línia. ... Des del centre normalment als Serveis Socials el que sempre demanem és que... delimitar molt bé el terreny d'actuació de cada professional. (...) Amb això a vegades amb Serveis Socials sí que hem tingut algun problema d'interferència, llavors... a veure, ho hem parlat aquí amb la MAR més d'una vegada i tal, o sigui, Serveis Socials té un terreny molt clar que és el de fora del centre, de portes cap enfora, no? Llavors clar, quan ells treballen amb les famílies jo entenc que potser de primeres actuacions... eh?, no vulguin o no estiguin d'acord o el que sigui, però és millor que no facin cap comentari a la família si no es coordinen abans ... Perquè les coses no es fan per casualitat, es fan perquè hi ha una problemàtica i s'ha discutit molt, per molt greu que sigui. I de la mateixa manera que es fa aquí suposo que també ho fan ells, però ...la seva funció principal no és dins del centre, sinó fora...però per això et dic que normalment... que a vegades...costa d'entendre per què no hi hagi una línia d'actuació conjunta quan de fet estan implicats a la realitat del centre en tant que participen...però a vegades potser la gent pensa que els professors no treballem bé... a vegades, també és veritat, no?, hi ha la cosa que.. hi ha un desconeixement de la manera de treballar, no?, i també a vegades els Serveis Socials... les assistents socials tenen un caràcter molt proteccionista, de protegir, no?, de protegir enfront potser del professor que en un moment determinat... a veure, això ha pogut passar, jo no dic que no, i pot passar, eh?, però hem de pensar que tothom treballem bé i que estem fent una tasca dura, i que a veure... i si fem una derivació... i sinó a veure... si no estan d'acord, i això que es posin en contacte amb nosaltres i parlem i comentem, i.. potser ens equivoquem, no?, (IES 1)

Es freqüent que la institució escolar manifesti els límits de la seva responsabilitat quan es tracta d'intervenir fora de l'espai i de les qüestions estrictament escolars. (IES 5, 7 i 9)

Aleshores aquí hi entra un altre sistema diríem de col·laboració o d'instància, que és bàsicament l'educadora social de barri, que aquest any... Bé, ja l'any passat, però sobretot a partir d'aquest any, s'ha més o menys institucionalitzat un sistema de contacte

mensual, excepte quan hi ha un cas greu, doncs es truca i es fa una entrevista (...) Aquest és el sistema que més o menys... l'única ajuda que podem tenir, perquè quan nosaltres no arribem a una família perquè no hi ha telèfon, perquè no hi ha ningú que respongui, doncs bé, la responsabilitat arriba fins on pots arribar tu. És a dir, quan no pots fer res més... (IES 7)

En definitiva, el discurs es mou entre dues aigües: entre la responsabilitat compartida amb altres instàncies (Serveis Socials, PEC, EAP, etc.) per a la recuperació de l'alumnat absentista i la derivació i externalització.

...Quan és aquell cas que un alumne ha "desaparegut del mapa" existeix la Comissió Social, que aquí es reuneix un cop al mes (...), El que passa es que ...tot el que és aquest esforç no té cap sentit. És a dir l'alumne que deixa de venir, si es produeix tot aquest sistema de treball el recuperem, passen dos dies i torna a començar el sistema un altre cop, és a dir tornen a desaparèixer.- (...) Tu ja pots posar la o d'obligatori que hi ha un sector de la població que no vindrà. Per tant s'ha d'assumir que en certs casos, i crec que això cal dir-ho, els esforços han d'anar per una altra banda.

- En la línia de comentaves abans i buscar altres formes d'escolarització? O no vols dir això?

- Els meus esforços, els meus esforços vol dir doncs que jo les meves energies cada dia canalitzar-les pels que vénen i que no tinguin conflictes els que vénen, lo altre mira jo ja... igual estic equivocat però ja hem fet els passos i a partir d'aquí que siguin altres que facin una actuació. (IES 5)

En resum:

- Predominen els discursos, entre els entrevistats, que emfasitzen els límits de les possibilitats d'intervenció escolar, i refereixen les responsabilitats d'altres instàncies en la "recuperació" de l'alumnat absentista (IES 1,3,5,7,8,9).
- En tres instituts el discurs dels entrevistats accentuen el caràcter fatalista i de resignació dels docents respecte de l'absentisme, es nega el marge d'actuació de la institució escolar i s'accentuen les responsabilitats externes a l'escola i la delegació. (IES 2,4 i 6)

3.3. Eix 3: Nous perfils d'absentisme: referència a factors escolars "versus" absència de referències.

L'aproximació als *perfils d'absentista*, des del discurs dels entrevistats, ha estat realitzada mitjançant l'examen i selecció de totes aquelles referències que apareixen en el discurs i permet una aproximació a la representació de la problemàtica, segons les pròpies percepcions dels entrevistats. Es tracta de descriure el tipus d'absentismes referits i la natura de les problemàtiques que s'associen: factors d'índole social o escolar.

Concebre l'absentisme com a expressió d'una problemàtica escolar suposa fer èmfasi en el que denomino "*nous factors d'absentisme escolar*", és a dir, aquells discursos que associen l'absentisme a la manera com, una fracció d'adolescents, viuen la prolongació i unificació de l'ensenyament secundari obligatori. A la següent taula s'han marcat cadascuna de les problemàtiques d'absentisme referides pels entrevistats. Predominen les referències a nous factors d'absentisme, particularment al rebuig escolar que poden derivar en baixes pactades, expulsions i abandons, tal i com reconeixen alguns entrevistats⁴.

⁴ Tots els IES, a excepció del número 1 i del número 2, es refereixen a la problemàtica d'índole escolar però també problemàtiques associades a l'assumpció de tasques domèstiques o de la cura de germans petits, particularment referit en relació a noies gitanes (IES 3,5,6 i 8 i 9). També es fan referències a algunes situacions d'alteració psicològica entre alguns alumnes (IES 1,3,4, i 7).

Taula 6.12. Tipus d'absentisme segons factors escolars referits a secundària											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	Tot
"Noves" causes d'absentisme	Rebuig i/o conflicte escolar		X	X	X	X	X	X	X	X	8
	Indiferència o retraïment escolar		X	X	X	X	X	X	X	X	8
	Problemes en determinades matèries o activitats					X	X				2
	Baixes Pactades, Expulsió i/o abandó		X	X		X	X		X	X	6

Són nombroses les descripcions i els matisos en els discursos d'interpretació de l'absentisme. Aquestes interpretacions, recreades seguidament, posen de manifest la particular problemàtica que l'absentisme representa per a l'ensenyament secundari, probablement absent en els discursos de primària⁵. Quatre factors s'associen a les "noves causes d'absentisme", amb incidència desigual:

- El rebuig i el conflicte escolar
- La indiferència o el retraïment escolar, associat a problemes de rendiment
- L'absentisme en determinades matèries o activitats.
- L'associació d'absentisme amb expulsions, amb situacions de baixa acordada o amb situacions d'abandó escolar.

A continuació es descriuen i il·lustren cadascun dels tipus a partir dels discursos recreats, que mostren l'èmfasi que els entrevistats posen en un o altre factor com a element desencadenant de la situació d'absentisme, tot i que, a la pràctica, els perfils d'alguns absentistes poden ser fruit de la confluència de més d'un factor.

⁵ Aspecte que serà analitzat en el capítol següent.

a. El rebuig i el conflicte escolar

Es tracta d'una situació altament referida, a partir de la qual els entrevistats s'expliquen una bona part de l'absentisme de secundària. Aquesta interpretació és present en tots els discursos, a excepció del IES 1. En molts casos, es considera que el conflicte neix quan s'obliga a l'alumnat a romandre en el centre fins els 16 anys, i per tant una bona part del rebuig escolar és interpretat com a conseqüència de l'extensió de la obligatorietat de l'educació. El rebuig escolar, com a causa d'absentisme, expressa una vivència negativa de l'alumne amb la institució escolar. Sovint el retorn d'aquest tipus d'absentista s'associa a situacions de conflicte i tensió en els centres.

L'absentista, pel que sigui, té un cert rebuig a l'escola, i llavors què passa? Que això el mou a fer aquest absentisme, que és més de campanes, ara no vinc, aquest dia resulta que vinc fins a la porta i després me'n torno i me'n vaig al costat amb els amics aquí al costat. ... Els nois són ja uns nois conflictius. Aquests nois que no vénen, que són absentistes...són de rebuig escolar. Són nens de rebuig escolar, i malgrat que, per exemple, hem posat una persona de reforç, una altra persona de reforç... Parlo dels nanos que són absentistes i que creen problemes, però creen problemes perquè ells ja tenen un cert rebuig a l'escola... Quan l'alumne és un nano d'aquests molt problemàtic i que diguem-ne faria més favor al centre si no hi fos que... doncs clar les cartes es continuarien rebent però clar els expedients que se li obren són més per motius més perillosos que no pas d'absentisme. (IES 8)

En aquestes situacions existeix el risc declarat que els centres s'inhibeixin d'intervenir per evitar el retorn d'un alumne amb absències puntuals que resulta conflictiu pel centre, tal i com refereix obertament algun entrevistat.

... si tu tens un alumne una mica conflictiu i aconseguixes, siguem sincers, que no vingui... Si tu notifiqués...envies una carta i ja està. Clar és aquesta polèmica. Si tu fas les coses com s'haurien de fer, hauries de fer lo correcte, que és notificar. I llavors...si van a buscar-lo o no va a buscar-lo, no és que ho facin massa sovint, perquè també penso que ho saben això. Es que de vegades genera més problemes que no pas solucions, (IES 9)

Alguns casos (IES 4 i 7) descriuen un perfil d'alumnat caracteritzat per les conductes pre-delictives, tot i ser poc generalitzable

¿Qué tipo de perfil del alumnado? Pues un alumno desmotivado totalmente, con bajo nivel, en general, con familias con problemas serios; e incluso alguno metido en el consumo de sustancias, chavales de la calle, proclives a convertirse pues en golfos o asaltadores de coches - que ya lo tuvimos- ...chavales violentos, agresivos (uno es sumamente agresivo, yo tuve que intervenir un día y me dije: "a ver como reacciona y reaccionó de milagro" (IES 4)

Un tret característic d'aquest tipus d'absentisme és la influència que exerceix el grup d'iguals, o grups afins; tal i com refereixen alguns entrevistats.

Des de la Reforma n'hi ha més, d'absentisme. I hi ha un tipus d'absentisme diríem més difícil de donar-li resposta i de solucionar. abans l'absentisme escolar era un tema que es podia resoldre, en la major part dels casos, parlant amb la família i fent una intervenció entre els pares i l'alumne. Doncs ara ja sobrepassa les possibilitats, perquè no hi ha família o perquè l'alumne o és gran o està dins d'un context social pre- delictiu i associat a altres grups de gent que intervenen o que l'afecten, als quals nosaltres no hi podem arribar i sobrepassa les possibilitats. I fins i tot jo crec que ni a nivell policial, ni a nivell de justícia ni a nivell assistencial hi ha prou mitjans (IES 7)

Tu t'imagines tots els teus amics de sempre que als catorze anys han plegat i tu no, doncs et sents una mica estafat. Clar la diferència és total a nivell d'absentisme..., després si parlem a nivell de treball, de conflictes, d'agressivitat i tot això és una ...possiblement superior. (IES 5)

La influència que exerceix el carrer, com a punt d'atracció, el vagabundejar com a forma d'estar i com a tret d'identitat són també trets referits per alguns interlocutors:

Quan veuen que els seus germans han acabat o han deixat d'estudiar on estan? Pel carrer. Aquí a l'hora del pati està ple d'ex alumnes mirant, no tenen res a fer. Clar, què passa? Que veuen que estant per allà, s'ho passen pipa i diuen "jo aquí com un fonto, aquí dintre avorrint-me, si puc estar a fora per allà" Clar, per exemple, és la seva rutina, veuen que els companys i els amics i els germans i els pares, a vegades, volten tot el dia, doncs clar, què vols que facin ells? (IES6)

Val a dir que el rebuig escolar, com a factor desencadenant de l'absentisme, s'accentua en el marc de la prolongació de l'ensenyament obligatori, situant el dilema de la comprensivitat dins dels instituts.

(...) Ja ho veurem perquè això de la obligatorietat sí, però quan resulta que la dinàmica mental és que als catorze s'acaba el tema. Un tio cremat fins a la medul·la, fins als catorze anys perquè el que vol és treballar, dir-li que s'ha d'estar dos anys més a l'Institut, sentint matemàtiques, llengua... És complicat. Vull dir que alguna cosa hem de fer. No és la major part de la població, però és una població important. (IES 9)

Però malgrat que el rebuig escolar sigui la causa d'absentisme més referida, els entrevistats no interroguen les pràctiques pedagògiques de l'escola i la seva possible contribució al rebuig escolar sinó que es problematitza sobre els comportaments dels alumnes i les famílies, els valors, models i les expectatives personals i del grup d'iguals.

b. La indiferència o el retraïment escolar, associat a problemes de rendiment

Un segon tipus d'absentisme referit és el vinculat a les actituds d'indiferència, baix rendiment i fracàs escolar, però no a situacions de tensió i conflicte escolar.

Jo crec que a quart és quan comencen els problemes de veritat, és perillós perquè molts "tiren la toalla". Aleshores quan acadèmicament ja passes de tot és molt difícil de mantenir-se en un centre perquè clar, s'avorreixen, i intenten marxar. De vegades el conflicte neix quan els obligues a estar-se aquí. Però de vegades no, de vegades són nanos molt tranquil·lets, molt normalets que no hi ha manera d'enganxar-los, no s'assabenten de res, tenen molts problemes d'aprenentatge. (IES 9).

La manca d'estímul acadèmics i d'interès per a l'escola generaria uns processos de desafecció escolar, que queden assumits en certa forma per l'escola, sempre que aquests no representin tensió o aboquin en una situació de conflicte escolar:

Aquest ve, el que li passa és que...ja és gran, té quinze anys, simplement que diu que no vol estar a l'escola. No és conflictiu, aquest no té cap problema de conflicte, aquest nen està a les classes. Treballa poquíssim perquè no li agrada, però no crea cap conflicte, quan ve es reintegra a la seva classe, amb els seus companys, normal. I després potser falta i torna a faltar i alguna setmana no ve o el que sigui, però quan ve...i ell, ho dic francament, simplement no li agrada estar aquí a l'escola, i prefereix estar al carrer fent altres coses. (IES 2)

Un altre element present en els discursos és una referència a la manca d'expectatives acadèmiques, i una orientació prematura dels joves absentistes vers el mercat de treball.

Consideren que estan perdent el temps, ells volen treballar i aquí s'avorreixen, perquè el que els oferim no els interessa, punt. Clar, aquests són potencialment tots absentistes, el que passa és que aquests com que són els que s'incorporaven després del sisè... perdó, després de vuitè, i ara van desapareixent, ja vénen de la EGB... sembla que els que ja vénen ja vénen més mentalitzats que han de fer quatre anys. (IES 6)

"són casos d'alumnes que pensen més enfora que no endins, i se'ls ha de buscar una sortida, una derivació professional, ocupacional, etc. (IES 7)

Malgrat que estudis específics posen de manifest la relació entre la desafecció escolar, l'absentisme⁶ i els processos de construcció d'identitat negativa, d'inseguretat i de baixa autoestima, tampoc es troba, en els discursos dels interlocutors, cap reflexió sobre la contribució de les pràctiques escolars a aquests processos.

c) L'absentisme en determinades matèries o activitats.

Una altra problemàtica associada a l'absentisme, menys referida entre els entrevistats de secundària, és l'absència puntual, però recurrent, en determinades matèries, o en activitats específiques com les sortides (referides en els IES 5 i 6). Les causes d'aquest absentisme són d'índole diversa, però fonamentalment s'assenyalen dues: el rebuig a un determinat professor o matèria i la sobreprotecció de la família davant d'activitats realitzades fora del centre escolar.

La tipologia que tenim nosaltres és els alumnes que esporàdicament no vénen, els alumnes que no vénen esporàdicament a unes hores, els alumnes que fixament arriben tard, els alumnes que no vénen amb consentiment dels pares totalment justificat ja sigui per la via de que sempre estan al metge i porten un paper del metge sigui per la via de que els pares reben l'informe conforme no han arribat a classe ho justifiquen tot. (...) Aleshores a partir d'aquí ja ve aquesta classificació de l'alumne que sistemàticament no ve mai a primera hora, l'alumne que s'escapa del centre tot i que no hauria d'escapar-se, l'alumne que se n'ha anat del centre, l'alumne que s'amaga a alguna hora perquè no li interessa aquell professor. Amb això sabem exactament quan ha estat i quan no ha estat (...) un altre tipus d'absentista, aquell que ho ha determinat ell, o el que determina no fer cap sortida (IES 5)

⁶ Una menció especial mereixen els treballs de Reid (1980) i (1982), Reynolds (1977) y Rutter (1979) y Hamblin (1977) a propòsit dels determinants psicosocials que explicarien els processos d'absentisme i la necessitat de treballar els processos de construcció de la identitat des de les escoles, tot i que les investigacions específiques sobre els processos institucionals que contribueixen a l'absentisme escolar està poc desenvolupada autors com Román (1985) y Román y Sánchez (1986) han fet contribucions interessants al respecte.

Sempre hi ha alguna família que diu "mi hijo que se quede, ¿qué ha de hacer ahí?", més que dir-ho no, el que passa és que la família justifica al que no vol sortir. O sigui, hi ha nanos que no volen anar de sortides i llavors la família el justifica. (IES 6)

d) L'associació d'absentisme a expulsions, baixes o abandó escolar.

En els discursos dels entrevistats apareix una forma d'absentisme, vinculada a situacions considerades "conflictives", situacions "límit" que desemboquen d'una forma o d'altra, en un absentisme pactat entre l'escola i la família, una forma d'expulsió escolar, no sempre encoberta que es dona en perfils d'alumnes que són alhora absentistes. (IES 2,3,6,i 9)

(...) Aquest nen mateix del que estàvem parlant és un rebutjat d'un institut, expedientat i traslladat a la força d'un altre institut, i ens ha vingut aquí. (...) això és una sanció en la que es preveu la inhabilitació de l'alumne per fets greus, per un expedient que arriba al final a la pèrdua d'escolaritat en aquell centre, llavors l'administració el trasllada a un altre centre.(IES 2)

La següent cita mostra clarament el recurs que els centres fan del reglament de regim intern, aplicant sancions i expedients d'expulsions que originen un cercle tancat generant una dificultat més gran per trencar els hàbits d'absentisme, i incidint directament sobre la ja malmesa auto estima de l'alumne:

Perquè clar, tens un nano, tens el problema, tens la circumstància, tens una arma que són els drets i deures de l'alumne i res més. A partir d'aquí el nano s'ha de treballar i ha de fer pel seu compte, no? Aleshores l'escola es queda una mica amb un "sabor amargo" Bueno, una miqueta amargo. Perquè què passa? Aquest nano marxarà a un altre centre, crearà el mateix problema, i llavors haurà d'anar a un altre centre... És a dir que farà una roda de centres, acabarà als setze anys i acabarà fent un fons de garantia social o a una casa d'oficis.

- Ja. Parles dels nanos d'expulsió?

- Parlo dels nanos que són absentistes i que creen problemes, però creen problemes perquè ells ja tenen un cert rebuig a l'escola. A veure, crea els problemes per fer-se veure ells mateixos (IES 8).

"A tercer ja és una altra cosa, és un absentisme d'efecte pactat, diguem-ho així. (...) Es un alumne d'aquests que jo ara fa... em sembla que és la cinquena entrevista des de després de Setmana Santa que m'han plantat, en porto cinc, i llavors... I l'entrevista és per dir-li a la mare que se l'emporti, que jo faré veure que no ho veig i però que no vingui l'emporti, perquè és que ell no hi té cap interès... Una família de moltíssima "pela", uns mafiosos de "cuidado"... ja sé que això és molt gros, però és que l'esforç que això suposa és terrible, i sobretot quan són canalla que tenen les espatlles completament cobertes". IES 3)

Però no sempre aquest perfil representa un absentisme conflictiu, en el sentit que es donin problemes de disciplina escolar, ni tampoc és un perfil exclusivament masculí, sinó que també es dona entre noies amb baixes expectatives de formació i una orientació clara prematura vers el mercat de treball.

Jo estic convençut que hi ha alumnes que els hi podem donar alguna cosa en el primer cicle. Els hi podem donar alguna cosa, no vol dir que els puguem aguantar i controlar, no, perquè també els podem controlar al segon cicle. Però que ells van venint a l'institut fins als catorze anys. Més enllà d'això, el que els puguem ensenyar i el que ells tenen voluntat d'aprendre, per més que fem adaptacions curriculars i per més que siguem un centre que podem ser acollidors i tinguem mil històries d'atenció a la diversitat, no, perquè la seva vida ja està fora del centre. I llavors d'aquests ja et dic, d'aquests n'hi ha quatre, els quatre que tenim aquí, són un absentisme acceptat per la família, comunicat a Inspecció a final de curs naturalment, però que ja no persegueixo, perquè què ha de fer aquí una criatura... Són nanos que tenen... alguns ja tenen més de quinze anys, que estan esperant a fer els setze, dos parlen de fer d'esteticient, l'altre no te ni idea del que vol fer, vull dir... I estan esperant, i per tenir-los aquí doncs no... I d'altra banda també una impotència gran per part de la família, vull dir que... I no són casos de canalla conflictiva, disciplinàriament difícils, no. IES 3

Com es desprèn de la cita anterior (IES 3) hi ha discursos en que es fa palesa l'acceptació tàcita i/o explícita de les baixes o abandons d'alguns alumnes abans de finalitzar la ESO, com també posen de relleu els entrevistats dels IES 5, i 9, dels quals es recullen els següents fragments il·lustratius.

- ... Clar de...també te'n podria dir alumne aquells que s'han donat de baixa.
- Si? Quants?
- Doncs de tercer et podria dir sis
- Sis de trenta?
- Clar, però estem parlant del nano límit eh!
- El tercer diguem-ne que és el grup més dur?
- És el primer de tots que va entrar quan la Reforma...que en teoria acabaran.
- és el grup més difícil també?
- No, no, en absolut si no vénen no ens causen cap problema, no hi són. IES 5

" Si hi ha un cas tan clar de rebuig, el que s'ha de parlar seriosament és a veure quines solucions tenim. Què vols que et digui, tenir-lo aquí sigui com sigui pot tenir repercussions i jo no sé si estic disposat a acceptar aquesta repercussió. Llavors si el pare resulta que està d'acord en quedar-se amb el seu fill, doncs mira és el seu fill, què vols que et digui. Si l'accepta i diu que té la guàrdia i custodia, ja sé que és il·legal i tot el que vulguis, no sé, hi ha moltes coses il·legals. Però dins d'una certa lògica, i sobretot en casos fronterers, allò que els falta un any, mig any per tenir setze anys per poder-li buscar algun recurs, encara es pot mirar. Perquè clar tu pots dir que aquest nano estaria molt bé en l'escolarització externa, però una cosa és que pugés estar molt bé i l'altre que tinguis lloc on posar-lo, que no n'hi ha mai". (IES 9)

La següent cita posa de manifest com el recurs a la sanció mitjançant la expulsió de l'aula o la inhabilitació és, en si mateixa, un element desencadenant d'absentisme, al que contribueixen algunes pràctiques del professorat tot i no donar-se una consciència crítica al respecte.

Hi ha casos o nens que provoquen la situació de que el professor digui "mira, escolta, surt fora un moment per calmar-te o el que sigui i després entres", i llavors el nen se n'aprofita i se'n va al pati. Llavors del pati, el professor de guàrdia, "escolta, que has d'anar cap amunt." I sí, se'n va cap amunt però no hi arriba, es queda... I mira, el primer any de l'ESO els professors de guàrdia Els hi anaven darrera, com el gat i el ratolí. (IES 8)

En resum:

- Predomina en els discursos dels entrevistats les interpretacions de l'absentisme en base a factors d'índole escolar. Els problemes més referits en relació a l'absentisme són el rebuig escolar i les referències a les expulsions temporals o permanents, a l'acceptació de baixes i fins i tot als abandons. Tot i això no hi ha entre els entrevistats una reflexió sobre la contribució o el paper de les escoles en relació a aquestes situacions.

3.4. Eix 4: Interpretació de l'absentisme: causes endògenes a la institució escolar versus causes exògenes.

Els discursos sobre la interpretació de les causes d'absentisme poden classificar-se sota dos grans epígrafs: aquells que refereixen causes de caràcter endogen a la institució escolar, és a dir internes a l'escola i els que contemplen causes de caràcter exogen a aquesta, és a dir, causes de caràcter extern. Una descripció acurada de les causes atribuïdes sota una i altra rubrica permetrà matisar la polaritat establerta.

Els discursos que refereixen els "*factors endògens*" a la institució escolar fan referència a aquelles interpretacions de l'absentisme escolar com a resultat de les pràctiques pedagògiques dels centres: política d'inhibició en relació a les formes de detecció, control i intervenció sobre infants i joves absentistes.

Els discursos que refereixen els "*factors exògens*" a la institució escolar fan referència a aquelles interpretacions de l'absentisme com expressió d'un handicap o dificultat de caràcter individual, cultural, ètnic o social. També estan dins d'aquesta rubrica les interpretacions de l'absentisme com a conseqüència dels canvis legals en l'escolarització. En definitiva les causes de caràcter exogen referides han estat les següents:

- Atribució de l'absentisme a les característiques individuals o al perfil psicosocial de l'alumnat que explica una manca de motivació i un baix rendiment escolar. (*Handicap Individual*)
- Atribució de l'absentisme als patrons culturals i valors de la família vers l'educació dels seus fills i filles: manca de valoració de l'educació,

abandó i negligència vers l'escola, sobreprotecció, o manca d'autoritat parental. (*Handicap Cultural*)

- Atribució de l'absentisme a **factors de caràcter ètnic**, és a dir, a formes de viure i pensar específicament atribuïdes a les particularitats d'alguns grups ètnics. (*Handicap Cultural*)
- Atribució de l'absentisme a **factors de caràcter social**, és a dir, tots aquells discursos que emfasitzen les interpretacions de l'absentisme en base als fonaments estructurals de les desigualtats socials: condicions de vida de determinats grups socials, pèssimes condicions de salubritat i higiene, situacions de marginació i pobresa extrema, etc., propers als pressupòsits teòrics de les teories del handicap social. (*Handicap Social*)

En contraposició s'han rastrejat tots aquells fragments de discurs que es refereixen a *Factors endògens*", és a dir, aquelles interpretacions de l'absentisme escolar com a resultat de les pràctiques pedagògiques dels centres i en relació a un baix control de l'assistència.

A continuació s'analitzen cadascú d'aquests factors per separat.

3.4.1) Factors exògens a la institució escolar.

Existeix un discurs dominant sobre l'absentisme, les dimensions del qual queden reflectides en la següent taula, que atribueix la causalitat del fenomen a factors exògens a l'escola: centrats en l'individu, la família i les característiques ètniques i socials de determinats grups. Es tracta d'un discurs que conforma el substrat ideològic de la "*Teoria del Handicap*".

Taula 6. 13. Factors referits dins del discurs de la "Teoria del Handicap"

IES	Handicap Individual	Handicap Cultural						Handicap Social
	Factors Individual s	Manca Valoració	Sobre-Protecció	Manca Autoritat	Abandó desatenció Familiar	Rol Sexual	Factors Ètnics	Factors Socials
1				X		X	X	X
2	X							
3	X		X	X	X	X		X
4	X	X				X	X	
5	X	X	X	X		X	X	
6	X	X	X			X	X	
7	X							X
8	X				X	X	X	X
9	X					X		X
Total	9	3	3	3	2	7	5	5

a.1) Handicap Individual: Desafecció i Baix Rendiment Escolar.

Com ja s'ha referit en el punt 3.3.b la desafecció escolar, el baix rendiment, la manca de motivació i d'interès i la no voluntat d'esforç d'una fracció d'alumnat són, en opinió dels interlocutors, els factors desencadenants més referits per interpretar l'absentisme. Es tracta de situacions que s'accentuen en l'actual marc de prolongació de la escolaritat obligatòria i precipitant les situacions a formes recurrents i cròniques d'absència. (IES 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 i 9).

Lo atribuyo a una cuestión muy clara: el alumnado que antes iba a escuelas con 14 años, ahora está aquí. En estos centros se intenta exigir un mínimo nivel pero están desmotivados por el estudio: son chavales que salían de la escuela antes de los 14 años y ahora están aquí además hasta los 16 años. Luego está el sistema, las cuestiones de la integración y de la diversidad: no se puede llevar a cabo... Estos son casos con bajo rendimiento, desfasados y con retraso. Es que se junta todo. En casos de problemas familiar, económico, etc., tenemos un alumnado desmotivado con bajo rendimiento. Normalmente, son alumnos a los que el conflicto ya les viene de la familia. O bien producido por desidia, desarreglos, ¿no?...o bien, normalmente, por el desinterés del alumno. (IES 4)

Puc valorar que, tenint en compte que aquest any estan a tercer és que la primer i segona avaluació són les promocions que teòricament iniciaven un procés que s'acabava als catorze anys, en una història molt llarga de vint anys d'estudi que als catorze anys qui volia plegava i els nanos van aguantar a primer, mitjanament a segon i a tercer estan decidits a no venir, perquè això ho diuen, que als catorze anys acabaven. Motiu

número U. Concretament aquestes promocions jo ara mateix ja no sé que passarà perquè els nous sí que saben que és fins als setze anys. (IES 5)

"... el primer és la falta d'interès, el nano completament desmotivats, que no li interessa res i que no està bé ni a fora ni a dintre ni a cap lloc, aquest nano és el primer en fer campana.(...) Se suposa que segurament de més petits també van tenir absentisme, i a partir d'aquí el rendiment ja no ha pogut anar mai una alçada normal (...) El que passa és que aquí hi ha un problema molt gros, i és que clar, els absentistes... n'hi ha de moltes classes, no és pot dir que és absentista qualsevol d'ells ni molt menys. Resulta que hi ha, per exemple, els absentistes senzillament perquè els obliguen a estudiar dos anys més, no els importa res, una patata, i es troben que bé, que aquí estan perdent el temps...Clar, aquests són potencialment tots absentistes (...) Arriba el desembre i hi ha nanos que desapareixen... els nanos que van més malament són diguem-ne els absentistes, els que més o menys les coses "els hi van", van tirant, aquests no necessàriament són de... O sigui, que per exemple a quart i a tercer els nanos que van fatal... clar, aquests nanos són els primers en ser absentistes, són candidats. (IES 6)

En opinió de la pràctica totalitat dels entrevistats la manca d'estímul acadèmics i d'interès per a l'escola genera uns processos de desafecció escolar que es tradueixen en pràctiques absentistes. En qualsevol cas, però, les causes finals d'aquestes situacions cal buscar-les en *"el propi individu i en els seus particulars processos de socialització"*, en un discurs d'externalització de la responsabilitat escolar.

a.2) Handicap Individual: Alteracions psicològiques de l'alumnat

Dins del discurs sobre el handicap individual una problemàtica referida és la que associa absentisme, *"crisi de l'adolescència"*, i *"alteracions psicològiques de l'alumnat"*, que també poden ser fruit de situacions familiars particularment difícils o les condicions en que viuen alguns d'aquests adolescents. Segons assenyalen els entrevistats, algunes d'aquestes situacions, han requerit la derivació a equips de professionals especialitzats. Es tracta, però, d'una problemàtica poc referida (IES 3 i 7) i no necessàriament associada a problemes de disciplina escolar

b) Handicap cultural**b.1) Handicap cultural: L'assumpció de tasques productives i reproductives com a factor desencadenant d'absentisme**

Existeix un tipus d'absentisme, connotat pel discurs en termes ètnics i de gènere, vinculat a l'assumpció de tasques de reproducció que és referit per a pràcticament tots els interlocutors, particularment en relació al col·lectiu gitano tot i no ser exclusiu.

"...aquesta nena de tant en tant presenta absentisme perquè la mare està molt malalta de diàlisi i clar,...! No hi va cap treballador però potser caldria, no?, ...Aquesta altra (*afegeix la professora de compensatòria*), quan va fer els catorze anys el pare va dir que ja no venia. Això també passa en les cultures... determinades cultures que...aquesta nena, era del Marroc i ja no venia. Llavors aquesta nena tenia moltes ganes de venir (IES 1)

(...) és que van fent una intermitència. Clar, a vegades t'assabentes que són cinc germans i que ella és la major, i llavors què passa? Que la mare sí pot però no pot amb tots i llavors necessita ajuda: no hi ha l'àvia, no hi ha l'avi, el pare se'n va a treballar a les vuit o se'n va tres o quatre dies fora, després torna... En aquest cas què passa? Que el col·legi es planteja el dir a la família "mira, escolteu, la vostra nena ha de venir", i si la família diu "sí, però clar, la nostra necessitat també és que ens ha d'ajudar" i tot això. A partir d'aquí comencem la reflexió.(...) Són circumstàncies que són estranyes... A veure estranyes, més que estranyes són especials o particulars de l'ètnia. (IES 8)

- Les campanes aquelles dels nens que fan de "cangurs", les que vulguis. ... Les nenes: "chachas". Això passa molt amb la nena gitana...Són nenes que acostumen a ser les dones de fer feina de cas seva.

- A quina edat es comença a produir això? Des dels dotze. (IES 9)

En alguns casos, com posen de manifest les cites referides, aquest tipus d'absentisme es de caràcter puntual. No és així en d'altres situacions, quan l'absentisme respon a unes expectatives d'inserció a la vida adulta orientada a la de reproducció dels rols sexuals. En aquests casos l'absentisme de les noies esdevé crònic.

" ja se sap que la ètnia gitana a partir de certa edat les noies es casen, tenim casos de nenes de catorze d'aquest any que es casen, i aquestes són absentistes...elles es casen, entre que es casen que han de cuidar a la família, els germans, a les mares malaltes, i no se què, entre la por al contacte amb els nois de la seva edat i no sé què, doncs no vénen ...els nois està establert que a partir dels catorze anys són adults per tant tenen cert marge de maniobra quan ells decideixen si vénen o no vénen". IES 5

A diferència de les noies, l'absentisme dels nois, menys referit, compta amb un marge d'autonomia personal més gran. Si aquest absentisme està lligat al desenvolupament de tasques productives, té un caràcter puntual, que àdhuc arriba a ser "assumit" per l'escola.

"...tenim clar que per exemple els divendres, que és dia de mercat, o bé el dijous, se'n van i a més t'ho diuen, perquè se'n van ajudar als pares a vendre, el dia de la rosa, doncs se'n van a vendre, vull dir... ells tenen clar que tenen uns dies familiars que han d'anar a ajudar. Però pel demés venen..." IES 6

b.2) Handicap cultural: L'absència de col·laboració de la família, la despreocupació, la manca de valoració de l'escola i la manca d'autoritat

Dues terceres parts dels entrevistats de secundària entrevistats refereixen l'absència de família com element explicatiu clau de l'absentisme del seu alumnat. Els factors al·ludits en la interpretació d'aquesta absència familiar són d'índole diversa: La manca de valoració que la família fa de l'escola (referit pels IES 4,5 i 6); l'absència de col·laboració, participació i contacte regular (IES 3 i 8), i àdhuc la manca d'autoritat d'alguns pares davant dels seus fills (IES 1,3 i 5) són els factors més referits.

b.3) Handicap cultural: Particularismes de determinades minories ètniques.

Una especial atenció mereix l'atribució que els interlocutors fan dels valors particularistes d'alguns grups ètnics. Es tracta d'una interpretació referida per la major part dels IES, a excepció del 2 i 3 (que pràcticament no tenen minories ètniques) i els IES 7 i 9. L'abast d'aquesta interpretació mereix detenir-se breument en els arguments dels entrevistats i la relació entre aquests i la presència de minories ètniques, puix tots ells estableixen alguna relació entre absentisme i cultura gitana amb independència de la concentració o

dispersió d'aquesta minoria en els centres, que, d'altra banda, és molt desigual⁷.

En alguns casos el discurs és taxatiu en establir aquesta relació, tal i com es desprèn de les següents cites:

"Nosaltres tampoc, el que no tenim aquí, és una minoria que és molt absentista que són els gitanos...que són molt absentistes, i nosaltres no en tenim" (IES 1)

"Los absentistas puros son de origen gitano y los padres mismos salen en defensa de los hijos diciendo que no les interesa estudiar, tienen un novio y lo que hace falta es que se case (sobre todo, en el caso de las chicas)" IES 4

Els gitanos en general, què passa? Doncs que pensen que bé, que a partir dels quinze anys les nenes han d'aprendre a ser mares i buscar novio fora, i els nens que vagin a ajudar als mercats. Aquí hem aconseguit que la majoria de gitanos, la majoria, que en tenim molt pocs... però la majoria que ens vinguin, el que passa... tenim clar que per exemple els divendres, que és dia de mercat, o bé el dijous, se'n van i a més t'ho diuen, perquè se'n van ajudar als pares a vendre, o el dia de la rosa, doncs se'n van a vendre, vull dir... ells tenen clar que tenen uns dies familiars que han d'anar a ajudar. (IES 6)

En altres casos es plantegen alguns interrogants respecte al discurs hiper-culturalista i "essencialista" malgrat que s'afirma d'igual forma la relació entre absentisme i uns trets culturals específics.

...Aquesta tipologia s'extreu del que és la vida gitana. És a dir hi ha nanos clarament que no són d'ètnia gitana i que tenen la mateixa actuació.

Vols dir que no és un tret gitano?, el tema de l'absentisme no està relacionat amb el fet de ser de família gitana?

No, no, té una relació directe, sí, però el que passa és que té una sèrie d'efectes col·laterals amb gent no gitana. Aleshores se'ns ha fet aquesta pregunta, i d'alguna manera... vam decidir d'alguna manera no respondre aquesta pregunta perquè: Que delimita el ser gitano o no ser gitano? Tenim famílies amb clarament un actitud cultural gitana i no ho són, d'alguna manera a la gent se l'hauria de diferenciar per la part cultural no...? (IES 5)

- A veure, aquí hi ha una població d'alumnat... de gitanos en tindríem un 25 o un 30%, perquè estem a prop de la Mina, i són els de La Mina els que clar... Hi ha una tradició en la família gitana que sobretot el problema està en les noies. De vegades estan fent de mares de germans i tot això perquè la mare se n'ha d'anar, o el pare també treballa des de les sis o les set del matí... Tot això és la tradició no? Una miqueta.

⁷ Fins i tot entre els centres que tenen un percentatge molt inferior a la mitjana o que pràcticament no en tenen (IES 6 i 1, respectivament). Aquesta dada pot interpretar-se com a conseqüència de les expectatives dels propis interlocutors respecte a la irregularitat de l'assistència de l'alumnat gitano.

- I per tant les noies es desescolaritzen aviat?
- Més que desescolaritzar-se és que van fent una intermitència. Clar, a vegades t'assabentes que són cinc germans i que ella és la major (IES 8)

Només l'interlocutor del IES 7, tot i tenir alguns alumnes d'origen ètnic gitano, fa un discurs que trenca l'associació simple, tal i com il·lustra la següent cita:

En tenim i n'hem tingut sempre (*referint-se a la població escolar d'origen gitano*), a més, el que passa és que molt minoritari, i normalment són gent que s'ha integrat. Ara, com que en tenim una mica més, també hi ha gent de població gitana més desestructurada, són gent més conflictiva, més problemàtica, més difícil d'integrar, i que en general o abandonen, o el derivem a una unitat externa, o els orientem cap al món professional a través d'això, de cicles formatius i tal. (IES 7)

Però aquesta associació automàtica no es produeix de igual forma amb altres minories ètniques (marroquins, dominicans, etc.) ja que els centres o bé s'abstenen d'associar-los amb situacions d'absentisme, o bé assenyalen la capacitat d'integració i adaptació d'aquests:

"... són gent més adaptable (*referint-se a la població d'origen magrebi*). No tenen absentisme, és diferent perquè busquen una integració total. Els altres (*referit a l'alumnat d'origen gitano*) busquen una integració però no se saben adaptar als costums.(IES 8)

En qualsevol cas, entre aquestes minories extra- comunitàries es considera una major variabilitat de pràctiques d'escolarització i els discursos matisen més que en el cas del col·lectiu gitano sobre la variabilitat de causes:

"...Els dominicans estan... són absentistes... Per una part no donen problemes, per una altra part també hi ha nanos que no han... les mares, vénen amb les mares, les mares estan treballant, cuidant una anciana o en cases treballant tot el dia i tota la nit, llavors els nens estan sols. Ara va venir l'altre dia un nano a matricular-se que porta dos anys... porta dos anys aquí i no ha anat a escola". " Això també passa en les cultures... determinades cultures que...aquesta nena, era del Marroc i ja no venia. Llavors aquesta nena tenia moltes ganes de venir, ella tenia moltes ganes de venir, vèiem com venia a buscar al germà... al germà, i ella no venia. Clar, llavors aquest tema s'havia de... I una altra nena també... la "Minsrim" a quart" (IES 1).

"...No estem parlant d'alumnes amb problemes, per ser de determinades minories ètniques sinó d'alumnes amb problemes en la mesura que tenen una desestructuració important. (...) Nosaltres tenim un sector important de magrebins, però no s'han presentat gaire perquè ja et dic, els altres que tenim de l'escola, que en tenim un grupet a

tercer que venia del CEIP 1, que són maquiassims, que porten unes notes molt bones, aquests nanos no falten i estan bastant integrats i res. (IES 1)

c. Handicap Social: Marginació, desestructuració familiar i problemàtiques associades

És comú en els discursos trobar alguna referència a situacions familiars especialment difícils (referits pels IES 1,3,7,8 i 9): problemes de desestructuració familiar⁸, problemes d'addició a estupefaents, problemàtiques econòmiques extremes, malaltia d d'algun dels pares (particularment referides els casos de mares malaltes, etc.,)

... a veure, una altra característica del nostre alumnat és que és un alumnat amb una problemàtica social específica, eh?, o sigui, és un alumnat amb moltes dificultats econòmiques i socials. Això va fer que nosaltres en el moment de plantejar-nos com treballàvem, l'ajut dels Serveis Socials és molt important. Perquè moltes vegades una de les característiques d'aquest alumnat és que no hi ha família, no?, (...) la família és molt, molt complicat, molt difícil, no? (IES 1)

El que es produeix més aviat és absentisme a causa d'això que ara en diuen desestructuracions familiars, problemàtiques familiars molts greus(...). És bastant general en aquest tipus d'alumnes. Perquè el conflicte jo el veig per aquí, perquè llavors és clar, són nanos que no reconeixen cap tipus de norma ni d'autoritat, ben entesa, i per tant encara que tu... Per amable que siguis també has d'exigir, perquè clar, no pot ser, no? I llavors això... costa molt de .., molt. I al primer cicle encara s'aguanta. (IES 3)

Es tracta de referències puntuals que reflecteixen situacions familiars particularment complexes que originen problemes de desemparament del menor.

"Estic parlant d'un cas de primer que és un absentista crònic, un història familiar molt desgraciada, que viu amb l'àvia i que el seu pare i la seva mare estan separats, problemes de drogues, ell ha tingut alguns problemes amb la justícia... doncs aquest

⁸ El concepte de des-estructuració familiar s'utilitza aquí per definir aquells nuclis familiars en els que es donen situacions d'abandó o desatenció dels fills en termes fisiològics i afectius com a conseqüència d'una absència de pautes mínimes d'organització domèstica i de regulació quotidiana. Sovint aquestes situacions van associades a problemes d'addició a substàncies, però també a nuclis familiars trencats (per problemes de justícia, mort d'algun dels pares, etc.) en els que no hi ha un adult que assumeixi, de forma permanent, el rol de pare o mare.

nano tenia amb ella una hora setmanal de control de la feina que feia a classe, etc. Doncs bé, algunes setmanes no apareixia i tampoc el trobava. I llavors què? (IES 7)

En molts casos descobrim que els problemes que no es poden solucionar d'absentisme van lligats a altres situacions, és a dir, quan tu no pots modificar l'absentisme d'un cas... Ara per exemple tenim un cas de primer, un nano que se li va morir la mare, la germana té problemes psicològics i està en tractament... aquest nano és com... I ara fa dies que no ve, hem trucat a casa seva, agafa el telèfon el nano: "se han equivocado", no sé què. Bé, no hi ha manera, i a la germana tampoc no hi ha manera de trobar-la. O sigui, aquest nen ara no ve. I no té pare. Aquest nano no ve perquè com si diguéssim... bé, a part del problema que pugui tenir, i que va estar molt fotut amb la mort de la mare, un trauma, doncs ara té una mica de por perquè és clar, no segueix, es deu trobar una mica malament, i aquest nen necessitaria un ajut psicològic segur, almenys de suport, de reforçament. (IES 7)

3.4.2) Factors endògens a la institució escolar.

Com ja s'ha vist predominen les interpretacions de caràcter exogen de l'absentisme. Només en dos discursos (IES 5 i IES 7) es donen elements diferents a la Teoria del Handicap, al combinar com a factors d'absentisme la suma de factors exògens (condicionants socials) i factors endògens, particularment en relació a les pràctiques pedagògiques de la pròpia escola, introduint una interessant reflexió respecte de la possible contribució de l'escola al fenomen de l'absentisme, en el sentit que una resposta activa de seguiment, intervenció i pedagògicament motivant pot contribuir a una reacció positiva de l'alumne i viceversa.

El requisit intern és que... bé, és clar, és un control, un seguiment més acurat dels alumnes, i això també vol dir comptar amb suficients recursos, suficient professorat. De tota manera hi ha una cosa: la qüestió de l'absentisme dels alumnes, escolar... bé, pot ser per moltes causes, però una de les raons potser majoritàries de l'absentisme escolar, en el cas de la nostra situació interna, és que no segueixen, que no els hi agrada, que no estan motivats escolarment... No troben el seu lloc, no? I per això jo penso que clar, molts casos d'absentisme coincideixen amb casos de fracàs escolar, de no integració en el grup de mancances, de problemes... I això vol dir que s'ha de fer un plantejament d'una atenció a la diversitat ben feta, no allò de... "aquest no va bé? doncs a la UAC", com si fos un "pàrking." Aleshores penso que hi ha d'haver un rigor important, que no sempre hi és als centres, de control de l'assistència i seguiment de les causes, de les raons, dels perquè, no? I sobretot si un nano es veu seguit, qüestionat o preguntat sobre aquella... és un nano recuperable. quan un nano comença a faltar i no hi ha cap mena de resposta, llavors és un possible absentista crònic i irrecuperable. (...) És molt difícil canviar la mentalitat, el sistema de treball, els criteris d'avaluació... això és molt complicat, i el professorat encara funciona amb uns paràmetres i uns referents que són els que ha tingut a la vida, vull dir que... El perill sí que hi és, però jo crec que això és un problema que no es pot solucionar si no és a la llarga. I suposo que hi ha una mica el canvi generacional. (...) (IES 7)

En el mateix sentit, en el IES 5 s'apunta l'absència de mecanismes de control, en els primers anys d'implementació de la reforma com a un dels factors desencadenats d'un augment de l'absentisme.

En Resum:

- **Predomina en els centres de secundària un discurs que es recolza de la teoria del handicap cultural. Aquest discurs s'inscriu dins del paradigma "hiperculturalista" al interpretar els comportaments i actituds absentistes de l'alumnat i de les famílies com a conseqüència de la interiorització d'uns patrons culturals i uns valors que els allunyen dels valors i la cultura escolar**
- **El discurs del handicap es combina amb les referències a la prolongació de l'ensenyament obligatori com a factor d'absentisme escolar i permet l'estalvi teòric de la contribució de la institució escolar a l'absentisme. Només en dues entrevistes es dona un discurs de reflexió crítica respecte dels possibles efectes de determinades pràctiques educatives de caràcter extremadament acadèmic o en relació a l'absència de mecanismes de control, en els primers anys d'implementació de la reforma donant lloc a un augment de l'absentisme.**
- **L'associació de les situacions d'absentisme i la minoria gitana és molt forta en la pràctica totalitat dels discursos dels entrevistats, independent del percentatge d'alumnes d'aquest origen que el centre tingui i de les problemàtiques reals associades.**
- **El pes de divisió sexual tradicional del treball és una causa d'absentisme molt referida en relació a les noies, particularment per**

l'assumpció de responsabilitats domèstiques i les expectatives d'inserció social en base al matrimoni⁹. Si en el cas dels nois adolescents sembla haver una relació entre absentisme i rebuig escolar, de caràcter intens i continu, l'absentisme de les noies sembla associar-se a l'assumpció de tasques domèstiques, de caràcter més puntual i discret

- Per últim, val a dir que s'observa una interacció entre absentisme, desmotivació i baix rendiment escolar. Els centres de secundària que tenen més absentisme declarat són els que tenen majors concentracions d'alumnes en conflicte, és a dir, amb una vinculació emocional negativa amb l'escola; i/ o que són considerats "limitats"¹⁰ des del punt de vista acadèmic i sense expectatives escolars. Probablement hi ha una interacció de factors, en el sentit que la desmotivació en relació a les propostes de l'escola té efectes sobre un rendiment més baix, i els rendiments més baixos poden influir alhora en el desenvolupament d'actituds absentistes. De totes maneres aquesta relació no és una relació de causalitat o de causa - efecte, puix no sempre les situacions de desmotivació i baix rendiment pressuposen de forma unívoca ni mecànica una resposta absentista.

- En definitiva, en els discursos dels entrevistats l'absentisme queda concebut com un tret consubstancial de determinats individus, famílies i grups ètnics, sota els pressupòsits de la "Teoria del Handicap" (individual, cultural o social), que reflecteix un dilema no resolt en relació a la obligatorietat de la escolarització però que també serveix de coartada i legitimació al principi de meritocràcia escolar.

⁹ En referència a les noies gitanes majoritàriament però també a les noies del Magrib.

¹⁰ Segons la caracterització de tipus emprada en l'estudi sobre "Èxit i Fracàs Escolar a Catalunya" Fundació CIREM.

3.5. Eix 5: La legitimació de les pràctiques: responsabilitat política - responsabilitat tècnica.

Com ja s'ha assenyalat en el capítol tercer, el marc legislatiu vigent sobre escolarització a Catalunya s'ha caracteritzat per una notable indefinició de competències de les institucions i serveis educatius en relació a l'absentisme, fins l'aprovació de la Resolució del 15 de febrer del 2000 (DOGC núm. 3078) en la que es fa alguna referència indirecta, al contemplar la possibilitat de crear comissions específiques¹¹ i *"d'articular un pla d'integració escolar i social de l'alumnat, a través de la col·laboració dels Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP), del programa d'educació compensatòria i del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), coordinats per la inspecció d'Ensenyament, amb la col·laboració dels serveis socials municipals i de les entitats socials públiques i privades, també de forma coordinada per la inspecció"*¹².

Així doncs, les competències concurrents¹³ entre les corporacions locals i l'administració educativa s'han caracteritzat per l'absència de desenvolupament normatiu, per la intervenció conjunta. Per això, resulta particularment pertinent identificar els espais institucionals on els entrevistats situen les competències i les responsabilitats en les actuacions sobre absentisme. A tal fi s'ha considerat una doble categorització en base a les referències que emanen dels discursos recreats pels entrevistats:

¹¹ Que actuïn en el marc d'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socials o culturals desfavorides.

¹² Resolució del 15 de febrer del 2000. DOGC núm. 3078.

¹³ Per "competències concurrents" entenc aquelles funcions compartides entre administracions, que requereixen pel seu desenvolupament una actuació conjunta, coordinada, que permeti articular les intervencions entre diferents instàncies. A la pràctica, aquesta accepció del terme concurrència, en el sentit de contribució conjunta per obtenir un resultat, és poc present. Lluny del que es podria esperar, la concurrència entre administracions és entesa com a competència o rivalitat i tendeix a responsabilitzar a l'altre de les pròpies competències. En el cas de l'absentisme porta el risc de la desresponsabilització.

- La percepció de les *responsabilitats polítiques* de les administracions educativa i local
- la percepció sobre les *responsabilitats tècniques*, particularment en relació a agències de control simbòlic reparadores, és a dir: els serveis especialitzats de suport escolar com: inspecció, l'EAP i compensatòria i els serveis socials (responsabilitats tècniques - no responsabilitats tècniques).

a) Les responsabilitats polítiques de les administracions educativa i local

La presència o absència de la dimensió política en els discursos dels interlocutors permet identificar dos grups clarament diferenciats: els que desenvolupen un discurs de crítica política pel buit d'intervenció sobre l'absentisme (IES 1,3,4,6,7,8) i els que centren la seves reflexions en les mancances tècniques dels serveis de suport i d'altres serveis externs a l'escola (IES 2, 5 i 9).

Taula 6.14. Focus de localització de responsabilitats en els discursos de secundària			
	Discurs de corresponsabilitat	Discurs d'Externalització	
Crítica política	1,3,7,8,	4,6	1,3,4,6,7,8
Absència de crítica política	5,9	2	2,5,9

Predomina la crítica política en els discursos dels entrevistats. Les reflexions més generalitzades són les relatives la indefinició i manca de directrius de l'administració (IES 1 IES 3, IES 7 i IES 8), que dificulta ubicar les competències i les responsabilitats de les intervencions externes.

... jo tenia el conflicte o el problema de saber què havia de dir a qui quan trobàvem... És a dir, quan tenia un problema a qui m'havia d'adreçar, sempre deia "bé, i això de qui és competència? Això és dels Serveis Socials, és d'Inspecció...?" I precisament per això es va intentar fer una cosa que aclarís una mica... (es refereix a un protocol d'intervenció)(IES 3)

El buit d'intervenció de l'administració educativa és interpretat com la resultant d'un conflicte no abordat entre els drets i els deures de l'estat i les famílies; entre els drets de l'infant a ser escolaritzat i els drets de les famílies a escollir respecte a les formes d'escolarització (o desescolarització) dels seus fills i filles.¹⁴

"Quina responsabilitat pot demanar l'administració a una família i fins a quin punt? Aquesta seria la circumstància, no? (...) Perquè fins ara hi ha una actuació, hi ha unes circumstàncies, si no hi ha un expedient Inspecció no actua directament, pot actuar indirectament però clar, un inspector es veu en una situació de compromís, no? Perquè indirectament és una actuació en particular. Si hi ha un paper i hi ha unes circumstàncies sí que pot actuar, perquè ha d'actuar. Llavors l'administració què fa? L'inspector li carrega tota la responsabilitat... a veure l'inspector la carrega cap a baix, el director cap a baix. Bé, el director no sé, perquè ja més no hi ha, i llavors el director què pot fer, cap a la família, i allà es queda? Hi ha una circumstància que es queda... Hi ha un buit o un forat que encara no està...em sembla que hi ha un buit d'intervenció, però clar, no sé si aquest buit està creat per la mateixa administració o és un buit que s'ha fet i que encara no s'ha omplert, no? Que encara no se sap qui és l'encarregat d'aquest buit". (IES 8)

Al buit d'intervenció altres entrevistats (IES 3 i 4) afegeixen la manca de preocupació i de coordinació entre instàncies polítiques.

... Jo ja estic disposat a entendre que els recursos són limitats, però el que no estic disposat a entendre és que una gent que la feina que té és preveure i planificar no planifiqui i que digui "mireu, això ho faríem així però no podem perquè aquí els recursos no ens hi arriben." No. Hi ha una falta de sensibilitat molt gran per part de... especialment dels serveis centrals. La delegació en canvi té una altra sensibilitat. (...)
A més de la varietat de criteris..., hi ha una descoordinació molt evident. Molt evident, és al·lucinant, per això. I això s'ha agreujat en els últims anys, eh? ... A veure, hi ha a més a més una cosa que és objectiva, i és que ho tenen molt complicat perquè hi intervenen moltíssimes causes diferents, no és una cosa que sigui de fàcil solució, això jo ja ho entenc. Però no hi ha una política seriosa de portar això, en absolut, de debò penso que no hi ha un interès seriós per solucionar aquestes coses. Ens mireu sempre el melic, en

¹⁴ Com assenyala Fernández Enguita "es tracta d'un conflicte cultural entre el control polític de l'estat i determinats grups ètnics, com el poble gitano, que pot llegir la escolarització obligatòria en clau d'imposició i control de l'Estat. Aquest possible conflicte entre la llei universal (la obligatorietat de l'escolarització) i els costums ètnics és afrontat només, de forma indirecta, pels treballadors socials, que en molts casos plantegen la escolaritat com a condició d'accés a altres elements de ciutadania". (Fernández Enguita (1999) "Alumnos gitanos en la escuela paya" Ed. Ariel Practicum, Barcelona, (ps. 47-50).

general no hi ha gens de capacitat d'autocrítica de l'administració Educativa. (IES 3)

"...este instrumento que digo yo creado por el Ayuntamiento en conexión con la Delegación, porque al fin y al cabo está hablando del plan educativo de ciudad. Es decir, que hubiera una coordinación. Y pedir incluso la intervención de la Guardia Urbana, si hace falta, para que vaya a las casas. Normalmente, en la época de Franco, la Guardia Civil veía un chaval pequeño por la calle y lo llevaba a la escuela y llamaban al padre. Pues esto tiene que ser así. Si es necesario utilizar una forma de coerción, pues hay que utilizar una forma de coerción". (IES 4)

La manca de directrius de l'administració educativa, la indefinició del marc d'actuació del programa d'educació compensatòria, la variabilitat de criteris d'intervenció i el possible solapament de competències amb altres serveis (SEDEC), són també factors assenyalats.

A veure, el problema és que és un programa, que a més això ja ho hem après al llarg dels mesos que portem discutint, com a programa doncs està per definir... Llavors, quan el Departament crea un serveis ja té unes funcions, però bé, nosaltres som un programa, que a més a Barcelona ciutat tenim unes directrius molt diferenciades de comarques i de la resta de Catalunya. La raó... escolta, no ho sé. Hi ha jefatures per això, no? (...) A veure, a la primària sempre s'ha tingut una intervenció directa amb els nanos, no? Però som un servei de col·laboració a més a més dels professors de reforç que tingui el centre, no? O sigui que en aquest districte està molt clara l'atenció directa que fem perquè hi ha molts alumnes estrangers, per dir-ho així. Però en altres és més complicat perquè també tenen alumnes d'escolaritat tardana, que podria ser sobretot el grup majoritari de gitanos, que s'escolaritzen tard i tal, i aquests alumnes també són objecte d'atenció nostra, no? I a la secundària hi ha una polèmica, que primer des de Barcelona ciutat va dir que intervenció directa no, perquè a la secundària hi intervé el SEDEC en el tema de llengua i que tenen altres recursos, i ara hi ha aquesta polèmica. (PEC-IES 1)

Però en la crítica política també es troben referències específiques, en relació a altres aspectes com: la manca d'un plantejament educatiu global, de zona (referit pels IES 1 i 7), o les constriccions que imposa una política educativa homogènia aplicada a unes realitats educatives heterogènies i diverses, com assenyalava l'entrevistat del IES 7.

"Jo crec que... a veure, en primer lloc, pensar que la solució dels problemes educatius és una qüestió purament aritmètica és fals. Allà contenen una mica... fan els números dels alumnes escolaritzats que surten de primària, que van a ESO, etc., i aleshores contenen les "ratios" i tal. Primer, que la ràtio de 30 o 33 alumnes és massa alta, és inviable, s'ha de rebaixar; aquí hi hauria d'haver una ràtio de 20-25, en els casos sobretot de les zones més deprimides, com és el nostre cas. I a partir d'aquí, bé, potser la qüestió de l'IES no té tanta importància, però si tens un "promig" de 20 o 25 alumnes com a màxim per classe, pots fer una atenció més individualitzada i seguir tots els problemes. I l'absentisme és un problema més, no és l'únic ni el més important. I aleshores penso això, que hi ha d'haver una flexibilitat i una... És evident que no pot haver-hi greuges comparatives, no. Jo

penso que s'han d'aplicar criteris flexibles i adequats a les necessitats. Si un centre té un perfil de l'alumnat que pot funcionar amb 31 alumnes per classe, doncs bé, "deixi fer", però amb els que no poden funcionar s'han d'aplicar mesures diferents. Penso que això és un error. (IES 7)

Només en un cas es situa la responsabilitat de l'absentisme, i problemàtiques educatives associades, en el camp de la societat civil, en un discurs de caire fatalista, que queda reflectit en la cita següent .

S'hauria de preguntar, no a l'Administració Educativa, no, no, és que tothom s'hauria de preguntar un dia... bé, cap a on van els nanos, perquè llavors descobririen que molts nanos se'n van al carrer, se'n van al fracàs, i cada vegada més. I no perquè l'educació sigui bona o dolenta sinó perquè hi ha un altre problema, i aquest és el problema, l'educació no té res a veure amb la societat, llavors hi ha un problema greu, això s'ho hauria de plantejar tothom, no només Ensenyament, tots. ... què pot fer l'Administració? Plantejar-se seriosament què està passant, què està passant... Llavors se'ls posarà la pell de gallina, i llavors se'n donaran compte, potser. Encara que penso que ells tampoc ho solucionaran, perquè penso que des d'educació tampoc hi ha la solució, perquè penso que és un problema de tothom, un problema polític gravíssim. Però ha d'anar a dalt de tot, penso que hauria de ser el Consell Executiu que s'hauria d'assentar i dir "ostres, tenim un problema", perquè no és d'Educació... és de Treball, i de Benestar Social... de tothom. (...) Mira, jo penso que clar, si jo tinc un sou gran i haig d'anar a Brussel·les durant la setmana, després haig d'anar aquí al Consell Executiu, o haig d'anar aquí i haig d'anar allà, i haig d'anar a Cullàs, sempre tinc reunions i tal... Clar, jo no visc això ni molt menys, llavors com vols que me'n doni compte? M'explico? O sigui, els polítics no ho poden veure perquè no hi són, no estan, els polítics el problema és que estan reunits. (IES 6)

Per acabar, val a dir que en general la crítica política es dona al marge de la percepció de les pròpies responsabilitats.

b) Les responsabilitats tècniques de les administracions educativa i local

En aquest apartat es reconstrueixen els discursos dels entrevistats en relació a les diferents instàncies tècniques sobre les que situen quotes variables de responsabilitat tècnica. Les institucions considerades han estat:

- Els serveis d'inspecció
- El professorat de compensatòria
- Els Equips d'assessorament psicopedagògic
- Els serveis socials

b.1. Els serveis d'inspecció: Responsabilitat o buit d'intervenció?

Hi ha un discurs dominant entre els entrevistats en base al qual s'accepta la inhibició dels serveis tècnics d'inspecció respecte l'absentisme (IES 2,3,4,5,6,8), sigui perquè es considera que el seu paper és irrellevant o que no és la instància amb competència directa:

Teòricament ho hauríem de comunicar, segons el protocol aquest que t'he ensenyat, però vull dir que què pot fer Inspecció? Més aviat Compensatòria hi podria fer alguna cosa, no? Però l'atenció concreta sembla més competència de Serveis Socials. (IES 3)

Tanmateix la absència de comunicació de situacions d'absentisme a inspecció és un factor que contribueix a la invisibilitat d'algunes formes d'absentisme, a més dels ja esmentats a l'apartat primer d'aquest capítol. La pràctica generalitzada de no comunicar a inspecció més que els casos crònics i al final del curs acadèmic es justifica amb arguments diversos entre els quals la convicció de que inspecció no pot fer res.

"Què pot fer Inspecció? Més aviat Compensatòria hi podria fer alguna cosa, no? Però l'atenció concreta sembla més competència de Serveis Socials (IES 4)

- De tant en tant enviem un extracte de les faltes d'assistència. Què fa Inspecció? no ho sé. Què pot fer Inspecció? Res. Si nosaltres no podem què podran fer a Inspecció, en tot cas un policia o un guàrdia urbà. (IES 5)

"...Aviam, d'Inspecció només ho parlem amb la inspectora si cal, perquè un cas... quan fem alguna reunió. Però saps què passa? Que resulta que els casos d'absentisme que tenim aquí, quan els hi portem..., és que són els que hi havia allà, és a dir, com t'ho explicaria... són els casos típics d'absentisme que tothom ja coneix, per tant no són cap novetat. O sigui, que per exemple un Paco, o un Pepitu, o fulanet, sigui absentista, ja ho sabem des de parvulari, per tant ja sabem des de parvulari que no es pot fer res perquè des de parvulari que estem intentant fer alguna cosa i no surt bé, per tant no aportem cap novetat, m'entens?" (IES 6)

En altres casos la notificació a inspecció respon a una funció merament legalista, tal i com expressa l'interlocutor del IES 4 i del IES 8 quan assenyalen:

"...al inspector, le mando esta lista, diciéndole que a partir de esta fecha yo no me responsabilizo de esta gente. La misma lista se la mando a la coordinadora del centro específico. Yo interpreto que soy administración pública, en parte lo soy aunque no

quiero serlo, pero lo soy, pues yo comunico esta notificación a la administración educativa. (IES 4)

“ Nosaltres comuniquem els crònics, o per exemple aquells que no s'han matriculat. Tenim aquí el llibre de matriculació de primària, llavors han d'estar a algun lloc i nosaltres no sabem on són. Aleshores hem d'anar a Inspecció” (IES 8)

Una última argumentació és la que dona l'interlocutor del IES 9 quan comenta de forma oberta i sincera els efectes perversos de notificar totes les situacions d'absentisme a inspecció.

...Tu vas enviant cartes, però no tens " acuse de recibo", i de vegades aquestes cartes fins i tot tornen. S'han canviat d'adreça i tot això. Llavors, no et queda més que notificar-ho a les altes instàncies, és a dir, a Inspecció, a la Delegació i a l'Ajuntament, que són els que en última instància tenen aquesta responsabilitat.

- Aquesta via, de la notificació, la feu servir?

- La notificació a aquests estaments? home, en casos molt concrets sí. La polèmica és aquella que li comentava l'altre dia, de que a vegades hi ha casos que t'interessa aviam...Perquè si torna...I és un problema. Però "vaja" això aquí ens ha passat una vegada, un parell de vegades. Això de dir: informarem i ens ho tornaran. Però evidentment fem el que s'ha de fer, sempre que conta, perquè clar si només ho fas tu, estàs venut. I si és el que s'ha de fer que ho faci tothom, i aleshores bueno, ho fem. Si tu fas les coses com s'haurien de fer, hauries de fer lo correcte, que és notificar. I llavors...si van a buscar-lo o no va a buscar-lo, no és que ho facin massa sovint, perquè també penso que ho saben això. Es que de vegades genera més problemes que no pas solucions. (IES 9)

Val a dir que aquesta desresponsabilització de la inspecció tècnica "xoca" amb la crítica política abans referida .

b.2 . El professorat de compensatòria.

El professorat d'educació compensatòria és un recurs molt desigual segons centres i zones, resultant d'una indefinició de les línies d'actuació del programa, segons declaren alguns entrevistats.

Respecte la compensatòria, em penso que estan avançant el tema de la seva definició perquè no està massa clar. No sé no està massa clar, home és una Persona molt col·laboradora i tot això però d'emprendre casos específics de nanos.... (IES 9)

La crítica a la manca de directrius abans referida no és, però generalitzada, sinó que es dona en les converses mantingudes amb tres interlocutors (IES 1, 8 i

9) que assenyalen la existència de criteris desiguals respecte de les funcions del PEC.

A veure s'ha acostumat ràpidament, però la seva idea i la seva situació que tenia al Vallès és diferent a l'entorn i a les circumstàncies que tenim aquí. I clar, la manera de treballar també era diferent, perquè ell entrava a les classes, i aquí no entra a les classes, sinó que funciona amb la professora psicoterapeuta, i treballa més l'absentisme, el buidatge i tot això. (IES 8)

Predominen les intervencions indirectes (l'assessorament, participació en les comissions socials creades pel seguiment de casos, o el buidatge de faltes no justificades, en els IES 3,5,8,i 9), mentre que en dos instituts aquest recurs és inexistent (IES 6 i IES7)

Res, a secundària no hi ha intervenció, o almenys nosaltres no en tenim. Ens han enviat alguna enquesta, jo he rebut alguna enquesta. Tenim poques... Bé, t'ho he posat en aquell paper, són gitanos, un parell de nens del Magrib, però no hi ha problemàtiques de minories ètniques que necessitin una integració... Molts gitanos... han anat baixant, en teníem molts. (...) Bé, en teníem bastants, i fins i tot hi ha un parell de professors que viuen a La Mina, una mica amb la cosa aquesta de postulat o vocacional. I sé que la cosa sobre els gitanos era un tema que tractàvem bastant acuradament: els que venien, els que havien fet tota la escolaritat, hi ha gent que havia fet tota l'escolaritat... (IES 7)

Només en un dels nou centres de secundària el professional de compensatòria té un paper directe en el control i la intervenció contra l'absentisme, resultant d'un procés de pressa de decisió del propi centre respecte a aquesta figura, davant una certa indefinició política del programa, com apunta la professora d'educació compensatòria (*en endavant PEC*) del IES 1.

"Nosaltres som un programa, que a més a Barcelona ciutat tenim unes directrius molt diferenciades de comarques i de la resta de Catalunya. La raó... escolta, no ho sé. Hi ha jefatures per això, no? Llavors nosaltres les directrius que tenim a Barcelona ciutat com a programa de Compensatòria és treballar dos aspectes: col·laboració amb els equips directius dels centres en tot el que és el que estem parlant ara, bloc d'alumnes de risc, absentisme..., i després seria l'atenció directa a alumnes, o d'incorporació tardana (...) Jo no és per res, eh?, però en aquest centre s'ha definit molt el que he de fer... el que ha de fer Compensatòria a secundària, o com a mínim en aquest centre, el qual no vol dir que sigui pels demés, però com a mínim en aquest centre està molt definit, no? (...) Jo sóc una de les persones que estic fent atenció directa a secundària amb el vist-i-plau de la Inspecció, no?, perquè fins i tot en la última reunió que vam fer amb la responsable del programa nostre i tal va quedar molt clar que a secundària era com "a la carta", o sigui que d'alguna manera hem de fer allò que el centre necessita, no?, i que sigui coherent per altra banda, no? El qual vol dir que és molt "trist" que no hi ha una directriu clara pel programa, no?, i que d'alguna forma ho anem fent. (PEC-IES 1)

En els instituts restants (IES 2 i 4) els interlocutors tenen dificultats per identificar la dependència administrativa d'aquest servei, posant de manifest el seu desconeixement al respecte.

b.3. Els Equips d'Assessorament Psicopedagògic.

En cap dels instituts objecte d'estudi els Equips d'Assessorament Pedagògic tenen una funció directa sobre les situacions d'absentisme, fora de la seva intervenció en les comissions socials, on participen juntament amb altres professionals. Principalment, el seu camp d'intervenció queda circumscrit al diagnòstic, detecció i dictamen de necessitats educatives especials i el vetllar pel traspàs d'informació de l'ensenyament primari al secundari. També compleixen funcions de mediació i derivació a altres serveis externs com són els centres de salut mental o altres serveis i recursos com Unitats d'Escolarització Externes.

Les reflexions crítiques respecte a aquest recurs es donen en quatre centres (IES 1,3,5,7) i versen sobre l'elevada rotació del seu personal, (IES 1), la insuficiència del servei pel suport psicològic de l'alumnat, en tant que suport puntual, (IES 7), la arbitrarietat de criteris a l'hora de definir l'alumnat susceptible de dictàmens (IES 3) i una relativa superposició de competències entre l'assistent social de l'EAP i de Serveis socials, tal i com descriu l'entrevistat del IES 3,

L'EAP en aquest sentit l'única intervenció que té és aquesta, haver elaborat aquest model d'informe, i l'altra cosa és fer-nos arribar els dictàmens d'aquells alumnes amb dictamen, que això és una cosa que tampoc entenc perquè nosaltres... S'hauria de redefinir quins alumnes són susceptibles de tenir dictamen, perquè nosaltres tenim alguns alumnes que déu n'hi do, i de dictamen l'any passat no en teníem cap, i aquest any en tindrem un. (...)

No sé si hi hauria d'haver una assistent social que passés a formar part del professorat de l'institut. Això hi ha gent que ho veu i hi ha gent que no ho veu però bé, en tot cas ja hi som, no? Qui l'ha de posar, i això ja suposa quina dotació econòmica és, augment de plantilles, eh? Això... Clar, a més a més és clar, fixa't amb una cosa, resulta que és que això posa en crisi la mateixa existència de les EAP, que hi ha molts que les discutim, perquè a l'EAP... O sigui, en el centre se'ns ha incorporat o se'ns incorporarà un psicopedagòg i personal de pedagogia terapèutica que està al centre. Però, de què

serveix un psicopedagog com el que estem, que ve un dia a la setmana? És multiplicar funcions, Però això continua existint, és a dir... i gent en plantilla (...) La persona que ve un dia a la setmana aquí, per magnífica que sigui, que és el cas, la seva capacitat d'actuació és molt limitada. I llavors clar, té aquest centre i té...Bé, doncs el mateix passa amb l'assistent social: l'EAP té un assistent social, un assistent social per a totes les escoles de la que depèn. I llavors, doncs què fa un assistent social allà i un assistent social dels Serveis Socials de l'Ajuntament, no? Quin va a quin?, per què està amb la Chus i no està amb l'altre? Llavors doncs és clar, és en aquest sentit que jo penso que hi ha falta de voluntat en el cas de les administracions, una voluntat d'entesa i el que s'ha de fer és aquesta política d'entesa que no hi és. (IES 3)

Per últim, però no menys rellevant, la **incomprensió del paper del psicòleg** i de les seves funcions en el marc d'intervenció dels instituts, que queda clarament reflectida en la següent cita:

Actualment el professorat de Secundària ens trobem reticents a la figura del psicòleg, potser ningú li consulta res, ningú. Tenim un psicòleg que ve de l'EAP un cop per setmana, un cop fixa, pot ser que vingui un parell però que sigui un cop fixa, i ...el professor de secundària amb nanos diguem-ne no de la franja de la UAC sinó de la següent franja amb greus problemes, però ningú li consulta, perquè clar la resposta no existeix una solució màgica...ara per ara està marcant que ni la màgica ni la no màgica, no existeix cap solució.) IES 5

b.4. Els Serveis Socials.

El recurs als serveis socials és utilitzat en major o menor grau per tots els centres de secundària estudiats. Àdhuc en la major part d'instituts els professionals de serveis socials formen part d'una comissió social de centre que te funcions explícites sobre l'absentisme, és a dir, **tots els centres atribueixen competències i responsabilitats als serveis socials territorials en relació a l'absentisme.**

Malgrat les experiències d'intervenció conjunta, que són valorades positivament pels interlocutors, alguns aspectes són qüestionats, majoritàriament la insuficiència de professionals (IES 1,3,7 i 8):

Ara a final de curs quan fem la valoració del funcionament, doncs és una de les coses que segur que haurem de redactar o d'explicar. Doncs això, vull dir... des de Serveis Socials no hi ha possibilitats, i no per falta de voluntat, almenys de les persones d'aquí en

concret, sinó per l'estructura més en general que hi ha per atendre de debò aquesta canalla. ... Per a mi, que hi hagi una assistent social que treballi amb la família, que treballi amb el nano, està molt bé, però el problema, el que no hi ha és el seguiment diari, quotidià, d'aquesta canalla. L'assistent social podrà doncs una vegada al mes o una vegada quan sigui, per tenir contacte amb la família, però no pot tenir-lo cada dia, és que és lògic. (IES 3)

L'Administració Local també és un ajut insuficient. Evidentment, si alguna institució de fora ha funcionat en el nostre centre han estat els educadors de carrer, o educadors socials, o no sé com es diuen. Perquè almenys amb aquesta gent hi hem tingut una relació si no constant bastant esporàdica i permanent des de... Bé, des de que joestic al centre, vull dir que fa molts anys. I evidentment també s'ha vist una retallada, eh? És a dir que abans hi podies comptar més, i ara els hi dius "hauries d'anar a aquesta família, que aquest nano no ha vingut...", i et diu "oh, no tinc temps, miraré si la setmana que ve... És a dir que hi ha gent, però que tenen un horari molt limitat. I voldríem més ajut, perquè hi ha molts casos que necessiten una acció que nosaltres no podem fer, que és una acció externa." (IES 7)

(els educadors socials) fan el que poden. Però per exemple jo, parlant amb l'educadora de barri d'aquí... Només una noia per tot aquest sector que hi ha una problemàtica... No dóna a l'abast. Llavors què passa? Que no hi ha una sensibilització per part de les institucions de fer més reforç en les zones més conflictives. (IES 8)

Contrasta amb aquestes opinions generalitzada la reflexió que fa l'interlocutor del IES 6, de crítica generalitzada als diferents professionals i instàncies administratives que intervenen i que al seu parer dilueix la responsabilitat de la intervenció directa sobre les famílies.

S'hauria de tractar però amb la meitat de gent que el tracta, perquè en teoria tothom tracta l'absentisme, som moltes persones, des de la Generalitat, des de l'Ajuntament, des dels... Menys gent, però que facin una feina més social, jo penso que el problema està a les cases, allà dintre estan els problemes. Nosaltres reunions? No, masses històries (...) Però és clar, és que el problema està a les cases (...), per exemple, des de Serveis Socials, doncs de Benestar Social, no sé, doncs que solucionin el problema Llavors... mira, entre els... com es diu això... els Districtes, l'Ajuntament, la Generalitat, el no sé què, el Benestar Social, educadors de barri... Tot això és un exèrcit de gent que la meitat de les feines es van solapant, i tant que se solapen, ja saps que sempre tothom vol quedar bé; xoquen, retallen, esperen, peguen trets i s'entretenen, i vinga reunions i hores i hores i sous, i la feina "por hacer." Doncs jo, la veritat... fora, agafa'ls tots i fote'ls al carrer a treballar de debò, ja veuràs si fan la feina, perquè al cap i a la fi aquest barri no és tan gran. La meitat d'aquest exèrcit que tenim ara, que agafin casa per casa de visita i que vagin a solucionar problemes, però de debò, i aquí... no nosaltres. (IES 6)

Tanmateix aquest entrevistat exemplifica clarament, a través del seu discurs, el que són les friccions entre instàncies educatives i socials per definir funcions en qüestions competencials concurrents com l'absentisme i que obliguen a l'escola a assumir certes tasques assistencials o de caire social en

detriment de les tasques pròpiament educatives, demandes sobre les qual l'institut en qüestió dona una resposta de "tancament" davant d' altres serveis del territori .

Hi ha la mentalitat que, per exemple, tots els problemes que es presenten, tots, s'han de solucionar des de l'escola, i això ja és gravíssim perquè això no és veritat, aquí es fan molts "apaños", però solucionar... Per favor, no s'ho creu ningú!, aquí no se soluciona res, es posen coses per intentar ajudar, però solucionar, solucionar...no solucionem res. És absurd, és que partim d'una base equivocada, l'escola no pot solucionar ni l'absentisme ni els problemes socials que van a l'escola, perquè resulta a l'escola s'hi aboca tot. Però si al final això és una escombraria, remenem merda, no podem amb això, no té sentit. No que no és la nostra feina des del punt de vista professional i reivindicatiu, no, no és això, perquè evidentment quan estàs amb un nano, com que te l'acabes estimant, doncs tots els seus problemes te'ls fas teus i els teus se'ls fa ell seus també i al final mira, som com una família, no? Però vull dir no és aquest el problema, el problema és que no... o sigui, perdem masses hores en això, en papers, papers, papers, registres, papers... masses hores, i deixem moltes hores per educar, i això és dolent, no tenim temps per educar o per preparar el que voldríem fer, perquè hem de dedicar la major part de les hores als papers i a resoldre problemes que no podem resoldre. Perquè les hores de telèfon, de trucar a aquest, de reunions aquí i allà... no home no, vull dir tot això... Jo penso que s'ha de muntar completament diferent, penso... penso que l'escola no ha d'estar aïllada, perquè no ho ha d'estar, però tampoc pots veure a l'escola és el Corte Inglés! Clar, aquí entrant gent de Compensatòria, aquest, l'altre, el de més enllà... això és un caos. Llavors clar... (IES 6)

En algun cas la necessitat de coordinació s'argumenta en termes d'eficiència però tot seguit convertir els problemes d'ineficàcia en problemes d'interferències, és a dir, en friccions entre l'escola i els serveis socials, com a conseqüència del qüestionament d'una instància (*vegi's serveis socials*) sobre les actuacions presses per l'altra (*vegis escola*).

Nosaltres des del centre normalment als Serveis Socials el que sempre demanem és que... delimitar molt bé el terreny d'actuació de cada professional.

- Ja.

2- O sigui, a veure, en el tema aquest d'alumnes de... bé, de diversitat, hi actuem molts professionals. El primer que hem de tenir clar és quina parcel·la toquem cada un, i en cas de coincidència doncs rendabilitzar esforços, no?, no té sentit duplicar. Per exemple, nosaltres amb l'EAP ens coordinem moltíssim per això, per no duplicar esforços, perquè no té sentit fer una mateixa gestió, no?

1. Amb això a vegades amb Serveis Socials sí que hem tingut algun problema d'interferència, llavors... a veure, ho hem parlat aquí amb la MAR més d'una vegada i tal, o sigui, Serveis Socials té un terreny molt clar que és el de fora del centre, de portes cap enfora, no? Llavors clar, quan ells treballen amb les famílies jo entenc que potser de primeres actuacions... eh?, no vulguin o no estiguin d'acord o el que sigui, però és millor que no facin cap comentari a la família si no es coordinen abans ...perquè a vegades sí que hi ha hagut una mica de... a veure, no passa res, perquè després es parla i tal, però sí que crea un cert malestar...Perquè les coses no es fan per casualitat, es fan perquè hi ha una problemàtica i s'ha discutit molt, per molt greu que sigui. I de la mateixa manera que

es fa aquí suposo que també ho fan ells, però ...la seva funció principal no és dins del centre, sinó fora...però per això et dic que normalment... que a vegades...costa d'entendre per què no hi ha una línia d'actuació conjunta quan de fet estan implicats a la realitat del centre en tant que participen...però vegades potser la gent pensa que els professors no treballem bé... a vegades, també és veritat, no?, hi ha la cosa que.. Hi ha un desconeixement de la manera de treballar, no?, i també a vegades els Serveis Socials... les assistents socials tenen un caràcter molt proteccionista, de protegir, no?, de protegir enfront potser del professor que en un moment determinat pot expulsar... a veure, això ha pogut passar, jo no dic que no, i pot passar, eh?, però hem de pensar que tothom treballem bé i que estem fent una tasca dura, i que a veure... i si fem una derivació és perquè... i sinó a veure...si no estan d'acord en això, a veure, que es posin en contacte amb nosaltres i parlem i comentem, i potser ens equivoquem, no?, però a veure,... En el cas d'aquell nano de CIN molt bé perquè va venir la de l'EALA i va venir l'assistenta social, la JOA, no?, i vam estar parlant, i li vam explicar i ho van entendre. A veure, és que aquí aviam ... También se gastan todos los cartuchos, es que se gastan, es que no, no, no podemos hacer nada más que llamarlo cada día, llamar ¿qué más podríamos hacer? (IES 1)

Però també es donen friccions entre serveis d'administracions diferents, particularment entre l'EAP i els Serveis Socials, com il·lustra un comentari al respecte del director de l'IES 3, qui reclama, a diferència del IES 6, una implicació decidida de les instàncies externes.

Mira, per dir-ho clarament... O sigui a l'escola, i no només en aquest tema sinó en molts, en el món en el que vivim a l'escola cada vegada se li demanen més coses. És a dir, tot el que envolta a l'escola canvia rapidíssimament, i l'escola és una de les institucions que roman allà físicament. Se'ns demana que eduquem per la salut, pel tràfic, per prevenir les drogodependències, pel medi ambient, per ser ciutadans... a més a més que sàpiguen matemàtiques... és a dir, és una demanda cada vegada més gran, que previnguem l'absentisme... Llavors, o hi ha implicació d'altres instàncies que no són dins de l'escola o això és insolucionable. I com que cada vegada podem comptar menys amb la família, perquè això és un fet, o les administracions educativa i local es prenen seriosament l'assistència social amb les competències que corresponguin o....

- L'assistència social, dius?

- Si. És que això és clau. Bé, una de les coses... una de les demandes que es feia en el document aquest que et deia de reflexió doncs era això, vull dir que... No sé si hi hauria d'haver una assistent social que passés a formar part del professorat de l'institut. Això hi ha gent que ho veu i hi ha gent que no ho veu però bé, en tot cas ja hi som, no? Qui l'ha de posar, i això ja suposa quina dotació econòmica és, augment de plantilles, eh? Això... Clar, a més a més és clar, fixa't amb una cosa, resulta que és que això posa en crisi la mateixa existència de les EAP, que hi ha molts que les discutim, perquè a l'EAP... O sigui, en el centre se'ns ha incorporat o se'ns incorporarà un psicopedagog i personal de pedagogia terapèutica que està al centre. Però, de què serveix un psicopedagog com el que tenim, que ve un dia a la setmana? És multiplicar funcions, Però això continua existint, és a dir... i gent en plantilla. I clar, reclamar que l'EAP desaparegui sembla que seria molt. (IES 3)

Taula 6.15. Agències de control simbòlic amb responsabilitats referides pels instituts de secundària									
	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6	IES 7	IES 8	IES 9
Crítica Política	X	0	X	X	0	X	X	X	0
Crítica Tècnica als Serveis Socials	X		X			X	X	X	
En relació a l'EAP	X		X		X		X		
En relació a Compensatòria	X							X	X
Crítica al buit de resposta a inspecció				X					
Nombre de referències a instàncies tècniques	3	0	2	1	1	1	2	2	1

En resum:

- Dos tipus de discursos extrems es desprenen de les entrevistes en relació a l'eix responsabilitat política *versus* responsabilitat tècnica. Un discurs, dominant, que emfasitza les constriccions i limitacions dels centres escolars per a donar resposta a les problemàtiques d'absentisme, constriccions vinculades a les mancances tècniques, però també i sobretot a la inhibició política: indefinició i manca de directrius (IES1,3,4,6,7i 8) enfront d'un altre discurs, minoritari, de caràcter tècnic, que ubica les responsabilitats contra l'absentisme única i exclusivament en els serveis educatius externs a l'escola: En l'EAP (IES 5) o en el Programa de Compensatòria (IES 9) al marge de la institució escolar, i d'altres instàncies.
- Tots els centres atribueixen competències i responsabilitats als serveis socials territorials en relació a l'absentisme, recurs que és utilitzat en major o menor grau per tots.

- **Predomina un discurs d'acceptació del buit d'intervenció de la inspecció, reforçat per la pròpia pràctica dels instituts, que omet aquelles situacions que poden tenir un efecte "boomerang" per l'institut. Només es comuniquen alguns casos extrems en un acte d'autodefensa en relació a les pròpies responsabilitats del centre.**

- **El professorat d'educació compensatòria és un recurs molt desigual segons centres i zones, per la indefinició de les línies d'actuació del programa, segons declaren alguns entrevistats. Predominen les intervencions indirectes (l'assessorament, participació en les comissions socials creades pel seguiment de casos, o el buidat de faltes no justificades, (en els IES 3,5,8,i 9), mentre que en dos instituts aquest recurs és inexistent (IES 6 i 7) Només en un dels nou centres de secundària el professional de compensatòria té un paper directe en el control i la intervenció contra l'absentisme (IES 1).**

- **Els Equips d'Assessorament Pedagògic no tenen una funció directa sobre les situacions d'absentisme, fora de la seva intervenció en les comissions socials, on participen juntament amb altres professionals. Principalment, el seu camp d'intervenció queda circumscrit al diagnòstic, detecció i dictamen de necessitats educatives especials i el vetllar pel traspàs d'informació de l'ensenyament primari al secundari. També compleixen funcions de mediació i derivació a altres serveis externs com són els centres de salut mental o altres serveis i recursos com Unitats d'Escolarització Externes. Les reflexions crítiques respecte a aquest recurs es donen en quatre centres (IES 1,3,5,7) i versen sobre aspectes col·laterals a l'absentisme: l'elevada rotació del seu personal, (IES 1), la insuficiència del servei pel suport psicològic de l'alumnat, en tant que suport puntual, (IES 7), la arbitrarietat de criteris a l'hora de definir l'alumnat susceptible de dictàmens (IES 3) i una relativa superposició de competències entre l'assistent social de l'EAP i de Serveis Socials.**

- De l'anàlisi dels discursos es desprenen la existència de **friccions entre les instàncies educatives i socials** sigui per: a) **les intervencions contra l'absentisme obliguen a l'escola a assumir certes tasques assistencials o de caire social** b) **pel qüestionament de les actuacions presses entre a instàncies i serveis** i c) **per la indefinició de competències concurrents entre administracions que dona lloc a un buit d'intervenció** i a friccions entre serveis d'administracions diferents, particularment entre l'EAP i els Serveis Socials.

3.6. Conclusió: Discursos essencialistes i reproductors "*versus*" discursos transformadors.

Si els apartats anteriors han estat dedicats a l'anàlisi detallat que els entrevistats elaboren en relació a les percepcions, discursos i interpretacions sobre l'absentisme, en aquest punt hem proposat presentar els models resultants de l'anàlisi referit. Per això es presenta una taula de síntesi on es classifiquen els centres de secundària, al igual que he fet en l'apartat relatiu a les pràctiques d'intervenció.

Per a procedir, es contempen els valors dels cinc eixos que descriuen les percepcions i interpretacions dels entrevistats, és a dir:

Eix 1. La legitimació de les pràctiques en base a un discurs integrador o segregador.

Eix 2: Discursos sobre el paper de l'escola: "*Corresponsabilitat versus Externalització*".

Eix 3: Eix 3: Nous tipus d'absentisme: referència a factors escolars "*versus*" absència de referències

Eix 4: Atribució de causes d'absentisme: factors "*endògens versus factors exògens*" a la institució escolar.

Eix 5: Atribució de competències: responsabilitat política *versus* responsabilitat tècnica

La taula que es presenta a continuació permet reduir i simplificar les informacions recollides en els nou centres analitzats i obtenir un índex sintètic per a la classificació dels instituts. Amb aquesta finalitat he procedit a quantificar aquelles variables presents per a cada eix analitzat, que defineixen un model A, que en endavant anomeno discursos "*transformadors*" i un model B o de discursos "*essencialistes i reproductors*". El model A de discursos "*Transformadors*" es defineix per:

Model A. Discursos transformadors sobre els següents aspectes:**La comprensivitat:**

1) Discursos proclius a la comprensivitat dins d'un marc flexible d'agrupament de l'alumnat

El paper de l'institut:

2) Discurs d'implicació i corresponsabilitat

Reconeixement de "Nous tipus d'absentisme"

3) Referència a factors escolars d'absentisme

L'atribució de causes d'absentisme:

4) Reconeixement de causes endògenes als instituts

Ubicació de Responsabilitats sobre l'absentisme:

5) Discurs crític sobre les responsabilitats polítiques i tècniques

Mentre que el Model B o "*Discursos essencialistes i Reproductors*" es caracteritza per:

Model B. Discursos essencialistes i reproductors sobre els següents aspectes:**La comprensivitat:**

1) Discursos poc favorables a la comprensivitat

2) Discursos proclius a la comprensivitat sense reserves en contradicció amb les pràctiques d'atenció a la diversitat (uniformes)

El paper de l'institut:

3) Discurs d'externalització de les responsabilitats

Reconeixement de "Nous tipus d'absentisme"

4) Absència de referències a factors escolars d'absentisme

L'atribució de causes d'absentisme:

5) Reconeixement exclusiu de causes exògenes d'absentisme

Ubicació de Responsabilitats sobre l'absentisme:

6) Absència de discurs crític sobre les responsabilitats polítiques (ubicació de responsabilitats tècniques)

La taula que es presenta a continuació ha estat calculada en base a 100. Els percentatges de cada columna representen la presència de les variables definidores del model A o B (respectivament) per a cada eix i centre. Observi's que tots els eixos es defineixen a partir d'una única variable dicotòmica a excepció del Eix 4 "Atribució de causes d'absentisme exògenes i/o endògenes" i l'Eix 5 "Responsabilitats polítiques i/o tècniques de l'absentisme", (presència o absència de 2 possibles referències atès que la variable no és dicotòmica) ¹⁵

¹⁵ Les dades entre parèntesi representen la presència de la/les variable/es que defineixen el model en relació al total de variables de l'eix que han estat considerades per l'interlocutor. La

Taula 6.16. Contribució de les variables als models d'interpretació de l'absentisme de secundària¹⁶						
Model A	Eix 1 (1)	Eix 2 (1)	Eix 3 (1)	Eix 4 (2)	Eix 5 (2)	Total (7)
IES 1	1/1	1/1	1/1	0/1	1/2	4/52 (7.7)
IES 2	0/1	0/1	0/1	0/1	0/0	0/52 (0.0)
IES 3	1/1	1/1	1/1	0/1	1/2	4/52 (7.7)
IES 4	0/1	0/1	1/1	0/1	1/2	2/52 (3.8)
IES 5	0/1	1/1	1/1	½	0/1	3/52 (5.8)
IES 6	0/1	0/1	1/1	0/1	1/2	2/52 (3.8)
IES 7	1/1	1/1	1/1	½	1/2	5/52 (9.6)
IES 8	0/1	1/1	1/1	0/1	1/2	3/52 (5.8)
IES 9	0/1	1/1	1/1	0/1	0/1	2/52 (3.8)
Mitjana sobre total de l'eix	3/9 33,3%	6/9 66,6%	8/9 88,8%	2/11 18,2%	6/14 42,9%	25/52 48,1%
Mitjana de l'eix sobre Model A	3/25 12%	6/25 24%	8/25 32%	2/25 8%	6/25 24%	100% sobre total Model A: 25
Model B	Eix 1 (1)	Eix 2 (1)	Eix 3 (1)	Eix 4 (2)	Eix 5 (2)	Total (7)
IES 1	0/1	0/1	0/1	1/1	1/2	2/52 (3.8)
IES 2	1/1	1/1	1/1	1/1	0/0	4/52 (7.7)
IES 3	0/1	0/1	0/1	1/1	1/2	2/52(3.8)
IES 4	1/1	1/1	0/1	1/1	1/2	4/52 (7.7)
IES 5	1/1	0/1	0/1	½	1/1	3/52 (5.8)
IES 6	1/1	1/1	0/1	1/1	1/2	4/52 (7.7)
IES 7	0/1	0/1	0/1	1/2	1/2	2/52 (3.8)
IES 8	1/1	0/1	0/1	1/1	1/2	3/52 (5.8)
IES 9	1/1	0/1	0/1	1/1	1/1	3/52 (5.8)
Mitjana sobre total de l'eix	6/9 66%	3/9 33%	1/9 11,1%	9/11 81,8%	8/14 57,1%	27/52 51,9%
Mitjana de l'eix sobre Model A	6/27 22,2%	3/27 11,1%	1/27 3,7	9/27 33,3%	8/27 29,6%	100% (Sobre total Model B: 27)

manca de referències en el discurs a algunes d'aquestes variables fa que el denominador de la fracció oscil·li.

¹⁶ A diferència de l'anàlisi de les pràctiques, on la dimensió de l'eix venia definida per més d'una variable, en l'anàlisi dels discursos cada eix coincideix amb una única variable dicotòmica. Totes les variables presenten dos valors excloents, a excepció de les variables dels eixos 4 i 5 que es caracteritzen per no ser dicotòmiques sinó que ofereixen la possibilitat de contemplar, simultàniament, el valor que defineix el model A i el model B.

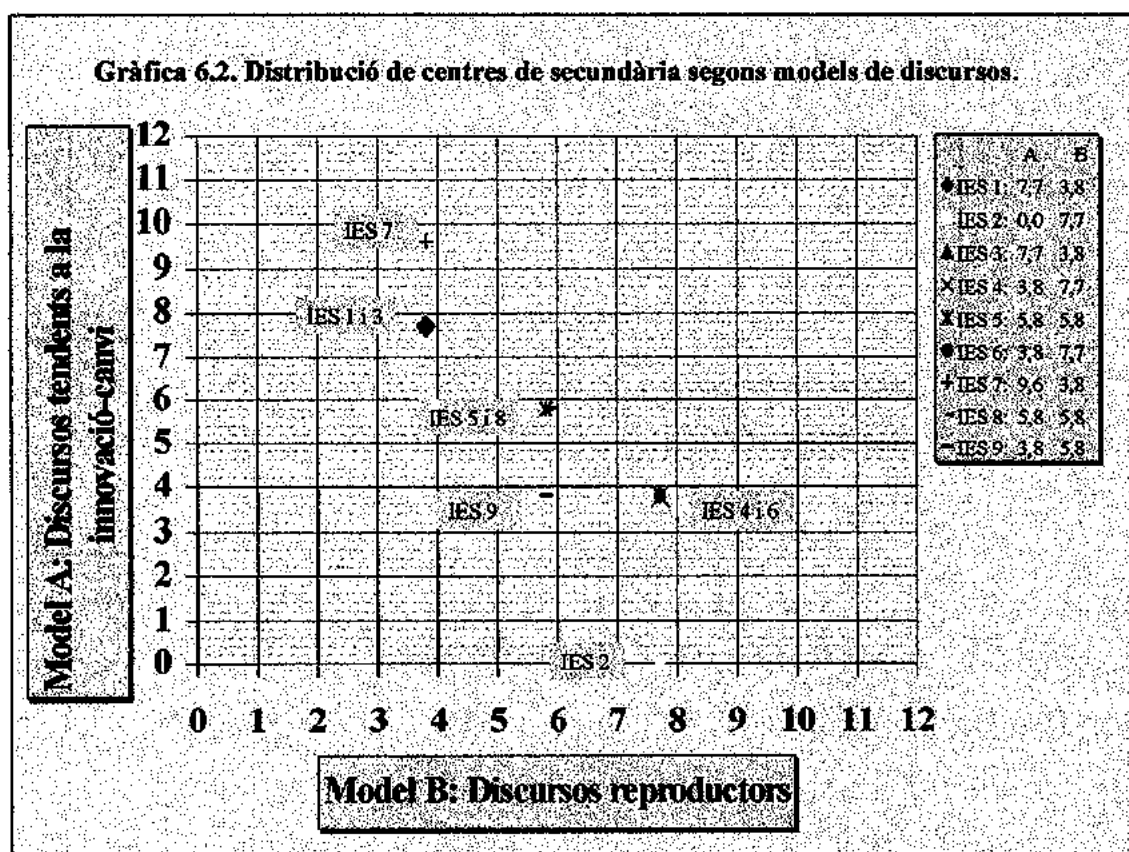
L'anàlisi de la taula posa de manifest com la distribució de centres entre el "Model A" i el "Model B" és força equilibrada (48% enfront del 52% respectivament), amb una lleugera tendència dels instituts a decantar-se cap als discursos que he convingut a denominar "essencialistes".

El desigual pes dels eixos es posa de manifest si contemplem quines són les variables definitòries de cada model, si be tots els instituts coincideixen en interpretar l'absentisme com a conseqüència de factors exògens a la institució escolar, representant-se'l en clau de "handicap individual, cultural i social".

El "Model A" ve definit per un discurs d'implicació i corresponsabilitat de la institució escolar davant l'absentisme, pel reconeixement de la seva dimensió escolar i per elaborar un discurs favorable a la integració de l'alumnat en el marc d'una escola comprensiva, malgrat que s'assenyalin algunes dificultats. El model B es defineix bàsicament pels discursos poc favorables a la comprensivitat o contradictoris amb les pràctiques d'agrupament de l'alumnat (en base a la uniformitat). Així el "Model B" es caracteritza per un predomini dels discursos legitimadors de pràctiques de segregació de l'alumnat, sigui com a conseqüència d'un discurs explícit d'oposició ideològica i pràctica als pressupòsits de l'escola comprensiva¹⁷, sigui per les dificultats pràctiques de la seva implementació. Sota aquest model també es donen amb més freqüència els arguments en contra de la obligatorietat de l'escolarització fins els setze anys.

Malgrat que no hi ha cap centre en el que totes les variables que defineixen el model A siguin presents i excloents en relació al model B (o viceversa), alguns instituts com els IES 1, IES 3 i IES 7 són propers al model A, en contraposició als IES2, IES4, IES 6 i IES 9, que ho són al model B, tal i com s'il·lustra seguidament.

¹⁷ En el cas del model B la contribució de l'eix és del 66% mentre que el mateix eix contribueix un 33% a explicar el model A.



En conclusió:

La distribució dels centres segons els eixos de coordenades i abscisses configura tres grans agrupacions:

Grup 1: la d'aquells instituts on predominen els discursos proclius a la comprensivitat, dins d'un marc flexible d'agrupament de l'alumnat, una assumpció de les pròpies responsabilitats institucionals en relació a l'absentisme escolar, malgrat que es reconeixen limitacions, les referències als factors escolars de l'absentisme als quals es considera que l'escola pot contribuir a augmentar o disminuir (IES 7). Per últim també es donen en aquest grup les reflexions sobre les responsabilitats polítiques i el buit legal d'intervenció de l'administració educativa. Dins d'aquest grup ocupen una posició clarament definida els IES 1,3 i 7.

Grup 2: Es un grup conformat pels IES 2, IES 4 i IES 6, que es caracteritzen per una valoració negativa de la comprensivitat plantejada en la LOGSE, el rebuig als agrupaments heterogenis i la introducció prematura (a primer d'ESO) de formules d'agrupació de l'alumnat segons nivell de rendiment, sigui per oposició ideològica o per dificultats pràctiques. Coincidint amb aquesta valoració es dona també la tendència a la desresponsabilització respecte de l'absentisme, ubicant les responsabilitats fora de la institució escolar, i àdhuc assenyalant la situació d'indefensió i resignació del professorat del centre. Tot i així, aquest grup coincideix en les interpretacions de caràcter exogen a la institució escolar, les crítiques a l'absència de directrius i intervencions polítiques contra l'absentisme i el reconeixement d'un tipus d'absentisme de caràcter escolar, tot i que a diferència de l'anterior no es considera la possible contribució de l'escola en relació al fenomen.

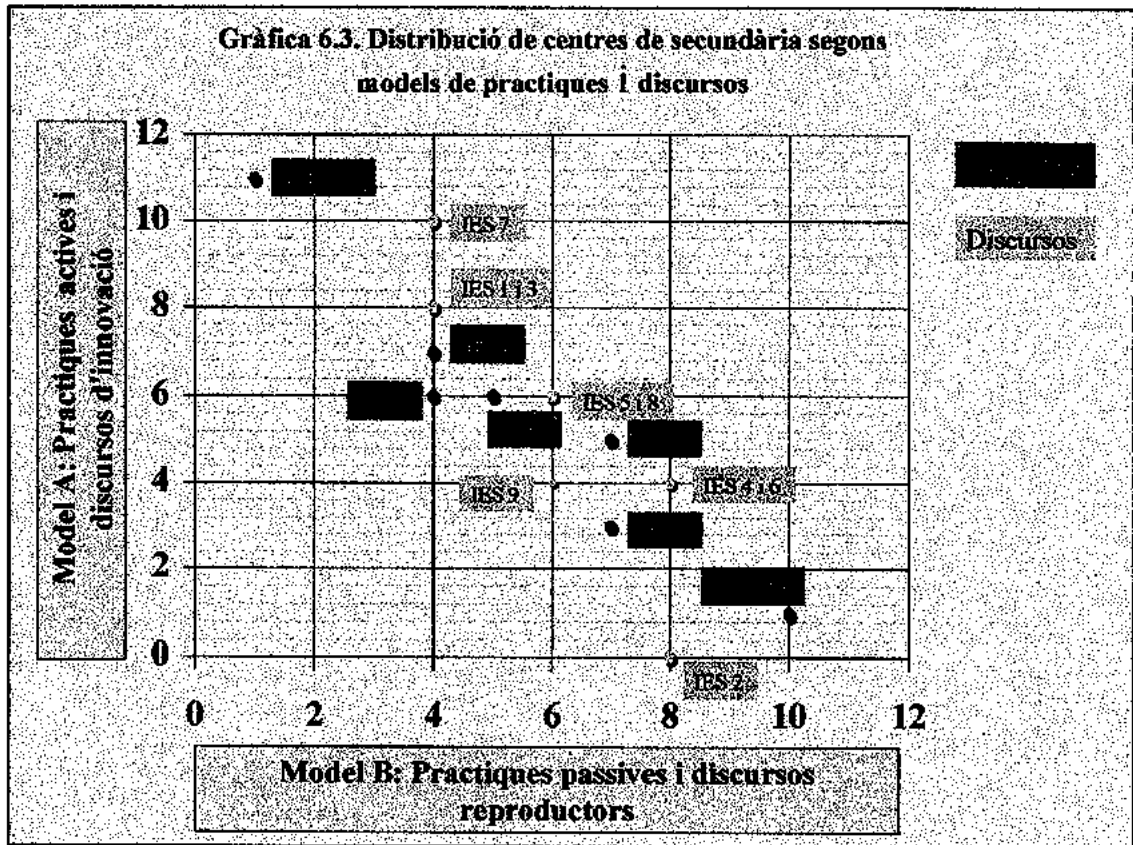
Grup 3: IES 5, IES 8 i IES 9. Es tracta d'instituts que ocupen una posició intermèdia en la classificació dels models considerats. En relació al model A tenen en comú un discurs d'implicació i de corresponsabilitat del centre així com la referència a la dimensió escolars de l'absentisme. Difereixen però en que l'IES 5 introdueix un discurs reflexiu respecte dels efectes de l'absència de control sobre les dimensions de l'absentisme mentre que l'IES 8 introdueix un discurs crític sobre l'absència de responsabilitats a nivell polític. En relació al model B tenen en comú un discurs o unes pràctiques poc favorables als agrupaments heterogenis d'alumnat, un discurs d'acceptació resignada respecte de la no intervenció de la inspecció tècnica.

Una vegada identificats aquest tres grups procedeix, en el següent apartat, a superposar l'anàlisi de les pràctiques i els discursos per tal d'estudiar les possibles articulacions entre models.

4. L'articulació dels discursos i les pràctiques: Interpretació de resultats

Existeix una relació entre una determinada visió de l'absentisme i les practiques d'intervenció dels centres un cop es dona una situació d'absència declarada. Les pràctiques d'internalització, la tendència al control continu, les intervencions diferenciades segons cicles o edats de l'alumnat i la predisposició al treball conjunt amb altres instàncies externes són més freqüents en aquells centres on predominen les interpretacions plurals sobre l'absentisme, on es considera la incidència de la institució escolar i de les desigualtats socials, en els centres en que l'actitud dominant expressada és favorable a la comprensivitat, malgrat que s'argumenti sobre les dificultats i limitacions, i on es situen les responsabilitats polítiques i tècniques en un marc de corresponsabilitat institucional. Aquesta associació entre discursos innovadors i pràctiques "actives" és molt clara en els IES 7 i 1, i també, tot i que en menor grau, en el IES 3, on el "Model A" es dominat, tant pel que fa a la interpretació de l'absentisme com a les respostes donades pel centre. L'associació contrària també es dona clarament en els IES 2 i 4, i en segon terme el IES 6.

La gràfica 6.3 posa de manifest la relació existent entre les representacions que els entrevistats fan de l'absentisme i el tipus de respostes institucionals donades. En aquest sentit les pràctiques discursives semblen tenir efectes ideològics al temps que legitimen les practiques d'intervenció o evasió dels centres davant l'absentisme.



Coincideixen l'elaboració d'unes representacions de co-responsabilitat davant l'absentisme, la manifestació d'unes pràctiques discursives proclius a la integració i la comprensivitat, amb unes pràctiques de control més exhaustives, unes intervencions més individualitzades i heterogènies, dins d'un marc institucional obert a la col·laboració amb altres agents de control simbòlic. En el senti contrari les pràctiques de des-responsabilització i externalització de l'absentisme es justifiquen en base a supòsits de la teoria del handicap, que sustenta també les interpretacions de les noves formes d'absentisme escolar. Aquesta coartada ideològica permet mantenir intacte el principi de meritocràcia escolar, i unes pràctiques de poca regulació del control de l'absentisme que contribueixen a la seva invisibilitat.

Tot i aquesta correspondència entre pràctiques i discursos la congruència és imperfecta. Per tal d'il·lustrar-la es presenta, a la taula 6.18 una anàlisi de la coherència entre els models de pràctiques i de discursos dels instituts de secundària, en base al càlcul de la diferència entre valors obtinguts per a cada model. Primerament s'ha procedit a la elaboració d'un índex que sintetitza el model de pràctica dominant, en base al càlcul de la diferència entre el model A i el model B. El mateix s'ha fet en relació als discursos, per després determinar si pràctiques i discursos es troben dins del mateix model (coherència) i apuntar el model dominant (Model A, o Model B). Com s'observa a la taula la coherència entre practiques d'intervenció i percepcions i interpretacions és molt elevada, tot i que existeix un grup compost pels IES 5 i l' IES 8, caracteritzats per certa indefinició discursiva (*en base a les informacions disponibles*) i l'IES 9, caracteritzat per certs elements d'incoherència, entre un discurs essencialista i reproductor i unes pràctiques predominantment actives.

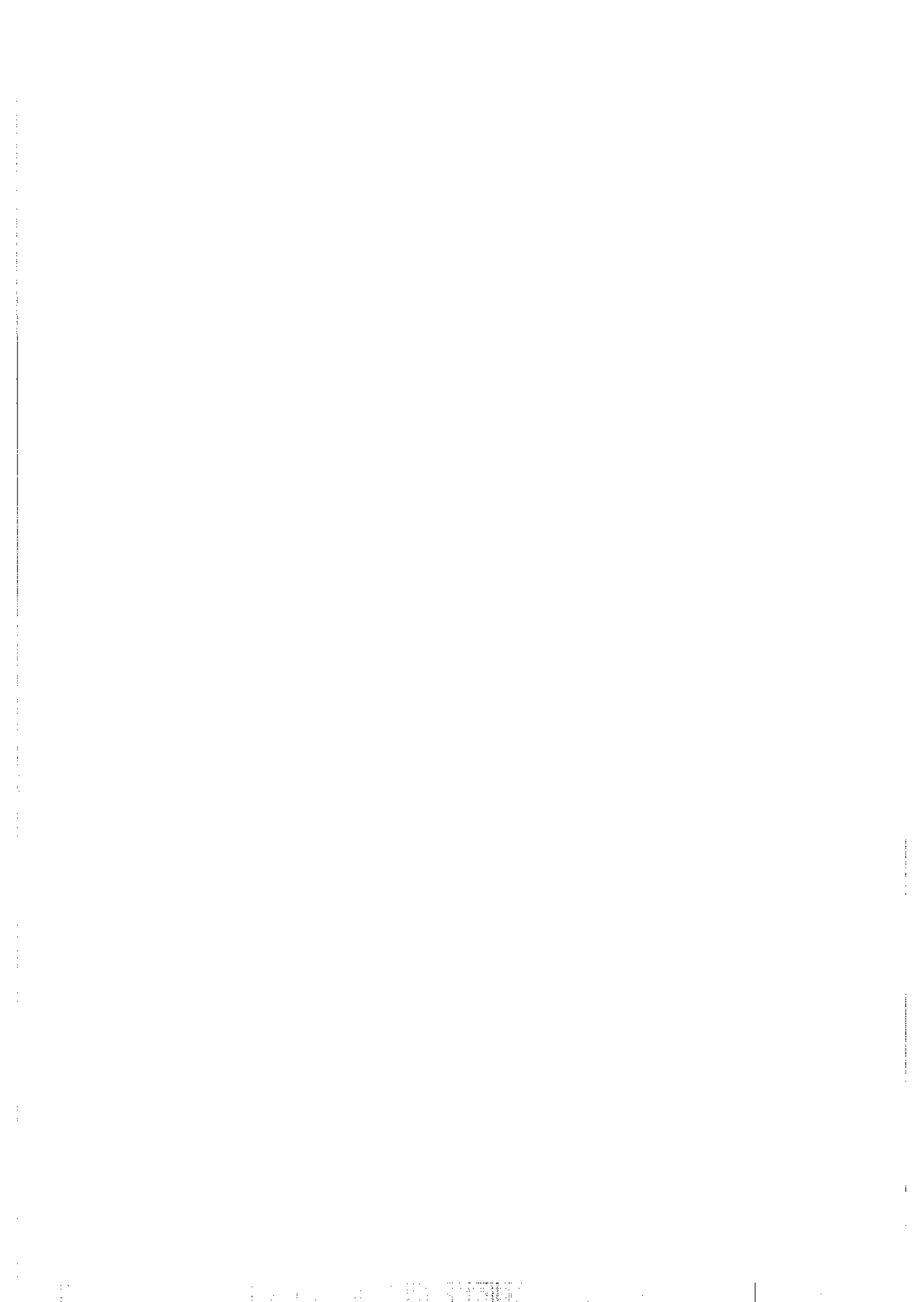
Taula 6.17. Coherència entre els models de pràctiques i discursos resultants

	PRACTIQUES (P)			DISCURSOS (D)			COHERENCIA (P:A; D:A) (P:B; D:B)	MODEL DOMINANT
	MODEL A	MODEL B	A - B (Δ)	MODEL A	MODEL B	A - B (Δ)		
IES 1	11	1	10 (A)	7.7	3.8	3.9 (A)	(A,A)=C	A
IES 2	1	10	9 (B)	0.0	7.7	7.7 (B)	(B,B)=C	B
IES 3	6	5	1 (A)	7.7	3.8	3.9 (A)	(A,A)=C	A
IES 4	1	10	9 (B)	3.8	7.7	3.9 (B)	(B,B)=C	B
IES 5	5	7	2 (B)	5.8	5.8	0.0 (-)	(B,-)=C	B
IES 6	3	7	4 (B)	3.8	7.7	3.9 (B)	(B,B)=C	B
IES 7	11	1	10 (A)	9.6	3.8	5.2 (A)	(A,A)=C	A
IES 8	7	4	3 (B)	5.8	5.8	0.0 (-)	(B,-)=C	B
IES 9	6	4	2 (A)	3.8	5.8	2.0 (B)	(A,B)=I	A

La interpretació d'aquests resultats, a la llum de variables clàssiques de caracterització del centre com: l'origen de l'institut, la grandària o àdhuc la taxa d'absentisme declarat no semblen contribuir, en el context de l'estudi, a explicar les diferències: Els IES 7, IES 1 i, en menor grau el IES 3, amb pràctiques "actives" i discursos innovadors es caracteritzen per una desigual

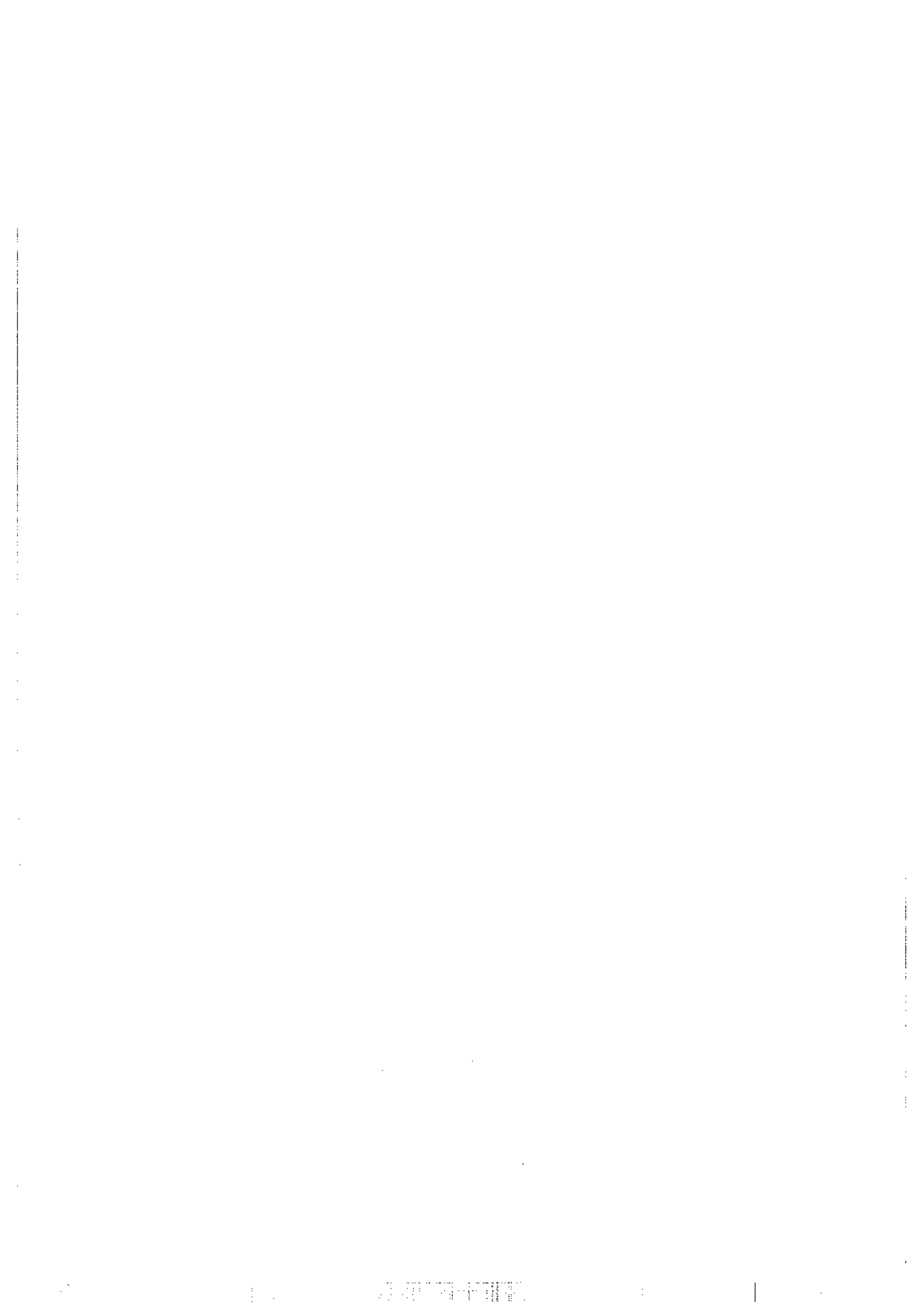
grandària (el primer és el doble (420 alumnes) de l'institut 1 (amb pràctiques i discursos molt similars); també els percentatges d'absentisme declarat són diferenciats (superiors a la mitjana en el cas del IES 7, proper a aquesta en el cas del IES 1 i inferior en el cas del IES 3. Pel que fa a l'origen dels centres predomina els creats per a la implementació de la reforma si bé l'IES 7 és un antic centre de batxillerat, això sí, amb una vella tradició d'innovació pedagògica.

Pel que respecta a l'altra gran grup d'instituts amb pràctiques "passives" que tendeixen a la inhibició o l'evasió i als discursos essencialistes o reproductors (IES 2,4 6 i, en menor grau el IES 5) tampoc l'examen de les variables de caracterització referides aporten elements que permetin interpretar la configuració del grup, a excepció de l'origen del centre, doncs tres d'ells són antics centres de batxillerat. Ni en relació a la grandària del centre ni en relació als percentatges d'absentisme s'observen altres regularitats que permetin caracteritzar aquest grup. Caldrà esperar al capítol IX per tal d'examinar si les formes de treball en els centres poden aportar algunes elements interpretatius al respecte.



CAPITOL VII.

L'Absentisme Escolar a Primària



Aquest capítol, destinat a l'anàlisi de l'absentisme escolar en centres d'educació primària, està format també per quatre apartats, que responen als següents objectius:

- Caracterització els centres públics d'educació infantil i primària estudiats i aproximació quantitativa i qualitativa a l'absentisme¹
- Identificar les pràctiques de detecció, control i intervenció d'aquests centres,
- Identificar els discursos d'interpretació de les situacions d'absentisme
- L'anàlisi de les articulacions de pràctiques i discursos.

L'anàlisi de l'absentisme a l'ensenyament primari es fa recomanable per tal d'explorar fins a quin punt existeixen diferències remarcables en relació a l'absentisme que es produeix a l'ensenyament secundari obligatori. Parteixo del supòsit que les formes dominants d'absentisme referides a primària són considerablement diferents a les referides a secundària: Mentre que una bona part de l'absentisme a secundària és interpretat en clau de reforma educativa, per la extensió de la obligatorietat de l'educació i el caràcter comprensiu d'aquesta, a l'ensenyament primari es probable que predominin les referències a les desigualtats socials. Així, en contraposició als "nous tipus d'absentisme escolar"², més propis de

¹ En la estimació de l'absentisme he exclòs el cas relatiu a la etapa d'educació infantil, malgrat la rellevància d'aquesta etapa en termes de prevenció. Aquesta opció metodològica respon a la necessitat de circumscriure l'estudi, acotat a l'ensenyament obligatori doncs és en aquesta etapa en que el fenomen esdevé incompliment d'un dret i deure individual i social. En un altre ordre de coses, el caràcter dinàmic de l'absentisme fa que algunes absències hagin pogut estar recuperades momentàniament; no obstant això, per evitar les dificultats de la comparació, s'ha procedit a comptabilitzar tots els casos d'absentisme detectats, amb independència que algunes d'aquestes situacions hagin pogut estar recuperades puntualment.

² Els "nous tipus d'absentisme escolar" fan referència a l'aparició d'un nou fenomen intrínsecament vinculat a la extensió de la obligatorietat de l'escolarització, que obliga a una fracció de joves amb edats compreses entre els 14 i el 16 anys a romandre a l'escola al marge dels seus interessos i expectatives; i obliga a l'escola a adaptar els seus mètodes i la seva organització pedagògica a aquest nou perfil d'alumnat. Aquestes noves formes d'absentisme escolar apareixen quasi exclusivament en l'ensenyament secundari i reflecteixen, en bona part, les situacions de desafecció i conflicte que viuen alguns adolescents amb una escola que es troba davant d'un gran nombre de dilemes. La prolongació i unificació de l'ensenyament

l'ensenyament secundari, a l'ensenyament primari és probable que predominin les referències a "vells tipus d'absentisme escolar", és a dir, les atribucions d'absentisme vinculades a factors estructurals, reflex de les desigualtats econòmiques i socials existents, així com també referències a "particularismes culturals" o al caràcter residual d'alguns trets culturals de grups minoritaris respecte a les formes culturals dominants.

L'impacte de la reforma educativa, en relació a l'absentisme de primària, fa pensar en una situació de continuïtat en les formes de detecció, control i intervenció dels centres. L'anàlisi comparat de les practiques d'ambdós nivells de l'ensenyament obligatori em permetrà dilucidar fins a quin punt aquestes practiques s'articulen amb discursos també diferenciats.

secundari obligatori accentua la contradicció entre les inèrcies academicistes d'algunes escoles de secundària i el caràcter comprensiu de la reforma escolar, condicionant les dimensions quantitatives i qualitatives del "nou absentisme escolar" en l'etapa de l'adolescència

1. Caracterització de l'absentisme escolar a primària

En aquest primer apartat s'aborda, en primer lloc, una breu caracterització dels centres de primària en base a la descripció de les principals variables: Ubicació, grandària, especificitat de l'alumnat, especificitat de la plantilla de professorat (estabilitat, etc.) i història particular del centre. Seguidament es procedeix a dimensionar i descriure l'absentisme declarat pels centres, a fi de poder valorar les associacions que es pugin trobar entre aquest i algunes característiques dels centres. A efectes de claredat expositiva són tractats els següents punts:

- Breu descripció i caracterització dels centres de primària estudiats
- Dimensions de l'absentisme declarat
- Aproximació a l'absentisme segons recurrència

1.1. Breu descripció i caracterització dels centres escolars

L'aparent homogeneïtat dels centres de primària es veu desdibuixada si hom, te en compte una anàlisi més aprofundida de cadascuna de les escoles estudiades. Aparentment l'àrea d'influència per a la escolarització que te definida cada centre és molt similar, però la específica ubicació del centre, les estratègies de diferenciació de les famílies del territori i les particularitats de cada escola (en termes de tradició pedagògica, d'equip directiu, etc.) juguen, a la pràctica, un paper en la diferenciació entre escoles de primària.

Per a una millor comprensió de les característiques particulars de cada centre introdueixo en l'anàlisi el criteri de zona administrativa,³ atès que aquest criteri facilita la comparació entre centres: especificitats de la població i

³ Es a dir: territori a partir del qual es defineix la mostra de l'estudi, dins dels districtes estudiats

dinàmiques de diferenciació. A partir de la particular ubicació de les escoles en el territori es dibuixen tres grups lleugerament diferenciats:

- El d'aquelles escoles que estan ubicades en una àrea sub-integrada o es troben molt properes a espais geogràfics segregats, infra-dotats d'infraestructures i serveis i escindits, en termes urbanístics, per elements naturals o artificials (riu o muntanya, vies ràpides de comunicació, etc.). En aquest grup estarien totes les escoles de la zona 3 (CEIP 22,24,31 i CEIP 32), les dues escoles de la zona 4 (CEIP 37 i CEIP 38), les escoles ubicades a la zona 2 (CEIPS 28 i CEIP 33 de la zona 2, a més del CEIP 25 i per últim, els CEIPS 34 i el CEIP 36, de la zona 5, que són centres molt propers a un barri sub-integrat i del qual reben un percentatge important de població autòctona en situació de marginació econòmica i social. Res millor que la descripció de les diferències segons les paraules textuais del professor de compensatòria de la zona 3. Vagui a tall d'exemple per les altres escoles incloses en el grup 1.

"La realitat és similar però no és igual. La realitat dura de la zona la tindria el CEIP 15 per un costat i el CEIP 14, per l'altra. El CEIP 15 perquè agafa la problemàtica de Torre Baró. Ciutat Meridiana. té més o menys una estructura urbana perquè té comerç, botigues...Sí que hi ha desatenció a la infància en alguns casos; però no és la problemàtica de Torre Baró a on no hi ha infraestructura urbana, la tipologia de gent que ve d'altres zones a on ha estat rebutjada o per problemes diversos, perquè li van tirar la "vivenda" etc... hi ha molta "vivenda" d'auto-construcció, una qüestió de marginalitat diversa: des de la marginació social per necessitats a la marginació extrema, des de molts nens en mans d'EAIA, pares drogodependents, a la presó, etc., independent de que siguin gitanos o pares. Sobretot en el cas de problemes de droga, heroïna, "hachís", etc, encara que siguin gitanos perden el contacte familiar: hi ha un trencament... Doncs aquest seria més o menys el tipus de població que no té perquè ser gitana només. Aquesta seria una realitat. El CEIP 14 seria una altra realitat similar. Està totalment aïllat per l'autovia, el Turó, que separa la zona de Montcada que es a on es el campament de gitanos portuguesos, i després està la via per l'altre costat. Crea un bolet que està allà i no té cap mena de xarxa dins l'estructura urbana; no hi ha res: no hi ha botigues, farmàcia, forn, etc. No hi ha molts veïns. Després està la gent del campament dalt del Turó. Ve de zones molt concretes de la zona limítrofa entre Galícia i Portugal. Han intentat fer un cens. Aquest mes s'està fent una neteja. Havien fet fotografies amb les famílies per fer un cens, perquè no se sabia quanta gent hi havia, perquè el campament són caravanes. S'havia fet un projecte de netejar una mica, perquè havia llocs plens de brutícia; era com un abocador. Ara no sé com està. I es vol controlar

el nombre de gent... . L'Institut 5, com és únic IES de la zona de la xarxa pública, li agafa aquesta problemàtica. Després, el CEIP 17 i el CEIP 16 són una altra història. La problemàtica no és tan extrema: PEC_Zona 3

- Un grup diferenciat el constitueixen les escoles de la zona 1 (Casc Antic⁴) que per la seva particular ubicació al bell mig de la ciutat, en una zona de gran dotació d'infraestructures i serveis així i unes particulars característiques en quant al perfil de població escolar majoritari: fills i filles d'immigrants de països extra- comunitaris.
- Un tercer grup el constitueixen la resta d'escoles: CEIPS 23 i 40 per a la zona 2 i els CEIPS 26 i 27 per a la zona 5, que dins els territoris respectius es troben lleugerament més integrades i reben una població relativament més heterogènia (escolaritzant al mateix temps població treballadora autòctona i minories ètniques extra- comunitàries, no concentrades, així com algunes famílies en condicions socials i econòmiques deficitàries).

La major part dels centres de primària han sol·licitat a l'administració educativa ser acollits al decret que estableix el requisits per ser considerat "Centre d'Atenció Educativa Preferent": Tots els centres ubicats en el grup 1 "àrea sub- integrada i segregada", la major part de les escoles ubicades al centre de la ciutat - a excepció del CEIP 39- i la meitat dels centres del grup 3 que he convingut a caracteritzar per trobar-se en un espai urbà més integrat, tot i pertànyer a la mateix territori administratiu que el grup 1. En general, l'adscripció dels centres a la consideració de "*Centre d'Atenció Educativa preferent*" no respon a un criteri de zona sinó a decisions institucionals (del Consell Escolar). A la pràctica, però, ho són tots els centres públics de la zona 2, els de la zona 3 i els de la zona 4, així com la pràctica totalitat de la zona 1. Tot i aquesta adscripció massiva dels centres els discursos són crítics

⁴ CEIP 29, CEIP 39, CEIP 30 i CEIP35.

respecte de les "contrapartides" que això representa, com refereix el director del CEIP 31, entre d'altres, quan assenyala que:

"Les Escoles D'Acció Preferent, l'ordre d'Escoles d'Acció Preferent ve amb una llista que diu hi hauran unes ràtios, uns criteris de manteniment de cursos, tindran prioritats en els serveis educatius, camps d'aprenentatge i coses d'aquestes, tindran prioritats a l'EAP, l'EAP també és un servei educatiu...però de tot això no hi ha res. Només tenim quatre pessetes més de dotació econòmica, quatre pessetes que no serveixen per res. Actualment ser un centre d'aquests preferent d'acció educativa no serveix per res. Si tenim més cèntims, però és una quantitat de cèntims irrisòria, no serveix absolutament per res, és que amb cèntims, encara que et donin cinquanta mil pessetes més l'any no serveix per res. A més la ràtio no ens ha disminuït per res.

- A no? No us ha disminuït la ràtio?

- No perquè...hi ha unes graelles pactades amb els sindicats de professorat que ha d'haver a les escoles, les escoles d'Acció Preferent normalment tenen una persona més per línia i no es compleix. DCC_CEIP 31

A diferència de secundària, on es dona certa rotació de les plantilles (en un de cada tres instituts), a primària sembla que la estabilitat de la plantilla és més elevada, es tradueix en una taxa d'adscripció definitiva superior al 50% dels docents. A més cal afegir que entre el professorat restant, la antiguitat docent en el centre és elevada, malgrat que s'ocupin places "provisionals". Així doncs, només els CEIPS 22, 35 i 38 declaren tenir certa inestabilitat, que, en qualsevol cas, no afecta a més d'un terç del professorat. Les implicacions d'aquesta alta estabilitat són diverses i de lectura diferent, si bé en relació a l'absentisme hom pot pensar que predominaran una coneixença del centre i del perfil del seu alumnat, uns criteris comuns de detecció, control i intervenció, en definitiva, una tradició compartida al respecte.

Taula 7.1. Caracterització dels centres segons percentatge d'absentisme, estabilitat de les plantilles, grandària, i concentració de minories ètniques											
© ⁶	Estabilit. Plantilles	Absentisme declarat			Grandària del centre ⁵			Concentr. ètnia gitana		Concentr. altres minories	
		Superior	Mitjana (9%)	Inferior	Petita	Mitjana	Gran	Pres Alta	Pres baixa	Pres Alta	Pres baixa
35 ©	Rotació	26,6			183						
29 ©	No inf.			6,1	142				(9%)	+25	
30 ©	No inf.	12,6			173				11%		10%
28 ©	Est + 50%			2,1		269			12%		3%
23 ©	Est + edat			6,7	152			23%			13%
40 ©	Est + edat		9,5		96			-	-	-	-
33 ©	No inf.			2,1	126			+30%			3%
25 ©	Est + Inter	17,2			128			+50%			
32 ©	Est + 50%	15,7			127			58%			
22 ©	Rotació			4,9		253		23%			
24 ©	Est + 50%			1,6	189			30%			2%
31 ©	No inf.			5,3	130				7%		
38 ©	Rotació	17,6			152			23%			
37 ©	Est + 50%			1,5	103			40%			3%
34 ©	Est + 50%	36,8			215			48%			2%
36 ©	Est + 50%	12,6			152			45%			
26	Est + Edat			1,3			386		7%		
27	Est + Edat			1,5			407		3%		1%

Com es pot veure a la taula 7.1., la major part són centres de primària petits, amb menys de dos-cents alumnes, és a dir, centres d'una línia amb una proporció d'alumnat que va dels 11 als 20 alumnes/aula, segons cursos i centres. En el sentit contrari, només hi ha dos centres que tinguin dues línies complertes en tots els cursos, amb uns 20-23 alumnes de mitjana per aula: són els CEIPS 26 i 27.

⁵La grandària dels centres de primària analitzats ha estat definida en termes empírics a partir del nombre d'alumnat matriculat al curs 1998-99. Han estat considerats centres petits (en relació al conjunt de l'univers de centres de primària i secundària estudiats) els compresos entre 96 (límit inferior de l'interval real) i 250 alumnes (amb un límit superior real de 152 alumnes); han estat considerats centres mitjans els que tenen entre 250 alumnes (interval inferior real de 253) i 300 alumnes (interval superior real de 269), i per últim són considerats més grans els que tenen més de 300 alumnes (límit inferior de 386, en el CEIP 26 i sent el CEIP 27 el que té un major nombre de nens i nens: 407 en total).

⁶ © El símbol indica els instituts que han sol·licitat al Departament d'Ensenyament ser un Centre d'Atenció Educativa Preferent.

A diferència de la baixa concentració de minories ètniques que es dona a l'ensenyament secundari, als centres de primària estudiats es donen importants concentracions d'alumnat de procedència ètnica diversa. La meitat dels centres tenen una elevada concentració de població gitana (que va des del 23% dels CEIPS 22 i 38, al 58% del CEIP 32). D'altra banda, a quatre centres conviuen nens procedents de països extra-comunitaris⁷, amb nens d'ètnia gitana, amb uns percentatges que oscil·len entre el 10 i el 25% d'un i altre col·lectiu. L'examen d'aquesta variable i la seva possible associació amb la dimensió quantitativa de l'absentisme segons centres mostra la existència de certa relació entre l'absentisme i el col·lectiu gitano, no obstant, no és una relació unívoca, puix en alguns centres la elevada concentració d'aquest col·lectiu no va associada a una elevada proporció d'absentisme (*vegi's particularment els CEIPS 22, 24, 33 i 37*)

1.2. Les dimensions de l'absentisme declarat

El nombre de casos d'absentisme declarat ascendeix a 202 alumnes i representa el 9% de l'alumnat matriculat a l'etapa d'educació primària. Al igual que succeeix a secundària, la distribució és molt desigual segons centres:⁸ Un terç declaren tenir uns percentatges inferiors al 2% de l'alumnat, és tracta dels CEIPS 26,27,37,24,28 i 33. Destaquen, pel seu elevat percentatge d'absentisme un total de set centres: Els CEIPS 35 i 30 per la zona 1, el CEIP 25 per la zona 2, el CEIP 32, per la zona 3, el CEIP 38, per la zona 4 i el CEIP 34 i 36 per la zona 5. Els CEIPS 23, 29, 31 i 22, lleugerament per sota de la mitjana, formarien el grup restant, mentre que el CEIP 40 representaria la mitjana (9,5%).

⁷ Particularment països del Magrib, del Pakistan, de Sudamerica, i altres.,

⁸ Veure al respecte la taula 7.2.

Taula Núm. 7.2 Distribució de casos d'absentisme a l'ensenyament primari segons centres i zones. Curs 1998-99		
CEIP	Percentatge d'Absentisme declarat	Mitjana (Total: 9,5%; absolut: 202)
Zona 1	CEIP 35 26.6 (29)	15.14
	CEIP 29 6.1 (5)	
	CEIP 30 12.6 (14)	
	CEIP 28 2.1 (4)	
Zona 2	CEIP 23 6.7 (7)	7.52
	CEIP 40 9.5 (7)	
	CEIP 33 2.1 (2)	
	CEIP 25 17.2(15)	
Zona 3	CEIP 32 15.7 (13)	6.87
	CEIP 22 4.9 (9)	
	CEIP 24 1.6 (2)	
Zona 4	CEIP 31 5.3 (5)	9.55
	CEIP 38 17.6 (16)	
Zona 5	CEIP 37 1.5 (1)	13.05
	CEIP 34 36.8 (53)	
	CEIP 36 12.6 (13)	
	CEIP 26 1.3 (3)	
	CEIP 27 1.5 (4)	

Les percepcions dels entrevistats del propi absentisme coincideixen en relació a les dimensions declarades: Predomina la percepció de que es tracta d'un fenomen de baixes dimensions en tots els centres que declaren un nombre de casos inferior a la mitjana, tot i que en algun cas s'objecta respecte del risc d'infravalorar la problemàtica associada a un baix percentatge d'absentisme escolar:

Si et comences a mirar les dades, dius: no hi ha absentisme en aquesta escola, però és que aquest absentisme es pot concentrar en dos o tres alumnes. Llavors això dels percentatges de vegades el que fa una mica és enganyar-te. Per exemple cicle inicial surt un cinc coma vuit, al cicle mitjà surt sis coma dos, al cicle superior un nou coma nou, com veus va en augment conforme l'edat, però clar això t'enganya una mica eh? Perquè es concentra sempre en un parell d'alumnes. Si et fixes en aquest alumne d'aquí, molt absentista, mira cada mes quantes faltes. Ella sola en tot un curs té cent-nou faltes. Ha faltat casi a mig curs, clar això queda...vull dir és una mica doncs veure...aquesta

mateixa d'aquí mira, cent vuitanta-sis, aquesta alumne ja a Secundària no va. Clar, vull dir se't concentra molt en dos, tres alumnes però clar et trobes...mira aquest mateix d'aquí, cent seixanta-sis dies. Clar, si et mires els percentatges dius: no són escandalosos però... clar aquest té mes de la meitat, en número de casos no, però la intensitat d'aquest absentisme...! DCC-CEIP 22

Les diferències segons sexe són pràcticament inexistents en tots els centres: 10% de nens i 9% de nenes. En dues escoles, amb altes taxes d'absentisme aquesta relació augmenta, donant com a resultat una lleugera sobre-representació dels nois absentistes (CEIPS 34 i 38) de la qual es desconeixen les causes.

La distribució de l'absentisme per cicles sembla apuntar vers el nostre el supòsit de partida, a saber: *"que l'absentisme dels cicles inferiors serà més elevat que el dels cicles superiors, donat que la major part de les causes que l'originen són endògenes a la família, transcendint la voluntat de l'infant"*. Aquest supòsit es manté en sis dels vuit centres que tenen un percentatge superior a la mitjana. Només els CEIPS 32 i 36, amb un 16% i 13% d'absentisme, respectivament, mostren una tendència ascendent conforme augmenta el cicle. D'altra banda, la tendència dominant a la disminució conforme augmenta el cicle d'ensenyament requeriria ser matisada segons el sexe de l'absentista, puix a diferència de l'absentisme dels nois que, en general, tendeix a disminuir, l'absentisme de les noies, en general, tendeix a augmentar conforme s'avança en el curs, probablement com a conseqüència de la vinculació de l'absentisme d'aquestes a l'assumpció de tasques domèstiques i a la cura de germans petits⁹.

⁹ Es el cas de la evolució experimentada en els CEIPS 22, 32, 34, 35,36, 39.

Taula núm. 7.3

Distribució de l'absentisme escolar als centres de primària: percentatges totals per centres, cicles de primària i sexe. Curs 1998-99																			
CEIPs	Mitjana	35	29	30	28	23	40	33	25	32	22	24	31	38	37	34	36	26	27
ABSENTISME TOTAL																			
Total %	9	22,0	6,1	12,6	2,1	6,7	9,5	2,1	17,2	15,7	4,9	1,6	5,3	17,6	1,5	36,8	12,6	1,3	1,5
Absolut	(202)	(29)	(5)	(14)	(4)	(7)	(7)	(2)	(15)	(13)	(9)	(2)	(5)	(16)	(1)	(53)	(13)	(3)	(4)
Nens ¹⁰	10,0	21,1	6,0	-	2,4	6,5	9,5	1,9	19,0	18,4	3,3	3,0	6,0	21,6	0,0	40,6	13,2	2,5	2,1
Nenes	8,80	23,0	6,3	-	1,6	7,0	9,4	2,5	15,6	11,8	6,5	0,0	4,5	12,5	3,1	33,3	12,0	0,0	0,8
ABSENTISME CICLE INICIAL																			
Total %	11,2	35,4	6,3	16,1	2,4	8,8	13,0	3,4	13,6	10,3	6,9	0,0	6,9	24,1	0,0	47,3	6,3	1,2	0,0
Cicle	(80)	(17)	(2)	(5)	(1)	(3)	(3)	(1)	(3)	(3)	(4)	(0)	(2)	(7)	(0)	(26)	(2)	(1)	(0)
Nens	12,3	35,7	10,0	-	3,3	13,6	16,7	0,0	20,0	11,8	3,0	0,0	8,3	20,0	0,0	51,6	12,5	2,6	0,0
Nenes	9,4	35,0	0,0	-	0,0	0,0	9,1	6,7	8,3	8,3	12,0	0,0	5,9	33,3	0,0	41,7	0,0	0,0	0,0
ABSENTISME CICLE MITJÀ																			
Total %	8,9	15,0 ¹¹	0,0	12,2	2,6	9,7	9,5	2,8	13,9	19,2	1,5	2,6	7,1	22,2	0,0	31,8	7,3	0,0	2,1
Cicle	(55)	(3)	(0)	(5)	(2)	(3)	(2)	(1)	(5)	(5)	(1)	(1)	(2)	(6)	(0)	(14)	(3)	(0)	(2)
Nens	9,0	10,0	0,0	-	2,0	4,5	7,1	5,0	18,8	30,8	3,4	4,8	6,7	31,3	0,0	34,8	8,3	0,0	2,0
Nenes	7,7	20,0	0,0	-	3,6	22,2	14,3	0,0	10,0	7,7	0,0	0,0	7,7	9,1	0,0	28,6	5,9	0,0	2,2
ABSENTISME CICLE SUPERIOR																			
Total %	9,24	22,0	12,5	10,3	1,4	2,5	6,7	0,0	6,9	17,9	6,6	2,2	2,7	8,6	5,9	28,9	26,7	2,4	2,3
Cicle	(62)	(9)	(3)	(4)	(1)	(1)	(2)	(0)	(2)	(5)	(4)	(1)	(1)	(3)	(1)	(13)	(8)	(2)	(2)
Nens	8,5	17,4	6,7	-	2,1	0,0	6,3	0,0	12,5	15,8	3,4	4,8	4,3	13,3	0,0	26,7	23,1	4,4	4,3
Nenes	10,01	27,8	22,2	-	0,0	4,5	7,1	0,0	0,0	22,2	9,4	0,0	0,0	5,0	12,5	30,0	29,4	0,0	0,0

¹⁰ Donada la manca de dades del CEIP 4 pel que fa a la distribució de les taxes d'absentisme per sexe s'ha procedit a desestimar aquest cas en el càlcul de la mitjana, tant pel que fa a la ratio total d'absentisme entre els nens com entre les nenes.

¹¹ Els percentatges d'absentisme per al cicle mitjà en el CEIP núm. 1 han estat estimats només amb les dades d'alumnat de tercer curs. La negativa d'una professora ha facilitat les dades del seu curs ha obligat a desestimar el curs en qüestió tant pel que fa al total d'alumnat de cicle mitjà com pel que fa al total d'alumnat absentista

1.3. Aproximació a l'absentisme segons recurrència

Les diferències entre l'absentisme de l'ensenyament primari i l'absentisme de secundària segons intensitat i freqüència són menors del que era d'esperar. En ambdós tipus de centres predominen les situacions d'absentisme esporàdic, però a l'ensenyament primari el nombre de casos és molt superior als detectats a la ESO. Gairebé set de cada 10 nens i nenes dibuixen unes absències puntuals, amb una recurrència inferior al 25% de les sessions lectives. Destaquen particularment els CEIPS 29, CEIP 31 i CEIP 38 (amb el 100% del casos) seguits dels CEIPS 34 (93%), el CEIP 30 (80%) i el CEIP 36 (77%).

També a primària l'absentisme de caràcter crònic és el segon tipus d'absentisme més freqüent, tot i representar un percentatge lleugerament inferior respecte de l'ensenyament secundari (2 de cada 10 alumnes) i estar present només en algunes escoles, particularment en: el CEIP-32 (85%), en el CEIP- 22 (78%) en el CEIP 25 (50%), en el CEIP 35 (48%) i en el CEIP 23 (43%)

Una major presència d'absentisme d'alta freqüència, o absentisme recurrent es dona en els CEIPS 25 (la meitat del seu absentisme estaria dins d'aquesta modalitat) i el CEIP 40 (29%). Però la diferència més destacable en relació a l'ensenyament secundari és l'absència de referències a l'absentisme d'aula, puix l'alumnat de primària o assisteix amb retard (*problemes de puntualitat*), o no assisteix, però si arriba a l'escola no s'absenta de forma puntual de l'aula, cosa que si succeeix amb l'alumnat de secundària.

Taula Núm. 7.4: Descripció qualitativa de l'absentisme escolar segons freqüències¹², per a cada un dels centres. Curs 1998-99

Centres ¹³	Tipus 1	Tipus 2	Tipus 3
Mitjana	Total: 67% (135 casos)	Total: 13% (27 casos)	Total: 20% (40 casos)
CEIP 35 (22%)	Total: 51.9 Nens: 47.1 Nenes: 60.0		Total: 48.1 Nens: 52.9 Nenes: 40.0
CEIP 29 (6,1%)	Total: 100% Nens: 100% Nenes: 100%		
CEIP 30 (13%)	Total: 80.0 Nens: 81.8 Nenes: 75.0	Total: 20.0 Nens: 18,2 Nenes: 25.0	
CEIP 23 (7%)	Total: 57.1 Nens: 50.0 Nenes: 66.7		Total: 42.9 Nens: 50.0 Noies: 33.3
CEIP 40 (9,5%)	Total: 42.9 Nens: 33.3 Nenes: 50.0	Total: 28.6 Nens: 33.3 Nenes: 25.0	Total: 28.6 Nens: 33.3 Nenes: 25.0
CEIP 25 (17%)		Total: 50.0 Nens: 28.6 Nenes: 100.0	Total: 50.0 Nens: 71.4 Nenes: 0.0
CEIP 32 (16%)	Total: 15.4 Nens: 20.0 Noies: 0.0		Total: 84.6 Nens: 80.0 Nenes: 100.0
CEIP 22 (5%)	Total: 11.1 Nens: 0.0 Nenes: 16.7	Total: 11.1 Nens: 0.0 Nenes: 16.7	Total: 77.8 Nens: 100.0 Nenes: 66.7
CEIP 31 (5%)	Total: 100.0		
CEIP 38 (18%)	Total: 100.0 Nens: 100% Nenes: 100%		
CEIP 34 (37%)	Total: 93.3 Nens: 91.3 Nenes: 95.5	Total: 2.2 Nens: 4.3 Nenes: 0.0	Total: 4.5 Nois: 4.3 Noies: 4.5
CEIP 36 (13%)	Total: 76.9 Nens: 85.7 Nenes: 66.7	Total: 7.7 Nens: 0.0 Nenes: 16.7	Total: 15.4 Nois: 14.3 Noies: 16.7

¹² Nomenclàtor : Tipus 1: Absentisme Puntual. Inferior al 25% d'absències; Tipus 2: Recurrent. Absències que oscil·len entre el 25% i el 50%; Tipus 3: Crònic Més del 50% d'absències.

¹³ Els centres amb unes taxes d'absentisme inferiors al 2% no estan recollits a la taula. Es tracta dels CEIPS 24 (2 casos d'absentisme recurrent), CEIP 26 (2 casos d'absentisme esporàdic i un recurrent), CEIP 27 (4 casos d'absentisme esporàdic), CEIP 28 (4 casos esporàdics), CEIP 29 (1 cas esporàdic), CEIP 33 (2 absentistes esporàdics) i CEIP 37 (1 esporàdic). El CEIP 39 ha estat exclòs de la taula doncs no les dades de la distribució d'absentisme segons tipus no han estat facilitades.

En Resum:

- Sota una aparent homogeneïtat dels centres de primària situats en entorns socio econòmics similars s'observen diferències segons la específica ubicació del centre, les estratègies de diferenciació de les famílies del territori i les particularitats de cada escola, aspectes que juguen, a la pràctica, un paper en la diferenciació entre escoles de primària i expliquen la desigual distribució de l'absentisme segons centres. **Així, la pràctica totalitat de les escoles que presenten unes taxes més elevades d'absentisme i problemàtiques socials associades (a excepció de les ubicades al centre de la ciutat, que responen a una realitat diferent) són les que estan ubicades en àrees sub-integrades o es troben molt properes a espais geogràfics segregats, infra- dotats d'infraestructures i serveis i escindits, en termes urbanístics, per elements naturals o artificials. En aquest grup estarien dues escoles de la zona 3 (CEIP 22i CEIP 32), una de les dues escoles de la zona 4 (CEIP 38), el CEIP 25 i els CEIPS 34 i el CEIP 36, de la zona 5, propers a un entorn sub- integrat del qual reben un elevat percentatge de població.**

- Entre les característiques dels centres de primària destaca el fet que la pràctica totalitat d'ells han sol·licitat a l'administració ser considerats "*Centre d'Atenció Educativa preferent*", si bé els discursos dels entrevistats són majoritàriament crítics respecte de la política de compensació o d'acció positiva que aquesta consideració pugui representar, particularment pel que fa a la dotació econòmica, a la dotació i perfil de les plantilles i al suport dels serveis educatius.

- Un tret característic que diferencia els centres de primària dels de secundària és la relativa estabilitat de la plantilla (siguin places definitives o antiguitat en el centre) assenyalada per dos tercers parts d'entrevistats, mentre que la inestabilitat o rotació es dona a quatre

centres i afecta a una tercera part dels docents. Certament coincideix que tres d'aquest centres presenten unes taxes d'absentisme notablement superiors al conjunt, no obstant això, d'aquesta dada no es pot interpretar res més que: a) la estabilitat de l'equip docent és condició necessària per desenvolupar uns criteris d'intervenció conjunts contra l'absentisme (*però no és condició suficient per a la efectivitat de les intervencions*) i b) el fet que alguns centres presentin una rotació de professorat superior pot ser considerat un indicador de que el centre en qüestió escolaritza una població en condicions particularment difícils.

- La concentració en els centres de minories ètniques, particularment famílies d'origen gitano sembla associar-se amb les elevades dimensions de l'absentisme d'alguns centres. **No obstant això, no hi ha una relació unívoca entre ambdues variables puix en alguns centres la elevada concentració d'aquest col·lectiu no va associada a una elevada proporció d'absentisme.** Contra el que era d'esperar, la concentració d'altres minories és poc usual entre els centres estudiats, a excepció del centres ubicats al bell mig de la ciutat, amb una notable dispersió d'alumnes procedents de diferents països extra-comunitaris.
- La distribució de l'absentisme per cicles mostra una tendència descendent conforme aquest augmenta, no obstant, aquesta tendència dominant en la major part de centres que presenten elevades taxes d'absentisme **requereix ser matisada:** les noies, en general, presenten un comportament absentista diferent al dels nois: tendeix a augmentar conforme s'avança en el curs, com a conseqüència de la vinculació de l'absentisme d'aquestes a l'assumpció de tasques domèstiques i a la cura de germans petits.

-
- Les diferències entre l'absentisme de l'ensenyament primari i l'absentisme de secundària segons intensitat i freqüència són menors del que era d'esperar: predominen les situacions d'absentisme esporàdic. També a primària l'absentisme de caràcter crònic és el segon tipus d'absentisme més freqüent, tot i estar present només en algunes escoles. La diferència més destacable en relació a l'ensenyament secundari és l'absència de referències a l'absentisme d'aula, molt connotat des del punt de vista de la vivència de l'escola que te l'alumnat.

2. Pràctiques de detecció, registre i intervencions sobre absentisme.

En aquest apartat hem proposat identificar i classificar els dinou centres d'ensenyament primari estudiats. A efectes de fer factible la comparació he mantingut els quatre eixos definits en el capítol anterior, per a l'anàlisi de les pràctiques de detecció, control, registre i de les intervencions sobre absentisme. Aquests eixos són els següents:

- Eix 1: visibilitat/invisibilitat
- Eix 2: heterogeneïtat/homogeneïtat de respostes
- Eix 3: internalització/ externalització
- Eix 4: treball conjunt/ treball aïllat

2.1. Eix 1: Visibilitat "versus" Invisibilitat

Com es recordarà, l'anàlisi de la visibilitat - invisibilitat de l'absentisme s'ha desenvolupat a partir de considerar els següents aspectes:

- El rigor en la definició de l'absentisme (precisa - imprecisa, en base a la freqüència considerada)
- Les formes de control i de registre (continu - discret)
- Registre exhaustiu / registre parcial o inexistent

a. Les definicions operatives d'absentisme: Definició precisa versus-
imprecisa.

Hom parteix del supòsit que existeix una tradició en el control de l'assistència entre els centres d'educació primària, en base a una definició comuna i compartida d'absentisme. Les informacions facilitades s'han analitzat seguint els mateixos criteris que els emprats en l'anàlisi de la secundària: definició i operativització d'absentisme que, com es recordarà, pot ser de dos tipus:

- Una concepció d'absentisme "*objectivat*", de caràcter precís, en la que el fenomen es fa operatiu a partir d'un nombre reiterat d'absències; (prèviament consensuat o instituït a partir de la tradició cultural del centre).
- Una concepció de caràcter "*subjectiu*", imprecís, que recau en la discrecionalitat de cada un dels subjectes que el controlen, sense que hi hagi una definició operativa compartida pel claustre de mestres¹.

Com hom pot observar a la taula 7.5 existeix una tendència lleugerament predominant entre els centres a operativitzar l'absentisme a partir d'un percentatge d'absències relativament elevat (20-25% d'absències no justificades). Aquesta tendència és present en més d'una tercera part de centres estudiats (CEIP 24,25,30,35 i 36, 39 i 40)², i suposa una definició poc restrictiva de l'absentisme que caldria ser revisada doncs obvia absències de

¹ Són definicions objectivades aquelles en les que els centres defineixen el fenomen en termes quantitativs. Mentre que totes aquelles definicions de caràcter qualitatiu han estat considerades definicions subjectives per l'arbitrarietat de la seva operativització. Les definicions quantitatives han estat estandarditzades a partir d'una mateixa unitat temporal i un mateix nombre de sessions lectives (40 sessions lectives -de matí i tarda- en el període d'un mes).

² Veure taula 7.5, columna 1.

freqüències inferiors, malgrat que puguin ser recurrents, tal i com reflecteix, a efectes il·lustratius, la següent cita:

(...) "No ho sé, hi ha diferents tipus d'absentisme, nosaltres no tenim itinerants, el que tenim més és intermitent, o per manca d'hàbits, o gent que arriba tard...coses d'aquestes. Clar, això sí que influeix en el rendiment escolar i sobretot en la manca d'hàbits.

- Aquests de problemes de puntualitat, aquest absentismes, també els teniu comptabilitzats aquí, o no?

Els problemes de puntualitat no. No, aquí només hi ha les absències recurrents no justificades.

Serien doncs casos durs d'absentisme?.

Aquests serien els casos més indicatius.

Els més indicatius?.

- Sí, i de fet és un tipus d'absentisme... Bé, si veus aquests d'aquí és un tipus d'absentisme d'aquests que seria regular, més d'un... Aquí en realitat només hi ha els de més d'un 25% d'absències. (CEIP 24)

Sota definicions qualitatives, les in- definicions, o les definicions poc precises, alguns centres consideren que l'absentisme fa referència a: "*Qualsevol absència no justificada*" o "*assistència irregular*". L'absència de definició quantitativa (columna 3, taula 7.5.) és freqüent en un de cada quatre centres estudiats i es justifica, en alguns casos, de forma tautològica, al·ludint a un "suposat" "*baix nombre*" d'absències, tot i que les dimensió es valorada en base a la subjectivitat del tutor/a, a partir d'un nombre de situacions no especificades (..."*si veiéssim que hi ha molt de problema*"...), o en base a problemàtiques afegides (..."*si veuen o es sospita de que hi ha "algo" més al darrera llavors ja en parlem.*"), tal i com justifica la directora del CEIP 27

Teniu acordat allò de...a partir de un nombre de faltes... una definició d'absentisme?

- No, no ho tenim tant definit. Jo suposo que si veiéssim que hi ha *molt de problema* tens la necessitat de definir-ho més no? Però no, hi ha una mica el criteri del mestre de com vegi l'actitud de la nena, dels pares, si veuen o sospita de que hi ha "*algo*" més al darrera llavors ja en parlem. (CEIP 27)

El mateix nombre de centres (26%) defineixen l'absentisme en base a criteris precisos i restrictius (taula 7.5, columna 2) a partir d'un percentatge d'absències notablement inferior al 20-25% (menys del 10% d'absències no justificades, al mes). Es tracta de centres amb criteris inclusius d'altres modalitats d'absentisme.

Taula 7.5. Definició d'absentisme segons freqüències als centres de primària

Centres	Altes freqüències ³ (Columna 1)	Baixes Freqüències (Columna 2)	No freqüències (Columna 3)	No Inf.
	CEIP 24 CEIP 25 CEIP 30 CEIP 35 CEIP 36 CEIP 39 CEIP 40	CEIP 31 CEIP 32 CEIP 33 CEIP 34 CEIP 38	CEIP 23 CEIP 26 CEIP 27 CEIP 29 CEIP 37	CEIP 22 CEIP 28
Total (% sobre centres)	7 (36.8%)	5 (26%)	5 (26%)	2 (10,5%)

No és freqüent que el professorat del centre faci una valoració del tipus de justificació que donen els pares (només referit en tres centres) sinó que en general, els entrevistats consideren acceptables les faltes justificades per aquest, donant-los hi plena legitimitat en la justificació de les absències.

Aleshores després, de les quatre setmanes del mes, en fem un buidatge. Veus? Un buidatge de mes i veiem qui falta el 25% dels dies, i els nens que falten injustificadament o justificadament el 25% dels dies, aleshores ens posem en contacte amb Serveis Socials.

- Injustificadament o justificadament?

- Si, perquè a vegades les justificacions... deu n'hi do. A veure, si la justificació és un paper de metge evidentment no... Però una justificació que no és massa correcta... Llavors ens posem en comunicació amb Serveis Socials, (CEIP 30)

A veure, si responen també depèn, si responen dient...hi ha respostes que són acceptables, i potser hi ha respostes que no. No fa gaire, la resposta d'una àvia que s'ha hagut de fer càrrec d'un nen perquè la seva mare se n'ha anat i el pare no se sap on està i totes aquestes coses. El nen aquest estava com molt abandonat, i l'àvia va venir i va dir que ella tenia un "novio" i que se n'havia d'anar a ballar amb ell, que passava del nen. Automàticament vam agafar el telèfon; ara, potser hi han altres casos en els que veus que la família té un problema però els veus amb ganes d'arreglar-lo, doncs potser l'arreglem, no? (CEIP 31)

³ Com es recordarà les definicions d'absentisme s'han dividit en tres grans grups, segons les freqüències considerades: Absentisme a partir de situacions d'alta freqüència, per sobre del 15% d'absències al mes; Absentisme a partir de situacions de baixa freqüència, al voltant del 8% d'absències al mes i Definicions d'absentisme sense cap referència a freqüència, és a dir, absentisme de Freqüència inespecífica: "assistència injustificada o irregular" considerada de forma subjectiva segons tutor.

Només alguns centres fan referència a criteris inclusius de justificacions no acceptables, com és el cas del CEIP 34 i del CEIP 38.

- Nosaltres definim l'absentisme a partir del 15% de faltes d'assistència a les sessions lectives, que són la suma de sessions de matí i de tarda. Distingim entre una causa justificada: que és una malaltia, mentre dura la malaltia, el que dicta el metge especialista... durant el temps necessari, o si és per força major... ja que alguna vegada hi ha hagut algun nen que ha hagut d'anar a testimoniar un judici d'un accident, o coses molt puntuals d'aquest tipus. Les no justificades són el treball precoç, desinterès de la família per l'escolarització, feines domèstiques, malaltia o absència dels pares, carència econòmica, problemes d'ordre disciplinar, d'adaptació escolar, problemàtiques psicològiques o motius de consciència

- ... motius de consciència?

- Doncs aquells... imagina't una nena àrab que el seu pare creu que a partir d'una edat no cal que vagi a l'escola, o per exemple un nen testimoni de Jehovà que quan són festes no vénen a l'escola. Per tant, l'escola s'ha de plantejar què fa si té alumnes amb aquestes situacions.. (34)

De les dades es desprèn l'absència d'un criteri comú, compartir entre escoles, per a la definició d'absentisme. No hi ha unes dimensions de referència a partir de les quals considerar cert nivell d'absentisme com a risc o amenaça per als processos d'aprenentatge dels infants, que faciliti el diagnòstic i la intervenció precoç.

Hom partia del supòsit que existiria una relació entre les formes de definir l'absentisme a cada centre i les dimensions del fenomen. A la taula 7.6 es pot observar l'absència de relació unívoca entre ambdós aspectes. Tot i així, en els centres on predomina una definició qualitativa de l'absentisme s'observen uns percentatges d'absentisme declarat més baixos que la mitjana. De constatar una associació caldria veure el sentit donat a la mateixa (atribució de causa o efecte).

Taula 7.6. Centres segons percentatges d'absentisme i definicions en base a les freqüències de situacions recurrents				
Definicions en base a: →	Altes freqüències ⁴ (Columna 1)	Baixes Freqüències (Columna 2)	No freqüències(Columna 3)	No Inf.
% Absent. Inferior a la mitjana	CEIP 24 CEIP 39 CEIP 40 Fr:(2)	CEIP 31 CEIP 33 Fr:(2)	CEIP 23 CEIP 26 CEIP 27 CEIP 29 CEIP 37 Fr: (5)	CEIP 22 CEIP 28 Fr: (2)
% Absent. Superior a la mitjana	CEIP 25 CEIP 30 CEIP 35 CEIP 36Fr:(4)	CEIP 32 CEIP 34 CEIP 38 Fr:(3)		

⁴ Les definicions d'absentisme s'han dividit en tres grans grups, segons les freqüències considerades:

- Absentisme a partir de situacions d'alta freqüència, per sobre del 15% d'absències al mes, es a dir: Absència prolongada, o molt freqüent (10 -15 faltes) injustificada (25%); Més del 15% d'absències a sessions lectives (+ del 15%) Més de cinc absències al mes no justificades (20%); definició absentisme del 20 al 25% mensual (20-25%); Més del 25% d'absències (25%); Un terç de faltes al mes (33%). Inclou definicions qualitatives en base a l'absentisme Crònic o fins i tot l'abandó
- Absentisme a partir de situacions de baixa freqüència (Inferior al 15%), és a dir: Tres absències o tres retards sense justificar (8% faltes al mes); Més de dues faltes sense justificar i reincidència (8% faltes al mes); Tipus segons freqüències (en tant que inclou l'absentisme moderat i puntual, tot i contemplar també els següents tipus d'absentisme amb una freqüència superior al 25% (Regular, crònic i total)
- Definicions d'absentisme sense cap referència a freqüència, és a dir, absentisme de Freqüència inespecífica: "assistència injustificada o irregular" considerada de forma subjectiva segons tutor. .

b. El control d'absències: control continu "versus" control discret

Hom parteix del supòsit que els mecanismes de control de l'absentisme a l'ensenyament primari són comparativament més senzills que a l'ensenyament secundari, puix els canvis de professorat especialista són menys freqüents⁵ i hi ha més estabilitat en la configuració del grup de classe, per l'absència de matèries optatives. La presència continuada de la tutora a l'aula facilita el control i el seguiment de les diferents formes d'acumular absències: situacions d'absentisme esporàdiques, recurrents o cròniques, consecutives o no. Tanmateix és d'esperar que determinades formes d'absentisme, vinculades al rebuig escolar o al desinterès per a determinades matèries no tinguin pràcticament cabuda en aquest nivell d'ensenyament primari. Així la organització de l'ensenyament primari transforma lleugerament el sentit de les variables considerades en l'anàlisi del control: el "control continu", queda circumscrit, en l'ensenyament primari, al control de les absències a primera hora del matí i de la tarda, ja que les probabilitats d'absències injustificades un cop l'alumne està al centre són insignificants. La continuïtat del control queda així delimitada a dos moments: la primera hora del matí i de la tarda. Contràriament, el control discrecional o "control discret" suposa limitar aquest a un únic moment, que acostuma a ser la primera hora del matí.

De les informacions obtingudes es desprèn que la major part dels centres de primària exerceixen un control de continu: és a dir passen llista dues vegades al dia, a excepció dels CEIPS 23, 25 i 40, que restringeixen el control a primera hora del matí.

(...)"correspon al professor o tutor el control de l'assistència a classe dels alumnes i tot això. O sigui, cada professor passa llista cada dia.

- Pel matí?

- Normalment... alguns pel matí i per la tarda, el que és obligatori és passar llista al dia.

⁵ Està previst per la LOGSE que els canvis de professorat es produeixin en: educació musical, en llengües estrangeres i educació física.

- Un cop al dia?
- Això mateix. El que passa és que alguns sí són més escrupolosos i la passen pel matí i per la tarda. (CEIP 23)

Però tot i aquestes pràctiques de control majoritàries, sembla ser que algunes formes d'absentisme són poc visibles a la percepció dels entrevistats. La necessitat d'un buidat de faltes permet contribuir a fer visible aquelles absències esporàdiques susceptibles d'escapar a la percepció del professorat:

Llavors hi ha escoles que en algun moment determinat, quan aquest tema és preocupant perquè això és molt cíclic, depèn del que t'hi poses i això, controlen especialment el tema perquè s'ha descobert que moltes vegades, amb això de les tres o cinc faltes, hi ha una sèrie de faltes esporàdiques que no les acabes de controlar. I quan fas un buidat, llavors allà hi surt, i es descobreix que potser hi ha un nen que tots els últims divendres de mes no ve, o que cada dilluns i dimarts... sempre passen coses d'aquestes. Nosaltres no ho hem fet, però sé que fa uns anys ho van fer i es van portar sorpreses al respecte. (CEIP 31)

Tanmateix les escoles tendeixen a considerar l'absentisme quan es tracta de dies consecutius, sobreestimant l'absentisme d'alta i continuada freqüència:

Nosaltres en principi, nens que falten un terç dels dies del mes són els que realment incidim ja una mica, els tenim en compte i llavors parlem amb serveis socials o es truca a famílies i demés. Per sort en aquí normalment ja no, perquè, després veuràs amb les dades numèriques, un cert, o sigui, un mínim de faltes és molt comú. Tenir tres, quatre faltes en un mes és tant comú que no ho considerem com important. D'aquí cap amunt, pues nens que falten set, vuit dies en un mes o mitges jornades en un mes, llavors ja els tenim en compte. (CEIP 36)

Mentre que es tendeix a subestimar l'absentisme irregular o les absències puntuals (com poden ser les que es produeixen a primera hora del matí), malgrat que pugin ser recurrents i es registrin en el full d'assistència.

Bueno, sí. Absentismo esporádico porque la familia pasa y se duermen, o por problemas de negligencia si que existe, pero no lo tenemos contabilizado. (CEIP 33)

Es que... Saps que passa? Per exemple, doncs que sí hi ha nens doncs que per exemple arriben tard, però no és per culpa seva, és per culpa de negligència de la família. Aquest tipus, per exemple, a veure... no es pot dir absentisme, no?, perquè si enlloc d'arribar a les nou arriben a les deu no es pot dir absentisme perquè estan a l'escola, no? I això jo ho he vist una miqueta així. (CEIP 40)

En determinades situacions el centre accepta justificacions per motius de mobilitat geogràfica de la família, que es tradueixen en una absència continuada, amb repercussions sobre la seqüència i el ritme d'aprenentatge de l'alumnat absent, tal i com il·lustren, les següents cites:

" Aquest seria la mitjana *en base a* les sessions de matí, i la mitjana *en base a* les sessions de la tarda, i la global seria aquesta, el total. I aquí seria exactament igual. I ja et dic amb aquest... aquest que t'he apuntat, després he descomptat els mesos de novembre... els dies de novembre que eren vint-i-un dies que va faltar a tots, i al desembre va venir... va faltar nou dies, eren quinze dies lectius, i bé, sortia un onze per cent o un dotze. La veritat és que ha baixat bastant perquè aquest nen tenia l'any passat un trenta per cent d'absentisme, un vint-i-vuit. Vull dir... ha baixat bastant descomptant aquests dos mesos perquè clar, aquests dos mesos fan pujar la mitja una barbaritat.

- Clar, o sigui, aquí de fet has descomptat aquests dos mesos? Oi? aquí els has posat els dos mesos?

2- Aquí està tal qual (inclosos) Per això et surt més de la tercera part. I aquest és el gran, que està a sisè, que en faltes si et dones compte...

1- El doble a la tarda que al matí.

2- Sí, per les tardes bastant. Perquè a més no tenen beca de menjador perquè tampoc l'han demanat, vull dir... (CEIP 24)

Si un nen, per exemple, ha hagut de marxar per problemes del barri, perquè aquí hi ha famílies que tenen problemes entre ells, i aleshores han de marxar dos o tres mesos del barri perquè sinó, si es quedés, tindria més problemes, no? I això tampoc considerem que sigui absentisme. L'absentista és aquell que podent venir no ve. El que té elements subjectius, diguéssim, que dius no, és que ni aquí ni a un altre lloc aniria, en aquesta situació, doncs aquest no considerem que sigui absentista. (CEIP 25)

De les informacions obtingudes es desprèn que les formes de control instituïdes semblen respondre més a una practica consuetudinària en les escoles de primària que a un plantejament consensuat pel claustre, en resposta a les situacions d'absentisme, i que perviuen formes d'absentisme invisible a la percepció dels entrevistats malgrat el control exhaustiu.

Sí, no, però és que el seguiment de l'absentisme, si ho penses seriosament és complicat. Nosaltres no ho fem sempre, perquè no sempre tots els professors truquen. Depèn molt de la voluntat, bé, no de la voluntat sinó de la responsabilitat de cada persona. No tothom és igual de responsable i jo potser no puc estar controlant a cadascú. Jo quan veig un nen que fa dies que no ve, faig un "toque": "I aquest nen, que no ha vingut? I aquesta?" "Sí, ja s'ha parlat." Però jo no puc anar al darrere de tothom, vull dir que qui no ho controla...

- perquè el criteri de control és compartit?

- Vols dir si hi ha una sensibilitat? Sí, sí. Hi ha una sensibilitat comuna, això sí, però a vegades hi ha tanta feina que la gent doncs mira..., hi ha algun cas d'una senyoreta que ha perdut el full del control d'aquell mes. Pecat mortal, però bé, què hi farem. I pensa que sobretot a principi de curs costa molt més portar el seguiment.

- Per què?
- Perquè s'ha d'agafar l'hàbit de tot, hi ha moltes coses a fer... (CEIP 34)
- Quan es detecta un cas d'absentisme quina és la intervenció de la professora?
- Doncs si detecta que... jo que sé, que tots els... que a la setmana falta dos dies... el que passa és que també depèn del criteri de la tutora, eh?, una mica. (CEIP 38)

En el fons, l'absentisme és una problemàtica escolar i social que qüestiona el caràcter impositiu de l'educació (obligació) i planteja per a l'escola un dilema mal resolt per l'Estat: el dilema entre els drets individuals (en aquest cas el dret dels pares a no portar els seus fills a l'escola) i el dret a l'educació dels infants, com a dret social, i per tant el deure o obligació de l'Estat de garantir la escolarització dels infants.

- A veure, hi ha famílies que les crides i et diuen: "sí que es verdad" i que diuen "a no sé que". Jo també els dic que s'estan buscant un problema. També els explico "no sé que" que tenim que buscar solucions, perquè pensin que malgrat tot el nen no té la culpa de la seva falta de previsió o organització, i que busquin solucions, sinó... A veure quan jo ja els he de renyar doncs els renyes. M'he trobat un cas en què un pare es va negar, el primer any que jo... quan encara teníem vuitè aquí, es va negar rotundament a què la seva filla, perquè "era su padre, y la hija era suya y él decidía si su hija se quedaba en casa o venía al colegio", era una nena de vuitè. I amb aquest no hi va haver manera, a més a més anava carregat de raons i no hi va haver manera. Jo penso que l'absentisme de les nenes és un fet, en escoles com aquesta. És una cosa que s'ha de tenir en compte (CEIP 34).

Aquestes reticències, il·lustrades en les cites, expressen una "por" a que es puguin interrogar les practiques de les escoles. La següent entrevista emfasitza reiteradament l'absència de problemes d'absentisme en contrast amb el que pugui ser la realitat d'altres escoles properes.

És que et dic jo... nosaltres hem tingut molta sort, eh?, perquè vull dir... no... vull dir a veure, tenim molt pocs casos, vull dir, d'absentisme, però molt pocs casos, vull dir... és que no... No, és que tampoc en teníem, nosaltres no en teníem. .. per això dic, nosaltres... amb això ...potser a d'altres estan fins al gorro però no, els nostres nens són molt feliços a l'escola, són els reis del mambo...(CEIP 40)

També en alguns casos s'associa l'absentisme amb problemàtiques socials que s'interpreten com factors de risc a l'estigmatització i l'etiquetatge de la pròpia escola:

Saps què passa? Que hi ha moltes escoles que el posar tot l'absentisme els hi és com una mica humiliant, perquè deuen pensar que no funcionen prou bé. És el que et deia