

abans, a que la gent li molesta haver de dir que la seva escola posem, que no és el cas però bé, que hi ha droga, que hi ha nens violats, que això sí que ha sigut el cas, eh? (CEIP 40)

c. Registre exhaustiu "versus" registre parcial o inexistent

Es comú en els centres de primària que existeixi un registre de les faltes d'assistència de l'alumnat. En alguns casos s'especifiquen les absències justificades i les no justificades i es comptabilitzen els percentatges d'absències no justificades mensuals, per a cada infant i curs. El registre de l'assistència és comú a tots els centres de primària dels quals es disposa d'informació.

A més d'aquest registre, els centres elaboren un buidat mensual, generalment amb la col·laboració del professorat d'educació compensatòria. A més, alguns centres (*un de cada tres centres*) disposen d'un historial individualitzat per a cada nen i nena, on registren informacions de caràcter pedagògic i social, l'historial familiar i altres informacions i observacions de la tutora en base a les entrevistes familiars (CEIPS 22,24,25,28, 29 34 I 39). També alguns centres registren les intervencions realitzades pels centres abans de fer una demanda d'intervenció externa i deteccions de la tutora en base a indicadors psicosocials de risc, entre els quals l'absentisme.

En general, per tant, el control i registre de l'absentisme és comú en els centres de primària analitzats. Tot i així, algunes situacions d'absentisme s'exclouen del registre i la comptabilització: casos puntuals però recurrents d'absència a primera hora del matí, quan el nen/a o la família s'adorm:

Es que... Saps que passa? Per exemple, doncs que si 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.

- Vols dir que a l'escola l'absentisme us vindria més definit per les situacions recurrents o cròniques?

- Sí, una mica, exacte, molt dur, eh?

- Vull dir que aquest absentisme no el considerariu?

- Home...són problemes de puntualitat... (CEIP 40)

Tampoc es consideren, com ja s'ha assenyalat, els casos d'absència justificada per mobilitat geogràfica de la família, tot i registrar-se.

- "I aquest percentatge és la mitjana de matí i tarda"?
- Sí, la mitjana de matí i tarda.
- És el percentual d'absentisme respecte les sessions totals?
- Si. En funció de... sí, dels dies lectius, vull dir... 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, la 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". CEIP 24)

En Resum:

- **No hi ha criteris comuns de definició d'absentisme en els centres de primària entrevistats, la qual cosa es tradueix en la manca de referents sobre el moment a partir del qual es produeix el risc o "amença" de desenvolupar processos de desafecció escolar, o dificultats d'aprenentatge irreparables, dificultant alhora els processos de detecció i d'intervenció precoç.**
- **De les dades disponibles no es pot afirmar que existeixi una relació entre les dimensions del fenomen i les formes d'operativitzar-lo segons centres. No obstant això, els centres que utilitzen una definició qualitativa i els que no ho defineixen tenen uns percentatges d'absentisme declarat més baixos que la mitjana.**
- **Predomina el control exhaustiu de l'absentisme en la major part dels centres de primària (taula 7.6.). Tot i així existeixen determinades situacions que s'ometen del registre i la quantificació, sigui per que**

s'accepten justificacions de mobilitat geogràfica, d'impuntualitat recurrent, per què alguns centres ometen les absències no justificades de freqüència inferior al 25% de les sessions lectives (CEIP 24, 25, 30, 35, 36, 39 i 40), o sigui perquè no controlen les absències de la tarda (CEIP 23, 25 i 40).

- Com s'aprecia a la taula resum (taula 7.7), la major part dels centres estudiats apunten unes pràctiques de visibilitat, detecció, control i registre de les diferents modalitats d'absentisme⁶. Tot i així, sis centres es situen en el pol invisibilitat (CEIP 23 i 40) o propers al mateix (CEIPS 26, 27, 29 i 37).

⁶ Particularment els CEIPS 31,33,34 i 38.

Taula núm. 7.7. Practiques de detecció, registre, control i intervenció.

Eix 1: Visibilitat / Invisibilitat	Visibilitat	Invisibilitat	No Inf,
Definició precisa / definició imprecisa (sense referència a freqüència)	CEIP 24, CEIP 25, CEIP 30, CEIP 31, CEIP 33, CEIP 34, CEIP 35 CEIP 36, CEIP 38 CEIP 39	CEIP 23, CEIP 26 CEIP 27, CEIP 29 CEIP 37, CEIP 40	CEIP 22 CEIP 28 CEIP 32
Control continu/ control discret	CEIP 22, CEIP 24, CEIP 26 CEIP 27, CEIP 28, CEIP 29, CEIP 30, CEIP 31 CEIP 32, CEIP 33 CEIP 34, CEIP 35 CEIP 36, CEIP 37 CEIP 38, CEIP 39	CEIP 23, CEIP 25, CEIP 40	
Es registren tot tipus d'absentisme / Només casos recurrents i/o crònics	CEIP 31, CEIP 32 CEIP 33 CEIP 34, CEIP 38	CEIP 24, CEIP 25, CEIP 26, CEIP 27, CEIP 29. CEIP 30, CEIP 35, CEIP 36 CEIP 37, CEIP 39, CEIP 40,	CEIP 22 CEIP 23 CEIP 28 CEIP 29 CEIP 32
Resultats: (Entre parèntesi s'expressa la freqüència acumulada per a cada centre en relació a les tres variables contemplades)	CEIP 31 (3) CEIP 33 (3) CEIP 34 (3) CEIP 38 (3) CEIP 24 (2) CEIP 25 (2) CEIP 30 (2) CEIP 32 (2) CEIP 35 (2) CEIP 36 (2) CEIP 39 (2) CEIP 23 (1) CEIP 26 (1) CEIP 27 (1) CEIP 28 (1) CEIP 37 (1)	CEIP 23 (3) CEIP 40 (3) CEIP 26 (2) CEIP 27 (2) CEIP 29 (2) CEIP 37 (2) CEIP 24 (1) CEIP 25 (1) CEIP 30 (1) CEIP 35 (1) CEIP 36 (1) CEIP 39 (1)	CEIP 22 (2) CEIP 28 (2) CEIP 23 (1) CEIP 29 (1) CEIP 32 (1)

2.2. Eix 2: Heterogeneïtat "versus" Homogeneïtat**a) Intervencions pedagògiques proclius a la integració o a la segregació.**

La individualització dels processos d'ensenyament- aprenentatge i la diversitat de formules amb les que els centres donen respostes a la heterogeneïtat de l'alumnat i a les diferents necessitats d'aquests, es posa de relleu en l'anàlisi de les formes d'organitzar el treball del grup classe, segons criteris d'integració o segregació. En els centres de primària estudiats proliferen **les formules variades de treball, en base a criteris d'integració de l'alumnat dins del grup classe: el treball per racons, els tallers, el treball per projectes i els desdoblaments heterogenis de grups, per cursos o cicles (aquesta última formula referida pels CEIPS 24, 25, 31, 33, 34, 39 i 40).**

Pràctiques Proclius a la Integració					Proclius a la Segregació		Total
Racons	Tallers	Treballs per projectes	Desdoblam. heterogenis	Reforç dins l'aula	Grups flexibles (CM i CS)	Reforç fora aula	Nombre de Referències
					22		1
					23		1
24	24	24	24	24			6
25	25			25			3
	26					26	2
						27	1
	28	28	28				3
	29		29			29	3
	30	30				30	3
31	31						2
		32					1
33	33	33	33	33			5
34	34	34					3
	35						1
	36		36			36	3
	37						1
					38		1
39							1
40	40	40	40				4

La combinació de formules pedagògiques mixtes i flexibles en els centres de primària obliga a matisar qualsevol classificació simplista dels centres, en base a pràctiques parcials de segregació de l'alumnat per a determinades matèries. Les formules d'organització escolar per nivells d'aprenentatge es tradueix en alguns centres en la creació de grups flexibles per nivell, a l'ensenyament mitjà i sobretot a l'ensenyament superior, en les àrees instrumentals (referits en els CEIPS 26,27,29,30,i 36), que també es combinen amb el treball per racons i tallers en els cicles inicials i mitjà.

Racons, tenim molts...o sigui es treballa per objectius didàctics, les classes...les agrupacions normalment funcionen per cicles, els cursos estan desfets, no tot el que de vegades voldrien, hi ha agrupaments flexibles que a vegades no són tot lo flexibles que també voldrien, vull dir són bastant flexibles dins de lo que es pot. (CEIP 31)

I després també el que fem és que enlloc de treure tres nens perquè vagin a fer un reforç, doncs que fos dins a la classe. Si estan aquests nens perfecte i si no repercuteix dins de l'aula. No són hores d'una persona que està perduda en un racó sense saber què fer perquè el nen que havia de venir no ha vingut. (CEIP 34)

No sempre aquestes formes de treball responen a criteris estrictament pedagògics consensuats per tot el claustre, sinó a constriccions donades per les dificultats de desdoblar un grup classe poc nombrós o per les diferents actituds dels (de les) mestres, com il·lustra la següent cita:

"- Em podries donar algun exemple que il·lustri com doneu resposta a l'atenció a la diversitat, o com resoleu la diversitat d'alumnat?

- Doncs per exemple fem tallers a totes les classes. No fem grups flexibles, no a tot arreu, una mica... a vegades fem desdoblaments, a vegades fem grups flexibles, a vegades hi ha dos mestres a dintre de la classe...

. Com valoreu l'eficàcia dels grups flexibles, i dels desdoblaments...?

- Doncs és que és una cosa que estem fent mica en mica, no hem arribat a un criteri unificat, i depèn. El que sí que fem és que cada vegada més anem cap a la intervenció dels mestres a dintre de l'aula encontres de segregar grups, però no hi ha un criteri perquè hi ha moltes maneres de pensar, tot té molts pros i contra, i... Per exemple aquest any s'ha fet una mica a mida, de dir... bé, aquests són els recursos que hi ha, quines demandes hi ha, quines propostes fa cada tutor, i bé, després hem distribuït els recursos. Hi ha gent que diu "no, no, jo prefereixo que entri a classe", i hi ha un que és que li fa una por horrible, doncs tampoc imposaràs això, no? I bé, "què vols fer?", doncs fem això..."(CEIP 24)

En el mateix sentit, els centres de primària mostren tendències diferents en les formes de desenvolupar el reforç escolar i d'utilitzar el recurs de la

mestra d'educació especial com un recurs integrat a l'aula (CEIP 24,25 i 33), doncs es concep com: "*una forma de trabajar en cada clase de forma integrada, y no como una dotación extraordinaria*".(CEIP 33) o com a recurs específic per a un subgrup que es segrega de la resta del grup classe (CEIP 22,23 i 38).

- Fas el que pots amb l'ajuda de les d'educació especial, amb l'ajuda de les orientacions de l'EAP, amb agrupaments flexibles que fem per treure aquests nanos més hores de l'aula, no només per ells sinó per la resta del grup, que puguin treballar amb unes altres condicions. Vull dir cada any ens les hem d'enginyar per atendre a la diversitat de la millor forma possible, fent agrupaments, i aquest any per exemple jo tenia els sisè que són bueno...els sisès d'aquest any són fortíssims, doncs hem abocat allà molts recursos de l'escola per poder-los fer en comptes de dos grups, tres en moltes hores perquè sinó allí hauria sigut impossible entrar a treballar. (CEIP 22)

El treball per racons (*referit per tretze centres*), i els tallers (*referit per 6 centres*) són les formules més comunes de treballar a primària, al qual se li atribueixen el desenvolupament de competències com: autonomia de l'alumnat, competències manipulatives, creatives, organitzatives, i d'auto-regulació, entre d'altres.

"...fa tres anys que representa que vam començar(...), vam començar pels grups flexibles a matemàtiques, després vam passar a les dues llengües, després a les tardes la qüestió de tallers (..) una mica, de manera que aquest any, estem començant a treballar amb els petits racons. Més que res perquè, bueno, primer pensem que la història té limitacions, ja que et permet treballar en grups més petits, però una mica discrimina als crios. Llavors, el sistema de racons pensàvem començar-ho en pàrvuls i l'allargarem fins al cicle inicial. Primer, ens permet fer-ho sense haver d'assegurar grups perquè no tenim més gent, i després, és un tipus de feina que també va més enfocat cap a deixar una certa iniciativa a les criatures i una certa responsabilitat de la feina que es fa, que entre els nens i nenes és molt difícil. I aquests crios de per sí, ja tenen molta tendència a no prendre iniciatives. Pensàvem que els racons potser a la llarga ..." (CEIP 36)

No obstant, malgrat ser un recurs molt extens, en algun cas són referides algunes limitacions del treball per racons.

"...Mira, es treballa per racons, però jo penso que per treballar per racons...jo penso que s'hauria de tenir un estudi molt més aprofundit del que comporta un treball amb racons. Penso que hauria d'estar molt més pautat. Que té molta importància a nivell psicològic però que normalment, fora d'un psicòleg o d'una persona molt especialitzada, és difícil que es pugui portar ben portat. I per altra banda, això condueix a deixar de banda altres ensenyaments previs que es necessiten. Jo avançaria l'època de l'aprenentatge de la lectura... Això claríssim. Nosaltres procurem que com a mínim una base... Jo penso que és fàcil, i tal com estem per exemple, que tens un ordinador que utilitzen des de pre-escolar, que tot és en anglès, l'anglès s'ha d'introduir des de parvulari. Jo penso que sí. El nen és una esponja..." (CEIP 35)

Alguns centres utilitzen els racons per a treballar a infantil i al llarg de la primària, en altres centres s'exclou d'ella al cicle superior, combinant-la amb altres recursos, com posa de manifest la directora del CEIP 29

"Pel que fa a les innovacions metodològiques val a dir que al cicle inicial i al cicle mitjà es treballa en racons, la qual cosa permet pal·liar el problema de la integració cultural. Des de pàrvuls fins a sisè les matèries instrumentals (llengua catalana, castellana i matemàtiques) es treballen en tallers. Per a treballar per nivells de dos cursos es fan tres. Els tallers a pàrvuls són de pintura, cuina, fang, etc." (CEIP 29)

Tanmateix destaquen alguns centres pel caràcter innovador dels seus mètodes pedagògics. Els CEIPS 24, 28, 30, 32,33 i 34, molt dinàmics en aquest sentit, han desenvolupat algun projecte de caràcter interdisciplinari, o alguns projectes específics de particular interès per les característiques del seu alumnat (*de Salut - CEIP 22 i 33-, d'Auto -estima,- CEIP 33, de Competències Socials - CEIP 3 i CEIP 24-, Escola de Pares -CEIP 34-, Projecte "MUSE" - de treball artístic, al CEIP 22, etc.*)

Bé, a veure, el tema de les tutories no està massa consensuat, no? Llavors, l'any passat a la Comissió Social vam fer tot un registre d'indicadors de risc social amb diferents apartats i amb uns objectius "x"; llavors el que vam fer va ser passar aquest registre exhaustiu d'indicadors al claustre amb la idea que subratlessin els que més ens preocupaven, i el que va sortir és que el que més preocupava eren temes de tipus relacionals, no? De... doncs de falta de normes, problemes de relació entre ells... coses d'aquestes. Llavors aquest any un parell de companyes de l'escola han fet un curset... que és un projecte que han fet a la Universitat de la Laguna de Canàries i que els centres porten molts anys treballant-lo i els hi ha donat molt bons resultats. És un programa de competència social per treballar a les classes, i l'any vinent el posarem en marxa perquè ens hem adonat que necessitem, a part de les assemblees i la tutoria individualitzada, del treball d'hàbits, de normes, de tot el que fem, una cosa com més pautada i com un programa més de tipus cognitiu, no? (CEIP 24)

L'escola compta també amb recursos complementaris com són la granja i l'hort que es treballa a l'aula taller i permet relacionar el currículum de totes les àrees. Les famílies de procedència de l'alumnat es caracteritzen per un bagatge cultural molt pobre, la qual cosa es tradueix en dificultats d'aprenentatge, i que es tradueix en una necessitat d'adaptació dels aprenentatges a la realitat sociocultural dels nens. En aquest sentit la experiència d'aula taller mitjançant les activitats de la granja i l'hort faciliten l'aprenentatge. (CEIP 28)

"...El que estem fent és intentar fer la línia de l'escola vagi una mica pel camí de treballar molt la diversitat, no sé per exemple per treballar les matemàtiques hem creat una aula, una aula especial que en diem "La Botiga" que és el nostre projecte particular de caràcter transversal. Hem fet un projecte important, jo penso que és un projecte important

d'innovació a l'escola i a més a més agafa tots els nanos des de infantil fins a sisè. I com que no teníem diners vam participar en un concurs i ens el van donar. I mira si és això... doncs l'estem promocionant." (CEIP 32)⁷

En definitiva, els centres de primària estudiats utilitzen diferents formules d'organització pedagògica per tal d'adaptar-se a la especificitat i a les necessitats educatives del seu alumnat, amb un plantejament eclèctic i pragmàtic en funció dels recursos humans i materials dels quals disposen. Es d'esperar, doncs, que les respostes dels centres a les absències recurrents de l'alumnat siguin també respostes adaptades a les característiques i modalitats d'absentismes, segons causes i freqüències.

b) Intervencions estandarditzades (en base a un protocol o pla establert)
"versus Absència d'intervencions previstes.

Els centres de primària acostumen a definir la seva intervenció contra les situacions d'absentisme en el marc d'un protocol establert a tal efecte, en el que es defineix un circuit d'intervenció. Sota una intervenció l'objectiu de la qual és: "*establir contacte amb la família*" les docents entrevistades consideren desenvolupar intervencions diferenciades, en tant en quant les realitzen diferents càrrecs docents. Així, una primera intervenció (*primer intent d'establir contacte amb la família*) es fa a càrrec de la tutora -via telefònica o per escrit- per tal d'indagar sobre les causes d'absentisme i reclamar una justificació.

.. Segons el tipus d'absentisme que hi ha fem unes actuacions o unes altres. Si l'actuació la fa el tutor, el director...segons, segons el tipus d'intervenció la fa un o la

⁷ L'escola té un projecte que ha començat aquest any. És una aula oberta que s'utilitza de manera interdisciplinari per fer diverses activitats i treballar diverses àrees. L'aula, ha estat condicionada per les mestres. Cada alumne té una cartilla d'estalvi amb un número de diners, amb una quantitat de diners que ha estat donada en funció de que el mestre considera que se li pot donar a aquell alumne i que pot en funció de les seves característiques i edat, capacitat de manipular i gestionar diners etc. Es un espai que permet treballar des de la llengua catalana, fins a altres àrees de coneixements com poden ser matemàtiques, traduint les pessetes a altres monedes de la UE i a Euros, les ciències socials, al treballar els països que comparteixen euro i també altres qüestions transversals: els hàbits, el comportament, la expressió verbal, hàbits de nutrició i salut, ja que els alumnes poden confeccionar el menú a partir del qual comprar, etc. (Tenen una casuística de situacions familiars representades en unes cartolines on hi ha diferents personatges que ells representen). És un projecte molt nou que els hi permet treballar diferents àrees en funció dels criteris del mateix professorat adaptat a la especificitat de cada alumne.

fa un altre fins que arribem al final que intervé diguéssim la Comissió Social i derivem segons quins casos als Assistents Socials. (CEIP 22)

Una segona intervenció és la que realitza l'equip directiu, habitualment la direcció, com a representant de la màxima autoritat en el centre.

"... En el supòsit que... a efectes de no incorporació d'un alumne al centre docent transcorregut el termini de set dies a partir de l'inici del curs, el professor o tutor ho posen en el meu coneixement. Clar, un dia o dos és comprensible per qualsevol raó, el mateix reglament de l'escola diu que l'escola es quedarà oberta fins cinc minuts després de les nou i de les tres per intentar una mica l'actitud de la puntualitat, que també és un problema, aquí fem la vista grossa perquè arriben cinc minuts després i no els deixaràs al carrer. Però els ho has de dir i recordar als pares, no? El director del centre s'adreçarà per escrit mitjançant el correu certificat als pares dels alumnes per tal d'obtenir informació sobre els motius de la in-assistència de l'alumne a classe. Però és això després de... clar, de passar uns dies, nosaltres sempre hem posat dos o tres dies màxim. També depèn una mica del cas, eh? Si són nens grans al primer dia ja truquem, si són petits sempre dones un marge pel que et comentava abans, amb els petits és més corrent que sigui per malalties, i a vegades també per culpa dels pares o les mares..". (CEIP 23),

A un tercer nivell, la intervenció s'ubica en l'àmbit de serveis socials, a qui l'escola notifica el cas, davant la negativa de la família o les dificultats d'obtenir resposta.

" Mira, l'absentisme el porta el tutor, el tutor me'l passa a mi directament... -... el tutor manté contínuament reunions amb les famílies, quan vénen. I llavors, quan no hi ha manera que vinguin, jo els hi faig un paper dient que o vénen o el nen no podrà entrar a l'escola, així de clar. Cosa que també és il·legal. Perquè dius, d'alguna manera t'avisos. (...) llavors normalment vénen. És la única manera de solucionar les coses.

- Els hi envieu una carta per correu?

- No, pel nen, i com que a més a més la mare el ve a deixar, o la tieta, o la veïna, o la cosina, o la germana gran. No és legal? Doncs bé, que busquin mesures legals que els obligui.

- I quan de la família no se'n sap res i del nano tampoc perquè no ve?

- Ho comuniquem als Serveis Socials. I fins i tot en altres casos en els que la família va venint i va faltant". (CEIP 35)

Hom pot considerar que les intervencions de les escoles davant d'una situació d'absentisme són estandarditzades i com a tal homogènies. No obstant predomina el diàleg i el coneixement sobre les famílies i l'alumnat.

Depèn de quin tema sigui, perquè si per exemple has de parlar sobre un problema d'una família en concret, (referint-se al recurs d'una persona del barri utilitzada com a mediadora amb algunes famílies) potser l'interlocutor val pel 70% dels problemes que hi puguin

haver...però potser amb aquesta família en concret doncs no te una bona relació. Doncs és el pitjor interlocutor, te n'has de buscar un altre. Això una mica t'ho dóna l'experiència, de saber la relació que hi ha entre famílies... (CEIP 25)

- Ho fem de manera diferent segons el tipus. Normalment nosaltres treballem molt amb Serveis Socials, hi tenim molt bona relació. Aleshores, com que a les famílies les coneixem a totes, perquè l'escola és petita, és allò d'esperar el moment propici per entrar, perquè sinó a vegades correm el perill, és el que ens fa més por, que la família desaparegui. O sigui, que desapareix el nen i que desapareix la família, llavors no hi ha res a fer. Perquè que algunes vegades, quan presiones molt... és allò d'anar voltant, anar voltant, i.. "va, home, que no l'has portat"... Una mica així. (CEIP 30)

Ara, hi ha algun cas que és d'aquells que clamen al cel, com aquest que ens ha passat. Amb això, despenges el telèfon a l'EALIA directament, perquè sabem que el nen no només no ve, sinó que els últims dies no ha vingut, no ha menjat, no ha dormit...Depèn una mica, també. Aquí ens coneixem tots, això és com un poble, casos rars no n'hi han. (CEIP 31)

En general els centres no es plantegen un pla d'intervenció contra l'absentisme, més enllà del circuit establert, o un pla de xoc, a excepció del CEIP 25, la població del qual destaca per la marginació social generalitzada en que viu i on s'ha desenvolupat un programa específic de recollida al domicili dels alumnes absentistes.

"...Aquest pla sorgeix en el moment en que aquí cada any s'ha anat degradant cada vegada una miqueta més el barri(...) , la droga està pràcticament en totes les famílies, a totes les cases... detectàvem nens i nenes que no venien, que ja no només era perquè s'havien de quedar "cuidant" als petits o perquè havien de fer altres coses com anar a vendre, no. No es tractava d'això, es tractava que la família havien estat tota la nit de "juerga" o no sé què, i no havien despertat els nens, i no venien a l'escola. Doncs és clar, aquí sí que el problema és una mica greu, perquè qui hi perd és el nen o la nena. I aquí sí que el nen o la nena està totalment indefens, no? Aleshores vam dir que home, hem de parlar amb les institucions, amb els Serveis Socials, amb l'Ajuntament, amb inspecció i tot això... Doncs que havíem de fer alguna cosa, algun programa una mica a part del que es pugui donar en altres centres. Per què? Perquè si t'hi fixes, aquí el barri està ficat a l'escola, és a dir que tota la població la tenim en 40 o 50 metres. .. 132 o 133 famílies. (...) Doncs cada dia, cada matí, el monitor passa per les aules, parla amb els tutors o les tutores i li diu qui falta. Doncs tu ja saps, segons qui falti, doncs si és un nen que normalment se l'ha d'anar a buscar, si és un nen que se l'ha d'anar a buscar excepcionalment... I aleshores, quan té el llistat de tots els nens que falten a les aules, doncs fa el recorregut pel barri, i després dóna explicacions als tutors, i amb mi concretament cada setmana fem una valoració, i potser decidim "mira, és que aquest s'ha d'anar a despertar tots els dies", "doncs el dilluns aquest el deixes sense i li fiquem bronca", no? Sempre estàs jugant a aquesta realitat, però bé, és el que hi ha". (CEIP 25)

Malgrat l'absència d'un pla específic contra l'absentisme, la major part de centres de primària (12 sobre 19) tenen un protocol d'intervenció: Els CEIPS

22,24,21 i 32 (Totes les escoles entrevistades de la zona 3) els CEIPS 23, 40,33 i 28 (la major part de les de la zona 2); i els CEIPS 34 i 36 (1 de cada 2 centres entrevistats de la zona 5) i el CEIP 38 (zona 4).

"...Mira tenim un protocol, sí vam elaborar un altre i aquest l'hem perfeccionat ara a zona Nord, aquest és l'últim document ja més perfeccionat. Veus? Com veus ja diu: Absentisme, protocol, proposta, però que ja la tenim aprovada. És lo que apliquem a tota aquesta zona... els protagonistes som les escoles. Llavors hem fet això, una mica la introducció, definint una mica quin tipus de faltes són justificables o si no o són, o sigui fem una mica la definició, el tipus d'absentisme: puntual, intermitent etc...primer, i després de quina forma el controlem i de quina forma ho registrem eh? Quines intervencions en fem (CEIP 22)

Es tracta d'intervencions realitzades a diferents nivells institucionals segons freqüències o modalitats d'absentismes, sempre dins les coordenades del circuit institucional establert .

c) L'Acollida individualitzada "versus" absència de mesures d'acollida individualitzades

Les pràctiques d'acolliment de l'alumnat a l'ensenyament primari han estat estudiades en relació a la "*primera incorporació al centre*", com a mesura preventiva d'un possible distanciament de l'alumne i la família vers l'escola. Habitualment aquesta "*Primera incorporació*" o "*Primera acollida*" del centre és la que es produeix a l'etapa d'educació infantil, però les característiques de la població que acudeix a aquests centres (socialment desafavorida, firaires, pertanyent a minories ètniques, etc.) fa que les "*Incorporacions tardanes*" siguin una realitat força present en alguns d'ells: (CEIPS 24,28,30,32,34,35,36,37 i 39), i com a tal han estat també considerades en l'anàlisi dels processos d'acollida.

"...Aquí tenim un nombre considerable d'alumnat amb elevada mobilitat geogràfica. Per il·lustrar això puc dir-te que només dos nens de 2on curs són alumnes de primer. Hi ha molta "*matrícula viva*". Del gener al març s'han matriculat 29 nous alumnes. Molts venen d'altres escoles semblants com el CEIP 28, el CEIP 32, el CEIP 22... a vegades les famílies es barallen (pare i mare) i es separen temporalment, són població que es mou molt, per exemple si han d'abandonar la "*vivenda*" ocupada i buscar una altra... Aquesta mobilitat també suposa problemes de continuïtat curricular. Caldria una coordinació en aquest sentit entre escoles". (CEIP 34)

El fort pes d'aquesta realitat en alguns centres ha provocat que alguns es plantegin recursos pedagògics addicionals:

"...Pels nens d'incorporació tardana, aquest any acabarem d'elaborar el seu pla d'acollida. Però d'entrada... Mira, per exemple, demà vindran tres nens del Pakistan, que ja veus quan arriben, el dos de Juny! I arriben de nou, eh? Aleshores què fem? Primer parlem amb els pares, perquè com que estan aquí els volen portar, i ens esperem dos o tres dies. Aleshores nosaltres, l'equip directiu, fem primer una visita a les classes on estaran aquests nens, i s'informa als companys que vindrà un nen nou, lògicament també s'informa al tutor, i després el que està en elaboració són uns dossiers. Són uns dossiers que els estan elaborant amb educació compensatòria, perquè quan arribi un nen ..., tenir ja uns dossiers de treball. Perquè clar, i a més ara, a final de curs, no pots estar darrera d'un nano, per molt que vulguis, perquè tens l'altre classe sencera que està acabant el curs, vull dir que... Ara tindrem elaborats uns dossiers que quan arribi un nano, tingui per un mes o així, que el tutor pugui anar treballant. Tenir cobert, com si diguéssim, el segon mes, perquè el tutor d'entrada vegi com va la cosa i pugui anar preparant altra feina. (CEIP 39)

Una altra característica comuna en una tercera part dels centres estudiats és la presència de famílies "desconegudes", és a dir, que no acudeixen a les interpel·lacions del professorat. Es tracta d'un fenomen particularment referit en els CEIPS: 22,23,24,28,30 i 35, però només en alguns casos la resposta de l'escola davant les dificultats per establir contacte amb aquestes famílies passa per demanar una intervenció de serveis socials (CEIP 22, 24). En els casos restants no hi ha una intervenció de l'escola a no ser que s'hagin detectat altres problemàtiques paral·leles.

"... es fa un registre de les famílies que han vingut a la reunió, i llavors amb les que no han vingut sempre es prioritza, a la primera entrevista personal, cridar aquestes persones. Tot i així hi ha famílies que no vénen mai a l'escola, que no hi ha manera. I això sí que ho passem als Serveis Socials. Quan hi ha una família que el tutor o tutora la crida i la crida i no ve, doncs sí que ho passem als Serveis Socials perquè pensem que és una deixadesa, no?". (CEIP 24)

Segons alguns entrevistats reconduir aquest tipus d'actituds resulta difícil, malgrat que alguns centres es plantegin recursos educatius específics per als pares, per al suport a l'escolarització dels seus fills. La superació d'aquesta dificultat passa, segons en opinió d'alguns entrevistats, per exigir contrapartides a les prestacions socials rebudes.

" D'entrada mira, les famílies més problemàtiques són les famílies que tenen una beca de llibres i de menjador i de coses així. Doncs escolta, oi que tots els contribuents col·laborem a que ells tinguin allò? Doncs escolta, que ells retornin alguna cosa, com pot ser l'obligatorietat de l'assistència a "L'Escola de Pares", que és de tipus psicològic, no pedagògic, no és per aprendre a llegir ni escriure ni tot això...És de suport sobretot en l'educació dels nanos. Això no s'ha aconseguit i fins i tot ens estem plantejant deixar córrer l'escola de pares, perquè surt caríssim, i per les cinc o sis persones que hi assisteixen com a màxim, doncs dius no val la pena que et cremis el cap tot l'any pensant d'on sortiran els diners per pagar aquesta psicòloga. I a més a més és un problema menys que tens pel que t'has de quedar un dia a la setmana. Menys estona aquí veient com es regula, com funciona l'escola de pares, i tot això. (CEIP 35)

Només en algun cas es refereix el seguiment d'aquelles famílies que, de forma reincident, tenen poca relació amb l'escola, d'un any per l'altre (CEIP 30) o la possibilitat d'ajustar l'horari d'atenció a la seva disponibilitat (CEIP 28).

Pel que fa a la primera acollida a l'etapa infantil, tots els centres fan una acollida progressiva que permeti una adaptació no traumàtica del alumnat al nou ambient escolar.

"...Fem el procés d'adaptació amb els nens que entren nous, de tres anys. És a dir... doncs que entren i surten una miqueta abans, que els nens que per exemple estan molt emmarats, o que no sé què, doncs potser aquests vénen unes horetetes. I altres, que les famílies tenen una mica de desconfiança, avisem a la mare que vegi, per exemple a l'hora de menjador, sense que el nen la vegi, el tracte que se li dona, com mengen... tot això. Que agafin confiança el pare, la mare i el nen, no? Fem una miqueta el que fan totes les escoles, el que és l'adaptació del nen al centre. Perquè malgrat que el puguem conèixer, malgrat que coneguis a la família, al nen li suposa una situació nova.

En alguns casos per adaptar els nens i les famílies a la nova realitat escolar es contemplen formules de col·laboració i suport d'altres famílies i alumnes

Ara per exemple, que ens n'anem a la platja, doncs els nens que vindran l'any que ve aquí, vindran amb els nostres nens de P3, els que tenim ara. Cada any fem una sortida conjunta, la última que fem, amb els nens que han de venir i amb els nens que actualment estan fent el P3. I aquí es comença una "miqueta" a tenir la relació institucional nen - escola, mare i pare- escola. (CEIP 25)

En qualsevol cas, però, els centres de primària descriuen uns processos d'acollida a les famílies i a l'alumnat individualitzats⁸, en base a modificacions horàries i organitzatives a l'etapa d'educació infantil.

⁸ Particularment els CEIPS 25,27,32,35,37,39 i 40.

"... A veure, d'entrada sempre es fa una reunió general amb els pares implicats de nova recepció a l'escola. Sempre se'ls hi fa una entrada doncs una mica per conèixer-les, per tenir un primer contacte. Aleshores fem una reunió abans que comencin els nens, les classes. Truquem a totes les famílies, i fem una reunió ja amb l'equip de mestres que tindran. Amb el qual se'ls explica una mica el funcionament de l'escola, després...es fa del general al particular, o sigui, primer comencem pel funcionament d'escola i després ens n'anem al funcionament ja més particular del curs, centrem més l'interès en el curs, i llavors és clar, quan parlem de curs ja comencem a parlar d'integració del nen, que o bé prové d'una escola bressol o bé prové de casa...Se'ls explica què es fa amb aquests nens, quins són els continguts més globals. Se'ls explica tot l'apartat aquest més pedagògic, més puntual, i després una mica tot l'apartat d'hàbits i de la col·laboració que necessitem per part de les famílies a l'escola. Aleshores, els primers dies del mes de setembre, les acollides dels nens de P3 són sempre amb horaris més curts que la resta de l'escola. Fins i tot s'aconsella sempre que els primers quinze dies d'escola no es quedin ni al menjador escolar, que se'ls emportin a casa, perquè sinó són masses hores aquí a l'escola. (CEIP 28)

d) Mesures de "reincorporació" de l'alumnat a l'aula "versus" absència de mesures

La forma com el centre escolar respon al retorn d'un alumne, que ha viscut reiterades situacions d'absentisme, és clau per evitar situacions recurrents i sobretot per determinar la vivència positiva o negativa que aquest pugui tenir amb l'escola i la resta del grup - classe.

Predominen els discursos dels entrevistats i entrevistades les absències a plantejaments i respostes comunes, i la inexistència de plans d'actuacions per el retorn d'un alumne, després d'un període més o menys llarg d'interrupció de la escolaritat.

"- Un cop es dona un cas d'absentisme i s'aconsegueix que el nen/a torni a l'aula, hi ha algun tipus d'acollida a l'aula per a aquest nen?"

- " No especialment. El que passa és que aquí, nosaltres ara, de cicle mitjà i superior, per exemple, les tres bàsiques, lo que són matemàtiques i les dues llengües, es fan en grups flexibles, tot i que no són grups nombrosos, ja són com a molt 15, 16, 17, 18 d'algun grup. Llavors, com que estan partits, de fet es troben en grups de vuit, deu nens si són el grup bo, i sis, set nens en el grup B, llavors és relativament fàcil per mantenir un acostament als nivells que es treballen, això sí. (CEIP 36)

Es comú que les respostes siguin de caire general, aplicades segons criteri del tutor o tutora, com ara:

- **mesures pedagògiques** de caràcter general: reforç escolar, ritmes diferents dins l'aula mitjançant el treball per racons, tallers, etc. (*referides per 9 CEIPS: 23,26,28,29,30,34,33,34 i 36*);
- **mesures d'integració social**: afavorint la integració dins l'aula, el recurs al reforç positiu; el diàleg amb la resta d'alumnat per evitar la possible estigmatització i crear un clima de "normalitat" (*CEIPS 23,24,27 i 30*); i
- **el recurs al diàleg** amb la família o amb l'alumnat, que és més pròpiament una **mesura preventiva** que no pas d'acollida. El diàleg amb l'alumnat és referit com un recurs fins i tot més efectiu que el diàleg amb la família, des del moment en que l'alumne té autonomia per anar sol a l'escola (*referides per 13 dels 19 centres de primària: Els CEIPS 22,23,24,27,28,31,32,34,35,37,38, 39 i 40*)

En resum:

- La combinació de formules pedagògiques i metodològiques diversificades per a individualitzar els processos d'ensenyament - aprenentatge contrasten amb l'absència de plantejament respecte com abordar pedagògicament les situacions de retorn d'un alumne amb formes d'absentisme recurrents o de caràcter crònic
- Els centres de primària estudiats descriuen unes practiques d'intervenció contra l'absentisme de caràcter estandarditzat, en base a un circuit establert que engloba des de la intervenció de la tutora amb la família, fins a la intervenció més formal de direcció i la derivació a serveis socials, si no s'aconsegueix resposta.
- Aquesta homogeneïtat de resposta contrasta amb el coneixement de l'escola sobre les circumstàncies individuals i familiars del seu alumnat.

Taula 7.9. Practiques d'intervenció heterogènies versus homogènies			
Practiques d'intervenció.	A	B	No Inf,
Eix 2: Heterogeneïtat / Homogeneïtat			
a) Referències a Intervencions pedagògiques proclius a la integració	CEIPS: 24,25,28,29, 30,31,32,33,	CEIPS 22,23,38	CEIPS 26, 27, 35,37,39 ⁹
b) Intervencions proclius a segregació	34,36, 40		
Intervencions estandarditzada en base a protocol o pla preestablert	CEIPS: 22, 23, 24,25,28,29,31, 32,33,34,36,38, 40		CEIPS 26,27,30, 35,37,39
Absència intervencions previstes			
a) Acollida individualitzada/ b) Acollides generals (grup)	CEIPS: 24,25, 27,32,34,35,37, 39 i 40	CEIPS 23,26, 28, 29,30,33, 36 i 38	CEIPS 22, 31
Referència a mesures específiques de reincorporació/ Referències a mesures generals)	CEIP 28 i 34 ¹⁰	Pedagògiques: 23, 26, 29, 30, 33, 36 D'integració: 23, 24, 27 i 30 Diàleg: 22, 23, 24, 27, 31, 32, 35, 37 38,39 i 40	CEIP25
Resultats (Frequència acumulada per a cada centre en relació a les quatre variables contemplades)	4 freq: CEIP 34 3 freq: CEIP24 25 28, 32 i 40	3 freq: CEIPS 23 i CEIP 38; 2 freq: CEIP 22, (1-2-1) CEIP 26, (0-2-2) CEIP 30 (1-2-1)	CEIPS: 27 (1-1-2) 35 (1-1-2) 37 (1-1-2) 39 (1-1-2) No discriminen: CEIP 29 (2-2-0) CEIP 33 (2-2-0) CEIP 36 (2-2-0)

⁹ Centres dels quals es disposa d'alguna referència que resulta insuficient a efectes de classificació. CEIP 26 (tallers i reforç fora) CEIP 27 (reforç fora aula) CEIP 35 i 37 (única referència a tallers) i CEIP 39 (racons)

¹⁰ Aquests CEIPS són els únics que refereixen alguna mesura de reincorporació específica d'intervenció, tot i que les persones entrevistades també refereixen l'aplicació de mesures pedagògiques generals d'atenció a la diversitat i el diàleg.

2.3. Eix 3: Internalització "*versus*" externalització

Com es recordarà aquest eix es defineix en base a tres variables presentades de forma dicotòmica: el caràcter immediat de la intervenció contra l'absentisme; la presència de mesures de prevenció i de mesures persuasives, el recurs a la repetició de curs i a l'adaptació curricular com a pràctiques d'internalització. Mentre que el caràcter dilatant de les intervencions i la inhibició de les escoles de primària en relació a aquestes pràctiques (preventives, persuasives i de recuperació acadèmica) s'interpreta en clau d'omissió de respostes a la problemàtica de l'absentisme i d'externalització.

a) Intervencions immediates "*versus*" diferides

No és pràctica comú dels centres de primària estudiats la intervenció immediata un cop es detecta una situació d'absentisme escolar. Tres de cada quatre centres estudiats donen una resposta dilatada a les situacions d'absentisme detectades, superiors a la setmana.

En alguns centres els entrevistats al·ludeixen motius extrínsecs a l'escola per explicar la dilatació de les intervencions

- Hi ha gent que té telèfon i gent que no. O telèfons que després no respon ningú, altres són mòbils, els tenen i no estan connectats. Llavors el que fas normalment, els envies una carta. Si et responen i et diuen alguna cosa els cites, clar. Si venen i t'expliquen alguna raó mitjanament acceptable, pues bueno... Si no responen, llavors sí que el que fem és un full de derivació, que ja fa dos anys que vam fer un model, senzillament que serveix una mica per tot, per casos d'absentisme, per casos d'abandonament o nens que detectes que venen molt bruts, que has parlat amb les famílies que no hi ha manera que hi hagi higiene, llavors es fa el full, per a que la gent de serveis socials puguin tenir un document en el qual se'ls hi ha demanat la intervenció. Fins ara ho fèiem oralment, però ara ho fem en un full de l'escola. Se'ls hi envia el full i ells es posen en contacte amb les famílies i si hi ha alguna història comença la intervenció. (CEIP 36)

El circuit d'intervenció des de l'escola, quan es dona una negativa de la família per resposta és, dins del circuit administratiu establert, inevitablement llarg, tal i com descriu una de les persones entrevistades.

Llavors havia de recórrer al correu certificat, una carta certificada, però això costa un dia per redactar-la, per enviar-lo al correu, certificar-ho, arribar a casa, els pares reben la carta... però clar, no fan ...*"acuse de recibo"* - Clar. - I es prenen també uns dies per decidir... Total, que amb una cosa i l'altra passava una setmana i això. Després, fins que els nens... o els pares decidien que els nens anessin a l'escola passava una setmana, o si no decidíem comunicar-ho passava més. Llavors, jo en aquest moment, quan ja passava més temps i no havia rebut resposta ni els pares havien enviat els nens, havia de notificar-ho o bé sigui a la Inspecció, o com és la decisió més extrema... Perquè si ho comuniqués a l'inspector, l'inspector ha de prendre mesures ja una mica oficials. Clar, l'assistència a l'escola és un dret però és un deure, també. I últimament ja havíem vist al tele diari, l'any passat, que fins i tot a Saragossa per primera vegada havien condemnat a un pare a set dies de presó per no portar els nens a l'escola. O sigui, abans era... això no havia passat mai. I clar, ara se l'ho prenen una mica més seriosament. Llavors el recurs era anar a les assistents socials, i un organisme és... es diu Compensatòria, depèn del Departament d'Ensenyament, que per aquí passa cada divendres... amb ella tracto també els problemes d'absentisme. Però clar, ella no és més que una intermediària, i ella ha tingut alguna reunió amb l'assistenta social del barri i l'Assistència Social és la que va a casa dels nens a veure si tenen problemes familiars... el que sigui, de des-estabilització familiar o el problema que sigui (CEIP 23)

Les respostes immediates donades el mateix dia només són referides per un centre de primària -el CEIP 25- que des de fa anys, disposa d'un pla d'actuació contra l'absentisme de primera hora.

El monitor passa per les aules, parla amb els tutors o les tutores i li diu qui falta. Doncs tu ja saps, segons qui falti, doncs si és un nen que normalment se l'ha d'anar a buscar, si és un nen que se l'ha d'anar a buscar excepcionalment... I aleshores, quan té el llistat de tots els nens que falten a les aules, doncs fa el recorregut pel barri, i després dóna explicacions als tutors, i amb mi concretament cada setmana fem una valoració, i potser decidim "mira, és que aquest s'ha d'anar a despertar tots els dies", "doncs el dilluns aquest el deixes sense i li fem bronca", no? Sempre estàs jugant a aquesta realitat, però bé, és el que hi ha... Clar, és que és una dualitat, perquè després sempre hi ha nens que arriben tard doncs perquè els pares volen, vull dir per comoditat, no? (CEIP 25)

En els CEIPS 23,33, 35 i 37 la primera intervenció en una situació d'absència la fa el/la tutor/a de classe transcorreguts un parell de dies. Per últim, en algun centre, com és el cas del CEIP 28, la intervenció es dona quan se sap que hi ha altres problemàtiques associades:

"Quan nosaltres ja considerem un cas d'absentisme tipificat, allò, com un cas que ens hem de preocupar...com aquests set nens, per exemple, o altres nens que diem "ep, alerta, perquè és una família amb problemes", i això ens pot portar a... Què passa, aquí? Que aleshores el tutor, passat un parell de dies, deixem marge entre un dia o un dia i mig que el nen no ha vingut a l'escola, aleshores el tutor fa un comunicat a la família que si ha passat alguna cosa, que el nen no ha vingut a l'escola, que si us plau es posin en contacte amb nosaltres, i que ho justifiquin. Això és el que fem." (CEIP 28)

b) Mesures preventives i persuasives "versus" mesures coercitives.

Com es recordarà les mesures persuasives fan referència a aquelles "*mesures d'anticipació*" de l'absentisme. Es tracte de mesures generals i no específiques, puix és infreqüent que l'escola hagi previst desenvolupar un pla de prevenció de l'absentisme. Les mesures preventives referides són:

- El recurs al menjador (referit per 13 centres de primària¹¹).
- Que l'escola resulti seductora i motivadora per l'alumnat (7 referències)¹²
- Una relativa flexibilitat horària a l'entrada: (5 referències)¹³
- Treballar la motivació de l'alumnat: (2 referències)¹⁴
- L'acolliment i la comunicació permanent amb les famílies (una referència, la del CEIP 33, malgrat que és una pràctica generalitzada en els centres de primària).

Una tercera part dels centres que assenyalen el recurs al menjador com a mesura d'anticipació a l'absentisme, assenyalen alhora la importància i utilitat d'aquest recurs entre alumnes que pertanyen al col·lectiu gitano, malgrat les dificultats d'aquestes famílies per sol·licitar la beca. (CEIPS 22,2,3 24 i 40)

A més de les virtuts atribuïdes al menjador com a recurs paliatiu d'absentisme també ha tingut un efecte positiu "no esperat", tal i com es refereix en els discursos de les direccions dels CEIP 23 i 34: "*al fer visible*

¹¹ Els CEIPS 22, 23 24, 25, 26, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40.

¹² CEIPS 22,24,25, 30, 33,34 i 39

¹³ CEIPS 23, 34, 38, 39, 40.

¹⁴ CEIP 33,34

l'absentisme", conseqüència de la gestió de les beques i el control dels serveis no consumits, que han permès detectar un elevat nombre d'absències i plantejar, en el cas del CEIP 34, un pla de control rigorós acordat per tot el claustre i seguit directament per la directora.

- A veure, jo des del curs 96-97 sóc directora, i abans havia estat secretaria i portava el menjador. Llavors el problema està en que pel menjador ens donen 600 pessetes per dia i per nen becant. I és clar, com que tenim moltes beques, això són molts diners, i vam acabar l'any que ens havien sobrat molts diners de menjador. Hi ha molta gent que no paga...Ja sabia el que passava jo, ja, però clar, és una cosa que dius...no pot ser!. Vull dir que les beques serveixen perquè els nens, entre d'altres coses, vinguin a l'escola, i si han de pagar vint duros, és un bon motiu perquè almenys vinguin a dinar. Aleshores em vaig començar a mirar això del menjador, i quan vaig ser directora vaig pensar, aquí hi ha un dret a venir a classe, ens queixem que els nens no sé què, organitzem reforços i coses, i resulta que els nens que havien de venir no han vingut... I em va semblar que era una despesa de recursos i de tot. Llavors vaig pensar, a veure, mireu realment si els nens...vaig comptar quants nens no vénen a classe. Perquè ja es feia un control, però més que res es feia per avisar a casa si el nen feia campana, o per dir a la mare que el nen no ha vingut. A primària el control d'assistència es fa des de tota la vida, em sembla. Però es feia, es guardava el full i ja està. Jo vaig pensar que m'agradaria saber a quines classes hi havia més o menys faltes d'assistència, per veure una mica el per què. Perquè a vegades veiem que hi havia nens que faltaven sovint, i eren nens de famílies més o menys normalitzades. Primer em semblava que només faltaven uns nens que havien faltat quinze dies seguits. Però vaig adonar-me que un nen faltava molt més i de manera molt puntual per qüestions de mercadillo. Una altra nena que de sobte faltava quinze dies perquè se n'anaven a cuidar a l'àvia fora de Barcelona. Els primer eren absentistes i aquests altres no. De fet, un nen havia perdut més currículum que l'altre. Per tant vaig pensar de començar a sistematitzar-ho. (CEIP 34)

Un segon tipus de mesures són les de *caràcter persuasiu*¹⁵: indueixen, a modificar les conductes a partir de considerar una "relativa autonomia" de l'alumne i la família. Les mesures persuasives referides són (de major a menor freqüència):

- El treball sobre les actituds dels infants i adolescents envers l'escola:
Referit per 8 centres (CEIPS 24, 25, 26, 27, 32, 34, 35, 38) doncs es considera les famílies d'aquests nens i els confereixen prou autonomia per que decideixin per ells mateixos, com il·lustra la directora del CEIP 34 quan se li pregunta "com intervenir per evitar situacions recurrents" i respon:

¹⁵ Com es recordarà les mesures persuasives tenen per objectiu produir un canvi d'actitud vers l'escola, de forma argumentada i raonada.

"Si algú ho sap que m'ho digui. Jo penso que conscienciar molt als nens també, perquè són nens que decideixen molt per ells. De fet els nens grans, vénen perquè volen. Penso que en aquestes escoles com nosaltres ha d'aconsejar molt als nens. I fer que els nens es sentin bé aquí, que el millor que puguin fer és venir a l'escola, que per a ells sigui el millor, per tant que ells mateixos estiguin motivats per venir. Així es lleven, s'aixequen i què fan? doncs vinga anar a l'escola: "vaig a l'escola perquè allí m'ho passo bé i sé que estaré bé". Què millor que estar al carrer. Per tant penso que s'ha de motivar als nens, que l'escola sigui molt motivadora i treballar molt amb els mateixos nens. Moltes vegades són ells els protagonistes de la decisió de venir a l'escola. Vull dir perquè la mare s'ha quedat dormint, o ha marxat i l'ha deixat sol o el que sigui". (CEIP 34)

- El treball sobre les actituds dels pares envers l'escola: Referit per cinc centres (CEIPS, 35, 36, 37, 38 49). Es basa fonamentalment en un treball de sensibilització, com es refereix a continuació:

- A tu què et sembla que caldria per preveure l'absentisme escolar?

1- A veure, el que és fonamental i bàsic és un compromís amb les famílies.

- Sí?

1- Evidentment, és un treball molt fort amb les famílies. Ara, si les famílies no veuen la necessitat, moltes vegades, o això, són negligents i no porten els nens a l'escola... O sigui, per mi el treball més fonamental és la família en aquests casos. Nosaltres quan detectem situacions així d'irregularitat intentem negociar amb la família, sempre, és un objectiu de l'escola, treballem molt i molt amb les famílies, és un dels objectius d'aquí l'escola, que treballem moltíssim. El treball amb les famílies és bàsic, és que si no t'entens amb les famílies malament, i els compromisos...realment satisfactoris, eh?, en aquest aspecte... Sí.

- Però clar, quin tipus de compromís podeu...establir?

1- Home, més que res un compromís oral, eh?, el que tenim amb les famílies.

- I què podeu negociar d'alguna manera amb la família...?

1- Home, no és que es pugui negociar, vull dir el que és important és que se'ls hi ha de fer veure...és més un treball de sensibilització...de fer-los veure lo important és doncs que el nano vingui a l'escola, lo important doncs és que el nano se'n vagi a dormir d'hora perquè així l'endemà estarà despenjat... a veure, és un treball...d'anar conscienciant. (CEIP 40)

Tot i així, sovint és més efectiu treballar amb els infants que amb les famílies:

"Es fa un tractament de parlar molt amb els pares i amb els nens també. I per tant molt sovint tenen més responsabilitat, aconsegueixes molt més per part dels nens que dels pares" (CEIP 35)

En algun cas la pròpia entrevistada qüestiona la eficàcia de les mesures persuasives que utilitzen. A la pregunta: "Podries valorar l'eficàcia d'aquesta intervenció que m'acabes de comentar? El teu parer?" respon:

" És relatiu. És a dir, a les famílies més o menys van venint intermitentment. Per moltes famílies el que sí que resol coses, o sigui, a les famílies que a base de dir-ho als germans, de insistir, o de dir-ho als cosins, escolta que han de venir, o tal, o escolta que aquesta setmana passada ha faltat quatre dies, en aquest pla hi ha famílies que sí, que et responen més o menys i que vas veient que van venint i van fent. Però són aquest que, diguem, la gent que no té un absentisme molt alt i que vas parlant amb ells, i poc a poc, de vegades, milloren lleugerament, i no es que desapareguin, però vas fent. Ara, jo el que veig és que les famílies que realment han faltat molt, vas fent coses, les assistents diuen doncs hem tornat a parlar amb ells, què, com..., doncs bueno, potser aquesta setmana han vingut tres dies, i al cap d'una setmana tornen a faltar lo mateix, i tornes i tornes i tornes. (CEIP 36)

- El control de l'assistència i puntualitat: Es tracta d'una mesura referida per 4 centres de primària (CEIPS 25,26,32, 34) de la que es desprenen conseqüències diferents. En algun cas l'escola aplica un criteri rígid com a mesura persuasiva:

Clar, és que és una dualitat, perquè després sempre hi ha nens que arriben tard doncs perquè els pares volen, vull dir per comoditat, no? Aquests són els que no deixem entrar, diguéssim que com a càstig, si un dia arribes tard doncs no entres. Però és que aquí ens coneixem tots, vull dir que saps el que té problemes i el que no en té, que té molta cara. CEIP 25)

En un altre cas l'actuació que es deriva es basa en aplicar un criteri flexible:

Per tant el que fem és aconsellar molt de que un nen és molt important de que vingui a l'escola, que vingui tots els dies i que vingui puntual. Perquè la puntualitat és un altre aspecte d'absentisme puntual, seria de puntualitat. Seria molts nens que a primera hora del matí, tu ho has vist que has entrat amb un nen a les nou i mitja. Aquí ve un nen a les nou i mitja tots els dies del curs, i no hi ha res a fer. Vam fer una campanya durant quinze dies de què tancàvem la porta i si no se n'anaven a casa i com tot, però també és problemàtic això. Això pot servir, però no pots abusar d'això. Perquè et pots arriscar a que es quedin fora. Més val que perdin mitja hora, a què perdin tot el matí. Aleshores això ho fem puntualment per donar un "toc" a les famílies de que això "ja està bé" o també és una eina de "doble filo". Ho podem fer, va servir, el que passa que clar l'alternativa és molt perillosa "és com un vidre molt fi". (Ceip 34)

Sorpren el contrast de les argumentacions al·ludides en base als drets de l'infant que són tinguts en compte de forma diferent segons es tracti de justificar la rigidesa de l'hora d'entrada (justificant la privació del dret a estar a l'escola) amb els arguments que justifiquen la flexibilitat per deixar entrar a un alumne absentista al menjador (dret a menjar pel fet d'haver pagat el servei).

- En la normativa de l'escola l'únic que se contempla, però clar, ja són coses més que res, que d'alguna manera pot influir, és que han de venir els nens puntuals, han d'arribar puntuals, que a i deu se tanca la porta i que el que no ha entrat abans, doncs no s'entra. Que després si es queda al servei de menjador, si fa ús del servei de menjador, pot entrar a les dotze i mitja, i si no doncs a les tres.

- Això de deixar-los entrar al menjador?

- Perquè, perquè clar, si és nen que fa ús del servei de menjador... Es quedaria sense menjar, es que ha d'entrar a menjar, perquè ha pagat, o sigui, a de tenir els dinars coberts, no? CEIP 26

Sovint, però, el recurs a la exigència de puntualitat s'utilitza com a eina per a socialitzar als pares i fills en unes normes escolars.

Sí, si vénen amb el paper i quan una família fa tard ja més d'un dia llavors puja al despatx, llavors jo faig una mena d'entrevista, mira aquest és el tercer dia que arribes tard, què ha passat, m'ho apunto. I no, em sembla que de les famílies que han pujat no han tornat eh?

- Sí?

- A veure és una mica també posar-nos seriosos tots, que vegin que l'escola te un horari, que hem de...que té unes normes, que té una manera de...funcionar... CEIP 32

Altres mesures referides, en menor grau són:

- El recordar de forma reiterada a les famílies el caràcter obligatori de l'escolarització: Referida pels centres número 30, 39 i 40.
- Els plans de "rescat domiciliari" (intervencions basades en un monitor que recull alumne per alumne del domicili), (referit per dos centres: el CEIP 25 i 34)
- El recurs a l'autoritat moral d'algun membre de la comunitat o del col·lectiu: el "*responsable de culte de la comunitat gitana*", referit pel CEIPS 34 i la oferta d'un servei d'acollida a primera hora del matí (abans de l'inici) citat pel mateix centre, tot i que no es valora com a eficaç per a pal·liar l'absentisme, doncs a la pregunta si tenen alguna mesura específica per pal·liar els casos d'absentisme, l'entrevistada respon : "*Depèn de quin sigui el problema, les causes, i el que t'he dit, amb el tema de la família intentem buscar solucions. Nosaltres vam organitzar un servei d'acollida de vuit a nou, però no l'utilitzen, eh! El servei està, el servei està. Només ho ha demanat una família, un nen ho va demanar*".
- I les campanyes de difusió en els circuits d'informació local i espais comunitaris. 34

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 i les famílies respecte a la seva pròpia escolarització.

Contràriament, les mesures coercitives són poc referides pels centres de primària¹⁶. 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. Cinc centres de primària (els CEIPS 23, 31,34,35 i 37) fan referència a la coacció com a recurs per reconduir determinades situacions d'absentisme. No obstant en cap cas es refereix el recurs a la expulsió de l'alumnat o al reglament de règim intern sinó a l'amenaça d'intervenció de les forces de l'ordre públic, l'amenaça de retirada de la renda mínima d'inserció (PIRMI) i alguna referència a la necessitat d'establir sancions econòmiques per aquelles famílies que no compleixen la obligatorietat de l'educació.

Així doncs, els centres de primària NO utilitzen recursos expeditius o de sanció directa, o el recurs al reglament de règim intern, puix sovint es considera una resposta poc eficaç i àdhuc contraproduent per a les relacions entre l'escola i la família.

No, plena normalitat, o sigui, si ja t'ho dic que el que és fer campana, menys aquest cas de gitanos, el que fem sempre és afavorir-lo una mica, però clar, l'educació ha de seguir... li hem de donar... que aprengui el que sigui de matemàtiques, de llengua... llavors el que tens és una mica de consideració, però res de particular, o sigui, no és donar-li importància ni mai de la vida, mai de la vida, s'ha fet un càstig per absentisme, eh? O sigui, el que no fem i no hem fet, i a ningú se li acudeix, és castigar a un nen, quasi sempre són per problemes dels pares, no dels nens, eh? (CEIP 23)

"Normalment la família que és absentista ja és des de...aquesta, per exemple, no és que la nena no vingui perquè no vol, és que la mare es queda adormida, i després diu mentides. Són tres o quatre casos i els tractem així, individualment i tocant el punt. Perquè a segons a quina mare no li pots dir que li enviaràs a la policia, o sigui que..." (CEIP 37)

¹⁶ Com es recordarà 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.

"... a vegades la tutora els convoca i després no et vénen, estàs esperant i... els convoques per un altre dia i no et venen ni res, no vénen, passen àmpliament i ja està. Aleshores els hi envien per correu la notificació que vinguessin. Doncs se senten com molt amenaçats i aleshores vénen amb unes actituds molt poc afavoridores.

- Poc dialogants?

- Sí, perquè fins i tot alguna família ha vingut amenaçant dient: "*Es que como les pase algo a los niños...Porqué de la cárcel se sale, pero de la tumba no*". Amb amenaces d'aquestes que dius... doncs tampoc aconseguixes res. No aconseguixes res, de posar-los en contra, i aleshores és doncs anar-los enxampant i anar-los... Això d'enviar-los hi notes així amb un to una mica... amenaçadores doncs no". (CEIP 38)

c) Mesures específiques de recuperació del temps perdut "versus"

absència de mesures

Pràcticament cap centre de primària fa referència a mesures específiques de recuperació acadèmica, a excepció del CEIP 28, que refereix la repetició de curs com a única resposta possible per assolir els objectius pedagògics i acadèmics determinats, mitjançant, això si, un fort suport de la tutora o tutor, que alhora "*ha de saber negociar i exigir un esforç de rendiment a l'alumnat*". També el CEIP 34 apunta la necessitat de crear formules flexibles d'ensenyament - aprenentatge com, per exemple, un programa sistemàtic de lecto-escriptura, adaptat al ritme individual de l'alumne, que esdevé autònom respecte dels aprenentatges assolits pel grup classe.

L'absència pràcticament generalitzada de referències a mesures paliatives de les dificultats acadèmiques per aquest alumnat fa pensar en ha una possible infra valoració de la problemàtica de l'absentisme al costat d'altres problemàtiques socials afegides que pateixen aquests alumnes

Los alumnos de la escuela no viven en conflicto con la escuela, viven el conflicto fuera de la escuela, pero en la escuela ellos están bien (mejor que fuera) Ello no quiere decir que no sean carne de cañón, que lo serán. Son alumnos mejor dicho familias que concentran indicadores de alto riesgo social. Estos casos ascienden en la escuela al 80% del alumnado. El 20% restante son hijos de familias más normalizadas (CEIP 33)

Tanmateix es donen algunes referències d'acceptació resignada per part dels docents del baix nivell de rendiment d'una fracció important de l'alumnat.¹⁷

... Mira, aquest nano, que és un nen d'altíssim risc: cinc faltes i un matí, una falta i cinc matins, set dies i sis matins, tres i quatre matins... Que dius: no són un gran absentisme, però tot junt et suma com per no haver-li de donar l'escolarització. I a més a més tots aquests casos et desgavellen tot el que tu puguis fer amb la resta del curs.

- Quan dius que no se li hauria de donar l'escolarització què vols dir exactament?
- Doncs que...jo penso que aquest nen hauria de repetir curs.
- De donar-li una valoració negativa, vols dir?.
- Ni positiva, és com si aquest nen no ha assistit suficientment a classe.
- I això es fa?
- A la pràctica no, què vols que fem...
- Hi ha alguna cosa regulada respecte a això?
- No, no hi ha una regulació. En el fons interessa més saber els números... (CEIP 35)

Perquè hi ha nens "curtets" que tenen tan poca motivació a casa, amb tants pocs coneixements, un ambient tant pobre, i tan poc estimulant, i sobretot un ambient tant pobre que el currículum que és que clar que no arriben, perquè tot el seu currículum ocult l'han de treballar a l'escola. Alguns són d'aquests nens que no és que no es puguin millorar, sinó que són nens molt limitats per una banda i per l'altre...Seria sorprenent esperar molt d'ells, i en canvi, no sé, estan bé. D'aquests n'hi ha uns quants. (CEIP 34)

D'aplicats amb moderació... van aprovant bastants, però ja et dic, contant que és que els nivells, lo que nosaltres entenem per aprovar, el tipus de valoració que fas és una valoració tenint en compte molt d'on surten les criatures i d'on parteixen i, per tant, les criatures que venen d'una altra escola no ho serien. Si ho contes així pues podries que un 30% (CEIP 36)

¹⁷ Aquestes dues hipòtesis són parcialment explorades més endavant, en l'apartat relatiu a l'anàlisi dels discursos i les interpretacions del professorat

En resum:

- La possibilitats d'externalitzar l'absentisme, a l'ensenyament primari són, legalment, molt restringides. Únicament és possible a través de l'expulsió de l'alumnat, en base al reglament de règim intern, i com ja s'ha vist els centres de primària no utilitzen aquest tipus de recursos expeditius o de sanció. Tampoc existeix vies intermèdies d'escolarització compartida que no siguin les previstes per l'alumnat amb discapacitats psíquiques, físiques o sensorials, com serien les Unitats d'Escolarització Externa, a l'ensenyament secundari, per un perfil d'alumnat en relació difícil amb l'escola.
- Les informacions obtingudes de les entrevistes no semblen suficients per concloure de forma contundent en relació a l'eix internalització - externalització, però si es pot afirmar que les respostes pedagògiques dels centres de primària en relació a la problemàtica específica de l'absentisme són pràcticament inexistents.
- L'absència de mesures que permetin superar les dificultats acadèmiques d'aquest alumnat xoca amb la sensibilització dels centres en relació a les problemàtiques socials de l'alumnat. En aquest sentit el recurs a les mesures preventives generals per a l'anticipació, menjador escolar i mesures persuasives de treball sobre actituds, la preocupació per crear un clima escolar acollidor i pel control rigorós de les absències, posen de manifest una tendència majoritàriament compartida d'implicació del professorat.

Taula 7.10. Practiques d'intervenció: Internalització versus externalització.			
Practiques d' intervenció.	A	B	No Inf,
Eix 3: Internalització / Externalització			
a) Intervenció immediata/ b) Intervenció diferida	25,28, 33,37	24,26,27,30,31, 32,35,36,38,39	22,23 ¹⁸ , 29 34 i 40
a) Mesures de prevenció dissuasives i/o persuasives b) Mesures coercitives exclusivament	22,23,24,25,26, 27,30,31, 32, 33,34,35,36,37, 38,39,40		28, 29
a) Mesures específiques de recuperació del temps perdut b) Absència de mesures	28,34		22,23,24,25,26 27,29,30,31,32 33,35,36,37,38 ,39,40
Resultats: 1-1-1 CVEIPS: 22,23,31 i 40	2 referències: CEIPS: 25,28, 33,34,37	1 referències: CEIPS 24, 26,27,30,31,32, 35,36,38,39	3 referències: CEIP 29 2 referències: CEIP 22,23,40

2.4. Eix 4: Treball conjunt "versus" treball aïllat.

- a) Pràctiques de pre- coordinació inter- institucional versus absència de pràctiques.

L'aplicació de la reforma educativa ha suposat en els centres públics la necessitat d'introduir una nova pauta en les practiques de treball: "vetllar per facilitar el trànsit de l'ensenyament primari al secundari". Es tracta d'un requeriment molt nou del qual els centres no tenen tradició, per la qual cosa les pràctiques oscil·len notablement entre centres. Pràcticament la meitat de les direccions de centres de primària refereixen, en els seus discursos, alguna fórmula de trànsit entre primària i secundària. El traspàs d'informació resulta de particular interès quan es donen situacions de problemàtiques familiars,

¹⁸ En l'entrevista realitzada a la direcció del CEIP 23 s'observen certes divergències en relació al temps d'intervenció declarat. El mateix dia si es tracta d'un alumne de cicle superior i més dilatat si es tracta d'un alumne d'educació infantil o cicle inicial de primària.

escolars i absentisme, tot i que el contingut d'aquesta informació varia segons centres.

- A veure, el dossier de traspàs està aquí. Mira, hi ha un dossier de traspàs que parla dels aspectes generals de caràcter acadèmic.
- A part de les qüestions més estrictament acadèmiques, hi ha algun altre tipus d'informació?
- Sí, hi ha si el nen s'ha pre- inscrit i quan... bé, és una mica el seguiment de la matrícula. Els noms dels alumnes matriculats al centre i que l'any que ve comencen la primària, després hi ha aspectes més socials dels alumnes, com si anava a sortides, si portava el material, si assistia a les entrevistes, etc. I després hi ha tot allò de les àrees, i al final, de cara a l'absentisme, hi ha un informe personal de cada nen (això es fa de cada nen), on es fa esment de si van a classe o no. Doncs, assisteix a classe? Això vermell són alternatives a posar: "normal", "regular", "absentista", "sol arribar tard", "de vegades ha fet campana"... Enviem aquesta informació.
- I ... problemàtiques socials annexes a l'absentisme?
- Sí, exacte, a "Aspectes de l'entorn". "El nen acudeix normalment sol a 'escola", i coses d'aquestes
- Aquest traspàs d'informació també el feu a iniciativa vostra?
- Aquest informe sí. A veure, nosaltres fem un informe que vam fer amb l'EAP. Hi ha l'estat de la qüestió més acadèmica, una mica perquè sàpiguen quin tipus de nens rebran, és una mica fer el traspàs, i llavors... A veure, nosaltres fem aquest model, fem això nosaltres. És veritat que el departament ens insta a que fem un traspàs, però cada escola s'ho ha muntat com ha volgut. (CEIP 34)

Alguns centres es limiten informar conjuntament (entre primària i secundària) als pares, respecte de les característiques de la nova etapa educativa obligatòria (la ESO); o a donar informació de l'alumnat (CEIP 36 i 38). En alguns casos s'afegeix també un acompanyament físic a l'institut de secundària.

Nosaltres portem als nens a visitar-los, amb els professors; després els professors tenen una reunió amb els pedagogs d'allí, o amb el cap d'estudis o el que sigui, una reunió; després el director ve aquí a donar una xerrada als pares, sempre els de sisè, eh?... I nosaltres els hi fem tots els papers de la pre- inscripció, tots, tots. (CEIP 23)

En cap cas, però aquests recursos suposen un plantejament pedagògic, sinó més aviat un control del procés de matriculació a secundària.

El que es fa és, bueno, hi ha unes activitats que es fan a final de sisè per a preparar el pas, després sempre es fa la visita als instituts, es va a veure els instituts amb els que tenim derivació. Tenim dos. Llavors el que fèiem normalment al final de curs és anar una tarda. Quedar amb ells i anar una tarda a veure les instal·lacions, a parlar amb el cap d'estudis d'allà. El tutor passa a veure l'institut. I els explica una mica com va tot, els hi ensenya les

aules, el que hi havia. I després el que es fa, als nens se'ls hi dóna els papers de pre - inscripció, se'ls hi demana que els portin aquí, per fer una mica el control de quins aniran aquí i quins aniran allà, i després ho parlem, acabem de fer el control amb les assistentes socials. Llavors se'ls hi dóna, a veure quins van, de cada una de les zones, quins van aquí i quins van allà, quins encara no han lliurat els papers, quins no sabem diuen que sí però encara no tenim papers... Es fa aquest control. (CEIP 36)

El mateix succeeix amb les trobades o entrevistes entre els tutors de sisè de primària i de primer d'ESO, referit en els CEIPS 23,25,29,32,33,35 i 30, pre-requisit per una **coordinació pedagògica que és absent en tots els casos.**

Les dificultats per el traspàs d'informació s'agreugen notablement entre aquells alumnes que tenen una escolarització irregular, conseqüència d'una alta mobilitat geogràfica, tot i que aquesta realitat és només referida per una escola.

" A veure aquí el que fem quan venen és mirar el nivell que tenen els alumnes, vull dir primer de tot mirar la residència, parlar, parlem molt amb les escoles de la qual venen, si per exemple si aquests nens que venen de Galícia els truquen allà, ens posem en contacte - Si?

- Si direcció, direcció el primer de tot pel tema de requisits burocràtics. A més a més els tutors es posen en contacte amb els tutors d'allà i parlem, a més a més tenim un número no molt important, una minoria d'alumnes que són fills de "firants". Llavors es passen aquí un temps, quan arriba l'època de les fires se'n van allà, clar la cosa, això és un enrenou per a tot. Suposo que el sistema de gestió escolar els trastoca. Si és el que fem és mantenir molt contacte, així i tot se'ns escapa la cosa... Ens passem la informació a nivell de llibres i a nivell de tot. Sí Bueno amb la directora de l'escola que vénen de "Mèrida" em sembla que és, he parlat ja dos o tres vegades, doncs és el mateix problema que tenim nosaltres, són problemes d'escolaritat doncs perquè van i vénen, perquè es passen de fira en fira, problemes d'higiene, són nens que sempre els costa molt venir nets perquè les famílies tampoc es renten llavors els nanos...és el que diem les coses es palpen a casa, es mamen, no? I ho parlem i diem bueno doncs ara ha anat cap allà. I famílies que em diuen mira al setembre vindrem, i també tinc famílies que m'han dit al setembre vindrem i ens passarem aquí des dels mes de setembre fins al mes de maig, la qual cosa bàsicament l'escolaritat serà aquí i...m'avisen i ja ho tenim present de cara al curs vinent. (CEIP 32)

Però el trànsit de primària secundària, concebut com a traspàs d'informació, **no només és limitat sinó que no garanteix la transparència de la informació** atès que en els discursos dels entrevistats se sol referir el risc a que els centres de secundària facin un ús pervers i d'estigmatització de l'alumnat.

Por lo que respecta el tránsito de primaria a secundaria la tutora de sexto curso de la escuela se encuentra con el coordinador (normalmente) de los dos institutos donde los

alumnos prosiguen sus estudios. El encuentro supone una reunión con los padres y con el profesorado de secundaria. También los niños de sexto visitan el instituto.... rellenan una hoja que el EAP les facilita y que consta de preguntas estandarizadas de traspaso de información sobre problema tica social, absentismo, etc. No obstante, ciertas cosas no se pueden poner porque existe el riesgo de etiquetar a un niño y crucificarlo de por vida, ya se sabe, no todo el profesorado es igual. (CEIP 33)

L'absència de referències a aquestes pràctiques es fa palesa en els CEIPS 22,24,26,27,28,30,31,37 i 40.

b) La tradició de col·laboració entre agències de control simbòlic versus absència de col·laboració

No hi ha tradició de col·laboració entre la major part dels centres de primària i altres agències de control simbòlic com serveis socials o altres serveis de proximitat. Les pràctiques de treball conjunt, presents en una tercera part de les escoles, oscil·len notablement segons si hi ha hagut un plantejament de zona a l'hora d'abordar problemàtiques com l'absentisme. En aquest sentit la tradició de treballar en comissió social en els centres 22,24,31 i 32 respon a un plantejament comú de zona. Però el treball en comissió també s'ha instaurat recentment a tres zones i escoles. Així, tres dels quatre centres estudiats a la zona 1 han instituït aquesta formula de treball. Vuit dels dinou centres no tenen instituïda cap formula de treball regular per a treballar la problemàtica de l'absentisme i altres problemàtiques socials associades, particularment són centres ubicats a la zona 2.

Taula 7.11. Distribució dels centres de primària segons institucionalització del treball conjunt i percentuals d'absentisme declarat.		
Comissió instituïda amb una antiguitat de 3 anys	Comissió recentment instituïda (1 any o 2 màxim)	Cap comissió específica
CEIPS 22,24,29,31,32,34,	CEIPS 30,35, 36,38,39	CEIPS 23,25,26,27,28, 33 ,37, 40
TOTAL: 6	Total: 5	Total: 8

En resum:

- No hi ha una tradició de col·laboració entre agències de control simbòlic entre la major part dels centres de primària estudiats, en relació a instàncies com els serveis socials o altres serveis de proximitat. Tot i així el treball conjunt entre l'escola i els serveis socials comença a instaurar-se com a forma de treballar en els centres.
- S'observen diferències entre els centres de primària, en relació a les experiències de treballar el trànsit de l'ensenyament primari al secundari, amb altres institucions escolars del territori. No obstant la meitat dels centres tenen instituïda alguna fórmula per vetllar per un mínim traspàs d'informacions i d'acompanyament de l'alumnat en el canvi d'etapa i de centre.

Taula 7.12 Pràctiques de treball cooperatiu versus treball aïllat.			
Pràctiques d'intervenció.	A	B	No Inf,
Eix 4: Pràctiques de treball cooperatiu/ treball aïllat			
a) a) Fórmules de transició entre primària i secundària b) Absència de pràctiques de transició.	23,25,29,32,33, 34,35,36,38,39	22,24,26,27, 28, 30,31,37,40	
a) Tradició de col·laboració entre agències ¹⁹ b) Absència de pràctiques de col·laboració regular.	Grau 1: 22, 24, 29, 31, 32, 34, Grau 2: 30, 35, 36, 38, 39, 40	23, 25, 26,27 28, 33 ,37,40	
Resultats: Els següents CEIPS tenen presència d'un dels dos elements que caracteritzen el model contrari: 22,23,24,25,30,31,33,.	(2 referències): CEIPS 29, 32, 34 35, 36, 38, 39	(2 referències) CEIPS 26, 27, 28 37, 40	

¹⁹ Grau 1. Centres que tenen instituïda una comissió social amb un mínim de tres anys d'antiguitat.
Grau 2. Centres que han instaurat recentment una comissió social.

2.5. Conclusió: Pràctiques "actives" "versus" practiques "passives".

La taula que es presenta a continuació permet reduir les informacions recollides en els dinou centres analitzats i obtenir un índex sintètic per a la classificació de les escoles. Procedeixo, seguidament, a quantificar aquelles variables presents per a cada eix analitzat, que defineixen un model de pràctiques "actives". Aquest model 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
- 1) mesures preventives i persuasives en base a la comunicació i el diàleg
- 2) el recurs a formules de recuperació - repetició

El treball conjunt:

- 1) les pràctiques de pre- coordinació inter- institucional i
- 2) la tradició de col·laboració entre agències de control, simbòlic

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:

- 1) intervencions pedagògiques que tendeixen a la segregació de l'alumnat
- 2) l'absència d'intervencions previstes
- 3) l'absència de plans d'acollida individualitzats (predomini dels plans generals o grupals) i
- 4) l'absència de plantejament per afavorir la reincorporació de l'alumne absentista a l'aula

La externalització:

- 1) les intervencions diferides
- 2) el recurs exclusiu a les mesures de caràcter coercitiu, i
- 3) l'absència de referències a formules de recuperació - ni a la repetició

El treball aïllat:

- 1) la manca de referències a pràctiques de pre- coordinació inter- institucional i
- 2) l'absència de pràctiques de col·laboració regular entre agències de control, simbòlic (entre escola i serveis socials)

La taula 7.13 resumeix el conjunt de la informació per a cada un dels centres estudiats i permet una senzilla distribució en relació als dos models de pràctiques considerats.

Es presenta, per a cada columna (eix) i fila (*centre*) el nombre de variables presents (numerador), pel centre en qüestió, en relació al total de variables de les que es disposa d'informació (denominador). La columna final -dreta- representa la suma total de variables, de tots els eixos, per a cada centre. Les dues últimes files presenten, respectivament, la representació percentual de variables per a cada eix, i el percentual sobre el total de variables definidores del model de pràctiques actives o passives.

Com s'observa pel resultat de la penúltima fila "*Mitjana sobre total de l'eix*", les pràctiques de visibilitat (eix 1 "*visibilitat - invisibilitat*") tenen un caràcter explicatiu més gran en el model A, mentre que l'eix 3 "*externalització - internalització*" contribueix en major grau a definir el model B. Els dos eixos restants "*heterogeneïtat - homogeneïtat*" i "*treball conjunt - treball aïllat*" estan lleugerament més presents en el model A (amb un 56% i 55% de valors en el model A, respectivament, en front del 44 i 45% en el model B).

Taula 7.13. Contribució de les variables als models de pràctiques de primària ²⁰

Model A	Eix 1 (3) ²¹	Eix 2 (4) ²²	Eix 3 (3)	Eix 4 (2)	Total (12)
CEIP 22	1/1	1/3	½	½	4/200 (2,0)
CEIP 23	0/2	¼	½	½	3/200 (1,5)
CEIP 24	2/3	¾	1/3	½	7/200 (3,5)
CEIP 25	2/3	3/3	2/3	½	8/200 (4,0)
CEIP 26	1/3	0/2	1/3	0/2	2/200 (1,0)
CEIP 27	1/3	½	1/3	0/2	3/200 (1,5)
CEIP 28	1/1	¾	2/2	0/2	6/200 (3,0)
CEIP 29	0/2	2/4	0/1	2/2	4/200 (2,0)
CEIP 30	2/3	1/3	1/3	½	5/200 (2,5)
CEIP 31	3/3	2/3	2/3	½	8/200 (4,0)
CEIP 32	2/2	¾	1/3	2/2	8/200 (4,0)
CEIP 33	3/3	2/4	2/3	½	8/200 (4,0)
CEIP 34	3/3	4/4	2/2	2/2	11/200 (5,5)
CEIP 35	2/3	½	1/3	2/2	6/200 (3,0)
CEIP 36	2/3	2/4	1/3	2/2	7/200 (3,5)
CEIP 37	1/3	½	2/3	0/2	4/200 (2,0)
CEIP 38	3/3	¼	1/3	2/2	7/200 (3,5)
CEIP 39	2/3	½	1/3	2/2	6/200 (3,0)
CEIP 40	0/3	¾	½	0/2	4/200 (2,0)
Mitjana sobre eix	31/50 62,5%	35/62 56,4%	24/50 48%	21/38 55,3%	111/200 Mitjana: 55,5%
Mitjana de l'eix sobre Model A	31/111 27,9%	35/111 31,5%	24/111 21,6	21/111 18,9%	100% (Sobre total Model A: 111)

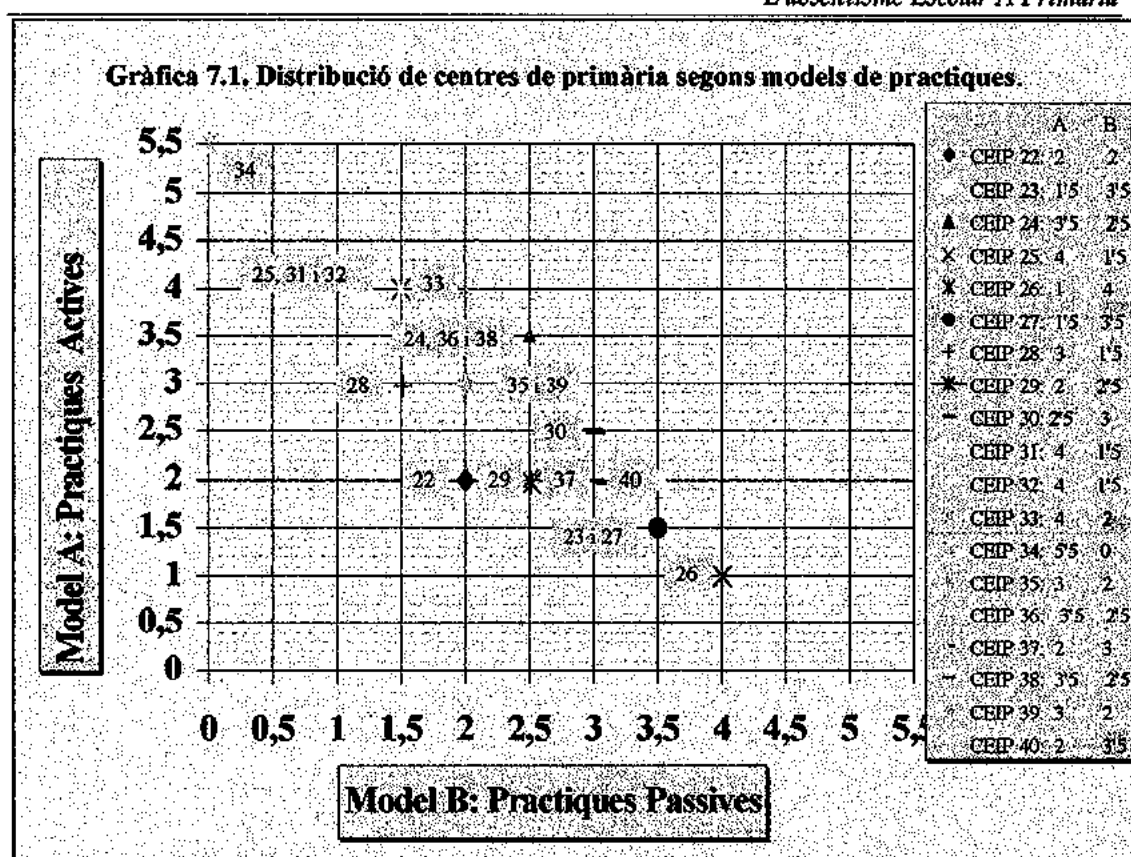
²⁰ Els eixos referits són: Eix 1: Visibilitat/invisibilitat; Eix 2: Pràctiques d'intervenció heterogènies / homogènies; ; Eix 3: Pràctiques d'internalització / externalització i Eix 4: Treball conjunt entre agències de control simbòlic versus treball aïllat.

²¹ La informació relativa a les variables definitòries d'aquest eix és incompleta en el cas dels CEIPS 22 i 28 (on només hi ha informació sobre les característiques del control (flux) i els CEIPS 23, 29 i 32 (informació sobre dos de les tres variables que defineixen l'eix).

²² Els CEIPS 26, 27, 35, 37 i 39 només tenen el 50% de la informació, mentre que els CEIPS 22, 25 30 i 31 tenen informació per a tres de les quatre variables contemplades.

Taula 7.13. Contribució de les variables als models de pràctiques - Continuació-					
Model B	Eix 1 (3)	Eix 2 (4)	Eix 3 (3)	Eix 4 (2)	Total (12)
CEIP 22	0/1	2/3	½	1/2	4/200 (2,0)
CEIP 23	2/2	¾	½	½	7/200 (3,5)
CEIP 24	1/3	¼	2/3	½	5/200 (2,5)
CEIP 25	1/3	0/3	1/3	½	3/200 (1,5)
CEIP 26	2/3	2/2	2/3	2/2	8/200 (4,0)
CEIP 27	2/3	½	2/3	2/2	7/200 (3,5)
CEIP 28	0/1	¼	0/2	2/2	3/200 (1,5)
CEIP 29	2/2	2/4	1/1	0/2	5/200 (2,5)
CEIP 30	1/3	2/3	2/3	½	6/200 (3,0)
CEIP 31	0/3	1/3	1/3	½	3/200 (1,5)
CEIP 32	0/2	¼	2/3	0/2	3/200 (1,5)
CEIP 33	0/3	2/4	1/3	½	4/200 (2,0)
CEIP 34	0/3	0/4	0/2	0/2	0/200 (0)
CEIP 35	1/3	1/2	2/3	0/2	4/200 (2,0)
CEIP 36	1/3	2/4	2/3	0/2	5/200 (2,5)
CEIP 37	2/3	½	1/3	2/2	6/200 (3,0)
CEIP 38	0/3	¾	2/3	0/2	5/200 (2,5)
CEIP 39	1/3	½	2/3	0/2	4/200 (2,0)
CEIP 40	3/3	¼	½	2/2	7/200 (3,5)
Mitjana sobre total de l'eix	19/50 38%	27/62 43,5%	26/50 52%	17/38 44,7%	89/200 Mitjana: 44,5%
Mitjana de l'eix sobre Model B	19/89 21,3%	27/89 30,3%	26/89 29,2%	17/89 19,17%	100,0% (Sobre total model B: 89)

La següent il·lustració representa la proximitat dels CEIPS en els models referits.



Com es pot veure, hi ha una considerable concentració de les escoles de primària segons les dimensions analitzades, que posa de manifest la inexistència de models purs en la intervenció o inhibició dels centres de primària davant l'absentisme.

La distribució mostra com els centres que estarien més propers al Model A són (segons proximitat - llunyania): el CEIP 34; seguit dels CEIPS, 25, 31, 32 i 33; i dels CEIPS 24, 36, 38 i els CEIPS 28,35 i 39. Els centres més propers a un Model B de "Pràctiques Passives" serien els CEIPS: 26,23,27. Per últim, els CEIPS 29, 30, 37 i 40 estarien en una posició més intermèdia. Els grups que acaben configurant-se es descriuen a continuació:

Grup 1: Compost pel CEIP 34, que és el centre que millor representa les practiques actives contra l'absentisme, seguit dels centres 25,31,32,i 33. Es tracta de centres caracteritzats per utilitzar una definició precisa d'absentisme en base a les seves freqüències, amb un control i registre continuat de diferents tipus

d'absències. Són centres en els que predomina el treball pedagògic de caràcter innovador: treball per projectes i treball en tallers i racons, amb unes practiques pedagògiques que tendeixen a integrar l'alumnat dins el grup classe. També són centres que tenen una particular cura de l'acollida individualitzada de l'alumnat i que disposen d'un protocol definit per intervenir en casos d'absentisme, tot i que no tots intervenen amb immediatesa quan es detecta un cas. Al respecte val a dir tampoc tots els centres que conformen el grup tenen una elevada taxa d'absentisme (ja que el CEIP 31 i 33 tenen una taxa inferior a la mitjana). Són centres on es dona una elevada concentració de població d'origen gitano i hàbit de treball regular amb els serveis socials.

Grup 2: Com en el cas anterior (centres del grup 1) s'engloba dins del grup 2 els centres d'ensenyament primari contemplats en el quadrant superior esquerra de la gràfica (CEIPS 24,36, 38 i també els CEIPS 28, 35 i 39). Són centres propers al primer grup, caracteritzats pel control continu de l'absentisme a partir d'un determinat nombre d'absències (entre el 15 i el 15% de faltes mensuals) i per tant, com en el grup anterior, tendeixen a fer visible l'absentisme tot i que determinades manifestacions puguin quedar al marge d'aquest control. Tot i així són centres que tendeixen a intervencions diferides en el temps (a excepció del CEIP 28), sense comptar amb un pla d'intervenció previ en base al qual reconduir una situació d'absentisme, ni comptar amb mesures de re-incorporació. A diferència del grup anterior en aquest grup la innovació pedagògica és menys freqüent, quedant limitada a les experiències de treball conjunt a l'aula i al treball per tallers. Tot i això són centres en els que predominen les pràctiques de treball conjunt amb altres agències de control simbòlic i a la preparació del trànsit vers la secundària mitjançant formules d'aproximació amb els instituts.

Grup 3: Aquest grup està format pels CEIPS 29, 30, 37 i 40. Es caracteritzen per apropar-se, amb certes distàncies a les pràctiques "passives que defineixen el Model B, i per tant tenen alguns elements comuns al Grup 4 Són centres que

tendeixen a pràctiques d'invisibilitat, no només com a conseqüència d'una imprecisió en la definició de l'absentisme sinó també pel seu control discret i en alguns casos totalment arbitrari, també tenen en comú amb el grup 4 el no preveure intervencions immediates un cop es detecta un cas d'absentisme sinó a tendir a dilatar les intervencions en el temps. Dos d'aquests centres (el CEIP 37 i el CEIP 40) no tenen hàbit de treball ni amb els serveis socials ni amb els instituts als quals el seu alumnat està adscrit. Des del punt de vista pedagògic tendeixen a combinar formules d'integració de l'alumnat dins el grup classe amb formules de reforç fora de l'aula.

Grup 4: En una posició oposada als centres del Grup 1 es troben els centres 23, 26 i 27. Es caracteritzen per unes taxes d'absentisme notablement inferiors a la mitjana, tot i que també es caracteritzen per una manca de precisió en la definició de l'absentisme, la qual cosa fa que el control i registre d'aquest pugui oscil·lar segons la subjectivitat del tutores i tutors. Val a dir també que són centres on la presència de minories ètniques, i particularment d'alumnat gitano és, en general, baixa, Més elevada en el CEIP 23 tot i que la taxa de concentració en aquest és la meitat de l'observada en els centres del grup 1. Un tret que caracteritza a aquests centres és l'elevada estabilitat del cos docent, caracteritzat alhora per unes edats més elevades que a la resta de centres. Pel que fa a les practiques pedagògiques més característiques afegir que hi ha poques referències en relació a practiques pedagògiques innovadores, l'atenció a la diversitat es concep en relació al rendiment segons nivells, per la qual es tendeix al reforç individualitzat fora del grup classe i als agrupaments flexibles en el cicle mitjà i superior. No es donen practiques de reincorporació dels pocs casos d'absentisme declarats, i es tendeix a intervenir de forma diferida en el temps. Per últim, afegir que contra la tònica dominant dels centres de primària estudiats, els centres que formen aquest grup no s'han acollit al decret de Centres d'Atenció Educativa Preferent, ni tenen hàbit de treballar de forma regular amb serveis externs de suport al centre, no estrictament educatius, com

poden ser els serveis socials, així com tampoc es dona un plantejament d'aproximació per a la coordinació entre escoles de primària i secundària.

Les diferències observades entre centres es reprenen i interpreten en el Capítol VIII on s'analitzen les pràctiques i discursos diferenciats en base a les formes o cultures de treball predominants en les escoles.

3. Discursos d'interpretació de l'absentisme, atribució de causes i de responsabilitats.

Els discursos dels equips directius dels centres de primària han estat analitzats sota els mateixos paràmetres que els discursos de secundària, a excepció de l'Eix 1, sobre "*El caràcter comprensiu de la reforma: posicions integradores versus segregadores*", i l'eix 2, relatiu al "*Noves causes d'absentisme: factors escolars de l'absentisme*", que han estat desestimats per no resultar pertinents en la caracterització dels discursos de primària. Així doncs, s'ha procedit a l'anàlisi en base a tres eixos:

- Eix 1: Discursos sobre el paper de l'escola: "Corresponsabilitat" "*versus*" "Externalització."
- Eix 2: Atribució de causes d'absentisme: factors endògens "*versus*" factors exògens a la institució escolar, i
- Eix 3: Atribució de competències en les respostes a l'absentisme: responsabilitat tècnica "*versus*" responsabilitat política.

Substancialment les hipòtesis de treball en l'anàlisi dels discursos de primària són les mateixes que a secundària, a saber: a) El discurs més referit entre els equips directius de les escoles és el que representa i interpreta l'absentisme en clau de "*Teoria del handicap*", i b) que en la mesura que l'escola consideri tenir un paper de corresponsabilitat en la intervenció contra l'absentisme i es representi les absències en clau de problemàtica escolar es tendirà a desenvolupar unes respostes més actives, mentre que la representació de l'absentisme com a problemàtica social tendirà a la inhibició i externalització de les respostes.

3.1. Eix 1: Discursos sobre el paper de l'escola: "Corresponsabilitat" "versus" "Externalització".

Malgrat no haver estat una qüestió explícitament formulada al llarg de les entrevistes, els discursos elaborats pels agents escolars permeten obtenir *indicis* sobre les percepcions de les pròpies pràctiques escolars i la seva contribució a l'augment o a la disminució de l'absentisme. La major part dels equips directius de primària reflexionen respecte de quin paper pot jugar l'escola per garantir una escolarització regular de l'alumnat. En tant en quant es tracta de reflexions espontànies i no de respostes induïdes, adquireixen una particular significació allà on es donen, que és en la major part de les escoles.¹

El nombre d'escoles que elaboren un discurs "reflexiu" sobre les seves possibilitats d'intervenció contra l'absentisme és elevat². Destaquen les referències reiterades al professorat i a la importància d'una implicació total del claustre³ que permet:

- sensibilitzar als infants i les famílies respecte de la importància de l'assistència regular,
- compartir la problemàtica i un plantejament conjunt d'intervenció
- conèixer les intervencions internes estipulades i les actuacions externes previstes (coneixement del protocol d'intervenció escolar i comunicació de casos als serveis socials del territori).

¹ A excepció dels CEIP 23,29, 36 i 40.

² Quinze de les dinou escoles entrevistades consideren que les seves intervencions permeten reconduir algunes situacions. Es tracta dels CEIPS: 22,24,25,26,27,28,30,31,32,33,34,35,37,38 i 39.

³ Referit pels CEIPS: 22,24,25,28,32, 35 i 39.

La implicació del professorat és també condició pel control exhaustiu i el treball regular i preventiu, que ha de permetre la intervenció precoç i reconduir situacions:

- Bé, una cosa que és importantíssima és la mentalització cent per cent del claustre, perquè si no tothom ho fa no funciona, i això costa molt també, eh?
 - A tu et consta que en aquesta escola realment tothom ho fa?
- Sí, no tothom amb la mateixa cura, perquè això que t'explicava jo abans és una bestiesa, no tothom està disposat a sortir de classe per trucar, no? Però bé, m'explico, no tothom té aquesta cura, però sí que hem treballat molt perquè la gent ho tingui en compte, que els nanos són responsabilitat nostra, "pim pam"... Clar, funciona sobretot quan tothom ho fa... mai pots demanar a tothom la mateixa intensitat perquè cadascú som diferents, però almenys estar a sobre, això sí que és important. DCC_CEIP 24

Algunes escoles⁴ també es plantegen la necessitat de ser atractives als ulls dels infants. Aquest atractiu es concreta en les condicions de les instal·lacions i els espais escolars, millor dotats que els espais quotidians de molts infants i famílies, en les relacions socials que es desenvolupen a l'escola i en les pràctiques d'atenció individualitzada⁵. Aquests són els factors que contribueixen a crear un clima agradable i acollidor per l'infant, segons alguns centres i a regularitzar la assistència en la mesura que els nens esdevenen més autònoms de les pautes familiars.

En definitiva, l'examen de les informacions obtingudes no permet concloure respecte de la existència de discursos d'externalització, doncs no s'han trobat referències explícites al respecte, ans al contrari, predomina un discurs reflexiu respecte de la contribució de les pròpies pràctiques a una escolarització normalitzada dels infants

⁴ CEIPS 30, 34, 35, 37 i 39.

⁵ En relació a les pràctiques escolars la direcció del CEIP 33 comenta el canvi de criteri del centre en relació a les expulsions de l'aula, "mètode que abans era practicat entre determinat perfil de professorat, ara més freqüent a la secundària, i que és jutjat com inacceptable perquè esdevé un mecanisme de segregació per a la selecció de l'alumnat selecte"

3.2 Eix 2: Atribució de causes d'absentisme: factors endògens "versus" factors exògens a la institució escolar.

Com es recordarà, l'atribució de causes d'absentisme ha estat analitzada en base a les referències a factors endògens o a factors exògens al sistema escolar. Sota aquest últims (*factors exògens o aliens al sistema escolar*) pren forma la teoria del Handicap. A la taula 7.14 s'assenyalen les referències als diferents factors constitutius d'aquesta interpretació d'absentisme. A diferència de la visió donada a secundària, sorprèn l'absència de referències a factors d'índole personal o individual. A cap centre de primària entrevistat es donen referències a causes d'absentisme que puguin estar vinculades a la baixa motivació, a problemes de rendiment o a la desafecció escolar

Taula núm. 7. 14. Factors exògens referits: Discurs de la "Teoria del Handicap"

CEIP	Handicap Individual	Handicap Cultural						Handicap Social
	Factors Individuals	Manca Valoració	Sobre-Protecció	Manca Autoritat	Abandó desatenció Familiar	Rol Sexual	Factors Ètnics	Factors Socials
22	-		X	X		X	X	
23	-	X		X	X	X	X	
24	-		X		X	X		
25	-				X	X	X	X
26	-	X	X	X				
27	-		X	X				X
28	-		X		X	X	X	X
29	-				X			
30	-	X	X	X	X	X		X
31	-				X	X	X	X
32	-	X	X	X		X		X
33	-	X	X		X	X		X
34	-		X		X	X		
35	-	X			X	X		X
36	-		X					
37	-		X		X	X	X	X
38	-				X	X	X	X
39	-			X	X			
40	-							X
Total	0	6	11	7	13	13	7	11

3.2.1. Atribució de causes exògenes a la institució escolar:

Sota aquest epígraf s'engloben les causes d'absentisme més referides, en relació a la "Teoria del handicap" subdividides en tres grans tipus:

- El handicap cultural: Discursos que accentuen els particulars valors d'algunes famílies i grups respecte dels infants i l'escola. Entre les causes més referides s'assenyalen:
 - a.1) L'abandó i desatenció familiar
 - a.2) La sobreprotecció
 - a.3) L'adquisició d'estatus d'adulthood en la pre-adolescència
 - a.4) Les particularitats ètniques
 - a.5) La manca de valoració de l'escola.
 - a.6) La manca d'autoritat adulta
- El handicap social: Particularment en referència als condicionants socio-econòmics i la marginació social, i
- El handicap individual davant l'escola (que es troba absent dels discursos de primària)

Totes aquestes causes exògenes són analitzades a continuació.

a.1) Handicap cultural: Abandó i desatenció familiar

A diferència de secundària, on predominaven les referències a factors de caire individual, als problemes de rendiment i a la des-motivació escolar, en els discursos dels entrevistats de primària l'absentisme, i particularment les absències a primera hora del matí, s'expliquen per l'absència de responsabilitats familiars.

Però vénen aquí a l'escola i a mi se m'han posat a plorar al entrar a l'escola perquè per culpa de la mare no s'han aixecat a l'hora i el professor els crida l'atenció perquè arriben tard, i el professor ja ho sap i no els castiga, però què sé jo... "oh, que arribeu tard...", un comentari que a vegades pot dir el professor sense pensar, no? I clar, el nen o la nena amb molta sensibilitat tenen un disgust i després m'ho diuen a mi, "però si és que és per la meua mare que no s'ha aixecat aquest matí", doncs són algun cas d'absentisme CEIP 23

Predomina, en els discursos, les reflexions sobre la indefensió de la infància davant la manca de responsabilitats dels pares.

Detectàvem que nens i nenes que no venien, que ja no només era perquè s'havien de quedar "cuidant" als petits o perquè havien de fer altres coses com anar a vendre, no. No es tractava d'això, es tractava que la família havien estat tota la nit de "juerga" o no sé què, i no havien despertat els nens, i no venien a l'escola. Doncs és clar, aquí sí que el problema és una mica greu, perquè qui hi perd és el nen o la nena. I aquí sí que el nen o la nena està totalment indefens, no? CEIP 25

També les situacions d'aïllament d'algunes famílies en situació de precarietat laboral i condicions de treball particularment adverses, dones soles (famílies monoparentals), sense suport familiar ni suficients recursos econòmics per contractar cap ajuda domèstica, expliquen la desatenció o l'excés de responsabilitats de les criatures per assistir a l'escola, en famílies en situació de privació material. (CEIP 23, 31 i 34).

Aquest cas és un problema de negligència materna. O sigui, no té pare, la mare treballa en un club per la nit, arriba a casa a les sis del matí, no s'aixeca al matí, i no desperta al nen. I aquest és el problema. (CEIP 23)

- Home el més freqüent és això, la família... Gent que va a treballar, per exemple, i deixa els nens dormint, i els nens tenen llibertat i capacitat per aixecar-se a l'hora que volen, fer-se l'esmorzar, venir a l'escola si volen, si no volen venir no venen, si volen venir a dinar vénen, sinó es queden a casa, o no dinen, o se'n van per allà... I potser els pares arriben a casa a les vuit, estan tot el dia sols, mig abandonats CEIP 31.

- A veure, Una nena de sisè que falta molt sovint i estan sols tot el dia, des de les set del matí fins a les vuit del vespre o més tard, també el seu germà més petit, i un altre germà de cinc anys, i estan sols, aleshores la nena moltes vegades no ve, i la raó que em donen és que la seva mare se n'ha anat, els ha deixat sense claus, i si surten no poden tornar a casa. Ha demanat un full d'una beca de menjador, i el pare encara és hora de que vingui a demanar-la. En tot l'any hem perseguit a la família i l'únic que hem aconseguit és que m'enviï "a tomar por el saco", per no dir una altra cosa. Aleshores que faig? envio a la guàrdia urbana a buscar a aquesta nena casa seva? i fan un atestat de que aquesta nena estava sola a casa i sense escolaritzar. S'intervindrà? és suficient perquè aquesta nena... Què hem de fer? La alternativa quina és, fer una retirada? des de la tutela

d'aquesta família a la de la DGAI? Tampoc no és això, a veure l'alternativa tampoc no és que se'ns vagin a un centre. (CEIP 34)

En altres casos la desresponsabilització familiar s'atribueix a una "manca d'hàbits", o a la existència d'unes pautes horàries i de vida molt divergents de les pautes dominants (CEIP 24, 25, 28 i 39):

Hauríem de trucar a les nou per despertar-los a ells. Bé, però vénen, vénen a les deu però vénen. Vénen, vénen absolutament adormits, sense esmorzar, sense pentinar, però vénen, sí. És una... són manca d'hàbits... de vida, vull dir... se'n van a dormir a les dues. Un és de primer, imagina't, i l'altre és de cinquè. Però són coses que... això sí que no té solució, vull dir... canviar la vida de la gent no es pot... Aquests hàbits de tota la vida adquirits a la família, que tenen aquesta desorganització... és molt difícil de canviar, no? CEIP 24

En algun cas, les reflexions sobre les responsabilitats davant la escolarització dels infants s'estenen a les institucions públiques (Estat) i al llindar de responsabilitats entre aquest i la família. La interacció entre aquestes dues institucions per fer efectius els drets de l'infància originen, en opinió d'algun entrevistat, un buit d'intervenció, mal resolt, tal i com s'expressa en la següent cita:

Que la família hagi de tenir a nivell educatiu una responsabilitat que no la té, que ningú li dona, eh? Jo el que estic veient és que cada vegada se li treu, cosa que jo no deixaria que me la treïessin envers als meus fills: l'administració treu més responsabilitats a la família, i a més a més sense suplir-les. Perquè dius bé, ens posem en pla soviètic, dius els fills són de l'Estat i això... Doncs mira, té la seva part molt negativa, jo penso que no és la manera de tractament, però algú assumeix les obligacions. Ara, aquí queda un buit que ningú tenim el poder de decisió sobre això. CEIP 35.

a.2) Handicap Cultural: Sobreprotecció

No sempre l'absentisme escolar es vincula a problemes de negligència o abandó de l'infant sinó que alguns discursos refereixen com a causa d'absentisme escolar les tendències a la sobreprotecció d'algunes famílies. Aquesta sobreprotecció s'explica, en els discursos dels entrevistats, per dues raons fonamentals: En relació a situacions de malaltia o problemes de salut

infantil i en relació a comportaments de **desconfiança envers determinades activitats educatives que es desenvolupen fora de l'espai de l'escola**. Aquestes últimes són referides sempre en relació a les actituds d'algunes famílies gitanes, tot i que es tracta d'una **pauta que sembla anar modificant-se amb el temps i en el transcurs de les generacions**, tal i com assenyala l'entrevistada:

- Aquí normalment els gitanos estan integrats, el problema que tenim és que no volen pagar "ni un duro", i l'enganyen contínuament... Si muntem una activitat extraescolar ja sigui una sortida, els gitanos no hi van. Ara després de parlar molt amb les mares, estem aconseguint que alguna vegada vagin d'excursió. Tot i així l'altre dia, ve una mare i li diu al mestre de primer: "si le pasa algo a mi niño te mato, eh!". Pensem que aquests nens quan siguin pares ho veuran d'una altre manera. CEIP 37

La presència de valors de sobreprotecció infantil entre algunes famílies és analitzada, des de la òptica del professorat, en negatiu, com un handicap a la normal escolarització dels infants, quedant equiparat a efectes d'interpretació a les causes d'absentisme vinculades a l'abandó de la família

a.3.) Handicap Cultural: Estatus d'adultessa i Rols Sexuals

En termes analítics es classifiquen per separat els discursos que refereixen el desenvolupament d'activitats productives i reproductives com a causa d'absentisme, i les referències a valors i tradicions culturals particulars i específiques de determinats grups ètnics. Aquesta opció metodològica respon a la voluntat de voler copsar fins a quin punt es donen en els discursos referències a pràctiques que confereixen estatut de semi -adultessa als infants, amb independència dels seus trets d'identitat cultural. No obstant, l'anàlisi de la informació obtinguda posa de manifest que, la pràctica totalitat de referències a l'absentisme per assumpció de responsabilitats domèstiques i a l'abandó prematur de la escolarització s'associen amb l'origen ètnic de les famílies, particularment gitanes, per a les quals es considera que l'escola no té valor instrumental, i és un espai de perill, particularment per les noies adolescents.

" Jo crec que a l'escola de primària té pels nanos i per les famílies una imatge més de control, de contenció, amb horaris fixes, els mestres els coneixen des de petits, estan més protegits i a on l'absentisme és més rellevant a primària que a secundària (*és més visible*). Però de cop passen a una altra escola on hi ha menys control, menys protecció, perquè ja són grans, és un trencament fins i tot físic i això afavoreix l'absentisme. Un altre aspecte: les famílies de nenes gitanes (quan una noia té la regla es un perill que vagi amb nois i, per tant, l'escola és un perill) a on la virginitat és molt important i, a més, comencen a cuidar dels germans petits. Es barregen els dos aspectes, de manera que el pare no deixar a la seva filla venir a l'escola, perquè està per casar-se. El factor cultural influeix també en els nois: es casaran aviat i han de mantenir a la família; l'escola no els hi servirà". (DCSS12)

Els discursos dels entrevistats apunten alguns efectes de l'actual reforma educativa, que propicia la interrupció de l'escolarització: Els seus aspectes d'organització escolar i particularment, la separació física de l'alumnat en centres públics de primària i secundària perjudica notablement a aquells individus i famílies més vulnerables a la exclusió del procés d'escolarització, sigui per factors socials i/o culturals.

En aquest barri, la població que ens arriba a Serveis Socials és un 34%, la majoria famílies gitanes. Això té incidència en el treball que nosaltres fem tant amb l'escola com amb el traspàs de l'ESO, perquè a la cultura gitana el tema de la valoració del fet escolar és diferent i el que ens passa és que ens estem plantejant fer un projecte de preparació per al traspàs a l'ESO, perquè sobretot les nenes se'ns perden pel camí, encara que les coneixem i que tenim contacte amb elles, és difícil fer entendre tant a elles com als seus pares que és necessària la matriculació. Tenim un nombre petit però significatiu pel que és la realitat: les nenes amb 12 anys no continuen l'escolaritat, si es que fins als 12 anys l'han tinguda regular, perquè a partir dels 10 anys comença a ser irregular. Què passa amb el tema de la llei gitana? Hi ha una diferència molt gran en la valoració de l'escola. I això es transmet: a les mares els hi costa aixecar-se per portar als nens a l'escola. SS (Serveis Socials) coneix a algunes famílies des de fa 15 anys amb un nivell d'assistència molt baix i difícilment aconseguixes que el nen arribi a l'ESO. En una altra capa de població païa molt gran, ens trobem problemes d'absentisme com a tot arreu i problemes de tipus conductual i de comportament dins l'escola. Després amb l'ESO es perden més casos que abans. DCSS 14 També TED 17

Aquí a la zona 5 estan portant un grup de nenes gitanes, el primer objectiu és que...són nenes absentistes, de secundària, i en aquests cas el que ha passat és que abans la població gitana començava a ser absentista als 14 anys i ara ho són als 12. Però bueno, són processos complicats perquè clar s'ha de demanar el vist i plau dels pares que es faran aquestes reunions i s'ha hagut de replantejar molt el projecte i els objectius inicials i ha acabat sent un grup que treballarà bàsicament temes de cuina, eh! Imagina't temes de cuina amb nenes de 14 anys, eh? Perquè els pares no donaven el consentiment a més hi havia famílies barallades internament, que tenen les seves històries...són processos complicats. TED 21

Aquestes reflexions sobre com la prolongació de l'ensenyament obligatòria accelera els processos d'abandó escolar d'algunes noies d'origen

gitano són abundants en els discursos com a conseqüència dels canvis de centre que la reforma educativa comporta en la oferta pública. Tot i així els propis discursos matisen en el sentit que no és una pauta generalitzable a totes les nenes d'origen gitano.

El problema de les nenes és una altra cosa. Les nenes des del dia que tenen la regla deixen de venir, encara que no totes. (s'està referint a nenes gitanes) Abans com que els cursos arribaven fins a vuitè, això es notava més, però ara arriben a sisè, edat justa en què deixen l'escola. Una nena que va acabar l'any passat sisè, ara està a casa ja que no vam aconseguir que es matriculés a l'institut, malgrat que el seu pare és pastor de la església evangelista, és un senyor amb qui es pot parlar, però no el vam convèncer. No es refia de l'institut. Abans venien fins a setè, que és quan començaven a faltar, i a vuitè ho deixaven depenent de la família o si la nena estava molt desenvolupada, llavors ho deixaven a setè. (CEIP 37)

a.4) Handicap Cultural: discurs d'ètnicitat

Al voltant d'una tercera part dels centres de primària visitats fan alguna referència explícita a factors de caràcter ètnic per interpretar l'absentisme; amb un predomini pràcticament total de referències a l'absentisme del col·lectiu gitano. Un nombre similar d'entrevistats, però, elaboren discursos antagònics, en els que es matisa aquesta associació tòpica.

Alguns interlocutors emfasitzen les característiques internament diferenciades entre el col·lectiu gitano: aquells que s'han integrat en les formes de vida moderna del món paio i aquelles famílies més vinculades a la tradició de la seva pròpia cultura, que es troben en una situació de marginació econòmica i social.

És que mira, nosaltres els gitanos que tenim, que no en tenim gaires, però els que tenim són bastant normalitzats, vull dir... no són com els del Ceip 15 que són gitanos marginals de barraques. Els que tenim aquí déu ni do, vull dir és gent normal, és d'ètnia gitana però fa vida de paios, no? Té la seva feina, té el seu pis, hi ha bastants famílies mixtes, sobretot mare gitana i pare paio, no? I no, és un altre món. CEIP 24

L'èmfasi en les normes i valors universalistes de l'escola en l'atenció de l'alumnat porta a alguns interlocutors a negar les característiques grupals o

ètniques, i elaborar un discurs construït en base a les característiques dels individus o de les famílies.

Depèn de les famílies, siguin com siguin. En altra escola que la majoria siguin gitanos no sé si podríem parlar d'una altra manera. Jo aquí l'experiència de gitanos i de paios, de veritat, és que no. Ja de plantejament és que aquí, no en tenim gaires, a nivell nostre ja no parlem de gitanos ni de paios ... aquí no es fa la distinció entre... saben que si venen a l'escola han de tenir... han de respectar les normes Han de complir les normes tal com lo "cumplen" tothom, les complim tothom, per tant, i d'aquesta manera ...evitem distincions. Jo et diria "inclús" aquí, que jo no, no en faria més distinció. Perquè es pot donar igual que en qualsevol família. Sí, sí. CEIP 26

Les referències a grups d'altres minories ètniques, transnacionals, són pràcticament inexistentes i es considera que les situacions d'absentisme són situacions aïllades, i originades per causes diferents a les del col·lectiu gitano:

Les minories estrangeres, vénen cada dia del món a l'escola. sigui, jo sé que hi ha nenes que es queden a casa, però jo les que tinc, pel que sigui, vénen a l'escola cada dia. i els pares normalment, quan no han de venir, et vénen a explicar el perquè. Aquí sí. No sé si és un cas aïllat... Jo, la idea que tinc, és que normalment sempre ens expliquen perquè. Ara per exemple, hem tingut una família paquistaní que va marxar per Nadal al Pakistan, i m'ho van venir a explicar. i van tornar el dia 1 de Juny. El nen ha estat escolaritzat, al Pakistan. Però és clar, nosaltres aquesta escolarització... vull dir que ja em diràs tu, vull dir que... És a dir que les famílies aquestes el que fan és que se'n van al seu país, i et vénen a dir que se'n van, perquè tenen molta por de perdre la plaça: "Guárdame la plaza, guárdame la plaza." No et preocupis, que tens la plaça." Se'n van una temporada llarga, i després tornen. O sigui, és una altra mena d'absentisme, digues-li com vulguis. Però els que fan un absentisme més continuat i més difícil, són els gitanos. (CEIP 30)

En algun cas es refereix "l'estatus d'adulthood que els hi confereix la pròpia cultura", en el cas de nois marroquins, però també atribuït als nens gitanos, i reflecteix la pervivència de formes d'organització social en les que la socialització laboral s'inicia en l'adolescència a través de l'aprenentatge directe en el lloc de treball.

Sovint les referències a factors ètnics, racials o culturals esdevenen l'argument per a justificar la no intervenció davant l'absentisme. Són els efectes del plantejament multiculturalista i del relativisme cultural, que passa de reconèixer unes causes particulars (*culturals?*) d'absentisme al reconeixement

del dret col·lectiu als propis particularismes, justificant respostes específiques i diferencials a determinats grups ètnics, en detriment de drets universals individuals, conquerits històricament, com ara el dret a la escolarització.

"Les nenes no volen anar a l'escola; es volen casar i tenir fills. El valor cultural s'impregna i no pots fer de mediador perquè no hi ha cap conflicte: la nena ho veu molt clar.... La funció de mediador no té massa sentit. Si hi ha una família gitana que dona més valor al estudi i la criatura també doncs es va seguint. Però, de moment, no trobem desacord entre pares i fills. de vegades, es preocupen més perquè no els deixen sortir de casa. Hi ha una certa part que tenen raó perquè un nen gitano es pot casar amb 16 anys i, de vegades, les nenes gitanes poden quedar prenyades d'un paio i un paio no es casa amb 15 o 16 anys. Les nenes poden perdre la virginitat i això és bàsic en la cultura gitana i, en canvi, no és molt important per als paios. Les nenes cauen en la ingenuïtat de que un paio és comportarà igual que un gitano si ella es queda prenyada. Elles es pensen que els paios les estimaran per sempre. De fet, podries estar fomentant "algo" que els hi faria passar molt malament. Tenim dubtes. No és gens senzill. (DCSS 12)

El pressupòsit lògic d'aquesta inhibició davant determinats trets particularistes és l'acceptació resignada de la especificitat, com il·lustren els següents fragments:

Llavors tu, una vegada detectes això, crides a Inspecció i dius "mira, aquest no està matriculat enlloc", i bé, Inspecció ja es belluga, o Serveis Socials, van a casa de la família... no sempre, eh? En el cas dels gitanos, sobretot amb les nenes, no es treballa, jo ja ho sé, perquè és una cosa cultural... penso que no es treballa. (CEIP 24)

"..És que clar, és que aquí no pots fer-hi res. Mira fa poc és que van estar dos o tres dies "con una pedida." Aleshores van llogar un bar i s'hi van estar tres dies. Però clar, aleshores els nanos ja han faltat els dies que han faltat, després ja et vénen alteradíssims. A més és que va ser molt divertit perquè els... què són, cunyats del nuvi i la núvia estaven a la mateixa classe i aleshores explicaven, i bé... doncs que falten per una "petición"? Doncs falten per una "petición", és que no hi ha res a fer. (CEIP 38)

A diferència d'altres grups ètnics, el cas del col·lectiu gitano i dels seus valors tradicionals és molt referit. Particularment els relatius al paper socialment atribuït a la dona gitana, dins d'una concepció cultural patriarcal, que dona centralitat a la virginitat d'aquestes per tal de garantir el llinatge. Aquesta concepció pressuposa que l'escola sigui percebuda per les famílies com un perill, a partir d'una determinada edat. També la pràctica del compromís matrimonial en l'adolescència pot acabar amb la escolarització de les noies gitanes.

L'any passat una nena a cinquè li va venir la regla i va deixar de venir a l'escola, i no la deixaven venir. I aquí ni es fiquen assistents, ni socials ni res de res de res. Sí, és fort (CEIP 22)

D'altra banda, les expectatives laborals d'algunes famílies gitanes no passen per requerir de l'escola una escolarització prolongada, doncs la socialització laboral de nois i noies per a l'assumpció de tasques d'adult es produeix a través de l'observació, l'acompanyament i l'ajuda al pare o mare, amb la qual cosa, a partir de certa edat el sentit funcional de l'escola es comença a qüestionar.

- Els gitanos en general porten els nanos a l'escola a partir de P3. Quan comença a haver-hi (*es refereix a l'absentisme*) una altra vegada és a Secundària. Sobretot amb les nenes. A lo millor, fan primer d'ESO i a segon d'ESO, es comprometen, però la família l'ha de preparar perquè sàpiga porta la casa, etc. Llavors, et trobes que deixen d'anar seguint les seves lleis. Però, a diferència d'altres llocs, la gitanes es casen bastant joves (13-14 i es possible per casar-se als 15-16 i es queden a casa amb la mama, per veure com els porta la casa i es queden també a casa quan un germà petit està malalt... Llavors és quan es comencen a distanciar. DCSS 10

En el cas de les noies, les obligacions adjudicades al seu sexe fan que la família doni prioritat a aquestes atribucions en detriment de la obligació escolar, cada cop que fa falta a casa. Aquest fenomen recorda pautes històriques d'escolarització diferencial segons sexe que es produïen en la societat païsa i que actualment semblen superades.⁶

(...) El fet és que a partir dels 12 o 13 anys (quan els hi ve la menstruació) deixen d'anar a l'escola és bastant freqüent i generalitzat. Sobretot a famílies de cultura molt arrelada (les nenes han d'arribar verges al matrimoni). És més pot haver una situació d'acceptació cultural. És difícil. No saps si lo millor és intervenir perquè pots arribar, a produir trencament o bé problemes de convivència. Es dona més en el cas de les nenes, però també en els nens, al mercadillo es comencen a guanyar la vida. La figura del mascle és molt forta. Són adults abans. Pot haver-hi una conformitat, m'imagino que més a unes zones que d'altres. Parlar en general se'm fa difícil. El que sí que hi ha en algunes escoles és una minva d'interès pel tipus d'alumnat que tens davant. El professorat com sap que no traurà determinades fites de segons quins alumnes, doncs ja no se les planteja, amb la qual cosa disminueixen el seu nivell professional. A aquests alumnes els demanen menys. Això passa a les zones molt marginals. La problemàtica aliena a la part instructiva és tan gran que fa que et replantegis a la baixa els teus plantejaments, les teves expectatives, respecte als que tens al davant. Hi ha una certa acceptació. Sí que hi

⁶ San Roman T (1984): *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*, Barcelona. UAB.

ha unes línies o formes de fer generalitzables que poden justificar el fet que la nena de 14 anys, com és gitana, no vagi l'escola... diuen: "doncs ja se sap" Acceptació. (PECZ3)

En definitiva, la institució escolar es troba al bell mig de dilemes i de contradiccions socials no resoltes: entre l'educació en els valors de l'universalisme, la igualtat, la exaltació dels drets individuals, amb la conseqüent generació d'expectatives socials, d'una banda, i la perpetuació de determinades tradicions culturals, que es troben en una situació de conflicte social, davant la qual la intervenció educativa i social pot arribar a una inhibició justificada en termes de "Relativisme Cultural". Aquest dilema recrea la dificultat de dilucidar criteris d'intervenció clars entre els docents però també entre els professionals de la intervenció social i genera importants greuges comparatius que qüestionen el principi d'equitat.

- I aquí ara, ja comença a estar això també més controlat perquè hem tingut alguna família que bueno ha sigut un...casos escandalosos. I després que l'EAlA també, bueno tenen una diferència de criteris molt gran alhora d'intervenir en famílies païes i gitanes.

- Ah si? En quin sentit? Que les gitanes les deixen una mica més.....

- Sí, per la qüestió de les lleis gitanes, doncs els criteris...Diguéssim si les famílies païes el nivell està aquí, les gitanes fins que no arribin a aquí no intervenen. Amb lo qual això produeix conflictivitat a l'escola perquè és clar hi ha un desnivell molt gran, hi ha una diferenciació de criteris molt gran. Els fa por intervenir, per exemple .CEIP 22

a.5) Handicap Cultural: La manca de valoració de l'escola.

Per una tercera part dels entrevistats (CEIPS 23,26,30,32,33,35) la interpretació de les causes d'absentisme radica en la manca de valoració que les famílies fan de l'escola. Només algun entrevistat relaciona el handicap social amb la poca importància donada a l'escola:

Un nivell social molt baix fa que la família no valori l'educació i clar, per això pot tenir un...retard, més retards, eh?. (...) Això no vol dir que tots els marginats socials tinguin necessitats educatives... però sí que la marginació social...comporta... és font de moltes necessitats educatives especials, és evident, primer perquè fins i tot amb els gens clar, s'hereten moltes coses, i si ja els pares, ja de per sí, per estar marginats, per viure... o per no tenir educació, tenen més deficiències. I si després la família no valora l'educació, li importa "un pito" que faci els deures o no els faci, li importa "un pito" que vagi a l'escola o que no hi vagi... Les famílies d'un ambient social una mica més alt el que fan què és?, que quan arriba el nen a casa, una família d'aquestes més normalitzades, "que tens deures per fer?", "sí", "doncs vinga, fica't a la teva habitació i fes els deures." Aquí, si estan a Can Tunis, en una cosa que es diu Local Social,

que hi viuen cinc o sis famílies sense cap intimitat ni res, pobres, que... com ho fan?. Clar, això... CEIP 23

Però en la major part dels discursos es desvincula el handicap social del cultural: "les dificultats d'assistència regular no es trobarien en els condicionants econòmics (situacions de pobresa) sinó en la "manca de valoració de l'educació".

El problema és fer valorar l'escola...és valorar l'educació com un bé primordial. Perquè diuen "és que és un barri e el que hi ha molta misèria." Sí, hi ha molta misèria, però el que hi ha és marginalitat, que és una altra cosa diferent a la misèria. Perquè de misèria, desgraciadament, n'hi ha hagut tota la vida. El meu pare va entrar a treballar als dotze anys. Però no per això va decidir que tu no anessis a l'escola, i que el millor que et podia donar era una bona educació. Això és el que falta. (CEIP 30)

L'absentisme és percebut com a resultat de la existència d'una escala de valors diferents, (es suposa en relació a la escala de valors socialment establerts dins la qual l'esforç és un component important de l'educació, valor que algunes famílies no tenen)

(...) jo penso que no. Que sempre són... que cada any hi ha dos casos, tres. Més que res, aquesta gent que no li dona la importància que cal i que per comoditat, perquè mira, no sé, "inclús" a vegades arribes a pensar que és que, o sigui, alteren... fan canviar els valors, per a ells no són els valors de l'educació els que haurien de ser, (...) jo, és que, insisteixo que és molt difícil d'arreglar el problema, perquè el problema s'arreglaria si fem canviar les famílies. (CEIP 26) -

No sé, tenen una falta...d'interès perquè si ja... és això a la primera reunió de l'escola... no venen, que saps perfectament que són gent que no treballen, que els hi dones facilitats, perquè si els convoques... No valoren l'escola igual que la valorem nosaltres... començant per llevar-se a les nou del matí. (...) A mi de debò que em fa molta por, a nivell de societat, de quina...manera algunes famílies s'estan desentenent de l'educació dels seus fills. (CEIP 38)

Tres centres, però, matisen respecte de la incidència dels condicionants socials i les formes de vida sobre els valors culturals, en un discurs que passa de una perspectiva de handicap (no tenen valors) a una perspectiva de relativisme cultural (tenen els seus propis valors...els de la supervivència).

Són famílies que moltes vegades que bueno, jo penso que no tenen valors, ni...bueno,.. no valors.., tenen valors, però bueno, jo penso que són els de supervivència.. amb una mica de picaresca, si poden...no? I la pròpia vida, la manera de subsistència. (CEIP 32)

En los últimos años se ha producido un cambio importante de la población. Las familias más normalizadas, en la medida que les es posible, se marchan de la zona y se van a otras escuelas. Años atrás las familias eran procedentes de otras regiones de España y era gente humilde pero tenían ganas de superarse y valoraban la educación para sus hijos. Ahora mucha de esta gente se ha ido. Quedan las familias en situación de marginación y con serios problemas de marginación social, que no valoran la educación. Claro que..., esto visto desde nuestra óptica porque visto desde la suya es diferente. No es que no valoren la educación..., es que no tienen cubiertas las necesidades básicas. Podría contarte muchos casos... por ejemplo el de una madre de cuatro hijos, casada con un drogadicto, que estaba siendo rehabilitado. Ella tenía que trabajar para mantener a los niños. En estos casos..., en situaciones tan extremas, no es de extrañar que un día una vaya por tabaco y no vuelva. Además... se trata de personas que a su vez han vivido ya esta situación en sus propias familias de origen y por lo tanto para ellos es una situación vivida con una cierta "normalidad". (CEIP 33)

a.6) Handicap cultural: La manca d'autoritat adulta

Un altre tipus de problemàtica, referida per gairebé la meitat dels centres de primària, és la manca d'autoritat d'alguns pares i mares davant dels fills i filles (CEIPS 22,23,26,27,30,32 i 39).

Aquest nen quan era petit no l'han fet anar a l'escola, s'ha acostumat a quedar-se a casa veient la "tele" o jugant al carrer... Clar, el dia que l'envien a l'escola... era un càstig, era un càstig, i com que ell descobria que plorar i armar un escàndol a la mare li feia que se l'emportés mira, era el seu sistema. Però clar, no podia venir a l'escola perquè va tenir tant d'absentisme... aquesta família és la que jo vaig denunciar un parell de vegades (CEIP 23)

Mira, abans de Setmana Santa vam tenir una nena que ens va faltar tot el segon trimestre, i aleshores vam cridar a la mare amb els Serveis Socials, ens va explicar els motius, i li vam fer veure... La nena no volia venir a l'escola perquè estava millor mirant la "tele", i la mare no era capaç de dir-li "escolta, tens deu anys i has d'anar a l'escola." Li vam dir "a veure, això és posar-te al teu lloc, tu ets la mare, tu has d'obligar a la teva filla." CEIP 30

En el discurs dels entrevistats es refereixen l'absència d'unes normes i pautes de conducta clarament definides que orientin el comportament d'aquests nens, i un context familiar de certa despreocupació respecte de la escolarització dels fills.

Darrera d'això et trobes que la família recolza amb aquests nens, no els hi dona cap tipus de límit, ...Llavors clar els nens fan el que volen. (CEIP 22)

Però quan hi ha algun cas sempre li parles de les oportunitats que està perdent aquella criatura i que una mica se'n facin més responsables, vull dir que quan una família diu "o es que le cuesta mucho levantarse" exemple del cas d'aquesta altre nano que et deia, que l'any passat va venir a fer sisè i no va acabar el curs. Dius home però si un nano amb onze anys, tu que ets la seva mare no ets capaç de fer-lo aixecar del llit per anar a escola si tu tens clar que l'escola per a ell és més important, és beneficiós pues que malament no? (CEIP 27)

b.1) Handicap social: Condicionants socio-econòmics i marginació social

Quatre tipus de causes d'absentisme són referides en relació als condicionants socials d'algunes famílies:

a) **Les condicions de treball i les formes de subsistència d'alguns grups domèstics, en base a la mobilitat geogràfica (venda ambulants, fires, etc).**

Mira, dels set casos en tenim tres, que són els germans J. J., que a més a més són tres nens, que provenen d'una família d'ètnia gitana però és una família molt normalitzada. El que passa és que com que es dediquen a la venda ambulants... El problema que tenen aquesta gent és que com que matinen molt, perquè normalment surten fora de Barcelona, doncs no tenen a ningú que es pugui fer càrrec dels nens. CEIP 28

Es tracta de formes de subsistència **tradicionalment característiques de grups nòmades** que encara perviuen en algunes famílies, i dificulten la escolarització regular dels infants, puix aquesta pressuposa el sedentarisme i l'adscripció territorial

(Dcc) Ara, després els altres, doncs una família que desapareix, que ja ho sabem, que són aquests firants que se'n van a León i a Portugal, n'hi ha alguns. Però ja ho sabem perquè tenen germans a l'institut, i desapareixen 'aquí i de l'institut. Ara ja hem aconseguit que els pares ens avisin. ...N no sé on van, a prop de Ponferrada, o per allà, entre Ponferrada i la frontera amb Portugal, doncs van allà, a la fira. Es veu que hi ha tots uns dies que hi ha fires, els "tios" van allà amb la furgoneta a vendre. I se'n va tota la família, i aquells dies aquí desapareix, no queda ni l'apuntador. D'aquests en tenim pocs, això on hi ha més "follón" és a baix al CEIP15 (DC-CEIP 31)

b) D'altra banda, les condicions de vida particularment precàries i les situacions de penúria en que viuen algunes famílies multiplica el risc de malalties entre els infants, així com problemes de salubritat i d'higiene.

"Aquí a la nostra escola tenim un problema afegit de cara a l'absentisme, que són les malalties. Són nanos que quan es "constipen" em sembla que ja no els porten ni al metge, si els porten ja perquè dius...estic parlant d'un grup important que no viuen en cases. Viuen en un campament, a la muntanya. Llavors que passa que quan van al metge ja tenen una bronquitis, aquesta bronquitis s'ha fet crònica, la qual cosa costa moltíssim després de treure...Mira tenim una classe aquest any... em sembla que és a cinquè, que al segon trimestre ha estat horrible perquè hi havia dies que hi havia quatre nens, i estaven malalts de veritat. Després això que quan van al metge i els diu pren això però a més a més guarda llit i estigues uns dies sense sortir, allà dalt on viuen no poden fer-ho. Per això dic que és complicat, se'ls ajunta amb altres coses i...no és que els pares no vulguin portar als nens sinó que la mateixa dinàmica de viure, dels pares... fa que sigui complicat, que les malalties s'allarguin. DC-CEIP 32

c) Les problemàtiques familiars de des-estructuració són també referides en el discursos del professorat de primària. Es tracta de situacions en que es poden produir situacions de des-estabilització emocional sobre els infants

d) Per últim, però no menys rellevant, també es refereixen problemes de toxicomanies, associats a problemàtiques de marginació i delinqüència

En Conclusió:

- Els discursos re-creats en els centres de primària es caracteritzen, al igual que els de secundària, pel **predomini de referències a factors d'absentisme exògens a la institució escolar, en el marc d'un discurs que reproduïx la "Teoria del Handicap"**. No obstant existeixen **diferències que obliguen a matisar:**

a) **Més de la meitat dels discursos fan referència a les condicions de vida i a les desigualtats socials per interpretar les causes d'algunes formes d'absentisme:** La precarietat laboral, la feblesa d'algunes estructures familiars en condicions econòmiques precàries (mares soles en situació de privació material), les condicions de treball i les formes de subsistència d'alguns grups domèstics: venda ambulants, fires, etc., que requereixen una mobilitat geogràfica per a la qual l'escola no té resposta; les problemàtiques familiars de des-estructuració, vinculades de forma directa o indirecta a problemes de toxicomanies, la marginació i la delinqüència, són factors obviats en els discursos de secundària, que adquireixen un pes rellevant en la interpretació de l'absentisme a l'ensenyament primari.

b) A diferència de secundària, on predominen les referències a factors de caire individual, als problemes de rendiment i a la des-motivació escolar, els discursos de primària interpreten l'absentisme per una multiplicitat de factors entre els quals l'absència de responsabilitats familiars és el més referit: Una tercera part dels entrevistats atribueixen la des-responsabilització familiar a una "manca d'hàbits" i a la manca de valoració que les famílies fan de l'escola: l'absentisme és percebut com a resultat de la existència d'una escala de valors

diferents als valors representats per l'escola (socialment dominants) particularment en relació a l'esforç i la satisfacció diferida.

- c) **Al voltant d'una tercera part dels centres de primària visitats fan alguna referència explícita a factors de caràcter ètnic per interpretar l'absentisme, amb un predomini pràcticament total de referències a l'absentisme del col·lectiu gitano. No obstant, un nombre similar d'entrevistats, elaboren discursos antagònics, en els que es matisa aquesta associació tòpica.**
- **Sovint les referències a factors ètnics, racials o culturals esdevenen l'argument per a justificar la no intervenció davant l'absentisme. Són els efectes del plantejament multiculturalista i del relativisme cultural, que passa de reconèixer unes causes particulars (*culturals?*) d'absentisme al reconeixement del dret col·lectiu als propis particularismes, justificant respostes específiques i diferencials a determinats grups ètnics, en detriment de drets universals individuals, conquerits històricament, com ara el dret a la escolarització. El pressupòsit lògic d'aquesta inhibició davant determinats trets particularistes és l'acceptació resignada de la especificitat.**
 - **Per últim, val a dir que tots els centres reconeixen que la escissió entre centres de primària i secundària que ha originat la reforma educativa és un factor que contribueix a la disminució de l'absentisme en els centres de primària. No obstant, entre els efectes "no volguts" de l'actual reforma educativa, derivats de canvis en l'organització escolar i particularment, de la separació física de l'alumnat en centres públics de primària i secundària s'assenyalen l'anticipació dels risc d'abandó de prematura de l'escola entre aquells individus i grups més vulnerables a la exclusió del procés d'escolarització.**

3.2.2. Factors endògens a la institució escolar.

Com es recordarà en els discursos de secundària es donava la paradoxa d'atribuir una bona part de l'absentisme a factors individuals (desmotivació, inadaptació escolar) alhora que era omesa qualsevol reflexió sobre pràctiques pedagògiques "productores o desencadenants" d'absentisme, reforçant així un discurs proper a la teoria del handicap biològic o sociocultural.

L'anàlisi dels discursos de primària presenta la paradoxa contrària en relació a aquesta qüestió: L'absència de referències en els discursos als factors individuals de l'absentisme com "vivència negativa de l'escola" ⁷ s'acompanya de reiterades reflexions respecte a la contribució de les pràctiques escolars a l'absentisme, en un discurs que pot oscil·lar entre l'ingenuïsmen pedagògic i la "auto- inculpció" professional.

Les situacions de "violència a l'escola" són poc referides, però es considera que poden desencadenar absències difícils de detectar. En relació a aquesta qüestió són esmentats factors exògens a les pràctiques docents: les amenaces entre nens de diferents edats i les situacions d'estigmatització entre l'alumnat: en base a "comportaments de discriminació i xenofòbia".

A vegades és un problema que el nen no se sent bé a l'escola, o que el nen té una "neura" o té problemes amb un alumne... O que un nen hagi amenaçat a una nena...això passa a vegades, o que un nen més gran amenaci a un de més petit...Ens han passat casos molt puntuals... Aquests fets per a un nen poden ser molt importants. La violència escolar existeix, és una societat que estem en un entorn violent, el que passa és que s'ha d'anar canalitzant. Per exemple, una nena que no venia perquè tenia polls i unes nenes de la seva classe havien dit que fins que no tingués polls no vingués a l'escola, això ho van decidir unes nenes. La mare es pensava que havia sigut l'escola que li havíem dit que no vingués. CEIP 34

⁷. Només tres escoles fan referències puntuals als "problemes de conducta d'alguns infants" (CEIP 23 i 27) o a problemes de "violència a l'escola" (CEIP 34), la qual cosa sorprèn si hom té en compte el particular medi hostil en el que es socialitzen aquests infants.

A diferència de secundària, on els discursos sobre la contribució de les pràctiques escolars a l'absentisme eren pràcticament inexistents, en els centres de primària és freqüent trobar elements discursius en els que es donen reflexions sobre la contribució de l'escola a l'augment o disminució de l'absentisme (ja referit a l'apartat 3.2). Vuit centres de primària consideren que les pràctiques escolars poden tenir incidència en aquest sentit.⁸

El factor més referit és la implicació de tot el professorat, és a dir, la interiorització de les pautes de control, i de les actuacions i seguiment de l'alumnat absentista de tot el claustre. (CEIP 22, 24 i 39)

Si aquí hi ha molts factors també que incideixen en el baix, o sigui en el nivell d'absentisme... A veure però ja et dic, hi ha molt factors. Hi ha el factor del menjador, hi ha el factor també de la implicació del professorat, cada any s'intenta recordar perquè cada any hem de recordar el protocol, hem de posar-lo damunt de la taula, clar ve molta gent nova que s'ha d'adaptar. I clar és cada any, és una lluita de cada any, però com que tenim els assistents socials ja molt ficats aquí dintre de l'escola, doncs és més fàcil també de controlar. DCC_CEIP 22

(Dc) (L'absentisme) ha disminuït molt.

- I a què atribueixes aquesta disminució?

(Dc) Doncs hi ha dos factors: primer el que t'he dit abans, que és una cosa que nosaltres hem treballat molt. O sigui, hi ha un treball de fons de molts anys, i això clar, al llarg dels anys es nota. I després el fet de tenir nanos més petits, ara és molt més controlable.

(Entru).- Ja. Podríem dir que l'absentisme de primària d'alguna manera amb la Reforma s'ha desplaçat?

(Dc)- Bé, jo penso que... des del meu punt de vista, a la meva escola, sí, i suposo que en general també. .. Una cosa que és importantíssima és la mentalització cent per cent del claustre, perquè si no tothom ho fa no funciona, i això costa molt també, eh? DCC_CEIP 24

També es refereix el protagonisme del paper del tutor en el seguiment individualitzat i grupal de l'alumnat, en la línia que recull la reforma, tot i que es pot veure sotmès a algunes constriccions: Nivells d'implicació desiguals, insuficiència de professorat, inferior al nombre de grups - classe, que obliga a determinats especialistes a dedicar una bona part de les seves hores a impartir la seva especialitat a altres grups, limitant el seguiment constant d'un grup, etc.

... Bueno... de fet depèn també molt de l'interès del tutor. Perquè jo et podria dir com han canviat els absentismes... En un grup com ha canviat l'absentisme d'un mateix nen com

⁸ Es tracta dels CEIPS 22, 24, 25, 30,31, 32,33, 34, 35 i 39.

a resultat de canviar de tutor. La qual cosa s'ha de llegir o interpretar a nivell de motivació i a nivell d'interès...de seguiment i de control, d'estar a sobre... I de donar la pallissa, perquè a vegades et diuen una cosa i dius "va!, truco", però tens quatre-centes mil coses alhora, i de vegades se'm passa, t'ho he de dir, aquesta és la realitat i t'ho he de dir. DCC_CEIP 35.

Tot i la importància atribuïda al control i al seguiment individualitzat aquests elements no són infal·libles. puix en determinats perfils d'alumnat l'assistència és fluctuant:

Quan incideixes molt sobre això aleshores baixa, i potser quan al cap d'un temps et tranquil·litges torna a pujar. De tota manera, les famílies responen força bé amb això, perquè hi havia molts casos, allà amb les famílies gitanes, per exemple, si un dels nens estava malalt, en el cas que hi hagués germanes i germans, doncs si els germans no venien pel que sigui les germanes ja no venien. O si el gran no venia, els petits tampoc venien. I això ho hem "matxacat" molt amb segons quines famílies i ens ha anat molt bé, pactant amb ells. Ara hi han pocs problemes d'absentisme, però en tenim, eh? I els casos que tenim són greus. DCC_CEIP 31

També es considera que l'absentisme pot ser combatut mitjançant un pla d'intervenció directe i immediat implementat pel centre:

... Què sé jo, t'estic parlant potser del 65-70% d'assistència, abans de la Reforma, o fins i tot una mica més elevat. Però clar, són dades que s'han analitzat: abans teníem els setès i vuitès, i hi havia moltes nenes que aquestes sí que es dedicaven a la casa.

- Sí?

- Clar, estàvem parlant ja d'edats de 13 o 14 anys, que sí que es dediquen a la casa. Doncs aquí es disparava l'absentisme. I clar, des de que només tenim primària i des de que abans l'administradora i ara el monitor fan aquesta intervenció directa i immediata al barri, doncs... Doncs estem al voltant d'assistència que mira: una classe d'un 88.0%. DCC-CEIP 25

Alguns discursos centren les reflexions sobre la contribució de l'escola a l'absentisme en les pràctiques pedagògiques: Inadaptació dels continguts i objectius pedagògics a la especificitat de l'alumnat, ritmes poc adaptats, etc., qüestionant les pràctiques d'alguns instituts de secundària.

Aquí passen dues coses, mira: Aquí, perquè tu t'adaptis... això que t'he dit de la individualitat de la feina. A veure, hi ha molt pocs nens que no els agradi treballar, però clar, si ho saben fer. Si els hi posen una feina que no saben fer, evidentment et donaran conflicte. Per què? Perquè s'avorreixen, així de fàcil. Si tu els hi vas amb una conferència de física nuclear... jo callaria i agafaria el diari, però si és un adolescent començaria a fer ..., no ens enganyem. Aleshores què passa? Aquí volem treballar de manera individualitzada, tenim hores, estones de reforç. Els nens, quan estan treballant, els hi agrada, i estan contents, i llavors l'índex de conflictivitat baixa moltíssim, m'entens? Perquè el nen està fent una cosa que li agrada. El problema és quan aquest

nen passa a un IES, a una aula general amb trenta alumnes o més... es perd per complet, i evidentment també hi ha el canvi d'edat, passen una edat perillosa, la més conflictiva, i aleshores és clar, aquest nen es converteix en un conflictiu. DCC-CEIP 30

O s'al·ludeix a la contribució de velles pràctiques i mètodes de regulació de les conductes, com les expulsions de l'aula i del centre, que ara s'associen a les pràctiques de selecció de secundària:

Ya te digo que absentismo es que prácticamente no tenemos. Antaño se daba también alguna situación de absentismo de aula, derivado de la expulsión de clase, pero ahora ya no porque ya no se practican estos métodos. Este tipo de absentismo (de aula) responde a un perfil determinado de profesorado que prácticamente no existe en primaria. En cambio, en secundaria es más frecuente. En mi opinión este tipo de absentismo se da según los colegios. En el nuestro se decidió que no era ninguna solución expulsar a un niño de clase, si bien antes si que era una práctica enviar a los alumnos que se comportaban mal con el profesor o profesora de guardia. A mí me parece inaceptable que una clase se quede solo con los alumnos selectos. Respecto a la niña que hay fuera, en el hall está castigada sin patio, pero no se les expulsa de clase porque no es solución de nada. DCC_CEIP 33

En resum.

- L'anàlisi dels discursos de primària presenta una **paradoxa**: L'absència de referències en els discursos als factors individuals d'absentisme, referits a secundària, com, per exemple, "inadaptació escolar" o "vivència negativa de l'escola"⁹. Aquesta absència s'acompanya de reiterades reflexions respecte a la contribució de les pràctiques escolars a l'absentisme, en un discurs que corre el risc d'oscil·lar entre l'ingenuïsmes pedagògic i la "auto- inculpció" professional.
- Només tres escoles fan referències puntuals als "problemes de conducta d'alguns infants" o a problemes de "violència a l'escola" (amenaces entre nens de diferents edats, situacions d'estigma entre el propi alumnat, etc.,)

⁹. Només tres escoles fan referències puntuals als "problemes de conducta d'alguns infants" (CEIP 23 i 27) o a problemes de "violència a l'escola" (CEIP 34), la qual cosa sorprèn si hom te en compte el particular medi hostil en el que es socialitzen aquests infants.

-
- Els discursos recreats mostren interessants reflexions sobre la contribució de l'escola a l'augment o disminució de l'absentisme. Entre els factors més referits com a pal·liatius de l'absentisme destaquen: la implicació del professorat en el control i seguiment de l'alumnat absentista, el particular paper del tutor, i l'adaptació dels continguts i els objectius pedagògics a la especificitat de l'alumnat.
 - Es reconeix, en els discursos, que la escissió entre centres públics de primària i secundària és un factor que contribueix a la disminució de l'absentisme de primària, o altrament dit, ha traslladat l'absentisme del cicle superior de la EGB al primer cicle de la secundària.
 - Les referències generalitzades a la dimensió social i cultural de l'absentisme contrasten amb la creença que les pràctiques escolars poden contribuir a modificar determinades situacions d'absentisme (*mitjançant el seguiment individual i la sensibilització a les famílies*). Considerar la possibilitat de transformar determinades practiques a traves del canvi de valors de les famílies apunta elements d'ingenuïtat pedagògica. D'altra banda, es dona una constant omisió en el discurs a la problemàtica acadèmica associada a l'absentisme (*inadaptació escolar, problemes de rendiment, vivència negativa de l'escola, etc.*)

3.3 Eix 3: La legitimació de les pràctiques: responsabilitat política-responsabilitat tècnica.

El caràcter multicausal de l'absentisme i la concurrència competencial entre administracions per a desenvolupar intervencions eficaces fa que sigui de particular interès examinar els espais institucionals en els que els entrevistats situen les competències i responsabilitats sobre l'absentisme. Com es recordarà s'han considerat dues dimensions al respecte:

- Una dimensió en base a la reflexió crítica sobre les formulacions polítiques de l'administració educativa i l'administració local, (tot i que els discursos no excloguin responsabilitats d'altres administracions com Justícia o altres.
- Una dimensió tècnica: sobre les percepcions de les responsabilitats de les agències de control simbòlic reparadores, bàsicament els serveis tècnics especialitzats com. La inspecció tècnica, l' EAP, compensatòria, i els serveis socials.

a) Les responsabilitats polítiques de les administracions educativa i local

Gairebé la meitat de les direccions dels centres entrevistats reflexionen críticament sobre l'absència de resposta institucional de l' administració educativa

No hi ha res a fer. Jo he escrit en un parell d'ocasions i ja no he escrit més perquè he vist que no, la Delegada no m'ha contestat. La Delegada ho deriva a l'inspector, però l'inspector tampoc m'ha solucionat res, l'inspector diu "parla amb l'Assistència Social"
"DCC-CBIP 27

Es considera que hi ha un **buït d'intervenció**, un espai no cobert, des del punt de vista de les responsabilitats polítiques, per garantir la obligatorietat de la escolarització, i que sobrepassa l'àmbit d'intervenció estrictament escolar:

Es un espai que hi hauria de jugar algú, no sé si és Ensenyament, si és Justícia, és que no sé quin departament hauria d'agafar no? el toro per les banyes i dir mira...és difícil però (*caldria*) conscienciar una mica la societat de que...i als pares, de que és un dret, però també és una obligació. És una obligació d'ells, no es pot deixar el nen o nena a casa fent el que vulgui o...primer que no saps el que estarà fent i que si els nanos...els pares marxen...I aquí ... no sé si és ensenyament, és que no t'ho sabria definir però algú ha de...d'alguna manera de solucionar això. DCC_CEIP 32

També es critica la **excessiva compartimentació de responsabilitats** (classificació forta), l'excés de burocràcia, la derivació entre instàncies i el **retard** de les intervencions.

- (...) Sí el grau de competència potser fos una mica més ampli, no? Perquè sinó tothom et diu " ah, això a mi no em toca"..el problema és esglaonat, o sigui, quan un ja creu que això no li toca, aleshores et passa a un altre, quan l'altre et diu que no li toca, doncs a l'altre... Nosaltres, aquí, per arribar a vegades a solucionar un problema, hem hagut de trucar a molts esglaons de la jerarquització que ells tenen muntada. I això et fa perdre una mà de temps! i què volen? Marejar tant la perdiu que al final tu diguis "ja estic cansat, ja no truco més, ho deixo córrer." Això, per mi, és l'objectiu que tenen més clar. T'estic parlant sempre davant de casos greus. O sigui, et fan marejar tant la perdiu, et fan donar tantes voltes et fan donar tants passos, per què? Perquè arribi un punt que tu et perdis. I llavors clar, arriba a un punt en que estàs cansat, estàs marejat, estàs típ. Tires la tovallola, i el cas és perdut. DCC-CEIP 28

Una referència generalitzada es la que es fa al **circuit d'intervenció** que, a judici dels entrevistats, resulta un circuit **administratiu, poc operatiu i lent**.

No hi ha res a fer. Jo he escrit en un parell d'ocasions i ja no he escrit més perquè he vist que no, la delegada no m'ha contestat. La delegada ha derivat a l'inspector, però l'inspector tampoc m'ha solucionat res, l'inspector diu "parla amb l'Assistència Social" DCC-CEIP 27

A veure, escolta, què passa? Tu fins aquí amb l'aigua al coll i després veus als altres que diuen que no es pot fer?. I penses bueno! de què anem? Amb bona voluntat les coses no s'arreglen, m'entens? Nosaltres del que ja estem cremats és de trobar-nos i trobar-nos i no resoldre la problemàtica final. Això crema al personal, a veure. Per què? Perquè uns et diuen "jo puc arribar fins aquí", els altres et diuen "doncs jo només puc arribar fins aquí"...i què passa? Doncs que no hi ha efectivitat. Quan s'han de prendre decisions, aquí és on la gent ja no es mulla.... Perquè quan tu truques vols una devolució més o menys immediata, ells no te la poden donar, tu estàs patint aquí les conseqüències diàriament... Aleshores, com es pot definir això? Doncs com a circuits poc àgils. És que el circuit que fan ells és poc àgil, ells sempre diuen "coordinem". Però clar, nosaltres...està molt bé que es coordinin,

nosaltres també ens coordinem, però què necessitem? Respostes més immediates, un altre tipus d'implicació. (...) DCC_CEIP 28

Un cop esgotades les actuacions dels professionals de base (mestres, educadors i assistents socials) amb les famílies, es refereix l'absència d'intervenció de l'administració educativa i l'administració de justícia :

- Jo et diria que hauríem de tenir un suport de més amunt, no els Serveis Socials ni jo. Que a vegades ens hem trobat de convocar-nos Serveis Socials i jo i no venir ningú a l'entrevista, i tornar-los a convoca, i no passa res, aquí està el tema: els convoques per un tema d'absentisme, no vénen, i no passa res!

- Qui hauria de tenir competències, a més alt nivell?

- Home, el Departament d'Ensenyament, perquè es diu que l'escola vetllarà per l'escolaritat. Home, jo ja vetllo, ja ho dic, i què més puc fer? Faig l'entrevista, però si no vénen, la única solució que em queda és anar a casa i recollir els nens, però això tampoc ho puc fer. O sigui, és d'aquells temes que... Una vegada li vam dir a la Delegada, en una reunió, sobretot els centres que som centres d'atenció educativa preferent, que som els que tenim més problemes, i bé, la delegada és molt bona política, va dir que "clar, que això era un problema", i d'aquí no la vam treure, i que era un problema molt difícil, i d'aquí no va sortir. Solucions no en va donar. Però és que a veure, es que no donen ni pel problema de l'absentisme ni donen solució a altres coses tan greus com l'absentisme, maltractaments de nens i això. És que a veure, si tu estàs fora i sents la quantitat d'institucions que treballen a C.V., és que jo mateixa... Clar, tu mira les institucions que treballen i els diners que s'hi aboquen, i penses que si la cosa va malament és perquè realment són uns inútils tots plegats. Doncs la cosa no funciona. I si funciona és gràcies a l'esforç de molt poca gent. O sigui, dels mestres (que són els que cada dia tenen els nens a l'aula i s'impliquen, perquè a més a més s'hi ha d'implicar, no els queda més remei), i de la bona voluntat dels Serveis Socials i para de comptar. Ah, no tinguis un error! No tinguis un error perquè clatellada forta. DCC_CEIP 30

així com la ineficàcia o inhibició d'altres serveis (DGAI), conseqüència de donar prioritat a altres problemàtiques, relegant la consideració de l'absentisme com a problemàtica.

"Quan es tracta d'un cas extrem, es fa una comunicació per escrit a la DGAI, prescrivint la marginació d'aquest alumne, però la DGAI no fa res, eh? A mi m'han dit concretament que un nen amb un setanta per cent d'absentisme, no és motiu per intervenir...que clar, hi ha problemes més greus que aquest. A la DGAI hi ha casos de maltractaments i situacions molt dures...però jo penso que els nens tenen un dret, que és el dret de l'escolarització, i per tant és la Direcció d'Atenció a la Infància qui ha de garantir que aquest nen pugui gaudir dels seus drets. Jo penso que és la DGAI. A veure, els Serveis Socials estan totalment d'acord amb això, però qui és l'estament que ha de garantir els drets dels nens quan les persones que els hi ha de garantir, els pares o tutors no ho fan?. Ja no és tant la qüestió perquè això sigui eficaç, sinó penso que és una qüestió de procediment, aquí és un "pitorreo el derecho a la escolarización". Per tant el que penso que s'ha de fer és implicar als organismes que en són responsables. DCC-CEIP 34

En definitiva, es posi l'èmfasi en el buit d'intervenció, la manca de criteris, l'excés de burocratització i d'instàncies que intervenen o la inoperància del circuit d'intervenció, tots els discursos coincideixen en assenyalar una inhibició política davant del fenomen de l'absentisme.

Això és el que falta, i jo penso que és política. Que jo puc estar aquí dient que els nens han de venir a l'escola cinquanta mil vegades, però hi ha d'haver una política d'Estat, i en aquest cas de comunitat, que digui que l'educació és el millor bé que poden tenir els nens, que obligui a les famílies a dur els nens a l'escola, i que realment l'escola pública sigui valorada com s'ha de valorar i amb els ajuts que ha de tenir, que no només són de diners. Que aquí tot es soluciona dient que ja tenim no sé quants diners més, i els diners a vegades no fan falta. A vegades és una altra cosa, és un problema de criteris. O sigui, és una qüestió educacional, valorar la cultura com a font importantíssima. Però com que això penso que és purament política, o sigui que no sé si tirarem massa endavant, amb aquest tema. DCC-CEIP 30

b) Les responsabilitats tècniques de les administracions educativa i local

Els discursos recreats pels entrevistats, sobre les diferents instàncies tècniques que intervenen sobre l'absentisme, en major o menor grau, refereixen quatre grans espais institucionals:

- Els serveis d'inspecció tècnica
- El programa d'Educació Compensatòria
- Els Equips d'Assessorament Psicopedagògics
- Els Serveis Socials

Les referències simultànies a aquestes instàncies es reproduïxen seguidament a la taula 7.15 i són analitzades seguidament:

Taula 7.15. Referències a les responsabilitats de les agències de control simbòlic

	Crítica Política	Serveis Socials	EAP	Compensatòria	Inspecció
22	-	X	-	X	-
23	-	X	-	X	-
24	-	n. i	-	X	X
25	-	X	-	-	-
26	-	X	-	-	-
27	X	X	-	-	X
28	X	X	X	-	X
29	-	X	-	X	-
30	X	X	-	X	-
31	X	n. i	-	-	-
32	X	X	-	-	X
33	X	X	-	X	X
34	X	X	-	-	-
35	X	X	-	-	-
36	-	X	X	-	-
37	-	X	-	-	X
38	X	n. i	-	X	X
39	-	X	-	X	-
40	-	X	-	X	X
Total	9	16	2	9	8

b.1. Els serveis d'inspecció: Responsabilitat o buit d'intervenció?

Gairebé la meitat de les direccions de les escoles visitades consideren que els serveis d'inspecció tècnica no contempen, entre les seves funcions, la intervenció sobre l'absentisme (CEIPS 24,27,28,33,37,38,40).

Després vam tenir un cas l'any passat que també va venir rebotat d'una altra escola, va venir a fer sisè, un nano molt desmotivats amb germans grans implicats en coses de... de delictes no? I el nano s'enganyava una mica a la roda dels germans, i al nen per a ell l'escola no significava res. A part de que venia per una any i totalment desmotivats sense pertànyer a cap grup i va faltar moltíssim i al final no res...

- Va abandonar l'escola?

- Sí, no volia fer res a l'escola ni que fossin activitats esportives i tal ...res.

Vam parlar amb Inspecció d'Ensenyament, vam parlar amb l'Educadora de carrer perquè era un cas molt greu, igual que els altres que t'he explicat que es va arribar a Inspecció, jo vaig fer un escrit a la delegada territorial on comunicava la gravetat del cas, jo no he rebut resposta de la delegada territorial en cap moment com d'altres coses no? I la única comunicació amb l'inspector era d'anar fent, intentar... que no es pot? No hi ha més mitjans(...). A nosaltres el que ens funciona és primer el contacte amb la família,

si és un cas ja més greu l'assistenta social i ja està. Perquè ni amb Inspecció ni res, vull dir s'han rentat les mans. DCC-CEIP 27

Aquesta absència de funcions en relació a l'absentisme es justificada, en algun cas, com il·lustra la següent cita:

Pensa que en el fons el càrrec d'inspector és més un càrrec tècnic que de responsabilitats, eh? Vull dir que d'això, en realitat, qui en té la responsabilitat som o nosaltres, o l'escola, o Serveis Socials i la família. bé, per mi directament el té la família. (DCC_CEIP 35)

Com a conseqüència d'aquesta percepció i de l'absència de respostes directes els discursos de primària recreen, com també feien els entrevistats dels instituts de secundària, la pràctica de no comunicar a inspecció més que aquells casos d'absentisme que representen situacions extremes, a judici de l'escola (*casos crònics, abandó familiar i altres situacions similars*) Només en aquests casos el recurs a la inspecció tècnica és considerat:

Dcc.- Sí, clar, quan ja has deixat passar...o paral·lelament als Serveis Socials, no s'exclou una cosa amb l'altre. No té per què excloure's, perquè a fi de comptes tu tens aquella implicació de responsabilitat indirecta, o no sé com es diu, i per tant penses a veure, jo també necessito tenir les meves espatlles cobertes...

(entrev)- Per tant ho feu, això de comunicar a inspecció?

Dcc.-Sí.

(entrev)- Per tant, cas que passa per Serveis Socials... va també a inspecció?

Dcc.- Depèn. Si són casos que es poden arreglar o que hi trobem solució no, però si són casos d'aquests que ni Serveis Socials ni a l'escola ens fan cas, evidentment sí, l'escrit paral·lelament se'n va al Departament d'Ensenyament. DCC-CEIP 28

Com posa de manifest el fragment reproduït només es comuniquen aquelles situacions que poden crear conflicte per responsabilitat escolar. Es tracta per tant d'un ús exclusivament legalista que no suposa, sota la percepció del centre, expectatives d'efectivitat per reconduir situacions:

Dcc.- No, a veure, la via Inspecció.. seria la forma legalista, és la forma legalista i de... diguem-ne , de curar en salut, diguem-ne...

CES.- Exacte, de curar en salut, ara, és allò de dir..., això està notificat, però vull dir efectiu, efectiu doncs és els Serveis Socials, perquè normalment tots aquests casos que tens tu de nanos que són absentistes són nanos que també Serveis Socials ja els porta, perquè coneixen les famílies i coneixen la problemàtica i aquestes coses, o sigui que potser és més efectiu...- Serveis Socials, perquè és més proper.

Dcc.- Però en canvi amb l'altre és legal, t'has de curar les espatlles, perquè si al nano li passa alguna cosa... te les carregues. CES i DCC_CEIP 40

b.2. El recurs al programa de compensatòria

El recurs al suport del professorat de compensatòria és referit de forma desigual entre els entrevistats:

Tots els centres que disposen de comissió social compten amb la participació del professional de compensatòria, que fa el seguiment dels casos. La meitat dels centres de primària (CEIP 22,23,24,29,30,33,38,39,40) assenyalen algunes funcions indirectes del professional de compensatòria sobre l'absentisme: el seguiment i buidat del registre de casos, que permet al centre disposar d'un recompte, i la elaboració d'un protocol d'intervenció.

Este curso estamos elaborando un protocolo, con la ayuda de la profesora de compensatoria. En el protocolo se define el concepto de absentismo, las tipologías antes mencionadas, el tipo de seguimiento y control y las intervenciones en caso de absentismo, tanto por lo que respecta a la escuela y a la persona de compensatoria como por lo que respecta a la intervención de ésta con las familias y con los servicios sociales. DCC CEIP 33

A tres centres, a més, els professionals del programa de compensatòria són el pont entre l'escola i els serveis socials (CEIP 23, 33, i 40), coincideixen en ser tots tres de la mateixa zona, la qual cosa fa pensar que també les intervencions dels serveis socials i el lligam entre aquest servei i les escoles puguin oscil·lar segons districtes.

Una tercera part dels centres no reben cap suport específic¹⁰, però només en un cas aquesta absència d'intervenció és explicada com a decisió de la direcció, per qüestionar el programa:

La definició de l'educació compensatòria està en crisi des de fa uns anys, el mantenen amb un caràcter assistencial, una mica passat de moda, però bueno qui mana, mana i manté el programa de compensatòria. Jo penso que avui en dia la compensatòria està desfasada. Em sembla que es poden fer altres coses que no pas un programa de la Generalitat que es tituli: "Programa de compensatòria", és que és un programa oficial

¹⁰ Es tracta dels CEIPS: 25,26, 27,31, 36 i 37.

comparable al programa de llengües estrangeres i comparat amb el programa d'informàtica educativa. A mi em sembla que els calers se'ls poden...hi ha altres maneres molt més actuals de poder aprendre coses que no pas "compensar". A més des d'un marc teòric això figura que ja no es fa, ja no es compensa el que està malament sinó que es fan altres coses, no? Llavors oficialment es manté un programa de compensatòria que compensa o que intenta compensar. A la pràctica és un suport a les escoles, cosa que em sembla bé. Però si ha de ser un suport a les escoles, doncs que sigui un suport a les escoles, real. (...) El programa de compensatòria doncs només és això, una persona que ve i ajuda, llavors és un suport, com a suport està bé...Però un programa com a tal de compensatòria que genera tota una burocràcia i té tres o quatre persones treballant a direcció general...A direcció general com a mínim hi ha dues o tres...dos segur perquè he parlat amb dos per telèfon i allà hi ha dos més que es dediquen a fer papers i a gestionar unes beques cent mil pessetes per nens i no sé...és un contrasentit, o almenys a mi m'ho sembla. (DCC_CEIP 31)

A la resta d'escoles, l'absència del recurs s'explica de forma contradictòria: algunes escoles assenyalen tenir pocs nens gitanos sobre els quals intervenir, donant per suposat la especialització del programa en l'esmentat col·lectiu. D'altres assenyalen la especialització en població nou vinguda, particularment d'origen àrab, com es reflecteix a continuació:

Nosaltres teníem fins l'any passat, a començament de curs es va dir que ja no podríem tenir perquè estaven dedicant tots els esforços, tots els recursos humans els estàvem dedicant als àrabs, diguem, tota la gent que són de procedència estrangera, i per la gent d'ètnia gitana no podien. Ens van deixar un telèfon per si . necessitàvem un material concret, que podia passar alguna persona, diguem, en el fet aquest de l'assessorament, però que no vindrien de forma regular, no. Abans venia una persona un dia i mig a la setmana, ara suposo que no tenim res. DCC-CEIP 36

Aquestes contradiccions fan pensar que es tracta d'un programa políticament poc definit, com corrobora el professor d'educació compensatòria de la zona 3, mentre explica les característiques del programa:

(PEC) En principi, és un programa que no està creat com a tal. En el organigrama del Departament ho veuràs molt condicionat: i falten delimitacions clares de funcions. Teòricament des del 1983 funciona i va començar donant suport a escoles que ja tenien nens gitanos, que no eren escoles d'educació especial, als suburbis, els actuals CAEPS .. Era per tant una tasca de suport específic per aquestes escoles. El què es feia en aquell moment era atenció directa, unes hores de dedicació als nens. Al llarg del temps ha anat derivant pel cantó dels nou vinguts i, ara, últimament, és amb nens nou vinguts o amb risc de marginació, ampliació del concepte. Es fa suport docent al centre i les tasques poden ser des de col·laborar amb el tutor o el centre amb algun tipus de projecte concret

(Entrev)- Quan dius que no hi ha programa què vols dir?

(PEC) - Que no està creat com a tal: que no tens unes directrius clares. De cara al principi de curs hi ha una normativa, però pot variar d'un curs a l'altre. Més o menys és similar, i ambigu, dóna molt marge de maniobra, però no hi ha unes funcions. ...No hi

ha uns criteris o definició com a programa. Es pot, i de fet és el que es fa, modificar sobre la marxa... Hi ha moments en que amb una eina fas unes coses, en altres casos canvies depenent del terreny... Primer va començar amb atenció directa, després ha anat derivant cap a una col·laboració en projectes concrets, sempre deixant o agafant l'atenció directe en zones concretes a on hi ha molts nou vinguts (per exemple, Ciutat Vella a on hi ha un goteix permanent de nou vinguts). Sempre s'ha fet atenció directa durant un temps, teòricament, sempre és durant un temps. L'actuació com a programa hauria de ser 3 o 4 anys en un centre,- però això és fictici, perquè a la Generalitat hi ha centres que es porten casi 13 o 14 anys : la teoria és una cosa i la pràctica una altra.

(Entrev) - Amb aquesta nova figura del TAE una de les funcions que vosaltres podieu assumir quedaria ocupada?

(PEC). És una realitat nova, per tant no sé, comparat amb el nucli de nou vinguts... La veritat és que no ho sé. ... El que sí es veritat és que poden haver solapaments de funcions, poden haver-hi de vegades amb L'EAP, amb el SEDEC altres vegades. L'EAP és qui té plena competència d'assessorament a nivell de centres. El que passa és que es podria delimitar una mica, de manera que l'EAP podria assessorar i (nosaltres) fariem més una tasca més de matxaca, sobre el terreny, amb el mestre i amb activitats concretes.(PEC Zona3)

b.3. Els Equips d'Assessorament Psicopedagògic

La intervenció directa dels EAPS en relació a l'absentisme són pràcticament inexistents. Només dos centres de primària (CEIP 28 i CEIP 36) assenyalen que aquest servei, a petició del centre, ha establert en algunes ocasions un contacte directe amb les famílies, per negociar amb aquestes la escolarització regular de l'alumne.

En canvi és freqüent en els discursos trobar referències crítiques als criteris de diagnosi aplicats per l'EAP. Més de la meitat dels equips directius entrevistats critiquen de l'EAP el caràcter restrictiu i l'ambigüitat en l'ús del concepte "*Necessitats Educatives Especials*"¹¹ donat que és interpretat de forma excloent de situacions derivades de necessitats socials o culturals, en contra del que disposa la LOPEG.¹²

Mira, fa tres anys va sortir un nou decret d'educació especial i contemplava per primera vegada les necessitats educatives especials derivades del risc de marginació i les carències afectives, socials, econòmiques i "pim pam", no? Llavors què passa? Com tot, com l'hora d'atenció educativa preferent, posen el títol i després no ho desenvolupen,

¹¹ Particularment els CEIPs: 22,23,24,25,27,30,31,33,37,38 i 40.

¹² Veure la Disposició Addicional Segona de la LOPEGCE.

amb el qual queda un ròtul i res més. Clar, que passava? La resta de necessitats educatives especials... ha d'intervenir l'EAP, està claríssim, I fer un estudi de la criatura i fer un dictamen. Clar, no deia qui havia de fer això, el cinquè apartat... Llavors aquest any han desenvolupat una mica això i diuen que si els directors detecten problemes d'aquests han d'acudir a l'EAP perquè faci dictàmens, però és una mica en abstracte. DCC_CEIP 24

Aquesta crítica generalitzada és atribuïda als criteris restrictius del propi Departament d'Ensenyament, segons declara algun entrevistat:

(Dcc) Bé, és clar, ells tenen uns criteris i és clar... Però vull dir... són uns criteris que estan dictats pel Departament d'Ensenyament, vull dir que no han fet aquests criteris ells. I per exemple l'EAP sí que se n'adona, que hi ha nanos amb diferents problemes que no estan tipificats en aquests criteris, però ell també... doncs s'ha d'ajustar als criteris que li dona el Departament, no? Això sí que l'EAP ho veu. DCC_CEIP 40
Jo he tingut ja des de fa anys una baralla i una guerra amb l'EAP d'aquí.

- Sí?

- Sí. Ens portem bones relacions, no?, solament que un punt de vista que era els nens amb necessitats educatives especials. Jo sempre defensava que la LOGSE... bé, la LOGSE I la LOPEGCE, senyalen quins són els nens amb necessitats educatives especials, i senyalar que part d'aquests que tenen prob/*lemes físics i psíquics, aquells nens que tenen... que pateixen marginació social. I això aquí no m'ho acceptaven mai.

- No?

- No. I jo li donava a la representant que venia, al inspector... i sempre en aquest tema, sempre... havia discrepàncies, sempre, sempre. I ara, per primera vegada, ja sembla que... a Inspecció i als cursos sempre ho he repetit, i ha estat una guerra particular meva de fa ja cinc o sis anys, i ha costat molt i ara ja comença, però és que això per mí era... bé, no m'atreveixo a dir- ho però quasi incompetència, perquè una cosa que ho posa tan clarament en una llei orgànica que passa per damunt de qualsevol inspector, de director... fins i tot president d'autonomia. DCC_CEIP 23

La intervenció directa de l'EAP sobre l'alumnat i la família a demanda del centre és molt poc usual. Només en un centre l'assistent social de l'EAP ha mediat alguna vegada entre l'escola i la família quan ha resultat difícil reconduir una situació d'absentisme, però és una pràctica molt inusual.

A veure, a l'EAP nosaltres hi tenim dues persones. Una és la psicòloga i l'altre és l'assistent social. Respecte a l'assistent social, ella d'alguna manera intervé, sempre i quan a demanda del centre. Aleshores aquesta persona doncs bé, pot pactar amb la família: pot trucar-la, es pot posar en contacte amb la família, i aleshores, a partir d'aquí, mantenir entrevistes aquí a l'escola. I una mica, intentar canalitzar la problemàtica d'aquesta família per garantir l'escolaritat del nen. La funció de l'assistent social de l'EAP és aquí, dins de l'escola. Cita les famílies a l'escola per garantir que el nen estigui bé a l'escola. I què passa? Que quan es tracta d'una família amb problemes i d'un nen amb problemes, clar, aleshores les dues persones de l'EAP sí que es posen d'acord entre elles. Aleshores clar, conjuntament amb l'equip de mestres i amb la direcció, es fan ja les estratègies per tal de tornar-la a recaptar i per tal que el nen estigui bé, atenent a les demandes i fent el diagnòstic. DCC_CEIP 28

b.4. Els Serveis Socials

Com ja s'ha assenyalat a l'apartat 7.2. d'aquest capítol, la meitat dels centres de primària estudiats tenen constituïda una comissió interna, concebuda com a instància de seguiment i coordinació de les intervencions contra l'absentisme. En el marc d'aquesta comissió l'escola estableix un contacte regular amb els professionals dels serveis socials. Hi ha vuit centres, però, que no tenen aquesta comissió, tot i mantenir cert contacte amb els serveis socials de la zona. Es tracta dels CEIPS 23,25,26,27,28, 33 ,37i 40. La meitat d'aquest valoren positivament les experiències de treball conjunt i la unicitat de criteris per a la intervenció davant les famílies.

Jo estic molt contenta, a mi els Serveis Socials em donen molt suport, molt ajut.. en la mesura que poden. Que això no vol dir èxit, eh? Senzillament vol dir treball, vol dir que quan o tinc un problema els crido, ens citem conjuntament escola i Serveis Socials... Tan si ells a vegades m'ho diuen a mi, "escolta, què et sembla, vols participar a la reunió?", "doncs sí", perquè vegin que son una "entente", no? CEIP 30

No obstant, alguns centres assenyalen limitacions: bàsicament, en relació a la manca de personal i d'estabilitat d'aquest, com descriu la directora del CEIP 27, entre d'altres:¹³

És curiós que essent d'alguna manera la problemàtica... d'alguna zona eh! de la zona 5, està creixent, per altra banda la quantitat de persones que s'hi dediquen al tema a mi em sembla que ha disminuït brutalment.

- Sí?

- Perquè fa uns anys hi havia tres o quatre educadors i ara només hi ha una, m'entens? (...) jo penso que més no pot fer perquè no té més eines, no té recursos, no té forma de...ella sola per tota la zona 5 . Vaja i jo li dec passar els casos menys complicats, vull dir que jo aviam valoro molt positivament la seva feina però no la puc valorar millor perquè ja entenc que ...CEIP 27

També es qüestiona la línia d'actuació o directrius des de serveis socials, al considerar que en algunes ocasions s'anteposa el dret de les famílies i la llibertat de consciència d'aquestes al dret a l'escolarització de l'infant.

¹³ També el CEIP 28 i 30

Arriba un moment que l'Assistència Social que tampoc ho veu com un cas perquè hagi d'enviar a ningú més de més amunt. Hi ha casos que hi ha retirades de custòdia i històries no? Tampoc es veu tan fort, llavors es deixa a llibertat i consciència de la família, hi ha un moment en què es trenquen les possibilitats de fer res. DCC_CEIP 26

En el mateix sentit es critica la inhibició davant determinats grups ètnics com els gitanos, (referit pel CEIP 22 i 37), però també l'absència de resposta dels serveis socials d'algunes zones,¹⁴ davant demandes d'activitats complementàries a l'escola, com el reforç escolar, activitats culturals, activitats esportives, ajuts econòmics per a l'adquisició de llibres, o el seguiment de l'absentisme, entre d'altres, particularment referida entre les escoles de la zona 2.

. (...) Mira, això va ser un treball de l'absentisme de l'any passat que vam fer juntament amb Compensatòria....Tot això se'ls hi va grapar, se'ls hi va enviar, i van ser les demandes de cara a aquest curs.

- A qui vàreu enviar aquestes demandes?

A Serveis Socials. Tota la informació de l'escola, els nens de les famílies, les dades familiars, factors de riscos psico-socials, quina era la problemàtica detectada per l'escola, quines eren les intervencions que l'escola havia fet, les dues assistents socials, serveis especialitzats si és que n'hi havien (o sigui, casos d'EAlA i altres), i full de valoració general... Aleshores posaves què ha passat, quina és la valoració que l'escola fa d'aquesta família, i quines necessitats veiem que s'han de detectar, i per tant, quines són les intervencions. O sigui, aquesta és la nostra justificació. A veure, què valorem, nosaltres, com a escola? Quines necessitats generen, aquestes deficiències o mancances? i per tant, quines són les institucions que han de vetllar per cobrir aquestes necessitats junt amb nosaltres. Perquè no ens desmarquem mai, nosaltres sempre hi som pel que vulguin. O sigui, no és allò de "*traspassem la merda però nosaltres no fem res a canvi*", no. Nosaltres allà, també. "De esto no hubo nada". Finalment, l'escola sol·licita una resposta per escrit a les nostres demandes de cara a poder començar un nou curs escolar 98-99 de forma més operativa, i sabent en tot moment quines són les competències que poden assumir i quines quedarien sense satisfer. D'això, res. D'altra banda, per intentar garantir una eficàcia en el treball conjunt, caldria establir uns criteris clars i definits d'actuacions per part dels Serveis Socials, envers l'escola, que es pugui complir: absentisme i seguiment escolar i altres. D'aquesta manera sempre sabríem fins a on podem arribar amb els Serveis Socials, que repercuteixi directament al centre. D'això, en el dia d'avui, no en sabem res.. DCC_CEIP 28

Aquest llarg fragment d'entrevista, particularment el final del mateix, il·lustra la necessitat imperiosa, per algunes escoles ubicades en un medi social desfavorit, de disposar de recursos educatius extra - escolars i d'un suport i seguiment a determinades famílies que requereix d'un treball

¹⁴ CEIPS 25,28,33 i 40, (de la zona 2) però també els CEIPS 27 i 30, de la zona 5 i 1, respectivament.

conjunt entre l'escola i la resta de serveis del territori. La manca de tradició de treball conjunt entre escola i altres serveis, que en alguns territoris es comença a veure superada, es fa palesa encara en altres zones, com expressa la directora entrevistada en relació als serveis socials de la zona 2.

També es produeixen algunes discrepàncies de criteris per a la intervenció. Algunes escoles defensen criteris assistencials i inclusivament de les famílies, amb independència del compromís de les famílies amb els serveis que reben, mentre que en algunes zones els serveis socials defineixen la seva intervenció amb les famílies en un marc de responsabilització de les famílies i negociació a canvi de les contra - prestacions que se'ls ofereix.

El contacto con servicios sociales es continuo. Es un contacto frecuente por teléfono ya que la escuela tiene una referente. En alguna ocasión también nos encontramos, pero yo creo que los servicios sociales tienen una estructura definida desde arriba que no se adapta suficientemente a la realidad de las escuelas y de la zona: Hay familias que no aceptan cumplir ningún requisito a cambio de las posibles ayudas (Firmi, etc.,) a cambio de un curso de FO etc., y los servicios sociales en estos casos dejan de atender a la familia. Nosotros, en cambio no dejamos de escolarizar y atender las necesidades del niño, con la misma problemática e incluso, con una problemática mayor. ... por lo que respecta a Servicios sociales les pediría que no cerrasen casos cuando las familias no responden. También les pediría una atención a la infancia, es decir, la normalización de estos niños que necesitan ayuda, particularmente en cuestiones relativas a su educación. DCC-CEIP 33.

Hom podria pensar que hi ha un espai intersticial en el que les necessitats d'intervenció socioeducativa d'algunes famílies es troba a cavall entre l'espai de la institució escolar i l'espai dels serveis socials. Alhora cadascuna d'aquestes instàncies considera que és responsabilitat de l'altra, com queda reflectit en els següents fragment de conversa que il·lustren el sentit bidireccional de les crítiques:

a) Des d'algunes escoles es critiquen el caràcter restrictiu de la intervenció d'alguns serveis socials i la lentitud de resposta, que es dona allà on no hi ha comissió social d'escola.

A veure, a mi em sembla que aquí el que hi juga moltíssim són els Serveis Socials. I a vegades els Serveis Socials el que tenen és que si són famílies que no tracten aleshores no en volen saber res, i aleshores aquí és on s'hi hauria d'incidir, eh?, vull dir a vegades hem demanat ajuda amb famílies que no vénen però que no són casos de serveis socials, eh? I aleshores ... jo crec que haurien d'implicar-se més. Es que pensa que algunes famílies, a les pautes que marca Serveis Socials, doncs tampoc estan disposats a involucrar-se. Eh?, perquè si una persona o a una família li dius ... tu has de venir o has de fer això ... a famílies de per si força desestructurades... aleshores, si no segueixen les pautes que els hi marca Serveis Socials, aleshores ells també prescindeixen, ... saps...DCC CEIP 28

El contacto con servicios sociales es continuo. Es un contacto frecuente por teléfono ya que la escuela tiene una referente. En alguna ocasión también nos encontramos, pero yo creo que los servicios sociales tienen una estructura definida desde arriba que no se adapta suficientemente a la realidad de las escuelas y de la zona: Hay familias que no aceptan cumplir ningún requisito a cambio de las posibles ayudas (Pirmi, etc..) a cambio de un curso de FO etc., y los servicios sociales en éstos casos dejan de atender a la familia. Nosotros, en cambio no dejamos de escolarizar y atender las necesidades del niño, con la misma problemática e incluso, con una problemática mayor. DCC_CEIP 30.

b) Des dels serveis socials es critica la poca implicació d'algunes escoles i l'excés d'expectatives que la institució escolar ha generat sobre les intervencions dels serveis socials.

(AS1_Z4) Realment el projecte de crear una projecte contra l'absentisme des dels serveis socials ha estat una mica...Bé, era un projecte en el que formen part els dos educadors, les dues assistents socials i la psicòloga de l'equip, no? Una mica el que volíem era això, no? Intentar fer un bon diagnòstic quantitatiu i qualitatiu, no? Tot i que les escoles han mostrat resistències ha donar-nos dades... Bueno, increïble, no? Hem tingut una ma de problemes de por, no?. ...aleshores que passa? Que molt bé, molt bé, solucioneu-nos la papereta però a l'hora de la implicació va ser nul·la, llavors nosaltres, que passa, que et quedés sol. ... Llavors també hi ha una imatge de dir...igual que nosaltres critiquem, perquè critiquem, constructivament i tot lo que tu vulguis però critiquem, doncs també ens critiquen ells a nosaltres, no? I llavors potser hi ha com ...també costa de donar-se perquè...segons el circuit... com que tot acaba en serveis socials i a vegades doncs nosaltres també fem el que podem i tal doncs...De fet han posat moltes expectatives en nosaltres, perquè de fet el circuit s'acaba en nosaltres, no? I llavors clar...Es que hi ha una visió i expectatives de que l'absentisme és qüestió de serveis socials.

Aquest "desencontre" contrasta amb la reflexió que fa la directora del CEIP22 sobre els límits de les intervencions socials i la necessitat d'apropar la coneixença mútua dels professionals, fins i tot en una escola com la que ella dirigeix, en la que hi ha una tradició d'anys de treball conjunt entre ambdues institucions, mitjançant una comissió social instituïda a tal efecte:

- Cada any s'ha de plantejar, cada any, el portar als assistents socials al claustre perquè vegi també el professor l'efectivitat de l'Assistència Social, perquè a vegades es pot

creure que "és que si li explico el cas, total aquells no faran res!" no és que no facin res, sí que fan, què és el que fan? i els porto al claustre i analitzem també alguns casos que s'ha fet, què no s'ha fet perquè la gent entengui realment que també ells tenen els seus límits perquè a vegades no poden intervenir. CEIP 22.

D'altra banda l'ambigüitat del que significa "col·laboració" dels serveis socials en la intervenció contra l'absentisme porta a dissertacions interessants entre els mateixos professionals dels serveis socials i a interpretacions diferenciades segons tradicions en els districtes, originant nivells d'implicació i prioritats desiguals.

(DCSS_z4) Mira, això depèn de la prioritat del districte. En aquest districte ara el tema d'absentisme encara... es pot parlar però jo quan vaig entrar que fa tres anys, el cap de la divisió que havia abans tenia clar que era una qüestió d'escoles i serveis socials no entrava. Et deia, en el tema d'absentisme no entrem, o sigui entrem en el sentit que si...si tenim un cas de tractament doncs en la coordinació amb l'escola i tal però... sense cap mena de projecte, ni de circuit ni de res. ,

- (As2-z4) De totes maneres a nivell normatiu els serveis socials tenim com a...com ...com a encàrrec o com a obligació o com a...no? tenim l'obligació de col·laboració en aquest tema

- (Dcss_z4) Bueno, però col·laboració.

- (As1-z4) Col·laboració, sí. En principi nosaltres a nivell de serveis socials, doncs donat que treballem en un barri que.... bueno, la tradició sempre ha estat que serveis socials no se'n ha ocupat del tema...

- (DCSS_z4), Depèn dels barris, per exemple jo que venia de NB allà si que hi havia un treball conjunt, un estudi del tema, hi ha un dispositiu, no? En general, de tradició de molt de temps, no? Aquí s'està intentant perquè altres zones tampoc no fan res amb el tema, res que no sigui contacte amb les escoles per casos...i poca cosa més, no?

- (As1). Jo penso que si que es treballava però a nivell individual, familiar, no?

(Ed1... Respecte del tema dels districtes és que són com reines de tarifes, és a dir, l'actual descentralització per llei te efectes, -para lo bueno y para lo malo- Si que hi ha des de l'àrea de socials, s'intenta unificar línies d'actuació i tal, però en altres àmbits...com és educació i tal doncs aquí ja...cada uno hace lo que quiere, no?

- (As1) A més jo per mi que si això és mou a uns altres nivells doncs això ja...Hi a tres nivells d'actuació molt clars a nivell d'intervenció social: Atenció individual, familiar, és l'únic encàrrec que tens clar. Llavors a partir d'aquí et pots centrar més en això o apostar més per un tipus de treball més comunitari. Però apostar més pel treball comunitari és sobrecarregar-te (de feina). En certa manera aquí està el problema, o sigui que en definitiva tampoc escolleixes sinó que a sobre et carregues de feina.

En Resum:

- Al igual que es desprèn dels discursos de secundària, a primària predomina un discurs que accentua el buit d'intervenció contra l'absentisme, un cop superades les derivacions a les instàncies tècniques oportunes. Es constata, a través de les referències recurrents dels entrevistats, l'absència de respostes institucionals de l'administració educativa. Tanmateix la pràctica de la derivació entre instàncies i el retard de les intervencions són atribuïdes a la existència d'un circuit d'intervenció que resulta poc operatiu i lent i que origina, per a determinades situacions, un buit d'intervenció.

- Al marge de les responsabilitats polítiques, referides en gairebé la meitat dels centres, les direccions de les escoles atribueixen un paper molt rellevant als serveis socials per a la intervenció contra l'absentisme. Tot i així, hi ha un espai intersticial d'intervenció contra l'absentisme i d'altres intervencions socio-educatives en algunes famílies, espai que es dibuixa a cavall entre la institució escolar i els serveis socials, originant en aquestes instàncies interrogants respecte de les actuacions dels altres que qüestionen aspectes com ara:
 - a) La inhibició davant determinats grups ètnics com els gitanos,
 - b) l'absència de resposta dels serveis socials d'algunes zones, davant demandes d'activitats complementàries a l'escola.
 - c) el caràcter restrictiu de la intervenció d'alguns serveis socials i la lentitud de resposta, que es dona allà on no hi ha comissió social d'escola
 - d) la poca implicació d'algunes escoles
 - e) l'excés d'expectatives que la institució escolar ha generat sobre les intervencions dels serveis socials

-
- Més de la meitat dels entrevistats a primària **dispensen de responsabilitat a la inspecció tècnica**, a qui es comuniquen algunes situacions extremes amb una **finalitat estrictament legalista** que no suposa cap expectativa de reconducció o intervenció davant les situacions detectades

 - La meitat dels centres de primària assenyalen algunes **funcions indirectes del professional de compensatòria** sobre l'absentisme, en el seguiment i buidat del registre de casos i en la elaboració de protocols d'intervenció, tot i així, una tercera part dels centres no reben cap suport específic.

 - La **intervenció directa dels EAPS**, en relació a l'absentisme són **pràcticament inexistents**. En canvi és freqüent en els discursos trobar referències a la **restricció i ambigüitat amb que es conceben les "Necessitats Educatives Especials"**, interpretades de forma excloent sobre determinades situacions de "handicap social o cultural".

3.4. Conclusions: Discursos de corresponsabilitat i de des-responsabilització escolar i política.

Analitzades les particularitats dels discursos en relació a la interpretació de causes d'absentisme, les competències polítiques i tècniques i el paper de l'escola al respecte, s'assaja, a continuació, una classificació i agrupament dels centres. Per tal de dimensionar la informació s'ha procedit a elaborar una taula (*Taula 7.16*) seguint el mateix procediment que en el capítol anterior, en base a dos models: El model A, que denominarem "Discursos de corresponsabilitat escolar i política" caracteritzats per:

Model A. Discursos de corresponsabilitat escolar i política

El paper de l'escola:

1) Discurs d'implicació en relació a l'absentisme

L'atribució de causes d'absentisme:

2) Reconeixement de causes endògenes als centres (referències a factors escolars d'absentisme)

Ubicació de Responsabilitats sobre l'absentisme:

3) Discurs crític sobre les responsabilitats polítiques i tècniques

I el Model B, que denominarem "Discursos de des-responsabilització escolar i política" caracteritzats per:

Model B. Discursos de des-responsabilització escolar i política

El paper de l'escola davant l'absentisme:

1) Discurs d'externalització de l'absentisme

L'atribució de causes d'absentisme:

2) Reconeixement exclusiu de causes d'absentisme exògenes a l'escola (individu, grup domèstic i/o grup ètnic)

Ubicació de Responsabilitats sobre l'absentisme:

3) Absència de discurs crític sobre les responsabilitats polítiques (atribució de responsabilitat exclusivament tècniques)

Taula 7.16. Contribució de les variables als discursos de primària

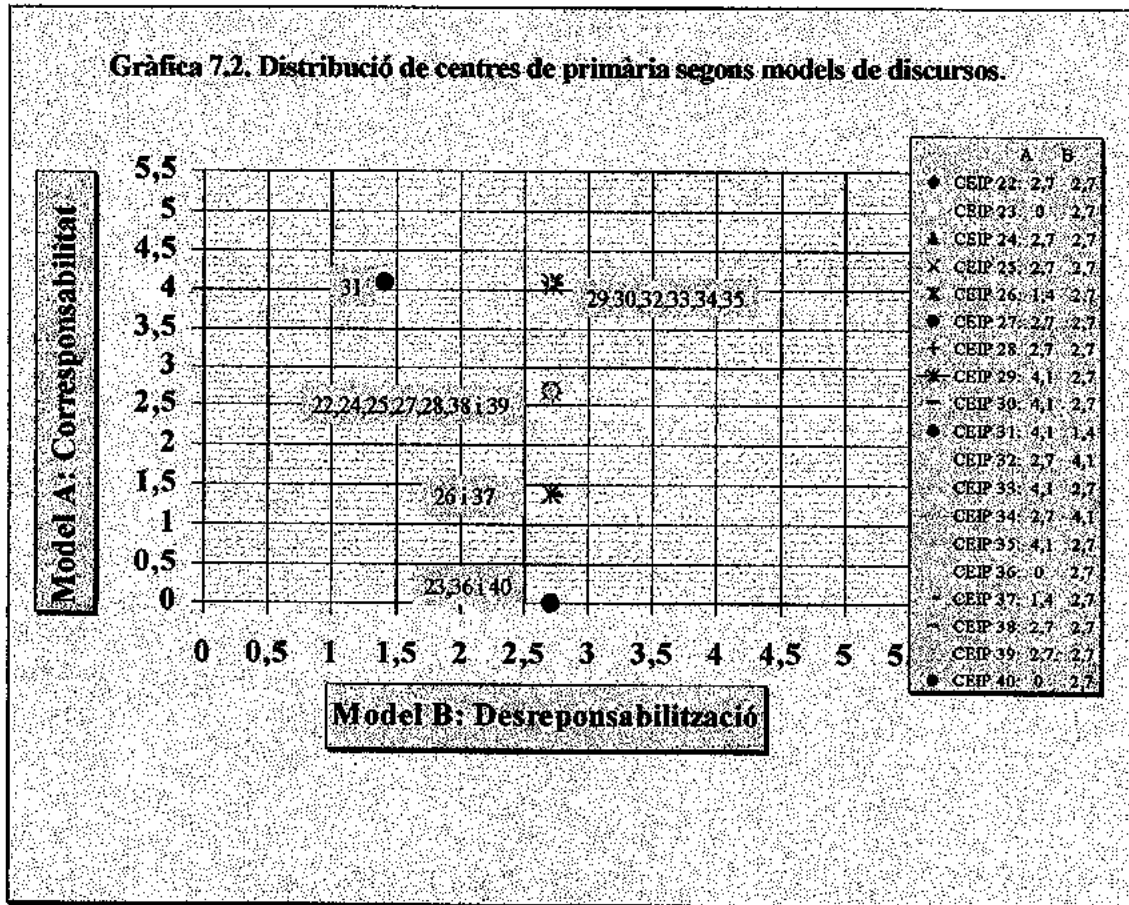
	Model A				Model B			
	Eix 1 (1)	Eix 2 (2)	Eix 3 (2)	Total A (5)	Eix 1 (1)	Eix 2 (2)	Eix 3 (2)	Total B (5)
CEIP 22	1/1	1/2	0/1	2/74 (2,7)	0/1	½	1/1	2/74 (2,7)
CEIP 23	0/0	0/1	0/1	0	0/1	1/1	1/1	2/74 (2,7)
CEIP 24	1/1	½	0/1	2/74 (2,7)	0/1	½	1/1	2/74 (2,7)
CEIP 25	1/1	½	0/1	2/74 (2,7)	0/1	½	1/1	2/74 (2,7)
CEIP 26	1/1	0/1	0/1	1/74 (1,4)	0/1	1/1	1/1	2/74 (2,7)
CEIP 27	1/1	0/1	½	2/74 (2,7)	0/1	1/1	½	2/74 (2,7)
CEIP 28	1/1	0/1	½	2/74 (2,7)	0/1	1/1	½	2/74 (2,7)
CEIP 29	1/1	½	½	3/74 (4,1)	0/1	½	½	2/74 (2,7)
CEIP 30	1/1	½	½	3/74 (4,1)	0/1	½	½	2/74 (2,7)
CEIP 31	1/1	½	1/1	3/74 (4,1)	0/1	½	0/1	1/74 (1,4)
CEIP 32	1/1	1/2	½	3/74 (4,1)	0/1	½	½	2/74 (2,7)
CEIP 33	1/1	½	½	3/74 (4,1)	0/1	½	½	2/74 (2,7)
CEIP 34	1/1	½	½	3/74 (4,1)	0/1	½	½	2/74 (2,7)
CEIP 35	1/1	½	½	3/74 (4,1)	0/1	½	½	2/74 (2,7)
CEIP 36	0/0	0/1	0/1	0	0/1	1/1	1/1	2/74 (2,7)
CEIP 37	1/1	0/1	0/1	1/74 (1,4)	0/1	1/1	1/1	2/74 (2,7)
CEIP 38	1/1	0/1	½	2/74 (2,7)	0/1	1/1	½	2/74 (2,7)
CEIP 39	1/1	½	0/1	2/74 (2,7)	0/1	½	1/1	2/74 (2,7)
CEIP 40	0/0	0/1	0/1	0	0/0	1/1	1/1	2/74 (2,7)
Mitjana sobre total d'eix	16/16 100%	11/30 36,7%	10/28 35,7%	37/74 50%	0/16 0%	19/30 63,3%	18/28 64,3%	37/74 50%
Mitjana d'eix sobre Model	16/37 43,2	11/37 29,7	10/37 27,1	100%	0/37 0%	19/37 51,3%	18/37 48,6%	100%

Com es pot observar no hi ha una pràctica discursiva dominant, sinó que els centres de primària es troben, en general, a cavall dels models A (50%) i del model B (50%). Això és així com a conseqüència que el discurs majoritari combina elements d'ambdós models: Un discurs en el que els entrevistats elaboren reflexions espontànies respecte del paper de les escoles en la garantia i compliment d'una escolarització regular i satisfactòria per

l'alumnat, amb elements d'interpretació de l'absentisme en clau de handicap cultural i/o social ("no es valora l'educació", "manca d'atenció dels infants", "despreocupació, negligència i abandó per part de les famílies", "valors culturals tradicionals i particularismes ètnics", "condicions de marginació social i pobresa extrema, etc"); tot i no ser una interpretació exclusiva. Aquest discurs majoritari es combina en el model A amb interpretacions de caràcter endogen: "la implicació del claustre", "la intervenció directa del tutor", "la implicació de l'equip directiu", etc. Es tracta de la realitat majoritària en els següents centres: els CEIPS 31, seguit dels CEIPS 29, 30, 32, 33,34 i 35 (Grup 1). Aquests centres s'apropen a un "Model A", hipotètic, en el que predominen elements de crítica política i les reflexions generalitzades respecte del paper actiu de l'escola. Altrament dit, la contribució de les pràctiques escolars a l'absentisme: "el clima, les pràctiques pedagògiques, les relacions socials a l'aula, etc."

Un segon grup de centres de primària s'aproparien a les característiques descrites en el grup anterior. Es tracta dels CEIPS 22,24, 25,27,28,38 i 39 tot i que es diferencien dels primers en l'absència de crítica política respecte a les competències i cor-responsabilitats de les administracions.

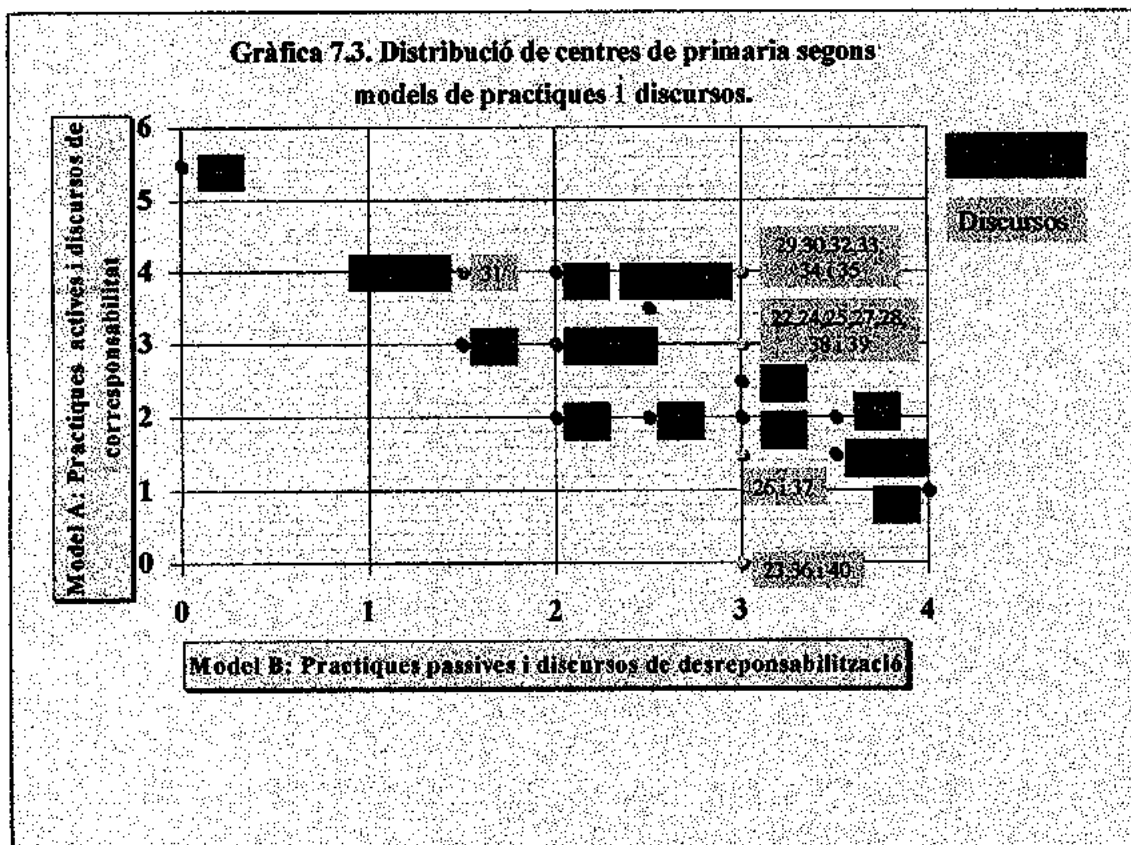
Altres centres però, es troben més pròxims al que seria un "Model B" (Grup 3) en el que es tendeix a adjudicar les responsabilitats d'intervenció a instàncies tècniques, majoritàriament als serveis socials. Dins del discurs dominant en el model B les **competències per a la intervenció queden situades en un espai intersticial que fa més èmfasi en els serveis socials que en l'escola i l'administració educativa**; es dispensa de responsabilitat tècniques d'intervenció a la inspecció així com a altres serveis de suport a l'escola i omet, en general, les reflexions sobre les responsabilitats polítiques i socials de l'absentisme. Aquest segon discurs es dona particularment en els CEIPS 23, 36, i 40, , seguit dels CEIPS 26 i 37, caracteritzats per un discurs en el que la implicació de l'escola és absent, en el que l'absentisme només es interpretat en clau de handicap.



4. L'articulació dels discursos i les pràctiques: Interpretació de resultats

Al igual que en l'anàlisi de la interrelació de pràctiques i discursos de secundària, hom pot pensar que les pràctiques d'intervenció o inhibició dels centres escolars davant l'absentisme es relacionen amb pràctiques discursives de legitimació. La tendència a fer de l'absentisme un fenomen visible, les intervencions pedagògiques d'integració, l'acollida individualitzada i la reintegració a l'aula, les intervencions immediates i persuasives per afavorir l'assistència regular, les pràctiques de treball coordinat amb altres instàncies i amb algunes agències de control simbòlic, són elements predominants en aquelles institucions educatives on la interpretació de l'absentisme adquireix

una dimensió social i pedagògica, i es considera que la institució escolar pot contribuir a combatre'l, o a atenuar-lo, en un marc de corresponsabilitat institucional (responsabilitats polítiques, escolars i tècniques concurrents). Aquesta associació entre discursos "de corresponsabilitat i pràctiques "actives" és clara en els CEIPS 31,33 i 35, i també en els CEIPS 34 i 32, tot i que les distàncies entre les pràctiques d'intervenció i pràctiques discursives són notablement majors (v. Gràfica 7.3). Tot i així, aquests centres conformarien un primer grup caracteritzat per la coherència entre les pràctiques d'intervenció i pràctiques discursives.



Un segon grup està conformat per cinc centres, propers als anteriors, en els que dominen unes pràctiques d'intervenció actives però que ocupen una posició intermèdia en la classificació com a conseqüència de l'absència de reflexió crítica respecte de les responsabilitats polítiques de competències de les administracions (CEIPS 25, 24 i 39) o per una interpretació de l'absentisme

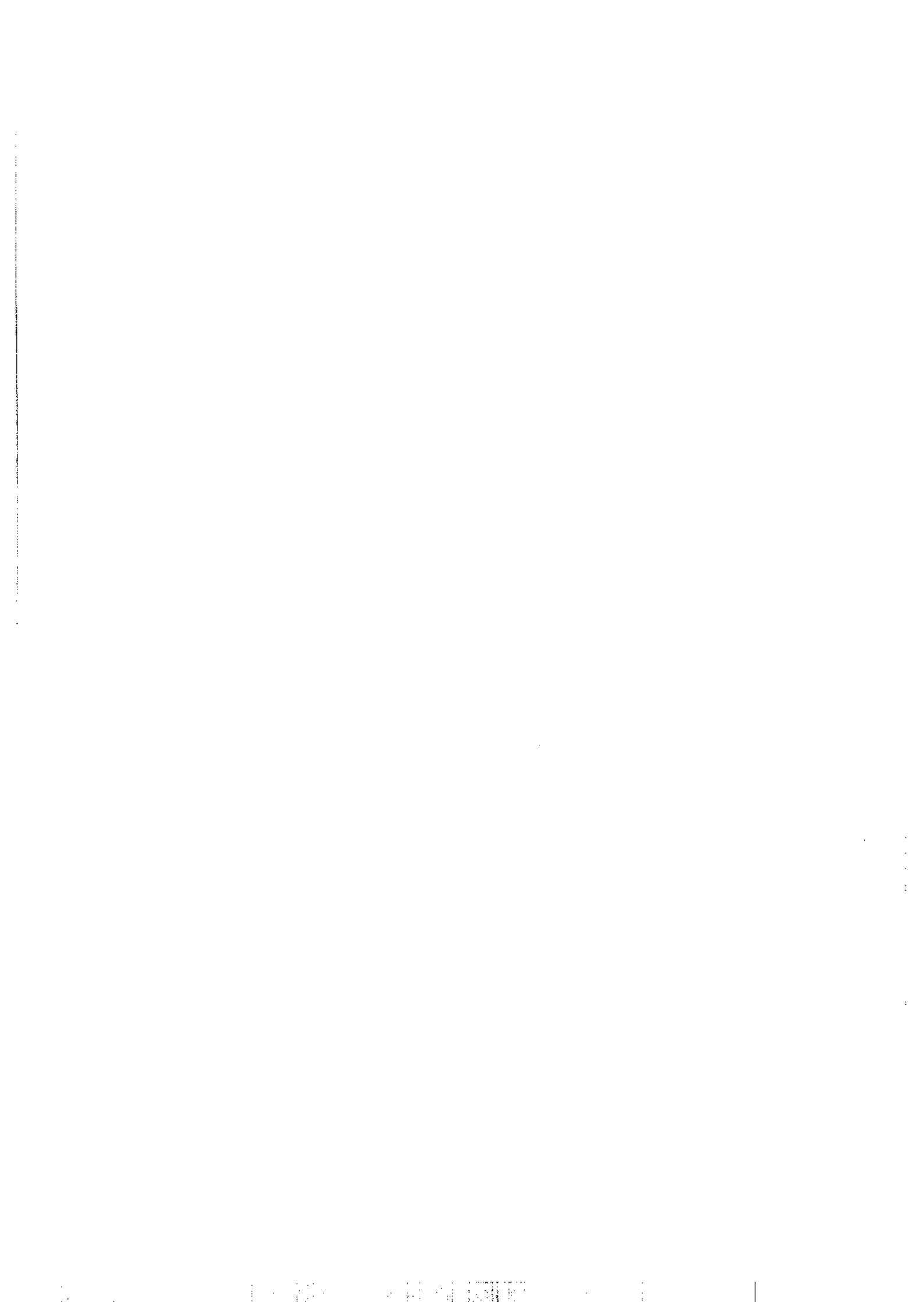
exclusivament centrada en causes exògenes a la institució escolar (CEIPS 28 i 38).

En un tercer grup conflueixen les pràctiques d'invisibilitat, uniformitat, i inhibició davant les situacions d'absentisme amb uns discursos de legitimació en el que no es contempla cap implicació ni responsabilitat institucional respecte de l'absentisme. Són els CEIPS 37, 27, i també els CEIPS 23,26 i 40.

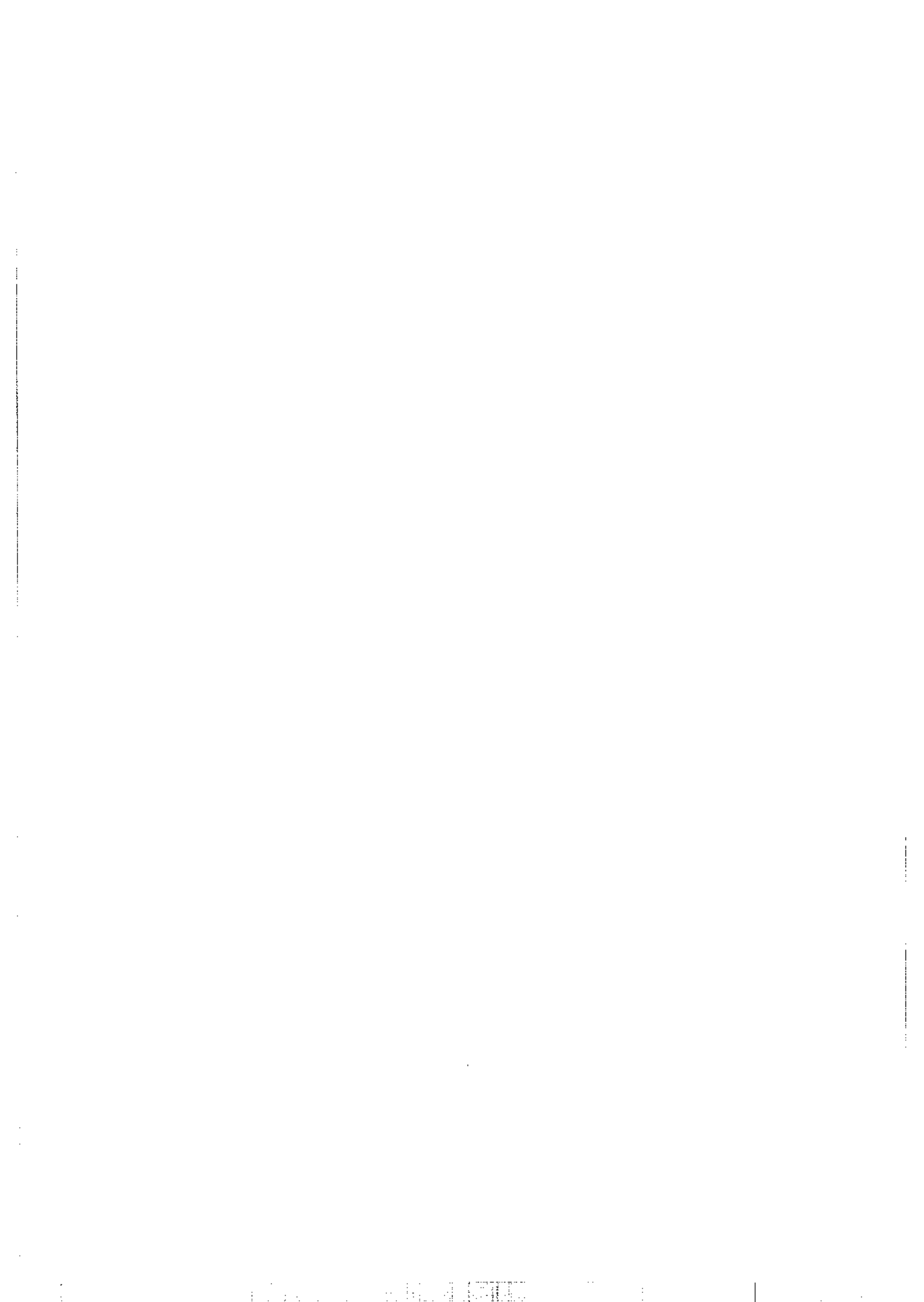
Quedarien quatre centres sense classificar, tres d'ells per la "Incoherència" entre discursos (que tendeixen al model A) i pràctiques (que tendeixen al model B) són els CEIPS 29 i 30, o a l'inrevés, com és el cas del CEIP 36, i un d'ells, el CEIP 22 per la indefinició dels seus valors.

Taula 7.18. 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 (\ominus)	Model A	Model B	A - B (\ominus)		
CEIP22	2,0	2,0	0	2.7	2.7	0	=0	0
CEIP23	1,5	3,5	2,0 (B)	0	2,7	2,7 (B)	(B-B)=©	B
CEIP24	3,5	2,5	1,0 (A)	2.7	2,7	0	(A-0)=©	A
CEIP25	4,0	1,5	2,5 (A)	2.7	2,7	0	(A-0)=©	A
CEIP26	1,0	4,0	3,0 (B)	1.4	2,7	1,3(B)	(B-B)=©	B
CEIP27	1,5	3,5	2,0(B)	2.7	2,7	0	(B-0)=©	B
CEIP28	3,0	1,5	1,5 (A)	2.7	2,7	0	(A-0)=©	A
CEIP29	2,0	2,5	0,5 (B)	4.1	2,7	1,4 (A)	(B-A)=I	A
CEIP30	2,5	3,0	0,5 (B)	4.1	2,7	1,4 (A)	(B-A)=I	A
CEIP31	4,0	1,5	2,5 (A)	4.1	1,4	2,7 (A)	(A-A)=©	A
CEIP32	4,0	1,5	2,5 (A)	4,1	2,7	2,7 (A)	(A-A)=©	A
CEIP33	4,0	2,0	2,0(A)	4.1	2,7	1,4 (A)	(A-A)=©	A
CEIP34	5,5	0	5,5 (A)	4.1	2,7	2,7 (A)	(A-A)=©	A
CEIP35	3,0	2,0	1,0 (A)	4.1	2,7	1,4 (A)	(A-A)=©	A
CEIP36	3,5	2,5	1,0 (A)	0	2,7	2,7 (B)	(A-B)=I	B
CEIP37	2,0	3,0	1,0 (B)	1.4	2,7	1,3 (B)	(B-B)=©	B
CEIP38	3,5	2,5	1,0 (A)	2.7	2,7	0	(A-0)=©	A
CEIP39	3,0	2,0	1,0(A)	2.7	2,7	0	(A-0)=©	A
CEIP40	2,0	3,5	1,5 (B)	0	2,7	2,7 (B)	(B-B)=©	B



CAPITOL VIII.
Absentisme Escolar, Característiques Pedagògiques i
Organitzatives dels Centres Educatius



Els centres de secundària que han estat objecte d'aquesta tesi, al igual que els de primària, es caracteritzen per una relativa homogeneïtat, en termes de titularitat (pública), dimensions, característiques de la població que acullen (context sociocultural) i de la especificitat del territori en el qual es troben ubicats (centres d'atenció educativa preferent o susceptibles de ser-ho). No obstant aquestes similituds, en els capítols anteriors s'ha mostrat la existència de formes de detecció, control registre i intervencions diferenciades: uns centres més propers a pràctiques d'intervenció actives, d'altres amb pràctiques d'intervenció evasives i inhibides davant l'absentisme. Interpretar aquestes diferències en centres aparentment homogenis requereix examinar les característiques organitzatives, les semblances i les diferències pedagògiques, les formes de treball del professorat, com a eina heurística, per a examinar si la tendència al treball cooperatiu entre el professorat facilita unes respostes més actives davant l'absentisme i a l'inrevés, si el predomini de formes de treball fragmentades contribueix a la inhibició de respostes. També s'examina l'existència de relació entre formes de treball instituïdes entre el professorat i les dimensions declarades d'absentisme. Per això, en primer lloc s'examinen els elements característics de l'organització interna dels centres escolars i es classifiquen segons formes de treball o cultura de treball instituïda.¹ En segon lloc s'examina fins a quin punt determinades característiques dels instituts de secundària i dels centres de primària estudiats es relacionen amb les dimensions, les formes d'intervenció i les interpretacions de l'absentisme.

¹ En relació a l'ensenyament universitari, Troiano i Gomà ha desenvolupat una tesi doctoral en la que es parteix de la importància de la cultura del professorat pels processos de reforma educativa. V: Troiano i Gomà, H (1999) *El procés de reforma dels plans d'estudis de les titulacions universitàries d'informàtica. Estudi de casos des d'una perspectiva sociològica*. Bellaterra- UAB.

1. Cultures o Modes de treball del professorat

Comprendre la diversitat de lògiques d'acció i d'organització escolar ha estat l'objectiu d'alguns treballs desenvolupats en els últims anys des de la sociologia de l'escola¹. Malgrat que l'anàlisi de l'escola com a institució és relativament recent i fragmentat, diversos estudis des de les teories de les organitzacions i particularment de l'organització escolar han desenvolupat la recerca sobre la cultura escolar com element de comprensió de la realitat de les escoles. Aquests estudis permeten aprofundir en diferents pràctiques d'organització escolar i la seva contribució als processos de canvi educatiu.

No és objectiu d'aquest capítol fer una revisió i síntesi de les principals perspectives teòriques dels estudis d'organització escolar, però resulta oportú examinar algunes tipologies de centres escolars per a caracteritzar les escoles de primària i secundària, a partir de les quals assajar una interpretació de les pràctiques i discursos diferenciats d'absentisme i la comprensió dels centres estudiats en base al modes de treball del professorat.²

¹ En els últims vint anys, la sociologia de l'educació ha experimentat una orientació vers la escola com espai privilegiat d'anàlisi, en contraposició a les recerques que des de les teories de la reproducció cultural atribueixen una influència determinant a l'origen sociocultural de l'alumnat i al paper reproductor del sistema d'ensenyança. Aquesta nova orientació reflecteix les inflexions teòriques des de la perspectiva estructuralista dels anys 70 a l'etnometodologia i la influència del corrent interaccionista desenvolupada al llarg dels anys 80.

² A. Hargreaves, i M Fullan han desenvolupat un interessant anàlisi de les cultures de treball existents entre el professorat i les noves demandes socials i reptes de la institució escolar en l'actual context de crisi de la modernitat (postmodernitat). Particularment A Hargreaves s'ha centrat en els problemes del canvi educatiu i les seves repercussions en el desenvolupament professional -en la professió docent- en les cultures de l'ensenyança, i en les estructures en que es desenvolupa.

Alguns autors han utilitzat el concepte de cultura en relació a les formes de treball a les escoles. Fullan i Hargreaves (1992)³ ho descriuen com:

“Les creences i expectatives mostrades posen de manifest la forma en que funciona una escola, particularment en lo referent a com es relaciona la gent, (o com fracassen al relacionar-se). En termes senzills, la cultura és la forma en que fem les coses i com ens relacionem els uns amb els altres”.⁴

En un sentit sociològic i antropològic general la cultura fa referència al conjunt de coneixements, creences, valors o ideals que comparteixen els membres d'un grup, a les normes o regles que assumeixen i als bens materials i simbòlics que produeixen.⁵

Autors com Cohen, Deal, Meyer i Scott⁶ (1979) defineixen la cultura com: “el conjunt de valors i significats compartits pels membres d'una organització, manifestats de forma tangible o intangible, que determinen i expliquen els seus comportaments particulars.”⁷, és a dir, en la seva accepció simbòlica. D'acord amb aquests enfocaments comprendre i conèixer la cultura de cada centre suposa considerar-la no només en base a les creences i valors del professorat sinó també a les normes, valors, actituds i expectatives de l'alumnat i de les relacions entre aquests i el professorat.

³ Fullan, M (1986) *La gestión del cambio educativo*. Symposium de Innovación educativa. Murcia.
Fullan, M; Hargreaves, A (1992) *What's Worth Fighting for in Your School?* Open University Press, Buckingham

⁴ Citat per Patrick Whithaker (1998) “Cómo gestionar el cambio en contextos educativos” Madrid: Ed Narcea, p, 119.

⁵ Guiddens, A. *Sociología*, Barcelona: Alianza Universidad, 1989, pàg. 66.

⁶ Cohen, Deal, Meyer, Scott (1979): “Technology and learning in the elementary school” in *Sociology of Education*. N° 52, p. 20-33.

⁷ Handy, 1984. *Tanken for Granted? Understanding Schools as Organisations* Longman, New York, 1ª ed, 1975. .

Caldria afegir a aquesta definició les relacions de les formes culturals amb el medi institucional en el que es desenvolupen, per tal de superar un concepte essencialment normatiu i harmònic de cultura; "compartir creences i actituds", de "consens explícit i implícit". Aquesta perspectiva cultural implica ressaltar els elements comuns de les relacions humanes: valors, hàbits, normes i creences; el contingut compartit de les cultures del professorat⁸, sense considerar el conflicte i el desacord.

D'altra banda els modes de treball del professorat (*cultures del professorat*) sovint expressen la micropolítica del poder entre administració, mestres, professorat i alumnat. Les formes particulars que adopten determinats modes de treball es vinculen també a imposicions administratives⁹ (cultura pedagògica de l'Estat, control, imposició, grau d'intervenció, processos de centralització i descentralització, etc.) o formes de cooptació.¹⁰

L'enfocament de A Hargreaves es desenvolupa en un nivell intermedi entre una perspectiva culturalista (que no considera constriccions estructurals, el paper de l'Estat en la definició de la política educativa general o la seva intervenció en la organització escolar) i la perspectiva macro-estructural, i permet aprofundir en la autonomia relativa de l'educació, proporcionant les bases per a considerar l'escola i els docents com agents per propi dret.

⁸ Erickson, F (1987). "Conceptions of school culture". *Educational Administration Quarterly*, 23, (4), pág. 11-24.

⁹ Les organitzacions escolars es troben impregnades d'elements de cultura burocràtica atès que aquesta ha estat la cultura històricament dominant. En el mateix sentit cal no oblidar que els centres educatius estan regulats per la normativa que prescriu l'administració educativa i que té impacte en termes de col·legialitat "artificial" o col·laboració "imposada".⁹ La reforma educativa contemplada en la LOGSE apunta vers un canvi de cultura escolar, tal i com recullen els art. 57, 59 i 60 de la LOGSE i altres disposicions legals de rang inferior, imposant en algunes organitzacions escolars formes de col·legialitat artificial, és a dir, controlades administrativament.

¹⁰ A. Hargreaves, 1999. (p.212-217).

L'anàlisi de les formes de treball entre el professorat en els centres de primària i secundària, que es desenvolupa en aquest capítol, parteixen d'una revisió dels seus treballs, relatius a la cultura del professorat¹¹. Per aquest autor les cultures d'ensenyança comprenen:

"(...) Creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas, asumidas por las comunidades de profesores que han de afrontar exigencias i limitaciones similares en el transcurso de muchos años. La cultura transmite, a sus nuevos e inexpertos co-participes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad. Esto configura un marco de referencia para el aprendizaje ocupacional. A este respecto, las estrategias de enseñanza de los maestros de la escuela infantil, por ejemplo, evolucionan de forma diferente de las utilizadas por los profesores de los adolescentes, porque los problemas con los que se enfrentan día a día son diferentes".
(Hargreaves.1999, p.190)

Per a l'autor, les cultures d'ensenyança tenen dues dimensions importants: contingut i forma. El contingut fa referència a: *"les actituds, valors, creences, hàbits supòsits i formes de fer les coses fonamentals compartides per un grup de mestres o per la comunitat docent en general"*¹²(és a dir, cultura, strictu sensu) mentre que la forma de la cultura (en Hargreaves) fa referència a la estructura en que es produeixen i reproduïxen les actituds, els valors, les creences, els hàbits, etc., és a dir, la forma de la cultura, tal i com la denomina A. Hargreaves, no és ni més ni menys que el sistema d'interrelacions que estableixen els individus que comparteixen una mateixa cultura (*"los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas"*), és a dir, la estructura.

¹² No és fàcil, d'acord amb aquest enfocament, comprendre i conèixer la cultura de cada centre, perquè aquesta no és només expressió de creences i valors del professorat sinó també de les normes, valors actituds i expectatives d'alumnat i pares, en un procés d'interacció amb el professorat. A més, el contingut pot ser important en certs contextos amb un fort lligam d'integració, per exemple en alguns centres privats i religiosos, però en molts altres la cultura pot estar dividida. Bolívar A. (1993) "Culturas profesionales en la enseñanza". A *Cuadernos de Pedagogía*, núm., 219, pàg., 68-72

A través de les formes de les cultures del professorat es realitzen, es reproduïxen i re-defineixen els continguts de les diferents cultures, és a dir, el contingut varia en funció dels canvis en les formes culturals, és a dir, *"els canvis de creences, valors i actituds poden ser contingents respecte als canvis previs o paral·lels de la forma de relació entre el professorat, dels seus models característics d'associació"*. En aquest sentit, la forma de la cultura organitzativa del professorat pot ser més important que el propi contingut. En conseqüència, comprendre les característiques de les relacions, associació i interaccions entre els docents d'un mateix centre educatiu requereix conèixer les constriccions estructurals i micro-polítiques de les cultures d'ensenyament, aspectes en els que es centra el treball de A. Hargreaves per a qui *"comprendre les formes de les cultures dels docents és entendre molts dels límits i possibilitats del desenvolupament del professorat i del canvi educatiu."*

Si bé es cert que la cultura permet transmetre solucions històricament generades i compartides per la comunitat, aquestes formes són dinàmiques i estan constituïdes en unes estructures determinades que les emmarquen (no operen en el buit) (Hargreaves: 281). Tanmateix poden variar en funció de diferents factors macro sociològics (per exemple en relació al paper de l'estat, l'ethos professional dels docents, els canvis socials, el canvi de mandat social a l'escola, etc.,) així com també segons la especificitat dels problemes a resoldre. Així, la cultura del treball del professorat és quelcom dinàmic i canviant. Aquest caràcter evolutiu afegeix una dificultat a l'anàlisi de les cultures o modes de treball del professorat, doncs es requeriria conèixer el procés de desenvolupament o trajectòria i les perspectives de futur de la comunitat educativa. Sembla, doncs, més oportú, referir-se a les "cultures o modes de treball del professorat" en plural, ja que hom pot pensar en la existència de cultures dominants, emergents i recessives dins d'un mateix context institucional, en funció de les dinàmiques oficials (discursos i pràctiques

pedagògiques oficials), les relacions entre els docents, el grau de cohesió i el pes relatiu dels diferents grups.

L'anàlisi desenvolupada per A Hargreaves aporta una perspectiva particularment interessant a l'anàlisi de les cultures del professorat, com a eina de caracterització pedagògica i organitzativa dels centres, en tant en quant integra i mostra les connexions entre contingut i estructura en cada una de les cultures de treball que l'autor identifica.

2. Tipus de cultures o modes de treball del professorat.

Les tipologies de cultures d'ensenyança varien segons autors. El recent treball de C Armengol (1999)¹³, realitzat sobre una mostra representativa de centres de primària a Catalunya, presenta un anàlisi detallat al respecte. Per aquesta autora la cultura està constituïda per "comportaments, idees i especialment valors compartits que constitueixen el marc interpretatiu d'identitat i de referència, es transmet mitjançant símbols que són apresos pels components de la institució i singularitza els grups."

Álvarez M i López JL, (1999¹⁴), han elaborat una tipologia simple de cultures (Armengol. 1999). D'una banda la **cultura burocràtica**, és aquella que transmet moviments que es generen en un altre lloc. És la cultura de la seguretat, de la inèrcia i del paternalisme. En el marc d'aquesta cultura els docents són peces iguals d'una única màquina (el sistema educatiu). Aquesta cultura burocràtica prové d'un model mecànic, centralista, igualitari, homogeneïtzador, és la concepció de les organitzacions del pensament mecanicista del segle XIX, de la primera revolució industrial. Es tracta d'un model rígid i per tant, en un temps de canvis constants ineficient.¹⁵

D'altra banda, la **cultura de la professionalitat**: Es la cultura de l'autonomia del centre, de la resposta a reptes concrets, de l'assumpció de riscos, també de la re- afirmació positiva, de l'auto- imatge. Sota aquest model

¹³ Armengol i Asparó., C: (1999). "La cultura organitzacional en els centres educatius de primària". Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. UAB.

¹⁴ Álvarez, M i López JL (1999) "La evaluación del profesorado de los equipos docentes", Ed. Síntesis, Madrid (pàg. 151-153).

¹⁵ La visió de l'escola com una bresca, aules separades coordinada per l'aparell administratiu invisible (Tyler, 1991) es correspon al model burocràtic clàssic.

cultural el centre és concebut com una entitat complerta i responsable del seu treball, principalment davant l'alumnat i personalitza al professorat, atorgant-li autonomia i responsabilitat personal i alhora com a col·lectiu específic, en col·laboració amb altres col·lectius de pares i alumnes, imaginant-lo dotat d'experiències i perfils i coneixements professionals diferents. La qualitat educativa des del punt de vista professional està centrada en l'alumne i en la consecució d'objectius consensuats en un projecte educatiu i participatiu de centre. (Armengol: 1999, p.128)

També autors com Bolívar (1994) diferencien entre centres amb estructures formals **burocràtiques** i centres amb **cultures de col·laboració**. Els centres amb cultures formals burocràtiques es caracteritzen pel treball aïllat, privat, i individualista sense àmbits comuns per a compartir experiències professionals. Una preocupació centrada en l'aula i uns professionals vistos com a tècnics, gestors eficients de prescripcions externes, poc implicats en la presa de decisions, amb un paper instrumental, i unes relacions regides pels procediments formals, on les responsabilitats de funcions són assignades jeràrquicament, com a distribució funcional de tasques.

Els centres, amb **cultures de col·laboració** es caracteritzarien per unes relacions comunitàries i un sentit del treball en comunitat. L'ensenyança és vista com a tasca col·lectiva en cooperació i interdependència mútues. El professorat és concebut com un agent de desenvolupament i canvi curricular al qual se li reconeix la seva autonomia i professionalitat. La presa de decisions són compartides, i hi ha una inversió de temps i d'espai per al millor funcionament del centre.

Una tipologia més complerta és la desenvolupada per A. Hargreaves, qui identifica quatre grans formes de cultura del professorat, cadascuna de les quals

te unes conseqüències distintes pel seu treball i pel canvi educatiu.¹⁶ També autors com Bolívar (1993) i Muncio, fan una classificació similar, a partir de quatre dimensions: les relacions interpersonals; les formes de treball, la identitat personal i les formes organitzatives. Segons aquests autors podem establir quatre tipus de cultures escolars: "la cultura individualista"; "el regne de Taifes" i "La cultura de col·laboració artificial" (denominades "de balcanització", i de "col·legialitat artificial" respectivament, per A. Hargreaves) i la cultura "Col·laborativa".

Una síntesi d'aquestes aportacions la trobem en la tesi de C. Armengol qui recull les tipologies de cultures esmentades¹⁷. Aquesta autora es refereix a la cultura organitzacional com "un fenomen transversal, fruit dels elements que configuren l'organització d'un centre". L'autora manté una classificació de les cultures organitzacionals en quatre, similars a les tipologies definides per Bolívar (1993)¹⁸ i Hargreaves (1994), amb lleugers canvis de denominació:

¹⁶ Mentre que les cultures de col·legialitat artificial es caracteritzen per: estar reglamentades per l'administració, (imposició administrativa), ser obligatòria, orientada a la implementació de decisions externes i fixa en el temps i l'espai (és a dir exercida en espais i moments concrets) en les cultura de col·laboració les relacions de treball en equip entre el professorat tendeixen a ser: espontànies, en el sentit que evolucionen i es mantenen gràcies a la mateixa comunitat docent tot i no ser independents, en els seus orígens, de certa artificialitat administrativa, voluntàries, en base al valor que el mateix professorat els hi confereix, orientades al desenvolupament, en el sentit de desenvolupar les pròpies iniciatives o tasques definides conjuntament, i omnipresents en el temps i l'espai en base a trobades informals, breus i infreqüents i imprevisibles, és a dir, en tant que els docents són els que controlen el que fan els resultats de la col·laboració no es poden preveure amb facilitat. (Hargreaves, p, 219 i ss.)

¹⁷ L'autora construeix els seus propis instruments d'anàlisi a partir de les aportacions de diferents autors que han estudiat abastament el tema. Procedeix a creuar les seves troballes en un quadre de doble entrada, d'una banda els diferents elements que donen peu a l'anàlisi de les manifestacions culturals aportades per Beare, Caldwell i Millikan, i de l'altre el tipus de cultura organitzacional definida per Bolívar i per Muncio (p, 460). Per a l'anàlisi d'aquestes manifestacions considera les següents variable, que defineix a partir de quatre ítems que caracteritzen els quatre models culturals considerats. Les variables són: 1) Graü d'implicació amb les finalitats i valors institucionals; 2) Planificació del currículum; 3) Llenguatge; 4) Assignació de tasques al professorat; 5) Intervenció en la dinàmica de treball; 6) Intervenció entre professionals; 7) Gestió dels directius; 8) coordinació pedagògica; 9) Innovacions; 10) Conflictes (entre professorat); 11) Formació del professorat; 12) Clima. A més d'aquestes manifestacions conceptuals, verbals i relacionals o de comportament l'autora considera altres tipus de manifestacions simbòliques, visuals i materials.

cultura individualista; cultura fragmentada; cultura de coordinació¹⁹ i cultura col·laborativa²⁰. En qualsevol cas aquests models es caracteritzen pels trets que es recullen en el següent quadre²¹:

¹⁸ Bolívar, A, (1993) *Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción*, a Revista de Innovación Educativa. Universidad de Santiago, núm. 2. Pàgs, 13-22; Bolívar A (1994) "El compromiso organizativo de un centro en una cultura de colaboración en Villar L.M. y De Vicente P (Coord) Enseñanza para centros educativos. Barcelona.

¹⁹ L'autora defineix la cultura coordinada com: *Aquella que es dona en els centres on el professorat es reuneix sovint, amb la intenció de prendre decisions i planificar actuacions, on hi ha algunes estructures que ho podrien possibilitar, però que, malgrat tot, encara no es donen aquests processos de forma completa.*

²⁰ La cultura de col·laboració (col·laborativa) fa referència a: *Aquella que permet establir el centre educatiu com una organització on es veu l'ensenyament com una tasca compartida, que no es troba limitada exclusivament a impartir docència als alumnes. La cultura col·laborativa funciona tenint cura dels detalls, de les coses petites. El professorat té sentiment de pertànyer a l'organització, hi ha un suport i una preocupació pels altres i sent que la seva participació es fa indispensable com a forma de treball i de planificació. Les estructures existents promouen el treball conjunt*

²¹ Extret de: Bolívar. A "Culturas profesionales en la enseñanza" *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 219, p.68-72

Quadre 8. 1. Cultures professionals en l'ensenyament²²

	Cultura individualista ²³	Cultura Fragmentada
Relacions	Vides privades, aïllament físic i psicològic, interaccions fragmentades esporàdiques i superficials	Baixa permeabilitat, dividit en subgrups amb pocs elements comuns L'aprenentatge professional esdevé en aquests subgrups
Formes de treballar	Responsabilitat individual a l'aula, grup de treball privat, a les aules pocs espais i temps comuns	Els grups romanen relativament estables. Cada grup té un "modus" propi de treballar i atendre l'ensenyament i la matèria
Identitat Personal	Preocupació centrada a l'aula i en complir la responsabilitat. Falta de recolzament interpersonal. Soledat professional	Identificació amb els subgrup al qual es pertany, amb modus propis de pensar i ensenyar. Sub-cultura de la matèria o àrea
Condicions Organitzatives	Distribució funcional i jeràrquica de les tasques. Organització per aules i per espais cel·lulars - funcionaris.	Organització escolar per matèries, nivells, àrees i departaments. La estructura disciplinària condiciona l'organització escolar
	Col·laboració artificial- coordinació	Cultura Col·laborativa
Relacions	Relacions comunes per procediments burocràtics com a gestió regulada de forma administrativa. Les relacions són imposades externament	Sentit de comunitat, recolzament i relació mútua. Auto-revisió de l'aprenentatge professional compartit. Les relacions construïdes internament
Formes de treballar	Reunions formals com a recurs instrumental. Fites prefixades en temps i espais determinats.	S'entén l'ensenyament com a tasca col·lectiva de col·laboració i participació. Els temps i els espais de treball conjunt no prefixats.
Identitat Personal	El treball conjunt és artificial, forçat, predominen a la pràctica les formes de fer individuals.	Visió compartida del centre com a conjunt de valors, processos i fites. Interdependència i coordinació com a formes assumides personal i col·lectivament.
Condicions Organitzatives	Programació per equips conjunts de currícula dissenyats externament. Imposició per directius de reunions forçades	Creació d'estructures i contextos: temps, tasques i recursos, que promouen el treball conjunt. El centre com unitat i agent de canvi.

²² A: Bolívar A "Culturas profesionales en l'enseñanza" a Cuadernos de Pedagogía, n° 219. (p. 68-72)

²³ Segons Hargreaves resulta una simplificació considerar l'individualisme com heretgia del canvi, doncs suposa considerar-lo una característica psicològica del professor, un dèficit personal, sense tenir en compte limitacions administratives o altres pròpies de la situació de treball (*individualisme restringit*), o com a resposta adaptativa a les contingències quotidianes de l'ambient laboral (*individualisme estratègic*). En aquest sentit el seu estudi sobre el temps de preparació mostra com no tot l'individualisme del professorat és nefast. L'individualisme electiu (com a opció lliure de treballar sol) està relacionat amb temes com l'atenció personal i la individualitat (entesa com a llibertat de criteri, iniciativa i creativitat).

3. Metodologia per a l'anàlisi dels modes o cultures de treball del professorat: separació; connexió i integració.

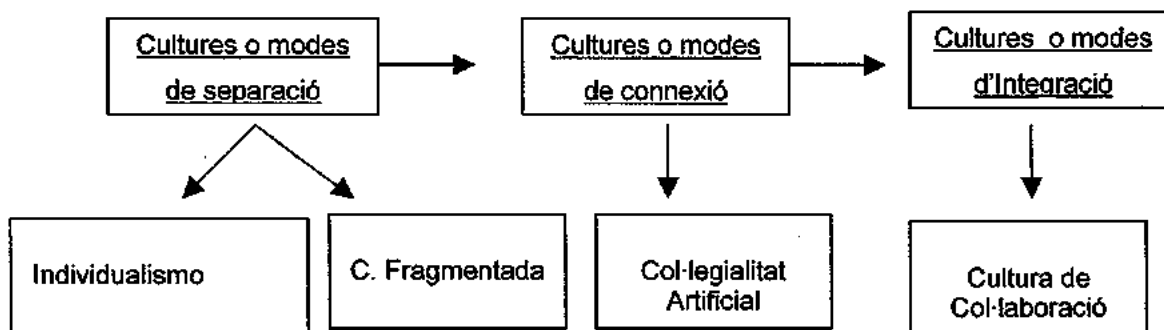
Dels apartats anteriors es desprèn que l'anàlisi de les cultures del professorat en els centres de primària i secundària requereix:

- Considerar, la perspectiva micropolítica. Les relacions de poder i contra poder entre grups de professorat que caracteritzen les organitzacions escolars puix la existència de conflictes o desacords és una realitat intrínseca a qualsevol institució.
- El caràcter impositiu de la política educativa sobre els centres escolars (constriccions macro- estructurals de l'Estat, el mandat social sobre l'educació, etc.) i per tant la influència i control de les intervencions administratives en la implantació d'uns models culturals dominants o emergents que tendeix a uniformar els centres.
- La dificultat per a identificar els models de cultura del professorat com a tipus purs (Armengol, p.453) en termes sincrònics i diacrònics donat el seu caràcter dinàmic i canviant.

A tenor d'aquestes consideracions i donat que l'objectiu d'aquest apartat no és identificar els modes o cultures de treball del professorat, dins dels centres estudiats, sinó analitzar, modestament, si **determinades característiques de l'equip docent i de la organització d'un centre escolar poden constituir una eina per a la interpretació de les diferents percepcions, interpretacions i intervencions sobre l'alumnat absentista**, sembla oportú la simplificació dels modes de treball descrits. Així, en termes operatius la tipologia considerada es redueix a: **modos de treball o cultures de separació; modes o cultures de la**

connexió i modes o cultures de la integració, tal i com es representa en la següent figura.

Figura 8.1. Modes o Cultures de treball del professorat



Fet i fet aquesta simplificació tipològica donarà una més gran consistència a la classificació, donat el reduït nombre de variables considerades. La operativització metodològica de les cultures dels centres educatius ha estat realitzada en base a una selecció de variables considerades rellevants per la especificitat de l'objecte d'estudi així com pel coneixement complementari que afegeixen per a la interpretació. Les variables finalment considerades han estat sis:²⁴

- Objectius educatius específics del centre
- Grau de cohesió del professorat
- Concepció de la funció docent
- Coordinació acadèmica entre el professorat
- Formació del professorat
- Concepció de la funció de tutoria (Pla d'Acció Tutorial)

A partir d'aquestes sis variables, els estils de cultures escolars queden definits com:

²⁴ Del conjunt de variables contemplades en el guió d'entrevista algunes varen ser desestimades per falta d'informació. Com a conseqüència es va procedir a una simplificació de les mateixes, reduint el seu nombre a aquelles que permetien una major discriminació de les formes o modes de treball del professorat.

Taula 8.2. Característiques definitòries dels modes de treball del professorat

Modes treball o Cultures de separació (Individualista i/o Fragmentada):

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

Modes treball o Cultures d'integració (C. Col·laborativa)

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

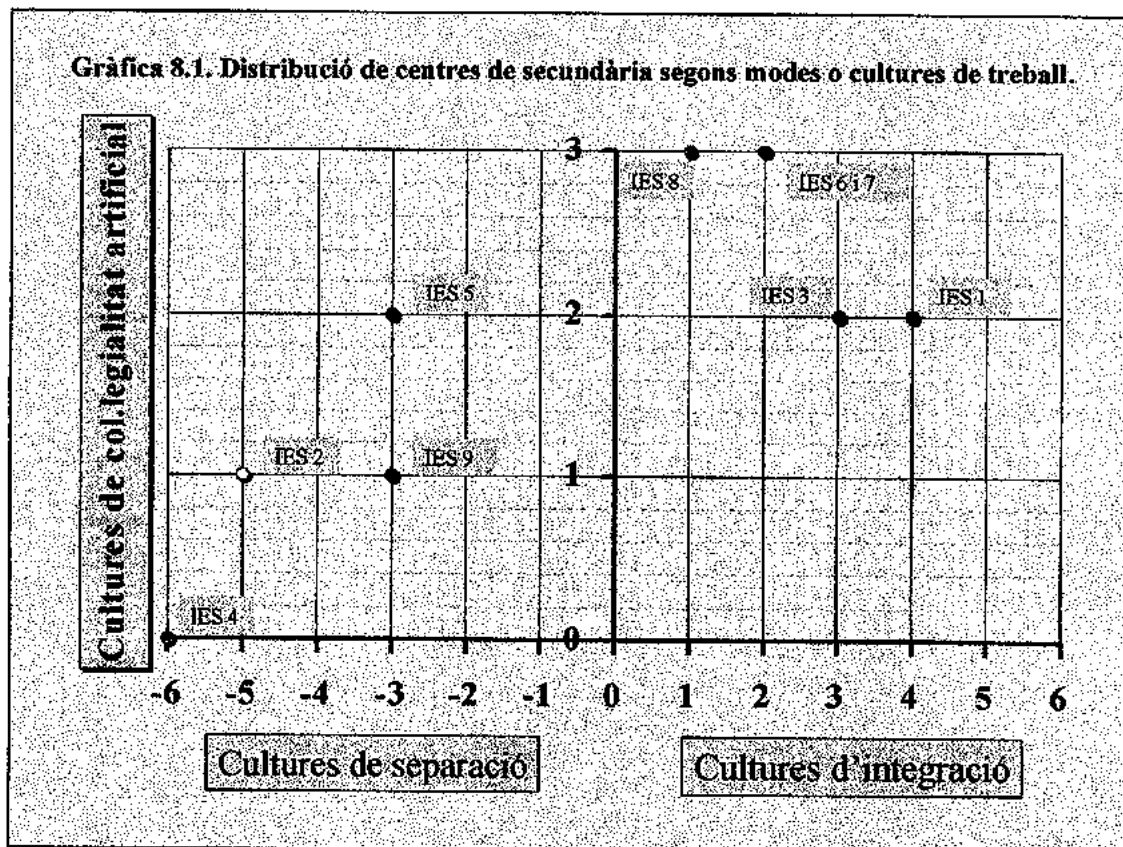
Modes treball o Cultures de connexió (Coordinada o Col·legialitat artificial)

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

Per últim, val a dir que la particular operativització per a l'estudi empíric de les cultures de les escoles o dels modes de treball del professorat queda circumscrit a la definició "institucional" que ha estat donada per algun membre de l'equip docent, com a representant institucional, al marge de la existència d'altres veus o discursos discrepants o diferencials en el marc del claustre de professorat. Atès que es parteix de la visió institucional donades en entrevistes a l'equip directiu, o al coordinador pedagògic, hom desconeix la incidència o dissidència de la cultura institucional del professorat en altres grups de professors o en els departaments. Per tant, l'anàlisi que es desenvolupa a continuació es circumscriu a aquesta visió, que he convingut a denominar "institucional" i que no és, necessàriament, representativa d'altres veus, ni necessàriament consolidada car, en el fons, pot ser una modalitat de cultura emergent o recessiva dins de cada marc institucional.

4. Classificació dels centres de secundària segons modes de treball o cultures del professorat.

Les dades disponibles no es permeten afirmar la existència d'unes cultures de treball nítides, clarament diferenciades, sinó que en general els instituts examinats comparteixen elements de diferents models, particularment en relació als tres característics del model de connexió (veure taula 8.2). Segons les dades disponibles sembla ser que les formes més freqüents són les que s'apropen al que hem convingut a denominar "cultures de la separació" (o fragmentació). Tot i així s'identifiquen clarament tres grans grups, tal i com s'il·lustra en la següent gràfica:



Grup 1

Es tracta d'un grup format pels IES 2,4,5 i 9 caracteritzats per presentar el major nombre d'elements definitoris del que hem convingut a denominar "cultures de la separació" (cultures de treball individualista o fragmentada). Dins d'aquest gran grup hi ha però diferències remarcables, que obliguen a analitzar per separat els IES 2 i 4 (primer subgrup) dels IES 5 i) (segon subgrup).

Un primer sub-grup, particularment característic del model, és el format pels IES 2 i IES 4. Ambdós casos es caracteritzen per un baix nivell de cohesió entre el professorat, la organització del treball per àrees sense que s'hagi instituit altres vies d'organització pedagògica del professorat que no siguin els departaments, i una concepció de la funció docent definida en termes de "funció instructiva" difícil de portar a terme, la qual cosa genera certa frustració entre el professorat, tal i com posen de relleu les següents cites:

" És un canvi de professió complet, perquè nosaltres tenim, per exemple, gent que està fent classes a primer d'ESO que potser és doctora en una alta especialitat, diguem, i està amb uns nens que el seu principal problema és l'ordre i la disciplina, perquè són nens molt difícils de...i molt diferents entre si, m'entens? N'hi haurà uns que t'atenen i altres que tenen tals problemes, potser psíquics, o de comportament, o de mancances...i aquesta persona està desbordada, moltes vegades. Potser aquesta professora és... fins i tot gent que té el doctorat en... jo què sé, literatura anglesa... gent molt especialitzada que potser havia fet tota la seva vida COU, i ara ha d'estar amb nens de dotze anys, que això és el que hi ha. Jo trobo que això és anti- econòmic i anti tot, però bé, això és el que hi ha, el sistema és així.

- Hi ha molt professorat d'aquestes característiques?

- És que de primària només han vingut dos mestres, la resta som tots de secundària (...) Això és una altra professió, cosa que...cos que... no és un curset, treballar amb aquests nens és un treball totalment diferent.

- Com us adapteu a aquesta realitat?

- Doncs mira, alguns bé, altres no tant bé, i altres molt malament. Hi ha molts problemes. Quin percentatge hi ha dels que estan bé, els que no tant bé i els que malament?

- Home de professors en realitat, gent que li vagi bé i que estigui content, diria que no hi ha ningú. Ningú." (IES 2).

O amb uns nivells d'implicació del professorat mots baixos:

- ¿Cuál es el nivel de implicación del profesorado?
- Relativo.
- Dime un número del 1 al 4.
- Hay casos. En general, pondría el 2. Lo cual indica que el 2% me toca a mí y nos toca al equipo, porque lo que no hace uno lo debe hacer el otro.
- ¿Y por qué este nivel de implicación?
- Porque hay un desfase tremendo. Si, hay una...una...¿cómo te diría yo? Una frustración tremenda con el cambio. Los profesores del Bachillerato clásico era un profesorado especialista que se dedicaba a su materia lo mejor posible. Lo cual no quiere decir que todo lo hiciera bien. Ahora de repente cambia y han desmontado el esquema del profesor: le llaman más educador, psicólogo, director espiritual y vigilante y le quitan importancia al arma que él tenía que era su preparación. Todo esto es clarísimo. Esto repercute en frustración, decepciones, estrés. (IES 4)

Pel que fa a la formació, la tònica dominant són els cursos individuals, que es complementa amb el suport extern dels equips d'assessorament psico-pedagògic. Domina però, en el discurs del interlocutor del IES 2 una visió resignada respecte al caràcter limitat de les actuacions del centre, independentment de la preparació del professorat.

- Heu fet algun curs de formació col·lectiva...?
- No.
- I heu demanat assessorament a algú?
- Bé, tenim la gent de l'EAP, tenim la psicopedagoga del centre... Aquí tenim gent que en principi ens pot orientar en això, però moltes coses no tenen una solució que passi per estar al centre. (IES 2)

La següent cita, extreta de la entrevista realitzada amb el director del IES 4 també és il·lustrativa de l'absència d'una estratègia de formació que respongui a una política de necessitats comunes no cobertes en el centre, i del predomini d'una lògica de cursos i curssets individuals.

- Vosotros habéis tenido alguna experiencia de formación colectiva (asesoramiento o seminario) en los últimos años como claustro?
- Para acción tutorial. Ha habido un representante del centro y los que han querido.
- Y asesoramiento (...).
- Sí. Los ha habido. Por ejemplo, yo hice el de atención a la diversidad intercultural, por mi cuenta. Y otro tipo de cursillos. (IES 4)

La importància atorgada a la disciplina i l'ordre escolar per tal de garantir un "nivell acadèmic", en absència d'un projecte pedagògic de centre, tal i com refereix l'interlocutor del IES 4.

¿Podrías expresarme en dos o tres ideas o palabras los 2 o 3 aspectos que más caracterizan al instituto desde el punto de vista pedagógico?

- Ahora sí que me pones en un aprieto. (*silenci*)

- Desde el punto de vista de la dirección, pretendemos, yo personalmente, siempre y desde que se implantó la ESO, sobre todo con el plan nuevo, como objetivo un buen rendimiento de los chavales y que éstos salgan lo mejor preparados posibles. Para esto, hay que crear el clima y el objetivo del clima aunque puede ir en contra de la LOGSE, (...) yo me he propuesto unas ideas pedagógicas: orden disciplinario, porque con las problemáticas que vienen hay que aplicar una disciplina. Esto no quiere decir que sea mano férrea, sino que hay tácticas como puede ser aplicar el reglamento, pero también el diálogo con las familias y los chavales; para eso tenemos los tutores. (IES 4)

Aquests dos instituts, que provenen d'antics centres de batxillerat són alhora instituts caracteritzats per una postura contrària a la comprensivitat prevista en la reforma, i amb notables dificultats per donar respostes pedagògiques i no sancionadores a l'absentisme.

El segon subgrup, compost pels IES 5 i 9 il·lustra a aquells instituts que estarien a cavall de "cultures de separació" (individualista o fragmentada) i "cultures de connexió". Es caracteritzen per estar en procés d'elaboració del seu Projecte educatiu, per l'absència d'experiències de formació o d'assessorament col·lectiu, una recent preocupació per la funció tutorial i del pla de tutories, en resposta al nou mandat de l'administració educativa, així com una introducció recent de formules de coordinació per cicles, tal i com estipula la normativa. Però en el cas de l'Institut 5 predominen objectius d'atenció a la diversitat, en base a respostes organitzatives. Algunes veus entre el professorat semblen qüestionar la viabilitat de la integració, en tot cas s'apunten respostes de caràcter organitzatiu (agrupacions flexibles per nivell de rendiment, UAC, etc.), en detriment de fórmules didàctiques (adaptacions curriculars en la mateixa aula). Val a dir que es tracta d'un institut caracteritzat també per baix grau de cohesió entre el professorat.

Com a projecte educatiu encara estem una mica navegant perquè hi ha qui no es creu el tema d'integració, hi ha qui no es creu el tema de la diversitat i hi ha qui s'ho creu, i hi ha qui s'ho cregui o no s'ho cregui ve a treballar. Dins els que sí...jo no sé on estaria, dins de la franja que sí, jo no és que no m'ho cregui, m'ho crec amb reticències però saps en tot cas jo entro a treballar. Les reticències són que en tot cas alguna integració no s'ha de fer necessària a l'escola. A partir d'aquí intentem treure el màxim nivell de cada alumne, muntant aquests sistemes de nivell, d'ampliació, de reforç, de la UAC i tot això. Aleshores intentar encaminar als nanos cap a les diferents opcions que tinguin, (IES 5)

Mentre que en el IES 9 el nivell de cohesió del professorat és lleugerament superior, predomina una concepció de la funció docent adaptada a la realitat de l'alumnat i els objectius pedagògics referits són fonamentalment de caire social.

"..La idea de formar persones en principi independents...seria una, intentar sobretot que els alumnes assoleixin objectius mínims que els permeti obtenir la titulació d'Ensenyança Secundària Obligatoria perquè és necessària, i orientar sobretot. Una de les coses que sí intentem tenir clares és que cap alumne es quedi al carrer sinó que tingui algun tipus de continuïtat i sortida, sigui laboral, pre- laboral, acadèmica, sigui el que sigui" (...).La (nostra) intenció és no sé si ser diferent de la resta, la intenció de ser l'Institut del barri, vinculat a la zona, és característic. Mira, la major part de la gent és molt "todo terreno". Això també té molt a veure amb l'edat, no ens enganyem, és més fàcil que canviï una rutina una persona de vint-i-cinc anys que no una de cinquanta. Jo penso que deu ni do, i suposo que també hi ha un grau de responsabilitat que fa que molta gent s'adapti... i també hi ha qui no s'adapta" (IES 9)

Grup 2

Engloba a aquells IES identificats amb el que hem convingut a denominar "cultures de connexió" Es tracta d'un grup, compost pels IES 6, IES 7 i IES 8 i caracteritzats per anar lleugerament a remolc de les directrius de l'administració educativa, que implementen amb més o menys èxit, segons la implicació i cohesió interna de l'equip docent.

Els IES identificats amb el model hem convingut en denominar "cultures de connexió" (o col·legialitat artificial), caracteritzades per objectius específicament pedagògics, uns discursos que emfasitzen el clima de treball i la importància de l'ambient acollidor en el centre i uns nivells de relativa cohesió

entre el professorat, tot i que existeixen grups discrepants amb la línia pedagògica descrita per l'equip directiu. També es caracteritzen per atribuir certa rellevància al pla d'acció tutorial, intentant superar una concepció aïllada i puntual de la tutoria per tal d'implicar i informar a la resta del professorat, així com una tradició de treballar les qüestions pròpies de la tutoria i l'atenció individualitzada, anterior a les recents demandes de l'administració educativa. El model es caracteritza també per una voluntat desigual i resignada d'adaptar-se a la realitat socio-cultural de l'alumnat. A més d'aquests elements, el tret que més caracteritza aquest model és el recent plantejament de treballar per cicles, d'acord amb el que estipula la normativa de funcionament dels centres, que s'afegeix i complementa el tradicional enfocament de treball per àrees.

Taula 8.3. Resum de la distribució de centre de secundària segons modes de treball o cultures de treball del professorat				
Variables definitòries	Cultura Separació (Individualista o Fragmentada)	Cultura de connexió (Col·legialitat Artificial)	Cultura de Integració (Col·laborativa)	No Info
Objectius educatius	4	Tots	7,9,	
Grau de cohesió entre professorat	2,4,5	3,6,7,8,9,	1	
Concepció de la funció docent	2,4,6,	7	1,3,9,	5,8,
Coordinació	2,4,9,	1,5,6,7,8	3	
Formació professorat	2,3,4,5,7,8,9		1,6,	
Concepció del Pla Acció Tutorial	2,4,5,9		1,3,6,7,8,	
Totals	IES 4 (6-0-0-0) IES 2 (5-1-0-0) IES 5 (3-2-0-1) IES 9 (3-1-2-0)	IES 6 (1-3-2-0) IES 7 (1-3-2-0) IES 8 (1-3-1-1)	IES 3 (1-2-3-0) IES 1 (0-2-4-0)	

També en aquests hi ha un **predomini d'objectius pedagògics**, tot i que en el IES 7 s'assenyalen objectius pedagògics juntament amb la voluntat de crear un clima acollidor i de compensació de les desigualtats socials, Aquest centre es caracteritza també per ser una tradició històrica en l'ús de metodologies innovadores. Per contra en el IES 6 es fa molt d'èmfasi en les respostes didàctiques d'atenció personal i de seguiment individualitzat de l'alumnat. En ambdós el **grau de cohesió del professorat és mitjà**, la qual cosa vol dir que és **internament desigual**, també en ambdós s'han introduït recentment **formules de treball per cicles en simultaneïtat amb el tradicional treball per àrees o disciplines**.

Grup 3

Per últim, s'identifica un tercer grup, particularment característic del que hem convingut a denominar "**cultures d'integració**", format també per dos instituts (els IES 1 i IES 3) que presenten un major nombre de trets definitoris del que hem convingut a denominar "**cultures de la integració**" (o de col·laboració) tot i mantenir alguns trets propis de les cultures de connexió. Un d'aquests instituts presenta **experiències d'assessorament col·lectiu** sobre la interculturalitat i també ha fet algun assaig de treball conjunt per a preparar el trànsit a la secundària amb el centre de primària que tenen adscrit i amb el que tenen una forta proximitat geogràfica.

"Nosaltres vam intentar fer un curs - seminari amb els professors de primària, i els de primer cicle, per intentar treballar el que era el traspàs de primària a Secundària(diu la professora de compensatòria.)Sí, però no va tenir el resultat que esperàvem, no s'comenta la coordinadora pedagògica). A veure, el que sí que vam fer, el què sí que vam fer... vam treballar el primer any amb l'ICE justament...sí, per treballar justament el que era la diversitat cultural, i arrel d'aquesta experiència és quan vam començar. Havíem fet un assessorament o un estudi, més que un assessorament, sobre la diversitat cultural i ètnica. Te'n recordes? Amb el Ceip 39 també, el Ceip 39 i...era com un observatori...un seminari d'observació, un seminari sobre la qüestió de la diversitat cultural". (IES 1)

Aquests instituts destaquen per tenir un elevat nivell de cohesió entre el professorat, i un projecte pedagògic majoritàriament compartit i amb el qual el professorat se sent compromès.

- "La primera cosa (que caracteritza el centre) és una voluntat d'intervenció i d'acolliment de la gent, jo crec que això és una cosa bastant característica; una altra cosa seria un intent que cada vegada es va generalitzant més d'atendre la diversitat dins de les limitacions que imposen els recursos de plantilles de capacitats de feines de les persones, i per mi potser el que més identificaria el centre en aquest... no és exactament pedagògic, però hi té repercussions immediats o evidents, i és que el sentiment majoritari almenys de la gent que hi ha aquí, el professorat i el personal auxiliar, de pertànyer a un projecte, d'una certa implicació del professorat i del personal en el funcionament general del centre, eh? És a dir... s'han anat creant una mica les condicions perquè el Ceip 3 sigui un projecte de bastants persones que s'hi senten implicades, i això es tradueix doncs en que potencialment, per la zona en la que estem i pels conflictes que podríem tenir, tenim pocs conflictes disciplinaris, i hi ha un relatiu bon clima entre el professorat de treball i l'alumnat". (IES 3)

Ambdós presenten una concepció de la funció docent oberta (classificació feble del perfil del professorat especialista), realista i compromesa.

(...) per venir aquí hauries de tenir molts punts, però bé, això vol dir que aquest centre ha de funcionar bé. Clar, no és de dir, aquí tenim gent que és gent que és això, ja tenia una puntuació per arribar i tal, però que realment això també pot ser una manera de dir "bé, a veure, jo no estic aquí de pas, aquest centre ha de funcionar". Aquesta és la problemàtica, aquest centre té aquesta realitat i no podem, per tant ja et dic, les coses segons com se'ns plantegin poden...tenir lectures diferents, sí. Clar, clar, no? I ara l'any que ve hi haurà un canvi de junta perquè nosaltres marxem...Sí, llavors... però a veure, aquesta gent el que està dient és: aquest és el nostre centre i ha de funcionar i hem de continuar endavant, i tenim aquest alumnat i hem d'integrar l'institut al projecte educatiu del centre i l'hem d'integrar al de ciutat, i del barri, i per tant ja et dic... la feina... ho tenim una mica malament, la pública està baixant molt, som nosaltres que hem de donar la qualitat, eh?, i hem de ser nosaltres els que diem... que la gent digui "el porto aquí perquè és una pública de qualitat", i ho tenim molt malament, eh? I ja dic, i estem treballant bé, s'estan fent moltes coses, i tenim la premsa en contra, tenim a tothom en contra. (IES 1)

Per últim val a dir que en ambdós casos el plantejament educatiu dels centres és fonamentalment pedagògic (absència d'objectius específicament declarats de caire social) però es posa molt d'èmfasi en la el treball pedagògic per crear un clima acollidor en el centre i favorable a la escolarització.

Taula 8.4. Descripció detallada de les variables de caracterització dels instituts segons modes de treball o cultures de treball del professorat.

Id	Objectius Educatius ²⁵			Cohesió Professorat ²⁶	Concepció F. Docent ²⁷	Coordinació acadèmica ²⁸	Formació Professorat ²⁹	Pla Acció Tutorial ³⁰
	Discip	Ped	Socials					
01	0	1	0	3	3	2	2	2
02	0	1	0	1	1	1	1	1
03	0	1	0	2	3	3	1	2
04	1	0	0	1	1	1	1	1
05	0	1	0	1	0	2	1	1
06	0	1	0	2	1	2	2	2
07	0	1	1	2	2	2	1	2
08	0	1	0	2	0	2	1	2
09	0	1	1	2	3	1	1	1

²⁵ Objectius Educatius

- Objectius educatius poc definits o definits emfasitzant la importància de la disciplina escolar, l'ordre i els continguts acadèmics.
- Objectius exclusivament pedagògics (omissió dels objectius socials i èmfasi en els mètodes d'aprenentatge)
- Objectius pedagògics i socials: objectius formatius en valors i habilitats socials i compensació de les desigualtats (èmfasi en les finalitats socials de l'educació)

²⁶ Grau de cohesió del professorat

- (1) Claustre fragmentat, valoracions baixes del seu grau de cohesió (inferior a 3)
- (2) Claustre desigualment implicat, valoracions mitjanes sobre el seu grau de cohesió (3- 3,5)
- (3) Relacions entre professorat d'implicació i complicitat, valoració quantitativa alta (4)

²⁷ Concepció de la funció docent

- (1) Concepció rígida de la funció del docent. El docent és concebut com especialista d'una disciplina i es rebutgen altres tasques que no siguin les pròpiament instructives.
- (2) S'accepta, de forma resignada, els canvis de funció docent que comporta treballar en un medi social hostil.
- (3) Concepció flexible de la funció docent com educador les tasques del qual han d'adaptar-se a la realitat de l'alumnat i del medi social del qual aquest procedeix.

²⁸ Coordinació

- (1) Coordinació del treball bàsicament per àrees
- (2) Organització del treball per àrees i cicles, per mandat extern al centre
- (3) Experiències de coordinació i treball del conjunt de claustre

²⁹ Formació del professorat

- (1) Formació del professorat de caràcter individual.
- (2) Assessoraments puntuals (no compartits per tot el claustre), experiències d'assessoraments conjunts, altres formules de formació col·lectiva

³⁰ Concepció del Pla d'acció tutorial

- (1) Resposta nova als requeriments externs; criteris divergents o poc consensuats
- (2) El pla d'acció tutorial es considera una eina imprescindible per al treball amb l'alumnat. Treballat des de fa temps al centre; treball conjunt d'implicació de la resta de professorat, tradició de seguiment aprofundit, voluntat de consensuar i compartir criteris

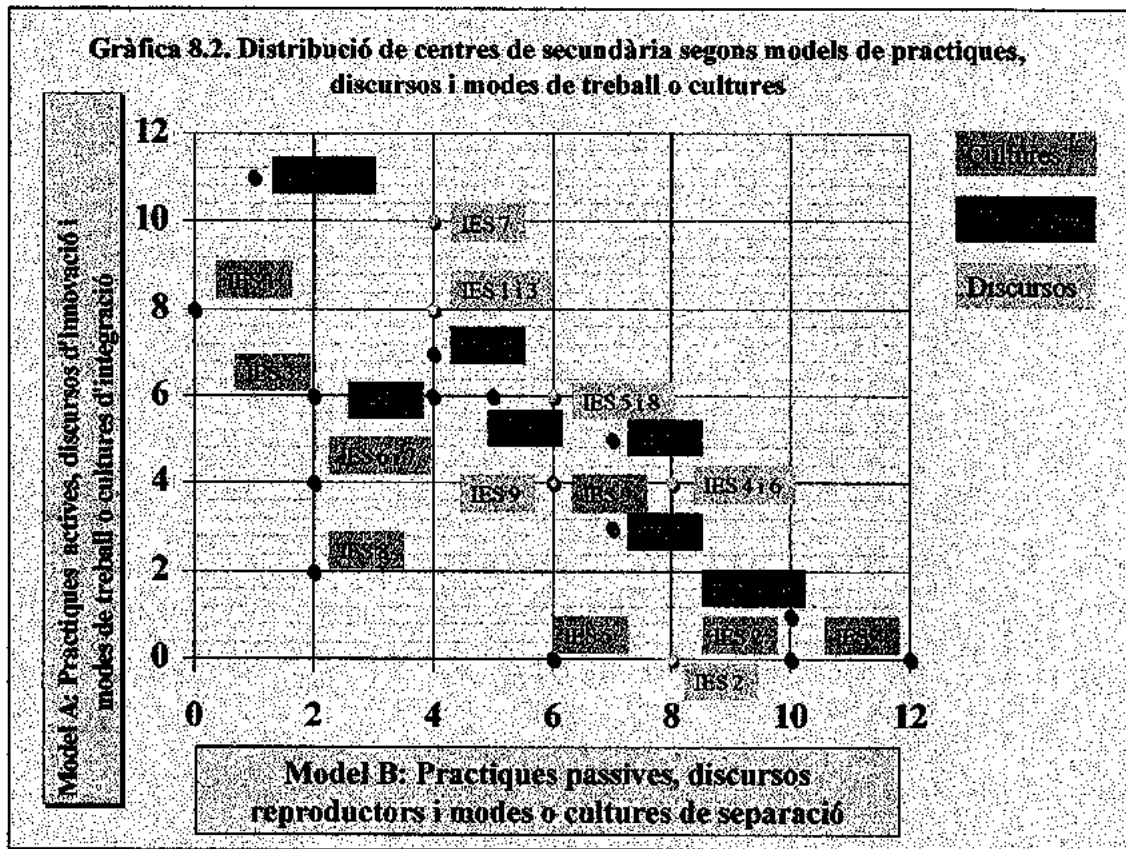
5. Cultures de treball, discursos d'interpretació i pràctiques d'intervenció contra l'absentisme a secundària.

En aquest punt de l'anàlisi, convé contraposar les pràctiques d'intervenció dels centres i les interpretacions donades pels entrevistats sobre l'absentisme a les cultures de treball i d'organització del professorat identificades. Una representació gràfica dels centres de secundària segons si predominen els valors de l'eix "cultura de la separació" o els valors de l'eix "cultura d'integració", permetrà ubicar els centres en una polaritat, dins l'eix d'ordenades³¹. Pel que fa als valors de "cultura de connexió" es representen en l'eix d'abscisses.

L'anàlisi de les dades apunten la existència d'una relació entre: **pràctiques d'integració de l'alumnat absentista, i les interpretacions i percepcions sobre l'absentisme en centres amb unes cultures de treball que tendeixen a la coordinació entre el professorat (cultures de la integració).** Els instituts que més nítidament representen aquesta relació són els IES 1 i 3. Ambdós es caracteritzen per una relativa estabilitat de la plantilla de professorat, ser centres creats per a la implementació de la reforma, no tenir concentració de minories gitanes i tenir unes dimensions d'absentisme declarat no superiors a la mitjana. En el sentit contrari, **les pràctiques evasives i les interpretacions de desresponsabilització de l'absentisme, en el marc d'un discurs reproductor per part dels centres de secundària es tendeixen a produir en centres caracteritzats per cultures de treball on les pautes de treball aïllat**

³¹ Per a la representació dels instituts segons predomini d'elements definitoris de cultures "de separació" o "d'integració" s'ha optat per una representació sobre l'eix d'ordenades: en els valors negatius (cultures de separació) i positius (d'integració), la qual cosa no vol dir que les diferències entre cultures de treball s'hagin d'interpretar amb aquests signes. En tot cas la interpretació d'aquestes cultures estarà en funció de la significació que prenen en relació a l'absentisme i al context en el que operen.

són dominants, amb una baixa relació pedagògica entre el professorat i, en definitiva, amb cultures de separació.



Però malgrat aquesta relació entre pràctiques, discursos d'interpretació de l'absentisme i cultures, no es pot afirmar, amb les dades disponibles, que les cultures de treball del professorat siguin el factor determinant, puix també es dona el cas de centres amb practiques i discursos molt diferenciats (IES 6 i 7) malgrat tenir notables similituds en termes d'organització, relacions entre el professorat i "modes de treball de connexió". Ambdós són centres d'atenció educativa preferent, amb uns percentatges d'absentisme superiors a la mitjana i elements propis de les cultures de connexió (*coordinació per cicles que s'afegeixen a les tradicionals formes de coordinació per àrees, o la existència d'un claustre de professorat desigualment implicat amb els objectius pedagògics del centre i amb la reforma*) però mantenen notables

diferències en les seves pràctiques i formes d'interpretar l'absentisme. Fora d'esperar, que l'institut 7, antic centre de batxillerat de dimensions considerables (420 alumnes) presentés unes pràctiques d'intervenció més proclius a la evasió davant les situacions d'absentisme i uns discursos de legitimació d'estratègies d'inhibició i desresponsabilització; mentre que l'institut 6, antic centre d'EGB, de petites dimensions (amb 94 alumnes) presentés unes practiques d'intervenció més individualitzades, tendents a la integració de l'alumnat absentista, i a uns discursos d'implicació i responsabilització del professorat, donada la factibilitat de coneixença individual de l'alumnat. Però aquestes hipòtesis no es compleixen, per la qual cosa sembla que, de nou, les variables clàssiques de caracterització dels centres no aporten suficients elements d'interpretació. En canvi **les diferències observades entre instituts en relació a la concepció de la funció docent i la definició d'objectius pedagògics podrien ser elements claus per a la interpretació de les diferències.** Efectivament, l'institut 7 apunta vers la importància de la implicació del professorat i el compromís social per a compensar les desigualtats educatives, tal i com posa de relleu la següent cita, malgrat algunes limitacions i constriccions

"Aquest és un centre que tot i ser un centre com els altres, que no és que es diferenciï gaire de la resta, és a dir, amb un professorat tradicional que hem anat fent, com tots, oposicions, una carrera. .. La gent normalment no té una formació pedagògica, per tant això suposa que tot el que facin és de més a més. Aquest centre s'ha caracteritzat per una sèrie de coses una mica diferents. Per exemple, és un institut que va fer un congrés de les perifèries organitzat per uns alumnes i professors... Això tot depèn de la implicació dels professors que fan hores extres aquí i s'hi dediquen, i els nanos quan reben això, l'entusiasme d'algun gran o d'un professor, doncs també...es contagien diríem fins l'arribada de l'ESO, que hi podria haver un abans i un després d'aquesta situació. Aquest centre s'ha caracteritzat per intentar fer una pedagogia activa dins de les possibilitats; això també depèn de cadascú, perquè cada professor a la seva aula fa el que li rota, no hi ha cap sistema de controlar, de saber o d'exigir que hi hagi un treball cooperatiu, en equip... Jo intento i ho he intentat, sobretot en l'ESO, perquè com que la gent té molts problemes potser és el moment de poder fer més això d'intercanvi i intentar incidir. Però bé, jo crec que amb una població bastant marginal i des del punt de vista cultural bastant malmesa, el centre ha tingut un cert prestigi precisament perquè s'ha bolcat bastant en el barri i ha intentat... ha fet una feina que diuen els principis, des de la seva fundació, que és intentar fe una educació realment compensatòria. , Això a la teoria. A la pràctica jo crec que històricament ha estat bastant així en el sentit que molts alumnes nostres han fet carrera d'informàtica, de ... qualsevol carrera. Gent que s'ha

situat, és a dir, hi ha hagut un ascens social d'alumnes que potser, en el millor dels casos, hagueren pogut fer una diplomatura. I des del punt de vista pedagògic també hi havia molt més entusiasme abans, que era un centre que havia començat amb els pares, amb un equip més jove... Ara tots, que hi ha una bona part que continuem des de fa molts anys, l'envelliment o el cansament fa que la inèrcia de la manca d'estímuls, una mica el desencís... també fa que pedagògicament la cosa estigui una mica més aturada. De totes maneres, no costa gaire aquí muntar una... cada any hi ha alguna cosa, o setmanes culturals, o alguna celebració, que és una mica una explosió. I des del punt de vista escolar això dóna vida, perquè realment l'educació no és només el que es fa a l'aula, sinó el que es fa en àmbits que afecten al conjunt de la vida. I no sé... des del punt de vista també pedagògic penso que una cosa que és bastant important és que s'ha intentat que tot funcionés per consens, a vegades hi ha hagut moltes discussions i debats al claustre, amb els pares... però sempre s'ha intentat que es busqués una solució diguéssim consensuada, i això vulguis o no també dóna un caràcter i una tranquil·litat a la gent que treballa, i un clima bastant... no crispat, sinó de convivència. Tot i així, hi ha tot el ventall que suposo que pots trobar a tots els llocs: des de la gent que s'ho pren molt responsablement, fins i tot s'hi implica massa, perquè hi deixa la pell, i la gent que passa, que fa el mínim." (IES 7)

Mentre que en el cas del IES 6 predomina un discurs en el que les funcions del professorat queden més circumscrites als objectius acadèmics i queixa respecte de les pressions per a realitzar noves funcions i responsabilitats de caire "social", amb un increment del treball administratiu.

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? 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. (...) 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. (IES 6)

També els instituts 5 i 9, (al igual que els 6 i 7), presenten similituds en quant a les formes culturals dominants (modes de treball a cavall entre la separació i la connexió), tot i presentar diferències en quan a les pràctiques d'intervenció. El institut 9, antic centre d'EGB, presenta unes pràctiques d'intervenció més "integratives" i una concepció més activa de l'escola vers l'absentisme, mentre que el IES 5, antic centre de batxillerat, apropa les seves posicions al IES 2 i 4, amb pràctiques més evasives.

Aquests instituts (IES 5 i 9) també tenen en comú altres elements, com són: estar ubicats en la mateixa zona de districte, un similar percentatge d'absentisme declarat, la presència d'un discurs similar respecte de la reforma, que sense manifestar actituds contràries si manifesten un cert escepticisme i emfasitzen les constriccions de la seva aplicació, a les que segurament contribueixen unes plantilles del professorat poc estables.

"Som l'únic Institut que ha passat d'un BUP a un CAEP amb lo qual el BUP permetia certes anomalies, allò de si avui m'adormo no passa res, en canvi si ara m'adormo vol dir que algú i m'haurà de substituir, anomalies conforme jo feia un programa dedicant-lo a aprovar la selectivitat sense tenir en compte un programa de lo que és els alumnes, i tot això s'ha anat modificant. Aleshores la vinculació, no sóc molt partidari d'aquestes teories pedagògiques estàndards però si que és allò de la taca d'oli en principi existeix i crec que és bo que existeixi. És a dir en principi quatre gats hi creiem i quatre gats hi érem, i la resta estava totalment en contra fins i tot bloquejant el que feia la resta. Al segon any s'escampava una mica més la part diguem-ne positiva i aquest any està bastant clara que és la definitiva, tot i que hi ha certs elements o digues-ho com vulguis que bloquegen el... Jo diria que actualment ara ja és més per por a lo desconegut que no pas...". (IES 5)

Els elements diferenciadors entre aquests centres són: lleugerament la grandària, (350 alumnes en el IES 5 enfront de 200 alumnes en el 9), la concentració d'alumnat de procedència gitana en el cas del IES 5 (30%) i l'absència de concentracions, en el segon així com uns nivells de cohesió del professorat lleugerament més alts en aquest últim i la voluntat de ser un institut vinculat al barri. Aquests podrien ser elements que juguen negativament en les respostes externalitzadores i inhibides que el IES 5 dona a l'absentisme.

En resum:

- Amb les dades disponibles (*veure taula 8.3*) podem afirmar que existeix una miscel·lània d'elements en els centres que dificulta la seva caracterització com a models culturals purs. **Una tercera part d'instituts es troben classificats dins del model de cultures de connexió**, i només dos instituts són clarament identificats sota el model de cultures d'integració i "cultures de separació" (la qual s'apropen dos instituts més).
- La tradició històrica dels centres de secundària, de funcionar sota els paràmetres del que hem denominat "cultures de la separació" (individualistes o fragmentades) fa que tots els instituts analitzats, en major o menor grau, presentin algun tret característic d'aquest tipus de cultura.
- Probablement el context de canvi que introdueix la implementació de la reforma educativa, particularment en els instituts de secundària, ha generat un seguit d'incerteses entre el professorat, que s'accentuen particularment en els centres estudiats, donada la especificitat del context socio cultural en el que desenvolupen la seva tasca educativa. Un element que incideix en aquesta incertesa és la particular composició dels equips docents dels centres, que, en general presenten uns nivells de cohesió baixos. Tanmateix alguns IES tenen un perfil de claustre mixta, amb presència notable de professorat de primària (particularment els IES 3,7 i 9), que es tradueix en visions i tradicions de treball molt contrastades de grups de professorat amb concepcions educatives i pedagògiques desiguals. També les edats mitjanes de les plantilles pot tenir incidència en el mateix sentit.

- **Amb les dades disponibles s'apunta una relació entre els models de treball o les cultures polaritzades del professorat i els discursos i les pràctiques.** No obstant, els centres caracteritzats pel predomini d'elements propis de formes de treball de connexió tant bon punt poden oscil·lar cap a pràctiques actives (IES 7) com a inhibir les seves respostes davant l'absentisme (IES 6 i 8). En aquest cas les variables clàssiques de caracterització dels centres no contribueixen a explicar les diferències: ni l'origen del centre (batxillerat, en el IES 6 i 7, i antic centre de FP en el cas del IES 8); ni la estabilitat de les plantilles docents (IES 7 i 8); ni els percentatges d'absentisme declarats (superiors a la mitjana en els IES 6 i 7); ni tampoc la grandària del centre (doncs el més petit és el IES 6). Després d'un examen exhaustiu només s'observen dues diferències: la desigual concentració de minories (ètnia gitana), elevada en el cas dels IES 6 i 8 i molt menor en el cas del IES 7; i un discurs diferenciat en el IES 7, que destaca per l'elevat per ser particularment reflexiu respecte del paper de l'escola a la contribució de l'absentisme. Òbviament el caràcter qualitatiu i no representatiu del univers mostrat no permet refutar l'associació de variables, però si apuntar com a hipòtesi que en centres amb cultures de treball poc definides els discursos poden tenir certa incidència sobre les formes d'abordar les problemàtiques escolars, i particularment l'absentisme.
- Tanmateix, les diferències observades entre instituts en relació a la concepció de la funció docent i la definició d'objectius pedagògics poden ser elements claus per a la interpretació de les diferències³². La importància de la implicació del professorat i el compromís social per a compensar les desigualtats educatives en centres amb pràctiques "actives" i discursos d'interpretació crítics xoquen amb aquells altres en

³² Conclusions similars es deriven de l'estudi: Masjoan, J.M. (1994) *El professorat d'ensenyament secundari davant la reforma*. Bellaterra: ICE-UAB.

que predominen les funcions del professorat circumscrites als objectius acadèmics i al a queixa constant respecte les pressions que sofreix el professorat per a realitzar noves funcions i responsabilitats de caire "social", amb l'increment del treball administratiu que això comporta.

- Una bona part dels claustres estan en procés de re- definició de les formes de treball i d'organització pedagògica, situant-se en les denominades "cultures de connexió" però poden evolucionar a posicions més radicalitzades, o reafirmar unes postures "normativistes", a remolc del que puguin definir les administracions educatives, car, val a dir, que en una bona part dels centres els equips directius són relativament nous, (menys de tres anys) i les directrius pedagògiques no prou consolidades. Aquesta **inestabilitat de les cultures** es veu també agreujada pel fet que les plantilles d'una tercera part dels centres es caracteritzen per l'alta inestabilitat (superior al 50%, en els IES 5,6, i 9) o relativa inestabilitat (un altre terç d'instituts tenen el 50% de professorat sense plaça definitiva). Tots aquests elements apunten a la necessitat de ser molt cautelosos en la identificació de les cultures de treball dels centres, **car hom requeriria un estudi longitudinal, diacrònic i més aprofundit per poder dictaminar la tendència emergent, recesiva, o el caràcter consolidat de les cultures detectades .**

6. Classificació dels centres de primària segons modes de treball del professorat

A diferència dels centres de secundària, entre els que predominen les referències a objectius pedagògics i metodològics per a la formació, la major part dels centres de primària assenyalen objectius de caire social: l'adquisició d'hàbits de convivència, la formació en valors, l'adquisició d'habilitats socials, de convivència pacífica, en un marc d'interculturalitat,³² etc., amb finalitats compensadores (compensació de les desigualtats socials) en detriment de les finalitats estrictament instructives.

Les metàfores amb les que alguns docents es refereixen al seu treball i les obligacions que consideren tenir envers l'alumnat: "*arreglar-ho, salvar-lo, compensar-los*", etc., rebel·len certa orientació assistencial de l'ensenyament primari, molt menys freqüent entre el professorat de secundària. Això també pot explicar que en molts centres prioritzin objectius d'atenció a les persones, i de caràcter social, en detriment d'objectius estrictament instructius, malgrat que pugui comportar uns nivells d'exigència professional i dedicació molt elevats.

"Pensa que en escoles com aquesta els professionals que hi treballen, treballen molt i molt bé. Però clar és que amb l'alumnat que hi ha, o et poses a treballar molt o ...O sigui jo em trobo amb professors que quan marxen d'aquí diuen "vull tornar" i molts volen tornar aquí en comissió de servei perquè estan acostumats a una marxa intensa i tal, i després els hi sembla..."pues si no estic fent res, és com si ara no...fes absolutament res" m'entens? Vull dir que els professionals treballen moltíssim, moltíssim" CEIP 22

³² CEIPS: 22, 24,25,28 29, 31, 32, 35, 36 i 39.

En el mateix sentit, és freqüent trobar reflexions en les que es fa referència a les limitacions i els sentiments d'impotència del professorat davant la impossibilitat de transformar determinades realitats de l'alumnat del centre.

Nosaltres, a part de formar persones, hem de suplir el que a casa no fan a tots nivells, tant d'educació, de posar límits, de formar persones, d'afectivitat... Se'ns fa difícil, moltes vegades, eh? No et pensis que és tan fàcil. Per això abans et comentava aquest grau d'implicació del claustre, perquè penses: "Déu meu, és que si algú no ens ajuda, nosaltres sols no ens en sortirem". De vegades també tires la tovallola i penses, a veure, la nostra responsabilitat arriba a un punt, també arriba a un límit. Tampoc ens tirem terra damunt de nosaltres mateixos, perquè sí que hi ha gent que ens auto-inculpem, moltes vegades, com a mestres, de dir no ens en sortim. Aleshores pensem, bé, fem una mica d'auto-teràpia, també. A veure, nosaltres no podem suplir-ho tot. O sigui, tenim estadísticament un 35% de la responsabilitat de l'educació d'una criatura? doncs és això, o sigui, tampoc ens auto inculpem de si un nen... no ho arreglem. A veure, no ho arreglarem, què és el que arreglem? Doncs que els nens, quan marxen de l'escola Can Clos, al Setembre els tornem a tenir a tots aquí que et vénen a veure. "Que diferent, senyo, perquè això a l'altra escola, a l'institut, això no ens passa...". bé, ja ens està bé, això és la gratitud màxima que nosaltres podem tenir, que ens tornin a venir a veure. I que aquests nens de vuitè, que molts d'ells ja són pares, i fa tres anys que han sortit de l'escola, ens porten els fills a Can Clos. Això és la gratificació que tens, i penses que ja l'està bé. CEIP 28

Una altra tret diferenciador dels centres de primària és que els nivells de cohesió de les mestres és comparativament més elevat que el dels professorat de secundària. També són més freqüents les experiències d'assessorament extern i de formació col·lectiva, o compartida, si més no, per una part del claustre, aspecte molt contrastat amb la realitat dels centres de secundària, on predomina una lògica de formació contínua de caràcter "individual".

Taula 8.5 Descripció detallada de les variables de caracterització dels centres de primària segons modes de treball del professorat.³³

Id	Objectius Educatius			Cohesió Professorat	Coordinació acadèmica	Formació Professorat	Pla Acció Tutorial
	Discip	Ped	Socials				
22			X	3	n.r.	2	n.r.
23	X			2	n.r.	1	n.r.
24			X	2	2	2	2
25			X	3	n.r.	2	2
26	X			2	2	n.r.	1
27	X			1	2	1	1
28			X	3	3	2	2
29			X	n.r.	n.r.	2	1
30		X		2	3	2	2
31			X	2	2	2	1
32			X	3	3	2	2
33			X	2	2	n.r.	2
34			X	n.r.	2	2	n.r.
35			X	n.r.	2	n.r.	n.r.
36			X	2	2	2	2
37		X		3	3	2	2
38		X		3	2	2	2
39			X	1	2	2	n.r.
40		X		3	2	2	2

Efectivament, la formació del professorat és una de les dimensions en que es posa de manifest els tempteigs de les escoles i/o de l'administració per establir formes de treball "col·legials" o "de connexió" entre el professorat. No obstant, no sempre se'n deriva una lectura positiva, ja que quan aquestes no són compartides per tot el claustre, no satisfan les expectatives inicials, o hi ha una duplictat d'objectius no compartits, poden acabar generant pràctiques de repliegament a formes individualitzades.

- Alguna iniciativa de formació permanent col·lectiva?
- 1- Vam fer un seminari de tractament de la diversitat.
- Sí? Amb assessorament extern?
- 1.Sí, però no va anar massa bé.
- No? Per què?

³³ En les escoles de primària no es donen referències al rebuig certes de tasques que a secundària es consideren impròpies d'un docent. Aquesta absència de referències explícites fa pensar en una classificació més feble de la funció docent a primària que a secundària i en l'acceptació de tasques que es troben al llindar de les funcions pròpies d'un assistent social. No obstant donat que en una bona part dels centres de primària ometen referir aquesta qüestió s'ha optat per no considera aquesta variable en la caracterització i classificació de centres.

1- No sé, no va funcionar.

- No va donar els fruits que esperàveu?

1.No. Va ser complicat perquè ens va ocupar moltes hores i anem molt ofegats perquè tenim moltes reunions, molta feina... és molt complicat, l'horari dels mestres, no? I teníem un objectiu i aquest objectiu no es va complir.

Per què no es va complir? Perquè... Quin era l'objectiu?

1- L'objectiu era refer el reglament de règim intern de l'escola. L'assessora era una pedagoga que estava molt bé. La M. P., d'aquí de...la U.B

- Ah!

1.Sí, però el seu objectiu era un altre, era treballar la dinàmica de treball. Però clar, que va passar? Que vam treballar la dinàmica de treball però no es va complir l'objectiu, no vam fer res, i això va cremar molt a la gent perquè no ho van entendre, i llavors no es va tornar a demanar per aquesta raó, perquè la gent deia "bé, jo vaig de cuí, no vull estar fent teràpia, vull fer feina, no vull fer això." (CEIP 24)

Pel contrari, les experiències de formació o assessorament conjunt són valorades positivament quan parteixen d'una necessitat compartida pel claustre de professorat i tenen una aplicació individualitzada a les classes, sobretot si es tracta d'aplicabilitat didàctica.

L'aspecte d'atenció a la diversitat, jo penso que la implicació és important. Aquí la gent fa tres anys o quatre que ens ho vam començar a plantejar perquè realment vèiem que no, que és que era molt difícil funcionar i atendre criatures, perquè dintre d'un mateix grup tenies nivells molt diferents. En això la gent s'hi va implicar. De fet, vam començar per un assessorament de grups flexibles que va durant dos anys, als migdies, i en aquí va entrar tota l'escola. És potser la feina que més implicació hi ha hagut. La gent es va implicar, l'alumnat es va separar per grups, s'han elaborat proves manuals per a mantenir una mica el control dels grups on són els nens per a comparar resultats, i d'això estem contents... De fet, aquest encara estem fent un altre a les tardes que ja és més per metodologia. Però encara el que ens falta potser una mica, dintre de cada grup, una vegada que tens els continguts col·locats i tal, una metodologia més adaptada al tipus de criatures que teníem. Llavors és el que estem fent aquest any. Per l'any que ve. El fas cada dos setmanes, i vas fent. I molta part és treball personal, i hi ha la persona que ve cada dos setmanes una mica per guiar i per donar una mica feina pel... I aquest any, estan demanats per l'any que ve el de racons. Una vegada que hem començat, el que volem era tenir una persona que vingues també puntualment cada dos o tres setmanes, una mica per mantenir, per ajudar i per assessorar. Per l'escola havien demanat un de llengües, perquè és l'altre aspecte. Vam començar matemàtiques perquè creïem que era més fàcil de començar, més fàcil de seqüenciar, etc. Però com que ara hem començat a fer un assessorament de llengües, treballem la immersió perquè els crios (...) no parlen català. CEIP 36

1- Nosaltres... no, és que a veure, així en col·lectiu no n'hem demanat cap, per l'any que ve en tenim un demanat.

- Ah, sí?

1- Sí.

- Sobre quin tema, si no és molt demanar?

1- No, doncs sobre el tema... això... vull dir... trobant-nos com ens trobem amb famílies tan des-estructurades, que els nanos no tenen límits, de quina manera tu pots intervenir per posar uns hàbits i uns límits a l'escola, saps?

- Qüestions de disciplina...?

1.Exacte, que això costa molt. CEIP 40

Val a dir que en algunes zones existeixen experiències de formació o assessorament compartides entre escoles donat que comparteixen problemàtiques socials comunes:

- Alguna iniciativa de formació permanent de caràcter col·lectiu?

- Sí bueno, ara em portat dos anys seguits que fèiem el tractament de la conflictivitat a l'escola. Hem fet un seminari, hem fet...no sé suposo que els coneixes la C P...és una catedràtica a la Universitat ...Doncs bueno ha vingut gent molt bona a fer-nos un ...assessorament. És una pedagoga molt reconeguda. Llavors s'ha fet a totes les escoles, aquesta és una en concreta,

- A totes les escoles de la zona?

- Sí, sí, sí. A totes les escoles, perquè clar tots estàvem molt interessats amb això. I llavors sí sempre estem en formació sobre això. Ara no fa gaire també vam fer a direcció general un altre més de "risc social", que van venir una de la Universitat de Canàries, que allà també tenen bastant. I ens han portat un programa d'acció social molt bo, que el volem intercalar també amb aquest projecte d'acció tutorial que et deia.
CEIP 22

En alguns casos les formes de treball del professorat, particularment pel que fa a les formules de coordinació, respon a un plantejament poc formalitzat i molt flexible alhora que no per això deixa de constituir una resposta col·lectiva:

- A primària es treballa més per àrea, més per cicle...?

- A veure nosaltres.. és que cada dia de la setmana fem una cosa diferent, no sé com treballem, treballem a nivell de grups de treball, treballem a nivell de cicles educatius d'una banda infantil i cicle inicial i l'altra banda cicle superior i mitjà. Després treballem a nivell tots plegats que ens permet fer texts o tenir recursos metodològics i...què més fem? després hi ha un grup de mestres que pertanyen a la comissió social i la resta no. És que treballem segons el que de manera diferent. Hi ha un coordinador de cicle que setmanalment es reuneix amb la cap d'estudis i d'aquí es donen les pautes pel treball de la setmana, s'organitzen, dilluns fan una reunió s'organitza el treball setmanal, una mica mirant el directriu de quines coses hem de treballar, quines coses tenim penjades, quines coses encara no hem aprovat al claustre...Doncs a veure... una mica, doncs mira "hi ha la necessitat de fer un claustre, quin dia va més bé" això es parla i es diu "doncs mira en el meu cicle encara no hem treballat això, encara no hem començat, ens falten punts" doncs haver de fer un cicle, mirem una mica les demandes que rebem dels coordinadors i després també una mica lo que la organització del pla de l'escola requereix. De que al llarg del curs... doncs s'estan fent coses, i no parem eh! Perquè no queda temps, ...tenim una hora diària que cada dia està agafada per coses, és un dia...un moment que ens veiem tots plegats... CEIP 32

Algunes escoles (CEIP 32 i CEIP 33) assenyalen una relativa intensificació de treball del professorat donades les característiques

socioculturals de la població que hi assisteix a aquests centres i que obliga a les escoles a assumir tasques assistencials que sovint són viscudes com una pesada càrrega:

Els problemes de l'escola ho carreguen els mestres, és una cosa més, els Serveis Socials quan ho envies quan no sé què, són coses que escapen a l'escola. Vénen beques de llibres, són...passes un mes, mes i pico per recollir la informació, perquè és que venen que no saben escriure. Has de deixar de fer altres coses per, perquè algo s'ha de deixar de fer, conforme està, ho has de fer igual. I què fas amb aquestes famílies que no saben escriure? No els hi diràs "ompli'm això si us plau". És que aquí tenim un problema afegit totes les coses que vénen, vénen...i no tenim ajut. No tenim res d'ajut, res. A veure aquí al mes de setembre..., és que es necessita un ajut per fer això, es necessita una persona que canalitzi tot això, que ajudi a les famílies d'aquesta manera, perquè si un mestre fa això deixa de fer, doncs de mestre. Si el director és el cap d'estudis i el secretari fan això, deixant de fer les seves coses i el començament de curs que és molt important, o d'un fi de curs de cara a organitzar...organització del curs següent. CEIP 32

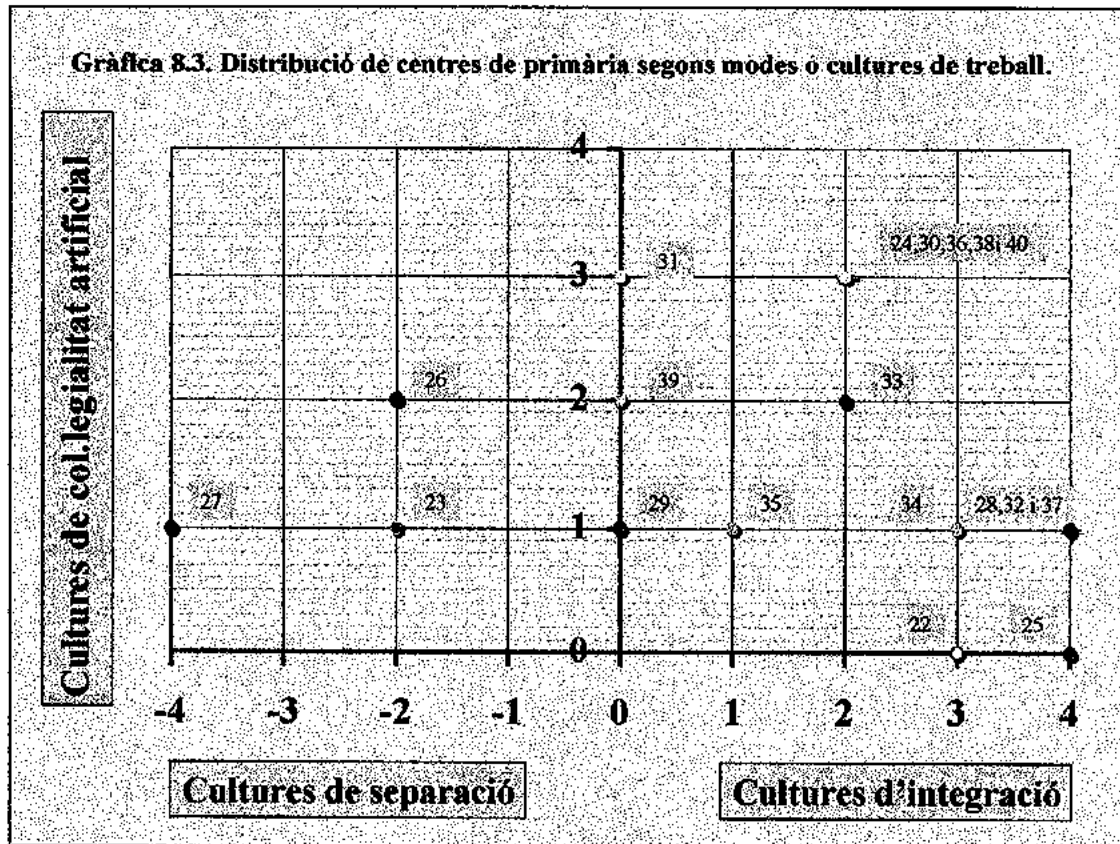
...la solicitud de beca supone un pliego de papeles ante los cuales que las familias necesitadas se encuentran desbordadas. No saben como rellenar y pasan de pedir la beca. Como la beca de libros es imprescindible para la mayor parte de los niños de la escuela, yo misma y otra persona del equipo directivo acabamos dedicándonos durante largas horas a rellenar los impresos para ayudar a las familias. La escuela acaba haciendo de asistente social. CEIP 33

Tampoc les escoles de primària, al igual que els instituts, descriuen models "purs" de treball entre el professorat, al no contenir tots els elements d'una única cultura de treball. Segons les dades disponibles, cap centre de primària es pot identificar de forma total i absoluta amb un únic model referits. Tot i així l'anàlisi de les dades permet identificar tres grups de centres lleugerament diferenciats (*veure taula resum 8.6*)

Taula 8.6. Taula resum dels modes de treball o cultures del professorat a primària

	Modes de treball o cultures de Separació (Individualista o Fragmentada)	Modes de treball o cultures de connexió (Col·legialitat Artificial)	Modes de treball o cultura d' Integració (o de Col·laboració)	No Informació
CEIP 22	0	0	3	2
CEIP 23	2	1	0	2
CEIP 24	0	3	2	0
CEIP 25	0	0	4	1
CEIP 26	2	2	0	1
CEIP 27	4	1	0	0
CEIP 28	0	1	4	0
CEIP 29	1	1	1	2
CEIP 30	0	3	2	0
CEIP 31	1	3	1	0
CEIP 32	0	1	4	0
CEIP 33	0	2	2	1
CEIP 34	0	1	2	1
CEIP 35	0	1	1	3
CEIP 36	0	3	2	0
CEIP 37	0	1	4	0
CEIP 38	0	3	2	0
CEIP 39	1	2	1	1
CEIP 40	0	3	2	0
TOTALS	CEIP 27 (4-1-0-0) CEIP 26 (2-2-0-0)	CEIP 24 (0-3-2-0) CEIP 26 (2-2-0-0) CEIP 30 (0-3-2-0) CEIP 36 (0-3-2-0) CEIP 38 (0-3-2-0) CEIP 40 (0-3-2-0) CEIP 31 (1-3-1-0) CEIP 39 (1-2-1-0) CEIP 33 (0-2-2-0)	CEIP 25 (0-0-4-1) CEIP 28 (0-1-4-0) CEIP 32 (0-1-4-0) CEIP 37 (0-1-4-0) CEIP 22 (0-0-3-2) CEIP 34 (0-1-2-1) CEIP 33 (0-2-2-0)	CEIP 23 (2-1-0-2) CEIP 29 (1-1-1-2) CEIP 35 (0-1-1-3)

La classificació i anàlisi realitzat descriu tres agrupacions de centres segons afinitats, tal i com es dibuixa a la gràfica 8.3



El primer grup, majoritari, caracteritza aquells centres de primària, en els quals les formes de treball entre el professorat es troben a cavall entre els "modes o cultures de connexió o col·legialitat artificial" i els "modes de treball que tendeixen a la col·laboració"³⁶.

- Són centres que defineixen els seus objectius educatius en termes pedagògics, bàsicament per a l'adaptació a la diversitat de ritmes d'aprenentatge, mitjançant formules pedagògiques "innovadores" com poden ser: el treball per projectes, particularment en les àrees de ciències socials i naturals. Sovint aquests objectius pedagògics responen més a

³⁶ CEIPS 24,30,36,38 i 40; seguits del CEIP 33 (0-2-2-1) i del CEIP 31 (1-3-1-0), CEIP 39 (1-2-1-0). S'inclouen els CEIPS 29 i 35 en base a la poca informació disponible.

una finalitat d'integració que instructiva, en el sentit de voler crear un ambient de treball i un clima de treball i participació favorable a la integració de l'alumnat al grup- classe (CEIPS 30, 38 i 40). També n'hi ha que donen prioritat a la dimensió social i compensadora de l'educació (CEIPS 24,31,33 i 36), apropant-se en aquest aspecte al segon grup.

- El nivell d'implicació i identificació del conjunt del claustre de mestres és mig- alt
- Les formes de coordinació pedagògica per cicles, a remolc de la normativa de funcionament de centres. No obstant, en alguns aspectes, no van a remolc d'aquestes, per exemple, en relació a l'Acció Tutorial hi ha una tradició de treball i seguiment de l'alumnat i es considera que aquestes accions tenen un important paper en la formació dels infants. Mostra de la importància és el fet que el seguiment individualitzat i aprofundit sobre la especificitat de cada alumne respon a un plantejament de centre, amb voluntat de convergència de criteris entre tutors i la resta de professorat i que intenta mantenir al tutor/a al llarg del cicle, sempre que els recursos humans disponibles ho fan possible.
- També en aquests centres es donen experiències d'assessorament i formació col·lectives i majoritàries, sovint en i relació a qüestions didàctiques i metodològiques pel desenvolupament de recursos d'atenció a la diversitat a l'aula o per la creació de materials de suport als grups flexibles establerts en les àrees instrumentals, així com també per buscar formules de treball interactiu, de tallers, etc.

Un **segon grup** és el que aglutina a centres d'ensenyament primari propers a "*formes de treball col·laboratives*" CEIPS: 25,28,32 i 37 i en menor grau el CEIPS 22 (0-0-3-2) i 34 (0-1-2-1). Es caracteritza per:

- Un predomini d'objectius educatius de caràcter social: "*educació integral de l'alumnat que permeti compensar les mancances del seu medi familiar i social*";

mitjançant el treball d'hàbits de comportament, de salut i higiene, de prevenció de conductes de risc (drogo- dependències); d'adquisició de competències bàsiques com són: treballar la reflexió, l'auto- estima (*aspecte molt referit com una mancança particular d'aquests nens*); l'auto- concepte, el control dels impulsos violents i l'agressivitat, bàsicament.

- Associat al predomini d'objectius socials de l'educació és freqüent trobar uns claustres amb uns nivells d'implicació particularment alts, fins i tot una "entesa" i "complicitat" entre professorat, com a conseqüència d'haver treballar molts anys conjuntament en el mateix medi social hostil.
- En aquest grup de centres es dona una elevada concentració de nens i nenes en situació de marginació social, molts d'ells d'origen gitano. No tots els centres d'aquests grups tenen unes elevades taxes d'absentisme.
- Tres d'ells (CEIPS 22, 34 i 37) han experimentat formacions col·lectives que han afectat a tot el claustre, alhora que la major part d'ells assumeixen tasques assistencials juntament amb les tasques docents. En alguns casos, aquest perfil professional es justifica i argumenta sota un principi de realisme, en base a les particulars problemàtiques socials de l'alumnat: *"per poder exercir la docència has de resoldre primer els problemes que tens, aquí."* En altres casos, però, l'argumentació porta associada una reflexió implícita sobre els temps dedicats a les activitat assistencials, en detriment d'activitats pròpiament educatives.

El tercer grup identifica, de forma clara, a una única escola de primària, amb algun tret d'identitat proper a les formes de treball o "*cultures de separació*" (CEIP 27) i, en menor grau, als CEIP 23 (2-1-0-2) i el CEIP 26 (2-2-0-1), que s'apropen als modes de treball o cultures de connexió. Es caracteritzen per:

- Predomini d'objectius de caràcter disciplinar
- un claustre fragmentat o desigualment implicat

- una formació del professorat individualitzada, i
- una consideració de l'acció tutorial molt recent i desigual així com d'introducció de formes de coordinació per cicles en resposta al mandat extern de l'administració educativa.

"La veritat és que lo de l'acció tutorial també és molt segons qui, llavors hi ha cicles que s'ho prenen amb més interès, i hi ha cicles doncs que donen per fet que no és tant important perquè... - Quins cicles són més els que estan com més...pujats al carro? Els que estan treballant més és cicle inicial en aquest moment no?, després de tercer en amunt cadascú una mica fa la seva.

- I això a què ho atribuïu?

- La veritat és que no es posen d'acord en fer un pla.

CE: Això de l'acció tutorial nosaltres el que tenim més és el que marca la llei, o sigui nosaltres ens hem cenyit per a tot al que diu la llei que s'ha de fer i això és el que en principi es fa. O sigui la gent sap què ha de fer el que passa que és clar cadascú de més i de menys no? Llavors en certa manera nosaltres el que volem que sàpiguen que el tutor és el responsable d'aquell nano, no és el que ha de coordinar totes les àrees, és el que ha de fer els informes i és en certa manera quan hi ha el problema a l'institut perquè s'han de fer responsables. Això...això que intentem que la gent tingui ...que assumeixi aquesta responsabilitat." CEIP 27

- També es dona alguna referència crítica respecte a tasques amb dimensió social que es consideren excedeixen les funcions per els quals un docent està preparat.

"... hem de fer tot, tot de tot. Inclòs aquest any hem hagut de recollir comprovants de que els nanos s'han vacunat i tal, és que es té que fer de tot. Llavors arriba un moment que dius bueno...jo ara mateix a direcció jo no he estudiat per moure'm entre tants papers. A l'Institut tenen una sèrie de personal que t'ajuda, hi ha un administratiu que t'ajuda., però és que aquí és impossible perquè has de fer tasques burocràtiques mil, i deixes de banda el que tu voldries fer que és estar a l'aula amb els nanos" (CEIP 27)

Per últim val a dir que tres centres es caracteritzen per una relativa dispersió interna i per la falta d'informació: CEIP 29 (1-1-1-2), 35 (0-1-1-3) i 39 (1-2-1-1), tot i que amb la informació disponible es situarien propers al eix que defineix "les formes de treball de connexió."

7. Cultures de treball, discursos d'interpretació i pràctiques d'intervenció contra l'absentisme a primària.

La juxtaposició total de grups resultants segons modes de treball dominants, practiques d'intervenció i discursos d'interpretació presenta una gran complexitat d'anàlisi i certa dispersió de resultats. Per a descriure-la desenvolupo, en primer lloc, l'associació existent entre pràctiques d'intervenció contra l'absentisme i modes de treball (cultures) dels mestres. Seguidament examino si la distribució dels centres obtinguda es modifica en base als discursos, tot i que, com ja s'ha assenyalat hi ha una elevada concentració de centres identificats en un discurs híbrid i majoritari: La major part d'escoles es situen en una posició que no afegeixen pràcticament informació complementaria a la ja obtinguda en base a l'anàlisi de les pràctiques.

La superposició de centres segons pràctiques d'intervenció mostra certa relació entre aquestes i les tendències de treball del professorat³⁵, tal i com s'observa a la gràfica 8.4.

El grup més nombrós és el de les escoles que presenten *Modes de treball de "col·legialitat artificial"* (cultures de connexió amb alguns elements de cultures de col·laboració), i alhora els valors màxims en el model de "*pràctiques actives*" contra l'absentisme³⁶. Són escoles que es caracteritzen per donar prioritat a

³⁵ No s'han considerat els CEIPS 29 i 35 per la poca d'informació en relació als modes de treball i elevada dispersió així com tampoc el CEIP 22, proper a la cultura de col·laboració però inclassificable en termes de pràctiques d'intervenció.

³⁶ Aquest primer grup en el que s'associen ambdues variables es compon dels següents centres. CEIP 24,31,33,36, 38, i 39, quedant exclosos els CEIPS 30 i 40 pel tipus d'intervenció: que tendeix en el cas del CEIP 30 a la homogeneïtat de respostes i la externalització, i en el cas del CEIP 40 a la invisibilitat e l'absentisme i al treball aïllat, tot i presentar tendències contrastades en relació a les interpretacions de l'absentisme.

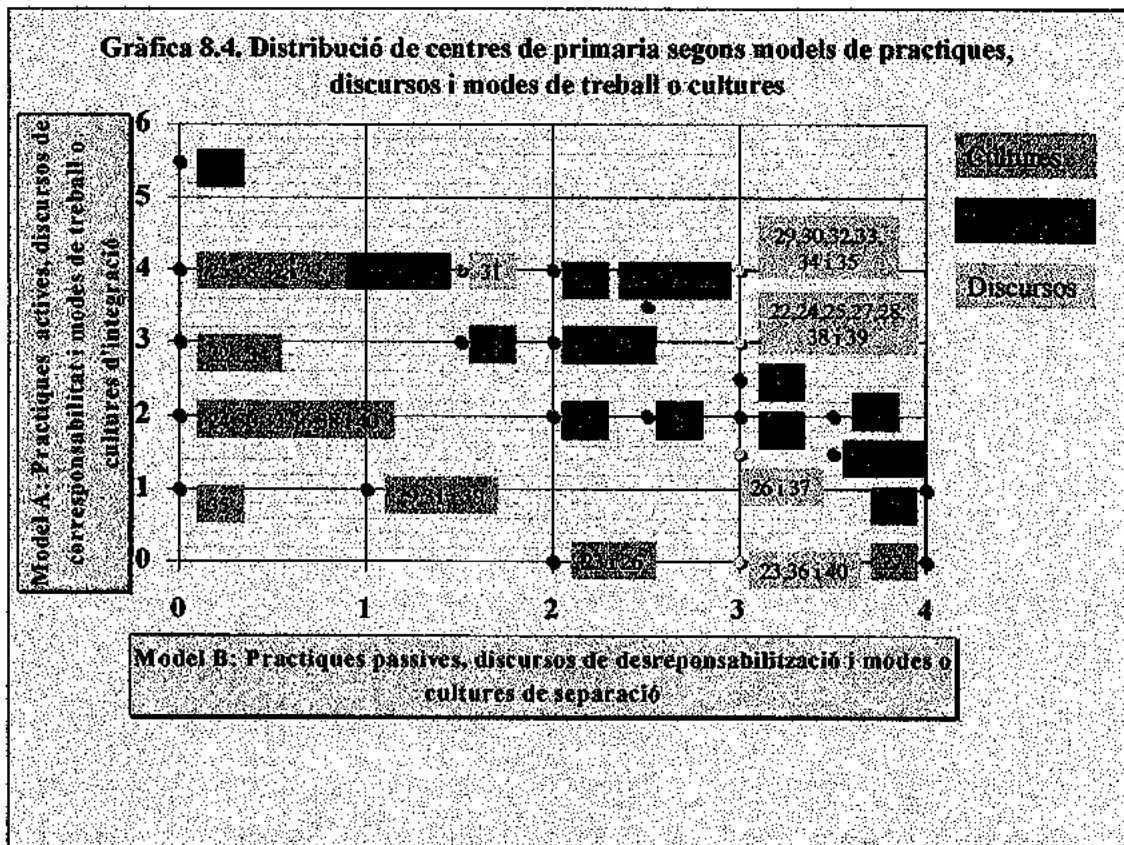
objectius de caire social, un nivell de cohesió del claustre mig-alt³⁷; un plantejament col·lectiu de la formació permanent, mitjançant formules d'assessorament, i un treball curós de seguiment individualitzat de l'alumnat i de les famílies. Les seves pràctiques d'intervenció contra l'absentisme es basen en l'establiment d'una definició precisa d'absentisme que permeti el control de flux i un registre exhaustiu de les situacions d'absència injustificada (a excepció del CEIP 24). A més del predomini de pràctiques que contribueixen a la visibilitat de l'absentisme es donen pràctiques pedagògiques sensibles a la heterogeneïtat de ritmes d'aprenentatge i a l'acolliment individualitzat de l'alumnat. Tots ells disposen d'un protocol d'actuació i per tant de mesures previstes per a la intervenció des del centre i amb altres instàncies amb les que es col·labora. Tanmateix tres de cinc centres inclosos en aquest grup tendeixen a la intervenció immediata si hi ha hagut la detecció d'un cas d'absentisme.

Quatre escoles es troben properes als *Modes de treball de "col·laboració"* amb valors alts en relació a la modalitat de pràctiques d'intervenció: *"actives"*³⁸. Són centres en els que es donen intervencions pautades sobre l'absentisme i es dona prioritat als objectius socials de l'educació, amb uns nivells de cohesió alta entre el professorat, que porta al claustre a fer un plantejament col·lectiu de formació permanent, i fins i tot a assajar algunes formules de coordinació acadèmica en base al desenvolupament d'un projecte transversal (Projecte "La Botiga", del CEIP 32) o al disseny conjunt d'un protocol de detecció de necessitats especials per a la intervenció precoç (CEIP 25). Es tracta de centres on predomina la intervenció immediata en base a un pla d'absentisme del propi centre (en el CEIP 25) o de la intervenció coordinada

³⁷ A excepció del CEIP 39 on es dona certa disparitat en relació a la concepció del perfil de mestre requerit en centres d'aquestes característiques.

³⁸ Aquest grup queda reduït als CEIPS 25, 28,32, i 34., quedant exclosos els CEIPS 22 i el CEIP 37 al caracteritzar-se, respectivament, per la "no informació" i per la tendència a la invisibilitat de l'absentisme i al treball aïllat en relació a altres instàncies, en els cas del CEIP 37.

entre instàncies, en base a un protocol d'actuació, seguiment i traspàs d'informacions.



Tres centres ocupen l'espai intermedi *entre els Modes de treball proclius a la Separació* (particularment dominant en el CEIP 27) i la "col·legialitat artificial"⁴¹. Són centres que te la uniformitat de respostes davant la diversitat de ritmes d'aprenentatge, d'alumnat i de tipus d'absentisme, amb practiques d'externalització i de treball aïllat en relació a altres i agències de control social, bàsicament als instituts de secundària als que els alumnes estan adscrits i als serveis socials del territori.

⁴¹ CEIPS 23,26 i 27.

L'examen d'aquests grups d'escoles a la llum de les interpretacions d'absentisme (*discursos*) no permet establir associacions, ja que, com es recordarà el discurs majoritari es caracteritza per ser un **discurs híbrid**, amb elements del model A i del model B. Te del model A les referències a la corresponsabilitat de l'escola en la lluita contra l'absentisme i del model B la interpretació de l'absentisme en clau de handicap cultural i social (sense referències a causes endògenes d'absentisme vinculades a les formes particulars com alguns infants viuen la escolarització), i també per una atribució majoritària de responsabilitats a instàncies tècniques (serveis socials), amb només una tercera part de centres que refereixen responsabilitats polítiques.

En resum, en els centres on predominen modes de treball de col·laboració i també on les característiques del centre el situen a cavall entre la col·legialitat artificial i la col·laboració es caracteritzen per introduir reflexions sobre la corresponsabilitat escolar i per la intervenció activa,⁴⁰ mentre que en els centres on predominen modes de treball a cavall entre la col·legialitat artificial i la separació (CEIP 23, 26 i 27) es donen discursos de desresponsabilització escolar i política i unes pràctiques passives davant la detecció i la intervenció contra l'absentisme. L'examen de les interpretacions de l'absentisme no afegeix informació rellevant donat el caràcter híbrid, majoritari, en els discursos

⁴⁰ A excepció del CEIP 30, amb modes de treball de col·legialitat artificial i practiques d'intervenció que tendeixen a certa inhibició.

CAPITOL IX.

Conclusions i discussió de resultats

Aquest últim capítol recull les principals conclusions que es deriven de l'anàlisi realitzat fins el present. Es pretén oferir al lector una recapitulació, a mode de síntesi, de les principals proposicions que se'n deriven de l'anàlisi de les pràctiques d'intervenció i de les pràctiques discursives, sobre l'absentisme escolar, ressaltant les principals consideracions en relació a les hipòtesis de treball. En base a aquestes conclusions es ressalten algunes reflexions i aspectes a debatre, en termes teòrics i metodològics però també per a la presa de decisions polítiques. També s'apunten algunes vies en relació a noves recerques sobre absentisme escolar, des del camp de les ciències socials. Particularment s'assenyalen els aspectes que, al meu parer, requeririen d'un major aprofundiment i de noves recerques.

1. Recapitulació

Com es recordarà, aquesta tesi s'articulava en relació a tres grans objectius, descrits en el capítol V, i que eren:

- 1) Explorar els processos institucionals que contribueixen a la invisibilitat de l'absentisme.
- 2) Analitzar les pràctiques d'intervenció i les pràctiques discursives dels centres en relació a determinats modes de treball dels centres (cultures de treball del professorat).
- 3) Posar de manifest la existència de nous perfils d'absentisme escolar, vinculats a la prolongació i unificació de l'ensenyament obligatori sota supòsits d'escola comprensiva.

Per a cadascun d'aquests objectius es descrivien un conjunt d'hipòtesis en base a les quals es desenvolupen, a continuació, les principals conclusions que deriven de l'anàlisi descrit en els darrers tres capítols.

La invisibilitat de l'absentisme

Com es recordarà es partia de la hipòtesi que "*L'absentisme escolar és un fenomen de difícil mesura i poc visible perquè determinades formes d'absentisme s'escapen a la percepció i mesura de les escoles. També es consideraven altres elements: el fet que un càlcul afinat de l'absentisme pogués repercutir augmentant el sentiment de responsabilitat personal i la tensió del mateix professorat o de l'escola, que l'administració educativa i els centres escolars no s'hagin dotat de directrius explícites i clares sobre la mesura i el control de l'absentisme i que un càlcul afinat de l'absentisme podia tenir repercussions negatives per a la imatge externa de l'escola.*" (hipòtesi 1.1.)

Les informacions recollides mostren que, efectivament, **hi ha un fenomen d'invisibilitat d'algunes situacions d'absentisme.** Aquesta invisibilitat o sub-estimació està **en funció d'una multiplicitat d'elements:** de la indefinició operativa del fenomen, de les formes de control instituïdes, de la absència de registre, de les motivacions docents per evitar l'efecte "boomerang" del retorn d'alguns absentistes que presenten problemes de conducta quan assisteixen; per evitar que el centre es vegi estigmatitzat o qüestionades les seves pràctiques pedagògiques. Aquests elements expliquen la relació entre unes pràctiques de registre i notificació poc exhaustives, discretes, i unes menors dimensions de l'absentisme en algunes escoles, reconegudes pels propis interlocutors. En particular a secundària es tendeix a una concepció estreta de l'absentisme, circumscriu a absències molt visibles, a uns controls puntuals poc exhaustius, i a estratègies d'adscripció d'alumnat en competència amb altres centres que contribueixen al replegament del centre cap a sí mateix, i a amagar determinades situacions considerades "problemàtiques".

Tampoc els dispositius regulars de recollida d'informació estadística contemplen el fenomen de l'absentisme escolar, doncs la competència de

l'administració educativa, per fer efectiu el dret a la escolarització, és entesa com "obligació d'oferir un nombre de places suficients"; no preveu directrius pel registre i la intervenció en cas d'absentisme. Així, malgrat la existència d'un registre de faltes a cada aula, **no existeixen criteris institucionalitzats que permetin disposar d'una definició comuna sobre l'absentisme**, ni un llindar a partir de la qual considerar l'absentisme com una amenaça per l'aprenentatge, o necessària la intervenció. Aquesta absència de criteris externs dificulta els processos de detecció i d'intervenció precoç, particularment a secundària, on tampoc es freqüent que es realitzin buidats de seguiment i còmput de les faltes al llarg del temps, (a diferència de primària). Tots aquests fets contribueixen a subestimar les absències puntuals, que escapen de la percepció del docent. També es subestimen absències parcials, tot i que en molts casos siguin recurrents, per no ser consecutives

Si en la major part de centres de primària predomina un control exhaustiu de l'absentisme i unes pràctiques que el fan visible, facilitades per la pròpia organització pedagògica i tradició (pràctica consuetudinària), a secundària la **dificultat de quantificar i la invisibilitat de l'absentisme s'agreuja també per les pròpies característiques organitzatives de l'etapa**. L'absència de control continu fa que determinades irregularitats, puntuals o totals, i les absències cròniques en determinades matèries, s'escapin del control i d'intervenció. Val a dir que la mesura de l'absentisme escolar és particularment complexa, per ser un fenomen dinàmic i **multiforme**, que obliga a un minuciós control i registre de l'assistència per aules i matèries. **La manca de criteri institucional provoca comptabilitats desiguals, segons diferents criteris taxonòmics emprats pels centres i contribueix a la invisibilitat d'alguns casos.**

Com era d'esperar, aquest fet, (la invisibilitat), s'associa a determinades formes de definir l'absentisme: **la imprecisió en alguns centres s'associa a les**

baixes dimensions del fenomen. Tot i així, amb les dades disponibles, no es pot afirmar que les dimensions de l'absentisme (més elevades o reduïdes) guardin una relació de causa o d'efecte amb les formes com es defineix l'absentisme a cada centre; altrament dit: **Es constata, segons les dades, que els centres que defineixen de forma precisa l'absentisme i estableixen criteris rigorosos pel seu control són, alhora, centres escolars amb unes taxes d'absentisme més elevades.** No obstant, tant és possible que s'hagi procedit a un pla de control i seguiment a causa de la elevada concentració d'absentisme com donar-se uns percentatges més elevats com a conseqüència d'un control i registre més exhaustiu.

Diferències entre primària i secundària i diferències entre centres.

En relació a les diferències entre primària i secundària hom partia del supòsit que *hi hauria un major control i seguiment de l'absentisme en els centres de primària que no pas en els de secundària, per l'edat de l'alumnat, per les característiques d'organització escolar i per una cultura docent diferenciada: més procliu, en aquests entorns desafavorits, a un model assistencial i comunitari, mentre que a secundària seria més procliu a un model de funcionament més fragmentat i burocràtic. Com a conseqüència d'aquestes diferències era d'esperar, en els centres de primària, unes intervencions més immediates, mentre que en els de secundària era d'esperar unes intervencions més diferides.* (Hipòtesi 1.2)

L'anàlisi de les dades ens mostra com, **respecte dels temps d'intervenció, no hi ha diferències remarcables entre primària i secundària.** La major part d'escoles i instituts tendeixen a donar una resposta dilatada. Aquesta pràctica és comuna per a tres de cada quatre centres. Només alguns instituts a secundària s'han adaptat a la nova situació que representa l'Ensenyament Secundari Obligatori, introduint formules exhaustives de control i intervencions immediates, particularment si es tracta d'alumnes de primer cicle de

l'ensenyament obligatori. Tot i així la intervenció immediata no és una pràctica dominant ni a primària ni a secundària. Probablement hi contribueix el fet que en la major part de les zones estudiades, com en la major part de programes municipals contra l'absentisme, s'hagi establert un circuit d'intervenció, generalment definit en base a una fase de detecció (habitualment del centre educatiu) un diagnòstic i una fase d'intervenció social (avaluació, seguiment i derivació). Aquests circuits, sovint complexos, presenten dificultats pràctiques d'implementació: El procés d'intervenció tendeix a dilatar-se en el temps i es corre el risc a desvirtuar-lo, sota una lògica "administrativista", burocratitzant el pla d'actuació en successives derivacions.

D'altra banda, malgrat la homogeneïtat d'escoles i territoris, **l'absentisme es distribueix de forma desigual segons centres.** Aquest fenomen, aparentment simple, és difícil d'interpretar: en primer lloc per la diferència de criteris de recompte i, en segon lloc perquè malgrat aparents similituds es produeix certa jerarquia interna entre els centres públics, particularment a primària, establerta en base a les concentracions de minories ètniques.

Fora d'esperar que la concentració d'alumnat de minories ètniques en condicions sub-integrades fos paral·lela a la concentració d'absentisme. Contra aquest supòsit **les dades obtingudes apunten una associació feble que posa de manifest la dificultat de reduir l'absentisme a la presència de col·lectiu gitano o d'altres grups ètnics.** No es pot fer, per tant, una lectura simple en base a la qual afirmar que l'alumnat de minories ètniques presentarà unes taxes més elevades d'absentisme, ja que es tracta d'un fenomen fortament mediatitzat per altres desigualtats de caràcter social. Es per això que en aquests entorns sub-integrats l'absentisme afecta també a població "paia". Prova d'això és que, a primària, les escoles que presenten unes taxes més elevades d'absentisme, són aquelles particularment ubicades en àrees sub-integrades, o que es troben en espais geogràfics particularment segregats dins del territori. També a

secundària les taxes més elevades d'absentisme són difícils d'interpretar. Tot i que s'observa certa relació en centres amb concentració elevada de minories ètniques (gitana) i absentisme, ni tots els centres que tenen una taxa més elevada d'absentisme declarat concentren població gitana, ni tots els centres que concentren població gitana tenen unes taxes d'absentisme més elevades. Les taxes d'absentisme declarat, a secundària, semblen també ser independents de la grandària del centre. Tampoc sembla haver-hi relació entre unes majors dimensions d'absentisme i la petició del centre de ser considerat "d'Atenció Educativa Preferent". En canvi **sembla haver-hi unes majors taxes d'absentisme ens instituts caracteritzats per una relació entre l'elevada rotació de les plantilles, si bé no es tracta d'una relació perfecta.** La inestabilitat de les plantilles tant bon punt pot contribuir a augmentar les irregularitats en la escolarització (i per tant les dificultats de consolidar un projecte pedagògic de centre i un projecte contra l'absentisme farien augmentar les dimensions del fenomen) com ser conseqüència de les dificultats d'una bona part del personal docent per romandre en aquests centres, donat el perfil d'alumnat i les dificultats de desenvolupar amb èxit un procés d'aprenentatge. **En qualsevol cas, la estabilitat de l'equip docent pot ser considerada condició necessària per l'establiment de criteris d'intervenció conjunts contra l'absentisme, tot i que no és condició suficient.**

Velles i noves causes d'absentisme: Absentisme i prolongació de l'ensenyament obligatori.

Com es recordarà un dels objectius plantejats era "Posar de manifest la existència de nous perfils d'absentisme escolar, vinculats a la prolongació i unificació de l'ensenyament obligatori, sota els supòsits d'escola comprensiva". La hipòtesi de partida era que: "*Apareixen noves causes d'absentisme escolar vinculades a la prolongació i unificació de l'ensenyament obligatori, i a la vivència negativa de l'alumne respecte del seu procés d'escolarització*". Com a conseqüència era d'esperar que les causes referides d'absentisme tinguessin elements diferencials entre primària i secundària. **A primària predominarien les referències a factors de caràcter estructural (desigualtats socio- econòmiques, determinades orientacions familiars vers l'escola, etc.) mentre que a secundària predominarien les referències a un absentisme conjuntural: a la inadaptació el rebuig i el conflicte escolar, amb un perfil predominantment masculí (hipòtesi 3.1, 3.1.a i 3.1.b)**

L'anàlisi dels discursos d'interpretació de l'absentisme mostren la **dimensió escolar de la problemàtica a secundària**. Els interlocutors refereixen "noves causes d'absentisme", és a dir, associen l'absentisme a la manera com una fracció d'adolescents viu la prolongació de l'ensenyament secundari obligatori. Particularment es refereixen **formes de rebuig i conflicte escolar**, però també altres formes de desafecció com la indiferència o el retraïment, que posen de manifest la particular problemàtica que representa l'allargament de l'ensenyament obligatori secundari per aquest alumnat i també pels docents. 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. Aquestes causes d'absentisme, i particularment el rebuig escolar, expressen 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. La influència que exerceix el grup d'iguals és de gran rellevància en aquestes formes d'absentisme així com la influència que exerceix el carrer que en alguns casos esdevé un tret d'identitat per aquests adolescents. Aquest perfil d'absentista, amb manca d'estímul acadèmic i d'interès per a l'escola, en un progressiu procés de desafecció escolar queda assumit en certa forma per l'escola, que accepta les presències i es resigna a les absències, sempre que no representin tensió per aquesta. **Cap reflexió sobre la contribució de les pràctiques escolars a aquests processos.**

Tanmateix, 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" 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.

També la pauta d'evolució de l'absentisme per cursos, notablement diferenciades entre primària i secundària, apunta a un component escolar de l'absentisme. En general, a l'ensenyament primari, tendeix a disminuir conforme l'alumne es promociona de curs, mentre que a l'ensenyament secundari tendeix a augmentar. Aquestes diferències expressen una significació diferent de l'absentisme, conseqüència de les diferents causes que es troben al seu origen: més mediatitzat per la família i les desigualtats estructurals, a

l'ensenyament primari, i més mediatitzat per la particular conjuntura que pressuposa la suma d'adolescència i escolarització obligatòria a secundària, el pes del grup d'iguals i la particular vivència de la pròpia escolarització. Cal afegir que la prolongació de l'escola obligatòria en el marc de l'escola comprensiva està originant efectes no previstos en els centres de secundària: lògiques d'intervenció diferenciades segons cicles; una anticipació del risc d'abandó entre les alumnes gitanes, pels canvis que genera el trànsit de l'ensenyament primària al secundari, i que, en general, sembla afectar més als individus més vulnerables a veure's exclosos de l'escolarització. (hipòtesi 3.1.a)

Si en termes quantitius l'absentisme no presenta diferències remarcables segons sexe, la distribució qualitativa de l'absentisme sí que en presenta, així com també la distribució segons cursos. A primària, les noies presenten un comportament absentista diferent dels nois: tendeixen a presentar més absentisme conforme s'avança en el curs i l'edat, per la desigual divisió sexual del treball (assumpció de tasques domèstiques, la cura dels germans petits, etc.). A nivell de secundària els tipus d'absentisme també semblen estar connotats en funció del gènere: l'absentisme "recurrent" és més procliu entre les noies, mentre que l'absentisme "d'aula", vinculat al rebuig d'algunes matèries i a les expulsions de classe són més freqüents 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. Tot i no ser la tònica dominant, en alguns instituts s'observa un major nombre de casos d'absentisme entre noies. Aquest fenomen es produeix en centres amb elevades concentracions de minories ètniques, particularment d'ètnia gitana. En general, el baix nombre d'alumnat d'aquesta minoria, en la secundària, contrasta amb les elevades concentracions declarades en els centres de primària adscrits, la qual cosa fa pensar que l'abandó escolar és encara una realitat entre el col·lectiu gitano que viu en condicions de sub-integració, encara que sovint

sigui una realitat silenciada. (hipòtesi 3.1 b.)

Les diferències entre l'absentisme a l'ensenyament primari i l'absentisme a secundària, segons intensitat i freqüència, són menors del que era d'esperar: predominen les situacions d'absentisme esporàdic (particularment a primària on aquest tipus es duplica respecte de secundària). També a primària l'absentisme de caràcter crònic és el segon tipus d'absentisme més freqüent, tot i concentrar-se en algunes escoles (la diferència en el nombre de casos d'absentisme crònic és de 8 punts entre primària i secundària). Aquesta diferència augmenta si considerem les situacions d'absentisme d'aula, inexistents a primària. Es tracta d'un tipus d'absentisme molt connotat des del punt de vista de la vivència negativa de l'escola per part de l'alumne, expressió la majoria de les vegades, de situacions d'inadaptació i rebuig escolar, i com a conseqüència més present a secundària. A primària les diferències són menys notòries (hipòtesi 3.1.a)

Pràctiques diferenciades segons nivells d'ensenyament i segons centres.

Pel que fa a la polarització de les pràctiques (hipòtesi 2.2), val a dir que la distribució dels centres de primària i secundària segons la qualitat de les intervencions pedagògiques, les formes de control i de detecció de l'absentisme i les respostes instituïdes es polaritzen entre aquells instituts amb unes pràctiques actives, caracteritzades per la visibilitat de les formes i dels tipus d'absentisme, el desenvolupament d'intervencions immediates i la tendència a un treball conjunt i cooperatiu amb altres agències de control simbòlic; i els centres que tendeixen a la inhibició (o a desenvolupar unes intervencions poc actives), a la invisibilitat de determinades formes d'absentisme, a la estandardització i homogeneïtat de respostes i a la delimitació clara de funcions en relació a altres agències de control simbòlic.

Era d'esperar que els centres de primària mostressin unes formes de treball entre el professorat més proclius a la cooperació, (tot i mantenir, també, elements propis del mode de connexió, imposat per l'administració educativa), on les finalitats socials de l'educació, i les relacions comunitàries: de cohesió entre el claustre, formacions col·lectives en base a projectes de centre, el treball coordinat i els projectes comuns de tutories, així com les relacions interpersonals i afectives amb l'alumnat adquirissin més rellevància, mentre que es considerava que en els centres de secundària es tendiria cap a "modes de treball o cultura de la separació" poc adequades donat el context les condicions en que desenvolupen el seu treball (hipòtesi 2.2.)

Ara bé, com ja s'ha assenyalat, **tant els centres de primària com els de secundària tendeixen, en general, a respondre a l'absentisme mitjançant intervencions realitzades a diferents nivells institucionals, dins les coordenades del circuit administratiu establert.** Tot i haver elements de cultura pedagògica diferencials entre els nivells d'ensenyament resulta **excessiu o exagerat establir una polaritat en la que s'associï un model burocràtic a secundària i un model comunitari a l'ensenyament primari, donada la heterogeneïtat entre els centres d'una mateixa etapa educativa .**

En general, la diversitat de situacions i de modalitats d'absentisme són poc considerades pels centres a l'hora de donar resposta a situacions diferenciades. Tanmateix, a secundària es produeixen dues lògiques d'intervenció segons el cicle del qual es tracti. Hi ha un major seguiment de l'alumnat absentista al primer cicle de l'Ensenyament Secundari Obligatori (ESO), com succeeix a l'ensenyament primari, mentre que en el segon cicle de secundària els centres tendeixen a responsabilitzar a l'alumnat i a inhibir-se del seguiment de la seva escolarització, sota l'argument de l'edat de l'alumne, equiparant-lo amb l'alumnat de batxillerat. **L'absència de plantejament pedagògic específic, per abordar les situacions d'absentisme recurrent, en**

termes de seqüenciació i ritme dels aprenentatges, contrasta amb les respostes a la diversitat que els centres es plantegen en termes d'organització escolar (reforç, desdoblaments, tallers, grups flexibles per nivells, el recurs a la UAC, etc.). L'absència de solucions didàctiques específiques per a donar resposta a les dificultats acadèmiques resultants d'una escolarització irregular és generalitzada, tant a primària com a secundària.

Una major tendència a donar respostes homogènies i a la inhibició davant l'absentisme es dona en instituts proclius a la classificació forta i jerarquització de l'alumnat segons rendiments (pràctiques d'agrupament flexible per nivells), tot i que sota fórmules aparentment "comprehensives" d'organització escolar també es produeixen reaccions d'inhibició o respostes uniformitzadores.

A diferència de primària (que en general no utilitzen recursos expeditius o de sanció directa, per considerar-los contraproductius per la relació família - escola), a secundària es contemplen les sancions a l'alumnat absentista en el reglament de règim intern, com un recurs final del centre tot i que, en general, només es aplicat quan una assistència irregular s'associa a altres situacions o conductes que el centre considera greus.

La interpretació dominant de l'absentisme es fa en clau de handicap socio - cultural.

Domina un discurs sustentat en la teoria del handicap cultural (hipòtesi 2.1), tant a primària com a secundària, en base al qual l'absentisme és interpretat com a resultat d'un seguit de mancances familiars o d'absència de motivació per l'escola, de manca de valoració de l'educació (*deprivació cultural*) i de la interiorització d'uns patrons culturals i uns valors particularistes

(*alumne, família o grup ètnic*), que dificulten la “normal” escolarització d’alguns alumnes. Sovint, les referències a factors ètnics, racials o culturals esdevenen l’argument per a justificar una “no intervenció”. Són els efectes d’un plantejament multiculturalista llegit en clau de relativisme cultural, a partir del qual es passa de reconèixer unes particularitats a reconèixer drets col·lectius particulars, justificant especificitats culturals que van en detriment de drets universals individuals, com el dret a la escolarització. No obstant, alguns centres tendeixen a interpretar l’absentisme considerant elements endògens als centres i al sistema escolar; són centres que alhora desenvolupen pràctiques d’intervenció actives.

Desiguals discursos d’implicació a primària i secundària.

Malgrat els elements comuns d’interpretació de l’absentisme en clau de handicap, s’observa un desigual nivell d’implicació entre el professorat de primària i secundària. Gairebé tots els equips directius dels centres de primària reflexionen sobre el paper que l’escola pot jugar per afavorir una escolarització regular, mentre que a secundària aquesta reflexió és minoritària, malgrat que la dimensió escolar de l’absentisme prengui més rellevància, com reconeixen els propis entrevistats, que no deixen de referir-se a “nous perfils d’absentisme” vinculats a la prolongació de l’ensenyament obligatori, al rebuig escolar, a les baixes pactades, a les expulsions i a les actituds de desafecció escolar, elements que susciten interrogants sobre el paper que juga la institució escolar en els processos de desafecció i d’escolarització irregular.

S’observen certes contradiccions en els elements discursius referits a primària i a secundària per a la interpretació de l’absentisme. A primària, dominen les interpretacions de l’absentisme com un fenomen resultant de

factors socioeconòmics i culturals. No obstant persisteix entre els entrevistats la creença en la capacitat de modificar aquestes situacions des de la pròpia escola. En canvi, a secundària predomina una interpretació de l'absentisme en clau de problemàtica escolar, malgrat que, al mateix temps, s'assenyala el paper limitat de l'escola per a combatre'l. La interpretació d'aquesta paradoxa requeriria un estudi més aprofundit.

El desplegament d'un discurs que qüestiona la comprensivitat.

Predomina, entre els instituts, un discurs crític respecte la unificació de l'ensenyament secundari obligatori, en coherència amb unes pràctiques d'organització de l'alumnat homogènies, és a dir, fórmules d'agrupació de l'alumnat segons capacitats ("*streaming*"), aplicades, en la major part dels centres, a primer i a segon cicle de l'Ensenyament Secundari Obligatori, si bé en una tercera part dels instituts, aquesta pràctica de segregació es circumscriu al segon cicle. En qualsevol cas és justificada com a fórmula per respondre a la diversitat d'interessos, motivacions i capacitats de l'alumnat. El discurs alternatiu, favorable a una organització escolar heterogènia, a la comprensivitat, és pràcticament inexistent i no s'acompanya d'una pràctica pedagògica coherent en termes de respostes didàctiques, sinó de metodologies uniformes. En congruència amb el discurs dominant, favorable a les agrupacions segons nivells de rendiment, abunden en els discursos dels interlocutors les reflexions sobre el paper limitat del centre, per donar resposta a les situacions d'absentisme i altres problemàtiques associades.

Discursos polaritzats entre centres de primària i secundària.

A diferència de primària, on predomina un discurs híbrid a cavall entre un model A de "corresponsabilitat" i un model B "d'interpretació de l'absentisme en clau de handicap", en el que es combinen les reflexions espontànies sobre el paper de l'escola en la garantia del compliment de la escolarització, la importància de la implicació de tot el claustre pel control i fre de l'absentisme, en el paper del tutor i la importància del clima a l'aula amb la interpretació de l'absentisme en clau de handicap cultural i /o social, els centres de secundària elaboren un discurs en el que les referències al paper de l'escola en el fre o augment de l'absentisme són minoritàries, així com les reflexions sobre els factors endògens a l'absentisme. Predomina en els discursos d'aquests la crítica política, les opinions contraries a la comprensivitat prevista en la reforma i les referències a les limitacions del centre per fer-la efectiva. Aquests elements contribueixen a discriminar clarament els discursos d'interpretació de l'absentisme entre equips directius de secundària, marcant notables diferències entre discursos innovadors i reproductors. (hipòtesi 2.2).

Polarització de discursos sobre competències.

També apareixen dos tipus de discursos en relació als espais institucionals en els que s'ubiquen les competències i responsabilitats d'administracions i serveis per garantir una escolarització regular. Aquests discursos són independents del nivell d'ensenyament. El primer, reproduït per gairebé una tercera part de centres de primària i més de la meitat de secundària, emfasitza les constriccions i les limitacions derivades de la inhibició política, la indefinició i la manca de directrius, a les quals s'afegeixen les insuficiències de caràcter tècnic. El segon és un discurs caracteritzat per l'èmfasi exclusiu en la dimensió tècnica de les intervencions i ubica les responsabilitats i competències

sobre l'absentisme en els serveis educatius externs a l'escola, particularment en els serveis socials. Val a dir que tots els centres atribueixen competències i responsabilitats als serveis socials territorials en relació a l'absentisme, tot i que només alguns centres ho fan de forma exclusiva, com s'acaba d'assenyalar. Es tracta d'un recurs també utilitzat en major o menor grau per tots els instituts de secundària, sigui en base a la institucionalització d'una comissió conjunta (*comissió social*) molt comuna en els centres de primària, o altres formules de treball menys institucionalitzades. **De l'anàlisi dels discursos es desprenen la existència de friccions entre les instàncies educatives i socials, particularment en aquells centres que tendeixen a una classificació més forta de la funció docent i a delimitar les intervencions al marc estrictament escolar, sigui perquè:** a) les intervencions contra l'absentisme obliguen a l'escola a assumir certes tasques assistencials o de caire social b) perquè es senten qüestionats per serveis externs a l'escola o c) perquè consideren que hi ha un espai d'indefinició de competències concurrents entre administracions que dona lloc a un buit d'intervenció que repercuteix negativament en les funcions de l'escola.

També és comú el predomini d'un discurs que legitima la inhibició dels serveis tècnics d'inspecció, particularment en els centres de secundària, que ometen comunicar-los-hi situacions d'escolarització irregular per evitar un efecte "*boomerang*". Només es comuniquen casos extrems en un acte d'autodefensa en relació a les pròpies responsabilitats, amb una finalitat estrictament legalista.

La similitud de discursos entre centres de primària i secundària i el caràcter híbrid dels mateixos obliga a matisar respecte de la hipòtesi de partida en base a la qual s'afirmava la polaritat de discursos (hipòtesi 2.2.b). Amb tot, la crítica política en relació a l'absentisme és menys usual en els discursos de primària que en els de secundària.

Articulació entre pràctiques d'intervenció i pràctiques discursives.

Les pràctiques i discursos sobre l'absentisme es polaritzen de forma que s'observa una relació entre determinada visió de l'absentisme i les pràctiques d'intervenció dels centres de primària i secundària (hipòtesi 2.2.c). La tendència a fer de l'absentisme un fenomen visible, les intervencions pedagògiques d'integració, més individualitzades i heterogènies, les intervencions immediates i persuasives per afavorir l'assistència regular, les pràctiques de treball coordinat amb altres instàncies i amb algunes agències de control simbòlic, són elements predominants en aquelles institucions educatives on la interpretació de l'absentisme adquireix una dimensió plural, on es considera que la institució escolar pot contribuir a combatre'l, o a atenuar-lo, en un marc de corresponsabilitat institucional (responsabilitats polítiques, escolars i tècniques concurrents), i viceversa.

Formes de treball i classificació forta o feble entre agències de control simbòlic.

Hom partia del supòsit que: *"Les escoles on predomina el treball cooperatiu serien més favorables a la col·laboració amb altres agències de control simbòlic (serveis locals de suport a l'Escola) i el foment de la cooperació intercentres mentre que les escoles i instituts on les formes de treball del professorat eren predominantment individuals o fragmentades ho serien menys."* (hipòtesi 2.4). A la llum dels resultats, la major part dels centres de primària i secundària no tenen tradició de col·laboració amb altres agències de control simbòlic, com serveis socials o altres serveis personals. Les pràctiques de treball conjunt, recentment instituïdes en dues tercers parts dels centres de secundària i de primària, semblen respondre a un plantejament de zona, amb independència de les dimensions declarades d'absentisme. 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. (Hipòtesi 2.4.)

Pràctiques d'intervenció diferenciades segons modes de treball.

Segons la hipòtesi establerta en el capítol cinquè, 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) quedarien associades a formes de treball de separació o "cultures de treball" fragmentades, i a l'inrevés, pràctiques d'intervenció actives i pràctiques discursives de corresponsabilitat (o discursos innovadors) es tendrien a associar amb formes de treball d'integració o "cultures de col·laboració" (hipòtesi 2.3). Segons l'anàlisi de les informacions recollides tant els centres de primària i secundària no es caracteritzen de forma pura, sinó per una miscel·lània d'elements de diferents modes o cultures de treball, que dificulta la seva caracterització en un model exclusiu i exclouent. L'anàlisi mostra un predomini de centres classificats dins del model de connexió (al voltant d'un terç) que en el cas de primària contenen també elements de formes de treball de col·laboració. També en una tercera part de centres de primària predomina la cultura de col·laboració. Pel que fa als instituts, també s'observa una tercera part de centres classificats dins del model de connexió si bé la resta es distribueixen, de forma equitativa entre el model d'integració i el model de separació, o a cavall entre aquest últim model i les cultures de connexió.

La tradició històrica dels centres de secundària, de funcionar sota els paràmetres del que hem denominat "cultures de la separació" (individualistes o

fragmentades) fa que tots els instituts analitzats, en major o menor grau, presentin algun tret característic d'aquest tipus de cultura. Probablement el context de canvi que introdueix la implementació de la reforma educativa, particularment en els instituts de secundària, ha generat un seguit d'incerteses entre el professorat, que s'accentuen particularment en els centres estudiats, donada la especificitat del context socio cultural en el que desenvolupen la seva tasca educativa. Un element que incideix en aquesta incertesa és la particular composició dels equips docents dels centres, que, en general presenten uns nivells de cohesió baixos. Tanmateix alguns IES tenen un perfil de claustre mixta, amb presència notable de professorat de primària (particularment els IES 3,7 i 9), que es tradueix en visions i tradicions de treball molt contrastades de grups de professorat amb concepcions educatives i pedagògiques desiguals. També les edats mitjanes de les plantilles pot tenir incidència en el mateix sentit.

Amb les dades disponibles s'apunta una relació entre els models de treball o les cultures polaritzades del professorat i els discursos i les pràctiques. També s'observa que els centres de secundària més proclius a modes de treball de col·laboració tendeixen a unes pràctiques d'atenció més individualitzades i integratives i, contràriament, els centres més proclius a modes de treball de separació tendeixen a pràctiques d'atenció uniformes i segregadores (hipòtesi 2.5).

Tanmateix, els centres caracteritzats pel predomini d'elements propis de formes de treball de connexió tant bon punt poden oscil·lar cap a pràctiques actives (IES 7) com a inhibir les seves respostes davant l'absentisme (IES 6 i 8). Així, si les modalitats extremes que caracteritzen la cultura o modes de treball semblen associar-se a unes pràctiques d'intervenció més actives o inhibides, entre les centres classificats dins d'una cultura de "connexió" es poden trobar pràctiques i discursos molt diferenciats. Així, sembla ser que en els centres amb

cultures de treball poc definides el tenir una determinada visió i interpretació de l'absentisme pot tenir incidència en les formes d'abordar la problemàtica.

La concepció de la funció docent i la definició d'objectius pedagògics en els instituts semblen ser elements rellevants a l'hora d'interpretar les diferències d'actituds davant l'absentisme. La importància de la implicació i cohesió del claustre de professorat i el compromís social per a compensar les desigualtats educatives en centres amb pràctiques "actives" i discursos d'interpretació crítics són majoritaris a primària i minoritaris a secundària, on predominen les funcions del professorat circumscrites als objectius acadèmics i la queixa constant respecte les pressions que sofreix el professorat per a realitzar noves funcions i responsabilitats de caire "social", amb l'increment del treball administratiu que això comporta.

Una bona part dels claustres estan en procés de re-definició de les formes de treball i d'organització pedagògica, situant-se en les denominades "cultures de connexió" però poden evolucionar a posicions més radicalitzades, o reafirmar unes postures "normativistes", a remolc del que puguin definir les administracions educatives, car, val a dir, que en una bona part dels centres els equips directius són relativament nous, (menys de tres anys) i les directrius pedagògiques no prou consolidades. Aquesta inestabilitat de les cultures es veu també agreujada per la inestabilitat de les plantilles (una tercera part dels centres es caracteritzen per una inestabilitat que afecta a més del 50% del professorat, i una altra terç per la relativa inestabilitat, que afecta al 50% del professorat). Tots aquests elements apunten a la necessitat de ser molt cautelosos en la identificació de les cultures de treball dels centres, car hom requeriria un estudi longitudinal, diacrònic i més aprofundit per poder dictaminar la tendència emergent, en recessió o el caràcter consolidat de les cultures detectades.

2. Consideracions finals

Copsar les dimensions de l'absentisme des de la pròpia subjectivitat dels actors comporta algunes avantatges però també inconvenients d'ordre metodològic. La principal virtut d'un enfocament com aquest és que permet constatar la existència d'elements institucionals que, de forma intencionada o no, contribueixen a fer de l'absentisme un fenomen poc visible. No obstant, una de les majors limitacions és la dificultat per a la comparació entre centres, per la qual cosa fora un greu error interpretar l'absentisme i les seves dimensions en termes de major o menor eficàcia d'escoles i instituts.

D'altra banda, l'associació entre pràctiques discursives innovadores i pràctiques d'intervenció actives contra l'absentisme, o entre discursos reproductors i practiques passives mostra la relació dialèctica existent, en el sentit que els discursos d'interpretació de l'absentisme serveixen com a argument i coartada de determinades pràctiques d'intervenció o inhibició, contribuint a transformar o reproduir determinades pràctiques pedagògiques però, al mateix temps, en base a una determinada visió de l'absentisme es defineix el paper de la institució escolar al respecte. En aquest sentit la interpretació de l'absentisme en clau de handicap cultural té efectes nocius sobre les intervencions, perquè tendeix a responsabilitzar a l'alumne i/o les famílies, i a des-responsabilitzar a la institució escolar. També un discurs de relativisme cultural, des d'un paradigma multiculturalista de "comprensió cultural" contribueix a l'acceptació resignada de particularismes culturals i va en detriment de drets individuals com la escolarització, servint de coartada per a justificar determinades formes d'inhibició. Si el desplegament d'un discurs de handicap acaba modulant unes respostes didàctiques inhibides fins i tot en els centres més proclius a respondre a la diversitat d'alumnat, caldrà preguntar-se quins són els mecanismes interns i externs que han de permetre desbloquejar aquesta situació.

Tot i que, com ja s'ha assenyalat abastament, no era objecte d'aquesta tesi el conèixer fins a quin punt les escoles contribueixen a generar situacions d'absentisme crònic, ni mesurar els factors que contribueixen a l'absentisme, doncs es tracta d'un fenomen multicausal, seria interessant indagar sobre la construcció escolar de l'absentisme des d'un plantejament etnogràfic i d'observació participant, la qual cosa contribuiria a un millor coneixement sobre els processos de construcció de la identitat social de l'absentista des de les escoles. En el mateix sentit, si, contra els supòsits de la teoria del handicap, l'absentisme escolar no és ni una situació de partida ni una situació d'arribada, sinó un procés dinàmic, biogràfic i plural (heterogeni) caldrà considerar les diverses situacions i modalitats d'absentismes. En aquest sentit, indagar sobre la gènesi i desenvolupament de les carreres d'absentisme seria de gran interès pel disseny d'estratègies d'intervenció ajustades a diferents processos i situacions. La tipologia d'actituds davant l'escola, desenvolupada al capítol IV, particularment en relació a les respostes d'indiferència i retraïment; així com de rebuig escolar i de dissociació amb els procediments instituïts per l'escola, podrien constituir un bon punt de partida en base a les quals analitzar, en retrospectiva, la construcció de trajectòries de desafecció i rebuig escolar.

L'anàlisi de les cultures d'escola desenvolupades en aquesta tesi no ha estat en cap moment el nucli fonamental de la mateixa sinó un recurs heurístic per a la interpretació de les pràctiques i discursos diferenciats sobre l'absentisme en els centres de primària i secundària. No obstant algunes consideracions específiques mereixen ser retingudes: particularment el fet que:

- a) Tot i haver elements de cultura pedagògica diferencials entre els nivells d'ensenyament resulta excessiu o exagerat establir una polaritat en la que s'associï un model burocràtic a secundària i un model comunitari a l'ensenyament primari, donada la heterogeneïtat entre els centres d'una

mateixa etapa educativa, la incidència de les dinàmiques oficials (discursos i pràctiques pedagògiques oficials), els canvis de mandat social a l'escola, etc.,

- b) Els resultats concrets de l'estudi mostren el predomini de centres classificats dins del model de connexió, és a dir, centres amb unes cultures de treball poc definides on sembla ser que una determinada visió i interpretació de l'absentisme pot tenir incidència en les formes d'abordar la problemàtica. Probablement el context de canvi que introdueix la implementació de la reforma educativa en els instituts de secundària, ha generat un seguit d'incerteses entre el professorat, que s'accentuen, particularment, en el context social en el que desenvolupen la seva tasca educativa.

Si les escoles on predomina el treball cooperatiu són més favorables a la col·laboració amb altres agències de control simbòlic (serveis locals de suport a l'escola) i el foment de la cooperació intercentres cal preguntar-se respecte dels mecanismes que generen friccions entre diferents agències de control simbòlic, més concretament entre les instàncies educatives i socials, per tal de desenvolupar intervencions que permetin llimar aquestes diferències, particularment en els centres que tendeixen a una classificació més forta de la funció docent i a delimitar les intervencions al marc estrictament escolar. Aquest aspecte també requeriria un treball específic i aprofundit.

3. Propostes d'intervenció

Pels centres escolars i l'administració educativa

1. **La intervenció contra l'absentisme escolar no és una resposta puntual a un problema escolar i/o social sinó que requereix una resposta educativa permanent (en permanent re- formulació).** Per això un model d'intervenció contra l'absentisme des de l'escola requereix que aquest model formi part del projecte educatiu del centre i que es consideri l'entorn social en el qual es desenvolupa, és a dir, el context territorial i familiar, com quelcom dinàmic, ja que la composició social i ètnica de l'alumnat pot anar variant al llarg del temps (per exemple pels efectes de la concentració de minories, la guetització, etc.).
2. **Una escola oberta al territori i a la realitat social de l'alumnat.** Les escoles i instituts tenen necessitat de donar resposta a la realitat social i cultural de l'alumnat que tenen. Això requereix una escola oberta al territori i també una major flexibilitat de criteris de l'administració educativa en l'assignació de recursos ordinaris i extraordinaris que no només es basi en criteris numèrics sinó de caràcter qualitatiu, que discriminin positivament els centres en funció de: el tipus d'alumnat, o la concentració de situacions socio- educatives complexes i de la bondat de les seves pràctiques escolars. En aquest sentit les escoles i instituts considerats Centres d'Atenció Educativa Preferent haurien de disposar d'un conjunt de mesures de discriminació positiva, diferents a la resta de centres, i que els hi permetés un marc per exercir l'autonomia pedagògica i organitzativa que el centre necessita per ajustar la seva proposta educativa a un alumnat particular. En aquest sentit des de

l'administració educativa es podrien possibilitar formules com ara: el disposar d'un professorat adequat, preparat específicament i incentivat per a desenvolupar la seva tasca educativa en situacions complexes; una adaptació dels horaris escolars, dotar als equips directius de capacitat de decisió respecte als criteris de configuració de la plantilla docent, poder dissenyar projectes pedagògic específics i potenciar projectes extra - escolars o altres mesures que permetin donar una resposta vàlida d'escolarització a l'alumnat absentista, partint de les seves particularitats, i utilitzant tots els recursos que l'escola tingui al seu abast, tant normals com siguin possibles i tant específics com sigui necessari, etc.

3. **La mediació i/o l'acompanyament.** L'acompanyament és un recurs que suposa un referent adult reconegut per a l'adolescent, que li dona suport i l'orienta i ajuda en moments particularment rellevants per a la trajectòria futura de l'adolescent, per exemple en la transició de primària a secundària o de l'escola al treball. La mediació fa referència a un recurs que permet a un adult interferir entre l'escola i la família, en cas que es doni una situació de dificultat d'entesa o de conflicte. L'acompanyament és un recurs que hauria d'estar garantit per aquells nens i adolescents que corren el risc de viure una relació acadèmica difícil amb l'escola així com una transició difícil entre l'ensenyament primari i el secundari, o altres situacions educatives difícils. Aquest recurs és important, particularment entre els adolescents que provenen de medis socials i familiars desafavorits que no els hi poden garantir un suport i orientació adulta necessària. D'altra banda, el recurs a la mediació escola - família pot resultar de gran eficàcia entre determinats nuclis familiars, en entorns culturals allunyats de la cultura escolar, sent un recurs que permet l'aproximació de la família a l'escola i de l'escola a la família. Aquests dos recursos, relativament nous, plantegen alguns interrogants respecte de l'espai d'intervenció en el que s'han d'ubicar (dins o fora de

l'escola) així com de el caràcter professional o vocacional que han de tenir les persones que assumeixen aquestes funcions, ja que ambdues opcions poden comportar riscos i efectes no volguts. Per exemple, l'acompanyament i la mediació professional corren el risc de burocratitzar-se en la mesura que l'activitat esdevé professional i s'institucionalitza. En el cas contrari, el caràcter vocacional d'aquestes figures permet contar amb els recursos humans existents en el territori i una major implicació i participació dels agents actius en aquest entorn però el caràcter vocacional no garanteix la existència del recurs en entorns caracteritzats per una població poc dinàmica i poc participativa. La mediació i l'acompanyament haurien de ser entesos com un recurs local integrat en el marc d'un dispositiu més ampli i no com un recurs d'intervenció aïllat i puntual, la eficàcia del qual podria ser més limitada.

4. Un projecte global contra l'absentisme requereix considerar la necessitat d'intervencions individuals en el marc d'un projecte més ampli, d'abast territorial. El treball individual contra l'absentisme (detecció, acompanyament per al retorn a l'escola i el seguiment) cal afegir-hi una dimensió comunitària (articulació de les activitats educatives de l'escola amb altres instàncies també educadors del territori) el treball comunitari i individual no només no s'exclouen sinó que un projecte global contra l'absentisme requereix les dues vessants. Clar que el treball comunitari sobrepassa la simple lectura de treballar amb la comunitat. Suposaria utilitzar tots els dispositius existents en el territori per a normalitzar el procés d'escolarització obligatòria del jove i acompanyar-lo en el seu procés d'esdevenir adult (orientació, assessorament, formació, activitats de lleure, acompanyament per a la inserció, etc. La escola hi podria jugar un paper clau, juntament amb els serveis municipals per a la vertebració coherent de l'oferta de formació, lleure, i altres activitats existents en el territori.

5. La intervenció contra l'absentisme requereix esgotar les vies de negociació abans d'arribar a les mesures coactives i de denúncia. Els criteris tradicionals contra l'absentisme basats en la sanció, la via disciplinària i la denúncia semblen molt poc eficaços per a recuperar situacions d'absentisme. Per això qualssevol intervenció requereix, primerament, buscar les vies de negociació i diàleg que permetin estudiar respostes possibles a la situació. Només en casos extrems, quan aquestes vies estan esgotades, es pot pensar en altres recursos, com és el recurs a l'autoritat competent que hauria de disposar d'una instància d'intervenció directa entre l'escola i la família.

En el territori

1. **La necessitat d'un acord sobre la mesura de l'absentisme escolar en el territori.** Un dispositiu fort i eficient de lluita contra l'absentisme escolar requereix una bona i ràpida informació sobre les dimensions i característiques del fenomen. Com s'ha vist, no hi ha uns criteris unànimement compartits ni entre els centres de primària i secundària ni inter zones ni intra zones que permetin disposar d'informacions sobre les situacions d'absentisme escolar, la qual cosa contribueix a la seva invisibilitat, dificulta qualssevol intervenció ràpida contra l'absentisme i no permet valorar dels recursos addicionals necessaris per fer-li front. Sembla necessari que l'administració educativa, en tant que responsable de garantir l'escolarització obligatòria, estableixi uns criteris per a la recollida d'informació regular en el territori respecte al compliment de l'escolarització.
2. **Intervencions integrades i de coordinació inter- institucional.** Les actuacions contra l'absentisme escolar reclamen intervencions integrades i en les que s'afavoreixi la coordinació i la cooperació entre els centres

escolars (tant en la prevenció com en l'acolliment i la reinserció), les famílies, els serveis locals (serveis de suport externs a l'escola com l'EAP's, els serveis socials, etcètera), i l'administració educativa, és a dir, requereixen un compromís institucional de corresponsabilitat respecte de l'absentisme i una estreta coordinació entre institucions i administracions per tal d'establir estratègies d'acció conjuntes, integrades i efectives. Aquestes accions haurien de superar, però, un marc de la intervenció exclusivament centrat en l'escola i abordar també altres àmbits mitjançant una actuació integrada en el territori d'abast no només educatiu, sinó també de dinamització econòmica i social, en la que es desenvolupin polítiques de discriminació positiva integrades en el territori: polítiques d'habitatge, urbanístiques, econòmiques, culturals i socials.

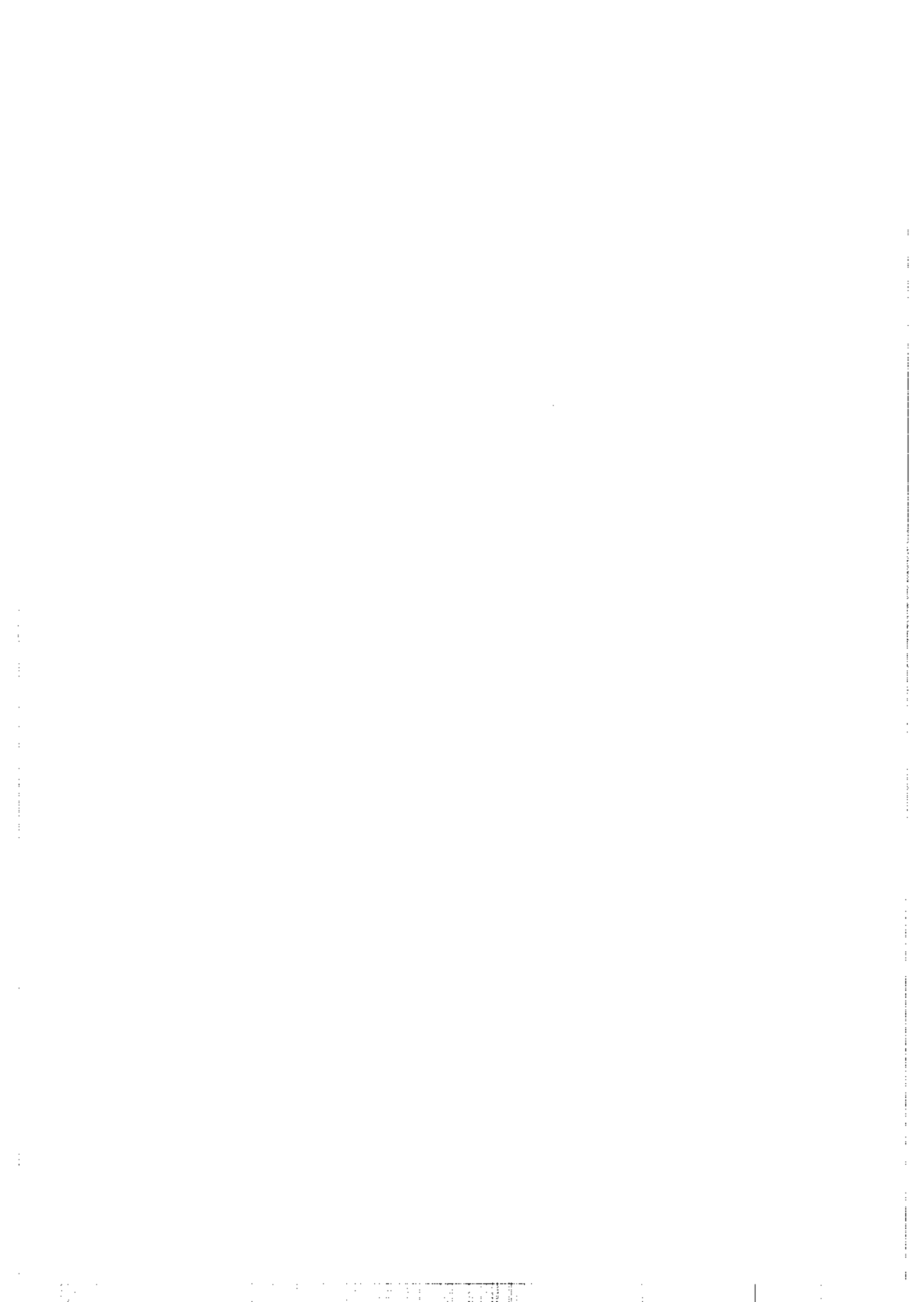
3. Cal evitar identificar el dispositiu i el circuit d'intervenció. Un dispositiu d'intervenció suposa el disseny d'un mecanisme que ha de permetre l'actuació. Està format per diferents serveis, que formen una estructura estable en el marc d'un territori, les funcions dels quals estan pensades per desenvolupar actuacions de prevenció (prevenció activa i participativa), detecció, reparació i seguiment de les situacions d'absentisme així com l'avaluació de la eficàcia de les intervencions desenvolupades per a la millora del dispositiu. El circuit per a la intervenció es refereix a la xarxa de comunicacions requerida en qualsevol dispositiu, en base a la qual es produeix un traspàs d'informacions, entre instàncies i serveis del dispositiu, 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 qualsevol dispositiu d'intervenció però cal no confondre'l amb les actuacions pròpiament dites. Exaltar el circuit

d'informació en detriment del dispositiu d'intervenció suposa donar prioritat a una lògica d'intervenció i derivació d'informació "administrativista", en base al seguiment de casos particulars (metodologia d'estudi de cas), mentre que emfasitzar el dispositiu d'intervenció suposa donar prioritat a una lògica d'intervenció integrada, en base als recursos disponibles en el territori. En aquest sentit el dispositiu permet integrar un treball de prevenció i el treball comunitari com actuacions contra l'absentisme .

4. La intervenció sobre l'absentisme ha de ser àgil en el temps i el més directa possible. Quan més transparència hi hagi en el diàleg entre l'escola i la família o l'adolescent i més directa sigui la intervenció contra l'absentisme més possibilitats existeixen per a la reconducció de la situació. En aquest sentit quan més simple sigui el dispositiu més àgil i eficaç pot resultar la reconducció de les situacions d'absentisme i, contràriament, quan més complex resulti més difícil serà la reconducció de situacions i més inoperant.
5. Els dispositius d'intervenció en els territoris no han de ser necessàriament homogenis. La necessitat de desenvolupar plans de lluita contra l'absentisme escolar de caràcter estable no vol pas dir, però que s'hagi d'instituir una única forma de treballar per a tots els territoris i escoles implicades sinó que cada zona hauria de partir dels recursos reals dels quals disposa. Hom pot pensar en un dispositiu amb formules d'intervenció a "geometria variable" en funció de la especificitat del territori, dels recursos disponibles, del teixit social, etc. Altrament es pot acabar imposant un model d'intervenció uniforme que limiti la variabilitat de respostes davant diferents situacions i causes d'absentisme escolar.

6. Per acabar, val a dir que combatre l'absentisme escolar requereix una resposta política decidida de l'administració educativa, una resposta activa i compromesa per garantir el dret i les condicions de la escolarització, que passa per una major implicació dels serveis tècnics d'inspecció educativa, l'establiment de directrius i criteris de control, i registre així com incentivar plans contra l'absentisme des dels propis centres escolars, una major coordinació i definició de funcions entre serveis, dotar de major competències a les comissions d'escolarització en els territoris, per tal que aquestes vetllin, de forma continuada, per evitar la concentració de problemàtiques socials i d'absentisme en alguns centres i superar la obsolescència històrica que suposa interpretar les pròpies competències sobre la escolarització en clau d'oferta de places escolars.

BIBLIOGRAFIA.



Bibliografia:

Alvarez, M i López J, L (1999) *"La evaluación del profesorado de los equipos docentes"*, Ed. Síntesis, Madrid (pàg. 151-153).

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.

Apple (1986) *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Armengol i Asparó., C: (1999). *"La cultura organitzacional en els centres educatius de primària"*. *Tesi Doctoral*. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. UAB.

Baker, J. & Sansone, J. (1990). Interventions with students at risk for dropping out of school: A high school responds. *Journal of Educational Research*, núm. 83 (4), 181-186.

Ball, S.J: (1981) *Beachside Comprehensive: A case study of secondary Schooling*. Londres. Cambridge University Press

Bauer, R. & Michael, R. (1993). *They're still in school: Results of an Intervention program for at-risk high school students*. Atlanta, GA: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (ERIC document Reproduction Service no. ED 361 436).

Becker H.S: (1963) *Outsiders*. Nueva York: The Free Press.

Bernstein, B: (1990) *The structuring of pedagogic discours. Volume IV: Class, codes and control* London: Routledge [Trad. al Castellà: Bernstein, B., (1993) *La Estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ed, Morata.

Bernstein, B., (1996), *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis. [Trad. cast. Bernstein, B., (1998) *Pedagogia, control simbólico e identidad*. Madrid: ed. Morata p.]

Bernstein, B: (1967) "¿Escuelas abiertas, sociedad abierta?" *Nueva Sociedad*, 14 de septiembre. Reimpreso como capítulo 3 de: Bernstein, B (1975) *Class, Codes and Control* 1ª Ed. Routledge and Keagan Paul [Trad cast. Bernstein, B., (1988) *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid, Ed. Akal. Vol. I y II,

Bernstein, B: (1986) "Una crítica de la Educación Compensatoria" a: C. Wrigth Mills et al. *Materiales de sociología crítica*, Madrid, la Piqueta, 1986. p. 203-218.

Bolívar A (1994) "El compromiso organizativo de un centro en una cultura de colaboración en Villar L.M. y De Vicente P (Coord) *Enseñanza para centros educativos*. Barcelona.

Bolívar A. (1993) "Culturas profesionales en la enseñanza". A *Cuadernos de Pedagogía*, núm., 219, pàg., 68-72.

Bolívar, A, (1993) *Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción, a Revista de Innovación Educativa*. Universidad de Santiago, núm, 2. Pàgs, 13-22.

Bolívar. A "Culturas profesionales en la enseñanza" *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 219, p.68-72

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)

Bourdieu P, Passeron, J.C., (1970) *la Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Edition de Minuit (Trad. castellana: Bourdieu y J.C. Passeron (1977) . *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Ed. Laia).

Bourdieu, P: (1987) *Choses dites*, Paris : Minuit.

Bourdieu, P: (1980) *Le Sens pratique*. Paris: Minuit.

Carabaña, J: (1993) "A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas" a *Revista de Educación*, núm. 302, p. 61-82.

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. Baranova, p. 246.

Carnoy, M: (1985): "Educación, Economía y Estado" en *Educación y Sociedad*, núm., 3, p. 29-32.

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.

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.

CIREM (1994) *Èxit i Fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. 1994.

Cohen, Deal, Meyer, Scott (1979): "Technology and learning in the elementary school" in *Sociology of Education*. Núm. 52, p. 20-33.

Colom J. A: (1998) "Las teorías de la desescolarización", *Teoría e Instituciones contemporáneas de la educación*, Barcelona, Ariel Educación.

Coombs, Ph.: (1985) *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.

Corcuff, Ph: (1998) *Las Nuevas Sociologías*. Madrid: Alianza Editorial, 120 p.

Cumming, J. (1996). *From alienation to engagement: Opportunities for reform in the middle years of schooling*. Canberra: Australian Curriculum Studies Association.

Dale: (1986) "La política educativa en Inglaterra entre 1970 y 1983. Estado, Capital y Sociedad Civil" en Fernández Enguita (ed.) *Marxismo y Sociología de la educación*. Madrid: Akal, pp. 41-63.

Dean, D.G. (1961). "Alienation: It's meaning and measurement". *American Sociological Review*, núm. 26, 753-758.

Duru Bellat; Van Zanen: (1999) *Sociologie de l'école*. Armand Colin, Paris.

Dwyer, P. (1996). *Opting out: Early school leavers and the degeneration of youth policy*. Tasmania: National Clearinghouse for Youth Studies.

Erickson, F (1987). "Conceptions of school culture". *Educational Administration Quarterly*, 23, (4), pág. 11-24.

Feito, R: (2000) *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Madrid: Ed. Ariel.

Feito, R:(1990) *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolar*. CIDE. Madrid.

- Fernández Enguita, M: (1991) *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Ed. S. XXI.
- Fernández Enguita (1999) *Alumnos gitanos en la escuela paya* Barcelona.Ed. Ariel Practicum.
- Fernández Enguita, M.: (1988) "El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?" en *Política y Sociedad*. Madrid, núm. 1. (p. 23-34)
- Fernández Enguita, M.: (1988) "Yo no soy eso...que tu te imaginas" a *Cuadernos de Pedagogía*, núm., 238, p, 35-38.
- Fernández Enguita: (1986) *Integrar o Segregar*. Barcelona: Ed. Laia - Cuadernos de Pedagogía.
- Finn, J.D. (1989). "Withdrawing from school". *Review of Educational Research*, num. 59 (2), 117-142.
- Forquin, Cl: (1985) "El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social" a *Educación y sociedad*, núm. 3, p. 177-224.
- Fullan, M (1986) *La gestión del cambio educativo*. Symposium de Innovación educativa. Murcia.
- Fullan, M; Hargreaves, A (1992) *What's Worth Fighting for in Your School?* Open University Press, Buckingham.
- Garcia, M., Casal, J: (1998), *Las Reformas en los Dispositivos de Formación contra el Fracaso Escolar en España*, Programa Sócrates, DGXXII, ICE-UAB.
- Garfella Esteban., P., Gargallo López, B., (coord.) (1998) *El absentismo escolar. Un programa de intervención en educación primaria*. València: Universitat de València i Ajuntament de Gandia.
- Gil Villa: (1994). *Teoría Sociológica de la Educación*. Salamanca: Ed. Amarú.
- Gimeno Sacristán (1996) *La Transición a la educación secundaria*. Madrid, Morata
- Giroux, H: (1992) "Producción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización" a *Teoría y resistencia en educación* Madrid: S XXI (ed). Original: Giroux,H., (1983) *Theory and resistance in education. A pedagogy for the oposition*. London: Heineman.
- Gómez, P (1994) "Desigualtats socials a la ciutat de Barcelona", *Barcelona Societat*, núm., 2, Pàg. 4-23. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

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

Guiddens, A. *Sociología*, Barcelona: Alianza Universidad, 1989.

Halsey A. H., (ed) (1977) *Power and ideology in education*. New York, Oxford University Press, 1977, p. 292-305. (Traducido al castellano por Estrella Sánchez Alonso

Handy, 1984. *Tanken for Granted? Understanding Schools as Organisations* Longman, New York, 1ª ed, 1975. .

Hargreaves, A., (1994) *Changing teachers, changing Times. Teacher's work and fculture in the postmodern age*. LLondon,: Casell [Trad. Cast,: Hargreaves ,A (1999) *Profesorado, cultura y postmodernidad* Ed, Morata, Madrid]

Hargreaves. D.H., (1967): *Social Relations in Secondary School* London: Routledge and Kegan Paul.).

Harte, A.J. (1995). *Improving school attendance: Responsibility and challenge*. Toronto: Canadian Education Association. (ERIC Document Reproduction Service no. ED 383 042)

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

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

Illich, I: (1976) *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral

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

Ingles 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.

Jackson, P. W: (1975) "Participación y absentismo en la clase" a *La vida en las Aulas*, Madrid: Marova.

Jerez Mir., R (1990) *Sociología de l'Educación. Guia didáctica y textos fundamentales*. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaria General.

Kerman, S. (1979) "Teacher Expectations and Student Achievement", *Phi Delta*

Kappan, 10, juny (716-723)

King, J.A. (1994). "Meeting the educational needs of at-risk students: A cost analysis of three models". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, núm. 16(1), 1-19.

Kitsuse (1964) "Societal reaction to Deviant Behavior: problems of Theory and Method" en *The other Side* . Editado por H.S. Becker, Nueva York, The Free Press.

Larkin (1979) *Suburban Youth in cultural crisis*. Nueva York Oxford Universitu Press.; Willmott.P.,(1969): *Adolescents boys in East London*. Harmonds worth Penguin.

Lemert E (1972) *Human desvoiance, Social Problems and Social Control*. Englewood Cliffs, Nueva York, Prentice-Hall.

Lerena, C. (1986) *Escuela, Ideologia y clases sociales en España*. Barcelona: Ed. Ariel.

Levin, H (1999) "El dilema de las reformas comprensivas de la escuela secundaria en Europa" en F. Enguita (Eds.) *Sociología de la educación*, Ed. Ariel, Barcelona.

Lindley, D.A. (1990)." For teachers of the alienated: Three defenses against despair". *English Journal*, núm. 79 (6), 26-31.

Lucchini, R., (1993) *Enfant de la rue: Identité, Sociabilité, drogue*. Ginebre: Librairie Droz. (Trad. cast: Lucchini, R., (1999) *Niño de la calle.: Identidad, sociabilidad, droga*. Barcelona: Los libros de la Frontera.)

Marchesi, A (2000) *Controversias en la educación española*, Madrid: Alianza Ed.

Martín Criado, E., Gómez Bueno, C., Fernández Palomares, F., Rodríguez Monge, A (2000) *Familias de clase obrera y escuela*. Ed. Iralka, Donostia.

Masjoan, J.M. (1974) *Els mestres de Catalunya*. Barcelona: Ed. Nova Terra,

Masjuan, J.M., Pinilla de les Heras, E; Vives, J (1979) *L'Educació General Bàsica a Catalunya*. Barcelona: Ed. Blume.

Masjoan, J.M. (1994) *El professorat d'ensenyament secundari davant la reforma*. Bellaterra: ICE-UAB.

Mattelard, A Schumucler, H: (1983) *América latina en la encrucijada telemática*, Barcelona, Paidós Comunicació

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

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, Mèxic.

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.

Monge, LL (1992) *Projecte d'intervenció en l'absentisme escolar*. Barcelona, Direcció General d'Atenció a la Infància. Barcelona: Mimeo

Morton, J. (1989). "Youth alienation and the schools: A Principal's perspective". *NASSP Bulletin*, 73(514), 109-10.

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.

Neave, G: (1977) *Equality, Ideology and Educational Policy: an essay in the history of Ideas*, Institut d'Education, Fondation Européenne de la Culture, Cahiers núm. 4, Amsterdam, p. 37. Nueva York, Prentice-Hall

Newmann, F.M. (1981). "Reducing student alienation in high schools: Implications of Theory". *Harvard Educational Review*, num. 51 (4), 546-564.
Oerlemans K., Jenkins H. "There are aliens in our school" *issues in Educational Research*, núm 8 (2), 1998, 117-129.

Ortega, F. (1993), *Sociología de la Educación*, Barcelona: Ed. Barcanova.

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

Parsons, T (1951) *The Social System*, Londres Routledge. (Trad. cast.: *El sistema Social*. Madrid, Alianza, 2ª ed. 1984)

Plaisance, E (1972); "Echec Scolaire: Échec de l'écolier ou échec de l'école?" *Raison Presente*, 23, juliol-agost-setembre (21-41)

Plandiure Vilacis, R; Segura López Gemma; González Ruiz F: (1988) *Les competències locals en matèria d'ensenyament a Catalunya*, Diputació de Barcelona, Estudis 3, Barcelona.

Puelles Benítez, M: (1991) *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Barcelona: Ed. Labor

Quivi R: (1992) *Manual de investigación en ciencias sociales*, Mèxic: Ed. Limusa.

Ramirez, F., i Ventresca, M,J: (1992) "Institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno" a *Revista de Educación*, nº 298, ps. 121-39

Reid, K (1982): "The self -concept and persistent school absenteeism" *British Journal of Educational Psychology*, 52, 179-187.

Reid, K : (1980). Persistent school absenteeism, Unpublished. PH. D- thesis, University of Wales.

Reid, K: (1981). "Alienation and persistent school absenteeism. *Research in Education*", núm. 26, 31-40.

Reid, K: (1987) "The Education Welfare Services -some issues and suggestions", a Reid, K (Ed) *Combating School Absenteeism*. London: Hodder and Stoughton, pp. 160-5.

Rist Ray , "Sobre la comprensión del proceso de escolarización. Aportaciones de la teoría del etiquetaje" a: *Educación y Sociedad*, núm. 9. p, 179-190

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>

Rohrman, D: (1993). "Combating truancy in our schools: A community effort". *NASSP Bulletin*, núm. 76 (549), 41-45.

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

San Juan, M (1997) *Programa de absentismo escolar de Valladolid*. Actas de encuentros técnicos sobre seguimiento de la escolarización: el Absentismo escolar. Ayuntamiento de Madrid.

Sanchez Horcajo, J.J. (1979) *La Cultura. Reproducción o cambio (el análisis sociológico de P. Bourdieu)* Madrid: CIS.

Sarup: (1986) "Las perspectivas interaccionistas y marxistas en sociología de la educación: una introducción" en Fernández Enguita (ed.) *Marxismo y Sociología de la educación*. Madrid: Akal, pp. 55-162.

Seeman, M. (1959). "On the meaning of alienation". *American Sociological Review*, núm. 24, 783-91.

Seeman, M. (1975). "Alienation studies". *Annual Review of Sociology*, núm. 1, 91-123.

Sharp R .M, Green, A (1975) *Education and Social control*. Routledge & Kegan, Londres

Síndic de Greuges de Catalunya Informe 2000. "BOPC, núm. 165, Barcelona, 27 de març del 2001.

Tannenbaum, F (1938) *Crime and the Community*, Nueva York, Columbia University Press. p.21, Schur, E (1965)) *Crimes without victims* Englewood Cliffs,

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).

Touraine, A " Modernité et spécificités culturelles" a *Revue Internationale des Sciences Sociales* UNESCO, Paris, núm. 118 Setembre 1988, 497-511

Tripp, D. (1986). "Greenfield: A case study of schooling, alienation, and employment. In P. Fensham," (Ed.). *Alienation from schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.

Troiano i Gomà, H (1999) *El procés de reforma dels plans d'estudis de les titulacions universitàries d'informàtica. Estudi de casos des d'una perspectiva sociològica*. Bellaterra- UAB. Tesi doctoral.

Tyler, W (1988) *School Organization: A sociological Perspective.*, United Kingdom: Croom Helm Ltd., [Existeix Trad. castellana: Tyler, W (1991) *Organizació escolar*. Madrid: ed. Morata.

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, o octubre de 1996.

Van Haecht, A., (1998) *L'Ecole à l'épreuve de la sociologie* De Boeck Unjversité, Bruxelles.

Van Haecht, Anne : (1985) *L'Enseignement rénovée de l'origine à l'eclipse*, Bruxelles : Ed. Université Libre de Bruxelles.

VVAA (1990) *Conclusions de les Jornades sobre l'Absentisme Escolar a Catalunya*. Barcelona: Gabinet de Drets Humans de la Creu Roja (organitzadors) 5 i 6 d'abril.

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

Whithaker, P (1998) "Cómo gestionar el cambio en contextos educativos" Madrid: Ed Narcéa,.

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

Willis, P (1986) "Producción cultural y teorías de la Reproducción Cultural" a *Educación y Sociedad*, núm5, pp,7-34.

ANNEX 1



Marc legal sobre educació, escolarització obligatòria i altres normatives vinculades al dret a l'escolarització

Normes Internacionals

1. Declaració dels Drets del Nen, proclamada per l'Assemblea General de les nacions Unides, el 20 de novembre de 1959. Resolució núm. 1386
2. Convenció sobre els Drets de l'Infant, adoptada per l'Assemblea General de les Nacions Unides, el 20 de novembre de 1989
3. Instrument de Ratificació de la Convenció sobre els Drets del Nen (BOE 313 de 31/12/1990) adoptada per l'Assemblea General de les Nacions Unides, el 20 de novembre de 1989

Normes estatals (anteriors i posteriors a la Constitució de 1978):

4. Llei d'ensenyament Primari (Decret 193/1967 del 2 de febrer, articles 12 i 13).
5. Llei 14/1970 del 4 d'agost, general d'educació i finançament de la reforma educativa (LGE de 1970)
6. Constitució Espanyola Article 27, sobre el Dret a l'Educació, i articles 39 i 53 sobre els principis rectors de la política social i econòmica i sobre garanties de les llibertats i drets fonamentals
7. Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol (BOE 159 de 4/7/85), reguladora del dret a l'educació (LODE, 1985, art 1 i disposició addicional 2ª).
8. Llei Orgànica 1/1990 de 3 d'octubre (BOE 124 de 25/5/1981), d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE, 1990, art 5)
9. Llei Orgànica 9/1995 de 20 de novembre (BOE 278 21/11/1995) de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents (LOPEGCE, 1995)
10. Llei Orgànica 1/1996, de 15 de gener, de Protecció jurídica del menor i de modificació parcial del Codi Civil (BOE núm. 15, de 17 de gener de 1996)

Normativa desenvolupada a Catalunya:

11. Llei 8/1995 de 27 de juliol d'Atenció i Protecció dels infants i adolescents (DOGC 2083, de 2 d'agost de 1995)
12. Llei 8/1995 de 27 de juliol d'Atenció i Protecció dels infants i adolescents (DOGC 2083, de 2 d'agost de 1995)

Decrets (Catalunya)

13. Reial Decret 2809/1980, de 3 d'octubre (BOE 124 de 25/5/1981), sobre traspassos de serveis de l'Estat a la Generalitat de Catalunya en matèria d'educació
14. Decret 117/1984, de 17 d'abril (DOGC 435 de 18/5/1984), sobre ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en el Sistema Educatiu ordinari
15. Reial Decret 334/1985, de 6 de març, (BOE 65 de 16/3/1985), d'ordenació de l'Educació Especial
16. Reial Decret 2375/1985, de 18 de desembre (BOE 310 de 27/12/1985), per la qual es regulen els **criteris d'admissió dels alumnes de Centres Docents no universitaris**, sostinguts amb Fons Públics.
17. Decret 85/1986, de 20 de març, pel qual s'estableix el **marc legal d'admissió d'alumnes en els centres escolars públics i concertats**. DOGC, núm. 667, de 2.4.86.
18. Decret 338/1986, de 18 de novembre (DOGC 780 de 19712/1986), de regulació de l'atenció a la infància i l'adolescència d'alt risc social (EAIA)
19. Decret 258/1988, de 19 de setembre (DOGC 1050 de 30/9/1988), de creació de la Direcció General d'Atenció a la Infància
20. Decret 380/1988 d'1 de desembre (DOGC 1089 de 4/1/1989), per la qual s'amplien les competències i s'estructura la Direcció General d'Atenció a la Infància
21. Decret 226/ 1990, de 4 de setembre, **sobre drets i deures dels alumnes dels centres de nivell no universitari de Catalunya**. DOGC núm. 1350, de 3.10.90
22. Decret 302/1993, de 9 de desembre, pel qual es modifica el Decret 226/ 1990, de 4 de setembre, **sobre drets i deures dels alumnes dels centres de nivell no universitari de Catalunya**. DOGC núm. 1835, de 22.12.93
23. Decret 72/1996 de 5 de març **sobre règim d'admissió d'alumnes en els centres docents sostinguts amb fons públics** –art.7- que va ser modificat pel: **Decret 53/1997** de 4 de març, que varen ser desplegats per Resolució del Departament d'Ensenyament de 10 de març de 1997. (Disposició Addicional quarta i article 7 i article 13 sobre la composició i funcions de les comissions d'escolarització)
24. Decret 198/1996 del 12 de juny pel qual s'aprova el **Reglament Orgànic de Centres d'educació infantil i primària**. DOGC Núm. 2218, del 14 del 6 de 1996.
25. Decret 199/1996 del 12 de juny pel qual s'aprova el **Reglament Orgànic de Centres d'ensenyament secundari**. DOGC Núm. 2218, del 14 del 6 de 1996.
26. Decret 266/1997 de 17 d'Octubre de 1997, sobre **Drets i Deures dels alumnes dels centres de nivell no universitari de Catalunya**. DOGC Núm. 2503, del 24.10.1997.

27. Decret 299/1997 del 25 de novembre que regula l'Atenció Educativa a l'alumnat amb Necessitats Educatives Especials

Ordres (Catalunya)

28. Ordre de 20 de maig de 1983 (DOGC 344 de 13/7/1983), per la qual es regula la intervenció psicopedagògica als centres escolars i es creen els Equips d'Assessorament i Orientació psicopedagògica. DOGC núm. 344, de 13.7.83
29. Ordre de 30 de setembre de 1983, per la qual es modifica l'Ordre de 20 de maig de 1983, que regula la intervenció psicopedagògica als centres escolars i es creen els Equips d'Assessorament i Orientació psicopedagògica. DOGC núm. 379, de 9.11.83
30. Ordre de 15 de novembre de 1983 (DOGC 392 de 23/12/1983), per la qual es regulen les funcions dels Centres de Recursos Pedagògics i dels Camps d'Aprenentatge. DOGC núm 392, de 23.12.83
31. Ordre de 27 d'octubre de 1987 (DOGC 910 de 4/11/1987), per la qual s'estableix el règim jurídic dels Equips d'Atenció a la Infància i Adolescència en alt risc social
32. Ordre de 18 de maig de 1988 (DOGC 997 de 30/5/1988), per la qual es creen les comissions territorials previstes a l'article 10 del Decret 338/1986, de 18 de novembre
33. Ordre del 15 de febre de 1989 (DOGC 1111 de 24/2/1989), per la qual es faculta al Director General d'Atenció a la Infància per formalitzar i subscriure convenis de prestació de serveis amb les Congregacions Religioses que atenen els centres propis dependents d'aquest Departament
34. Ordre de 3 de setembre de 1996, de regulació del procediment de qualificació de determinats centres públics o privats sostinguts amb fons públics de Catalunya com a centres d'atenció educativa preferent.

Resolucions (Catalunya)

35. Resolució 37/I del Parlament de Catalunya (BOP 60 de 21/12/1981) sobre els drets de la infància
36. Resolució del Departament d'Ensenyament de 10 de març de 1997, per les quals s'aproven les normes de preinscripció i matriculació d'alumnes als centres docents sostinguts amb fons públics que imparteixen ensenyaments de regim general i d'arts plàstiques i disseny per al curs 1997-98. (DOGC núm. 2350, de 13.3.97)
37. Resolució de 8 de gener de 1999 per la qual es fa pública la relació de centres docents que són qualificats com a centres d'atenció educativa preferent.
38. Resolució del 17 de febrer de 1999 per la qual s'aproven les normes de preinscripció i matriculació dels alumnes dels centres docents sostinguts amb

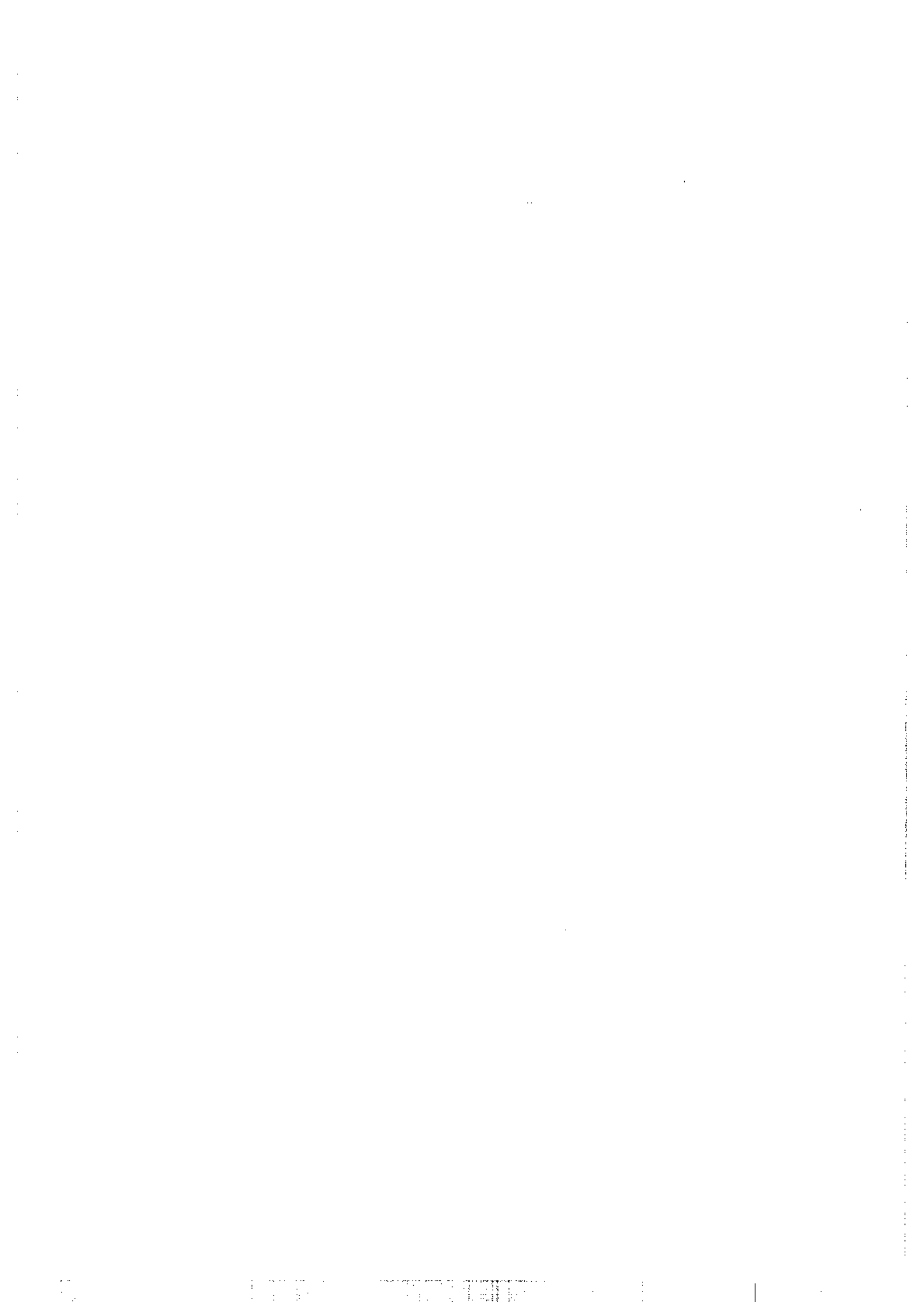
fons públics que imparteixen ensenyaments de règim especial i d'arts plàstiques i disseny per al curs 1999-2000

39. Resolució de 5 de març de 1999 per la qual s'estableixen alguns aspectes del **procediment a seguir en la preinscripció d'alumnes amb necessitats educatives especials derivades de situacions socials o culturals desfavorides** i els ajuts a l'escolarització en aquestes places i que desenvolupa la resolució del 8 de gener de 1999
40. Resolució del 21 de juny de 1999 que **dóna instruccions d'organització i funcionament dels centres docents públics de Catalunya d'educació infantil i primària i d'educació especial, per al curs escolar 1999-00.** *Full de disposicions i Actes Administratius del Departament d'Ensenyament Núm. 775, any XVII, juny de 1999.*
41. Resolució del 21 de juny de 1999 que **dóna instruccions d'organització i funcionament dels centres docents públics de Catalunya d'Ensenyament Secundari, per al curs escolar 1999-00.** *Full de disposicions i Actes Administratius del Departament d'Ensenyament Núm. 775, any XVII, juny de 1999.*
42. Resolució del 21 de juny de 1999 que **dóna instruccions d'organització i funcionament dels serveis educatius del Departament d'Ensenyament per al curs 1999-2000.** *Full de disposicions i Actes Administratius del Departament d'Ensenyament Núm. 775, any XVII, juny de 1999.*
43. Resolució del 15 de febrer de 2000, per la qual s'aproven **les normes de preinscripció i matriculació d'alumnes dels centres docents sostinguts amb fons públics que imparteixen ensenyaments de règim general i d'arts plàstiques i disseny per al curs 2000-2001.** DOGC Núm. 3078, del 15.02.2000
44. Resolució del 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.** DOGC Núm. 3078, del 15.02.2000

Normes sobre Competències Locals:

45. Llei de Règim Local aprovada pel Decret del 16 de desembre de 1950 (art 105) segons recull IMEB del 24 de juny de 1955
46. Llei 25/1985 del 2 d'abril, Reguladora de les Bases del Règim Local (Article 25.2)
47. Article 63.2. de la LMRLC
48. Normes Reguladores dels Districtes i de la Participació Ciutadana aprovades en els Consells Plenaris del 28 de maig de 1986 i del 5 de desembre de 1986.
49. Projecte de **Carta Municipal de Barcelona** aprovat pel Ple municipal proppassat dia 16 de juliol de 1997 (art 128.j)

ANNEX 2



***Els dispositius d'intervenció local en zones desfavorides a la ciutat de
Barcelona.***

Aquest apartat descriu les intervencions realitzades en els últims anys en les cinc zones socialment desfavorides a la ciutat de Barcelona, de les quals formen part les escoles de primària i secundària que han estat objecte d'aquesta tesi. Com ja s'ha referit a l'apartat de metodologia, l'anàlisi de les intervencions es basa en les informacions obtingudes en les entrevistes realitzades als responsables tècnics d'educació i de serveis socials dels cinc districtes esmentats, així com a la direcció dels centres de serveis socials de les zones escollides. Les informacions recollides s'han completat amb l'anàlisi de documents escrits facilitats des dels districtes

A continuació s'analitzen les pràctiques de prevenció, detecció i intervenció contra l'absentisme que es desenvolupen en els territoris que han estat objecte d'estudi, en base a sis aspectes:

- Les formes de Registre i quantificació de l'absentisme segons territori: Protocols de Detecció i d'Intervenció
- El circuit d'intervenció
- El paper de les Comissions socials de Districte i Zona com a eina d'intervenció,
- Estratègies de prevenció
- Estratègies de reparació derivació a altres instàncies
- La intervenció de S Socials en relació a l'escola.

També es descriuen les principals reflexions que es deriven dels discursos en relació a tres aspectes:

- L'atribució de causes
- La valoració de les Comissions socials
- L'atribució de competències i funcions entre instàncies d'intervenció

1. Pràctiques de prevenció, detecció i intervenció contra l'absentisme en el territori: La mirada dels Serveis Socials.

1.1. Les formes de Registre i quantificació de l'absentisme segons territoris: Protocols de Detecció i d'Intervenció

- 1) En general totes les zones s'han dotat d'un protocol en el qual es defineixen els circuits de detecció i les intervencions a seguir davant d'un cas d'absentisme. Els protocols de zona contempnen una definició de l'absentisme i una tipologia del mateix, així com un seguit d'annexos o fulls de derivació d'informacions més o menys complexos segons zones.
- 2) Pel que fa a la **definició de l'absentisme** és comú definir aquesta situació **com la no assistència reiterada i no justificada del nen o jove a l'escola on està matriculat**. No obstant, el protocol de la zona 2 contempla en la definició d'absentisme els casos de nens o joves no matriculats. Tot i aquesta definició, a la pràctica, hi ha una manca de precisió en l'anàlisi de l'absentisme, que sovint es relaciona amb altres problemàtiques, la qual cosa origina que quan es parla d'absentisme s'estigui parlant també d'altres realitats: problemàtica econòmica, cultural, social, marginació extrema, conflicte escolar, rebuig escolar, problemes de disciplina...i un llarg etcètera.
- 3) Pel que fa a la **tipologia d'absentisme** en tres de les cinc zones estudiades predomina una classificació segons la freqüència. La classificació més generalitzada estableix sis tipus:
 - a) Absentisme puntual (que es produeix esporàdicament)
 - b) Absentisme intermitent (que es produeix a temporades i sense continuïtat)
 - c) Absentisme moderat (absències no superiors al 25% de les sessions lectives de matí i tarda)
 - d) Absentisme regular (absències que oscil·len entre el 25% i el 50% de les sessions lectives)
 - e) Absentisme crònic (absències superiors al 50% de les sessions de matí i tarda) i

- f) Absentisme total (que implica l'absència total de l'alumne a l'escola).
- 4) Existeix una considerable **confusió conceptual en l'ús de la tipologia referida** que origina un ús dels mateixos termes per designar modalitats d'absentisme diferent. Per exemple, absències inferiors al 25%, sobre el total de les sessions lectives, són considerades, en algunes zones, absentisme esporàdic i, en altres, absentisme moderat. Les situacions de faltes reiterades d'assistència que oscil·len entre el 25% i el 50% de les sessions lectives, tant poden ser considerades absentisme moderat com absentisme regular, en funció de les zones. En el sentit contrari, hi ha alguna proposta de classificació que és totalment diferent a la tipologia referida, en quant a denominació, però pràcticament idèntica en quant als criteris de quantificació¹. D'altra banda, no sempre es contemplen en els protocols de zona les situacions d'absentisme total ni l'absentisme intermitent, fet que provoca que la quantificació d'aquests tipus sigui desigual.
- 5) La comptabilització de l'absentisme generalment es fa a partir del nombre de sessions lectives perdudes al mes. El mes és, per tant, la unitat de recompte establerta. Es tracta, sens dubte, d'una bona unitat de mesura per a l'anàlisi i el recompte de la informació (agregació) però massa dilatant per a la intervenció.
- 6) En general no hi ha uns criteris unànimement compartits per a la recollida de dades sobre les situacions d'absentisme escolar. Aquesta situació provoca que a totes les zones es moguin per aproximacions al fenomen i dificulta conèixer les dades reals d'absentisme. Sembla necessari que l'administració educativa, en tant que responsable de garantir l'escolarització obligatòria, estableixi uns criteris per a la recollida d'informació respecte al compliment de l'escolarització, per mitjà d'un procediment que sigui de regular administració.
- 7) Sigui per manca de control, particularment a secundària, sigui perquè algunes escoles consideren que "declarar uns índex alts d'absentisme va en detriment de la pròpia escola" o perquè pensen que "realment no serveix per res", malgrat el circuit

¹ Per exemple, la proposta de classificació de l'absentisme a la zona 1 estableix quatre tipus: Absentisme Total (o abandó); Absentisme Alt (superior al 50% de les sessions lectives); Absentisme mig (entre el 25 i el 50% de les sessions lectives) i absentisme inferior (inferior al 25% de les sessions lectives) .

d'intervenció establert, el cert és que resulta molt difícil saber quines són les dades reals d'absentisme. A més, les dades existents no sempre estan centralitzades i recollides a nivell de zona, atès que no hi ha cap instància o institució que tingui aquesta funció assumida.

- 8) A la invisibilitat del fenomen de l'absentisme contribueix el fet que algunes famílies, en situació particular de marginació extrema, queden al marge dels canals d'intervenció de l'assistència social. Tanmateix, quan l'absentisme no està lligat a una problemàtica social determinada, només l'escola pot detectar i intervenir per reconduir la situació.
- 9) En general es tendeix a considerar que l'absentisme no és una problemàtica molt forta ni generalitzada de les zones estudiades, sinó que es tracta de situacions que: "es concentren en algunes escoles i en determinades famílies". També es considera que les dimensions del fenomen no han variat significativament a nivell d'ensenyament primari. En general sembla haver-hi una situació de major desconeixement sobre la realitat de l'absentisme a secundària, ja que per als Serveis Socials les situacions manifestes d'aquest absentisme solen ser les de desescolarització total, a no ser que hi hagi un treball conjunt amb l'escola que permeti una intervenció anterior a aquesta situació extrema.

1.2. El circuit d'intervenció

- 10) **El circuit marcat per l'administració és considerat altament inoperant** per què suposa una gran pèrdua de temps i una notificació administrativa de la situació sense una definició prèvia d'intervencions possibles. Així el circuit pressuposa que l'escola detecta el cas, notifica a la família la obligatorietat de l'assistència, comunica a inspecció la situació. Inspecció ho notifica a delegació i aquesta a l'Institut Municipal d'Educació que informa als Serveis Socials, per a que intervinguin en el cas.
- 11) A la pràctica l'escola estableix contacte directament amb el centre de serveis socials de la zona, malgrat que, en alguns casos crònics ho notifiqui també a l'administració educativa. En algunes zones (zona 2) el circuit establert a l'actualitat suposa : 1) la

detecció per part de l'escola i dos intents d'establir contacte, per carta o per telèfon, amb la família , 2)l'escola notifica a ensenyament i paral·lelament a serveis socials. Es posa en marxa un segon circuit que consisteix en 2) citació conjunta escola - SSAP, si no funciona 3) Avisen a la família que els SS es presentaran a domicili 4) un educador o assistent social es presenta en el domicili sense avisar 5) si no funciona es posa en coneixement de l'EAlA, amb tota la informació que es pugi recollir. El circuit acaba aquí però s'allarga molt i no aconsegueix fer més curts els temps d'intervenció, en casos greus.

12) No hi ha un disseny d'intervencions que vagi més enllà del traspàs d'informació i de la derivació de casos d'absentisme crònic a una altra instància. Així:

- a) A la pràctica no hi ha intervencions davant de situacions d'absentisme de difícil reconducció (el que en els protocols s'anomena absentisme crònic). En aquests casos no hi ha un pla d'intervenció definit com a tal, sinó merament una derivació entre instàncies que no suposa altra cosa que la notificació administrativa de la situació.
- b) La derivació no és sempre unidireccional ja que pot anar adreçada a una o altra instància segons el tipus d'absentisme, per exemple, si es tracta d'un cas d'absentisme moderat normalment no hi ha derivació, ja que és l'escola qui ha d'esbrinar els motius i establir contacte amb la família i /o amb l'implicat directament. Si la situació és regular en el temps ja es preveu una notificació escrita i el traspàs de informació a la comissió social, o a serveis socials, mentre que si l'absentisme és crònic es tracta d'informar a inspecció. Com hom pot apreciar, darrera d'aquest possible circuit de derivació no hi ha un pla de treball conjunt, ni un projecte d'actuacions graduals, ni un seguiment del cas que quedi assumit per alguna d'aquestes instàncies, o altres, al llarg del procés establert, de tal forma **que es corre el risc que la derivació comporti la dissolució de la problemàtica entre papers i notificacions de caràcter administratiu.**
- c) En qualsevol cas, la coordinació entre instàncies és entesa, fonamentalment, com un intercanvi d'informació.

13) **No hi ha cap protocol ni projecte d'absentisme que defineixi intervencions específiques** contra les diferents situacions possibles d'absència reiterada a l'escola. L'anàlisi dels protocols establerts posa de manifest com les estratègies de derivació es defineixen en funció de la tipologia d'absentisme, feta en base a la freqüència del mateix. Es a dir, segons aquest criteri es deriva el cas a una o altra instància. Això és així perquè, darrera de tota actuació de derivació, trobem el **predomini d'una lògica "administrativa"** l'objectiu últim de la qual estaria en la delegació. Pel contrari, en algunes zones i escoles es comença a considerar la necessitat de disposar d'altres indicadors que qualifiquin la tipologia d'absentisme, en base a informació de caràcter social, escolar, familiars i/o personal. En aquestes escoles s'apunta un possible **model emergent, basat en una lògica social**. La recollida d'informació a partir d'aquests indicadors permet disposar d'un nivell d'informació més alt i global de les problemàtiques subjacents a les situacions d'absentisme i alhora permet també pensar i acordar diferents intervencions segons la especificitat de cada realitat, els nivells escolars en el que s'intervé, les edats de l'alumnat, les situacions familiars, etc. Malgrat que algunes zones i algunes escoles han intentat avançar en aquest sentit, per exemple, establint indicadors de risc entre els quals s'engloba l'absentisme, contemplant alhora una problemàtica social i escolar més amplia, i malgrat que aquests indicadors són recollits en una fitxa de traspàs d'informació entre serveis socials i escola, no hi ha un pla de treball establert en funció de les possibles tipologies resultants, ja que no existeix un anàlisi de tipologies en aquest sentit.

14) **L'absentisme escolar s'ha treballat, tradicionalment, de forma individual**. En algunes de les zones estudiades es comença a considerar la necessitat de dissenyar un projecte d'intervenció que superi les actuacions individuals (metodologia d'estudi de cas) o merament el traspàs d'informacions entre instàncies implicades. També s'observa la voluntat d'anar cap a un projecte que treballi la prevenció de l'absentisme de desenvolupament comunitari, tot i no ser una realitat a les escoles i territoris estudiats.

15) **Sembla ser una necessitat comuna a les zones estudiades l'establiment d'uns criteris compartits d'actuació a nivell de territori però segons les persones**

entrevistades resulta imprescindible que cada instància que intervé en la detecció, seguiment i resolució de les situacions d'absentisme tingui unes funcions clarament definides. Si no hi ha unes funcions institucionalitzades s'acaba personalitzant i individualitzant les formes de treballar a cada escola la qual cosa impossibilita el desenvolupament de projectes estables. D'altra banda, i malgrat que aparentment pot semblar una contradicció, sembla recomenable fugir d'establir un projecte de seguiment i intervenció comú en base a un únic model d'intervenció de caràcter uniforme. En aquest sentit potser fora convenient buscar l'equilibri entre la necessitat de disposar d'uns criteris de definició i registre de les situacions d'absentisme, la necessitat de que les institucions que intervenen tinguin unes funcions i competències clarament definides i que alhora existeixi un marge d'autonomia per definir els agents que internament assumeixen aquestes funcions i responsabilitats. **Es podria pensar en el disseny i conceptualització d'un dispositiu local de prevenció i reparació de l'absentisme escolar amb "diferents modalitats possibles d'intervenció, és a dir, amb formules d'intervenció de geometria variable en funció de la especificitat dels recursos del territori.** Altrament es pot acabar imposant un model d'intervenció uniforme que resulti limitador dels canals d'intervenció ja instaurats, sempre i quan aquests canals funcionin de forma eficaç.

- 16) Es constata una certa **confusió terminològica** en el discurs dels responsables tècnics entrevistats **entre el circuit i el dispositiu d'intervenció, i entre aquest i la comissió social de zona o escola.** Aquesta confusió genera insatisfaccions quan es valora la eficàcia de les intervencions realitzades. Resulta doncs oportú establir una definició operativa d'aquests termes. Mentre el **Circuit** es refereix a aquella xarxa de comunicacions que permet el traspàs d'informacions entre instàncies, mitjançant un recorregut prèviament fixat de caràcter circular, de tal forma que les instàncies emissores de la informació tenen un retorn de la mateixa, sent alhora receptores, el **Dispositiu d'intervenció** fa referència a un mecanisme dissenyat per actuar, i està format per un o més serveis les funcions dels quals estan pensades per reparar i reconduir les situacions d'absentisme, formant una estructura estable en el marc d'un territori. Per últim a **Comissió** es refereix a un conjunt de persones delegades temporalment per a la concepció, el disseny, el seguiment i l'avaluació de les intervencions constitutives del dispositiu d'intervenció.

1.3. El paper de les Comissions socials de Districte i Zona com a eina d'intervenció

- 17) En general, les intervencions es desenvolupen a través del canal específicament establert per a tal fi, en moltes escoles: la comissió social d'escola. Tot i així, no totes les escoles de les zones estudiades tenen comissió social instituïda. De fet només a la zona 3 es pot parlar de comissions socials generalitzades al conjunt d'escoles de primària i secundària. L'equip directiu de cada escola jugarà un paper clau a l'hora d'impulsar la creació d'una Comissió Social d'escola.
- 18) Les zones estudiades coincideixen en assenyalar que abans de que s'instaurés algun tipus d'espai institucional de treball conjunt entre serveis socials i les escoles, sigui comissió escolar, social o acord d'intervenció o citació conjunta, la distància entre aquestes institucions era gairebé total.
- 19) L'elaboració d'un projecte d'intervenció contra l'absentisme escolar a nivell de ciutat i dels deu districtes ha estat un llarg procés fins arribar a l'estadi en el qual es troba actualment, que podríem definir com a "compàs" a l'espera de l'aprovació d'un projecte marc a nivell de ciutat que faci rendible i doni un impuls als treballs realitzats pels districtes i per la Comissió de Ciutat en aquests últims anys.
- 20) **La creació de Comissions de Districte per a la Prevenció i Seguiment de l'Absentisme Escolar no és un fenomen generalitzable ni de bon tros.** Tot i així, en tres de les zones estudiades s'han fet algunes intervencions en aquest sentit, malgrat ser desiguals:
- a) A la zona 3 existeix una «Comissió Social» de Zona, des de l'any 1996, que permet una coordinació entre totes les escoles i els Serveis Socials. Aquesta iniciativa sorgeix d'un procés de conscienciació de les escoles de la necessitat d'obrir-se al barri, a partir d'un fet puntual que desencadena una situació de conflicte. Els membres que componen aquesta comissió són: els directors de les escoles públiques de la zona –de primària i secundària –, Serveis Socials,

Caritas, el professor d'educació compensatòria i el Tècnic d'Educació i a la qual són convidats l'inspector d'ensenyament i el cap de divisió de serveis personals.

- b) A la zona 4 es va procedir a la configuració de la que es podria considerar una "Comissió social de zona" al 1998, composta per: la direcció de les escoles de primària i secundària, l'equip de base de Serveis Socials, la directora del centre de serveis socials de zona, la tècnica d'educació del districte, bàsicament. Es pretenia que les funcions bàsiques d'aquesta comissió fossin les següents: Detecció, anàlisi i valoració de les causes que incideixen en l'absentisme dels centres; aportació de criteris d'implantació de les intervencions i seguiment dels circuits establerts; recull de les dades, seguiment i avaluació de resultats; estudi dels recursos i proposta d'assignació d'altres recursos. Es va proposar realitzar les reunions de la comissió trimestralment però al final el projecte s'aturà després d'un any de treball al llarg del qual es va intentar generalitzar la implementació d'un protocol de seguiment i control de l'assistència escolar. Actualment els treballs de la comissió estan paralitzats.
- c) La zona 5 des de fa un any s'han dotat d'una comissió interna a nivell de districte composta per la Tècnica d'Educació, la Tècnica de Serveis Socials, els educadors i la directora de centre de SSAP de la zona. Aquesta comissió té els objectius de clarificar i consensuar criteris d'actuació. També es treballen les relacions amb altres instàncies implicades com inspecció, l'EAP i s'intenta clarificar el circuit d'intervenció a nivell de districte.
- d) En general s'observa en totes les zones estudiades grans expectatives al voltant de l'elaboració i aprovació d'un projecte marc d'intervenció contra l'absentisme a nivell de tota la ciutat, originant un "impasse" en el disseny i aplicació de projectes a nivell de districte

1.4. Estratègies de prevenció.

- 21) Es considera que la detecció precoç de casos d'absentisme incipient, és una mesura de prevenció de posteriors casos crònics. Aquesta és, en opinió dels entrevistats, una de les tasques fonamentals de l'escola. També la detecció de situacions familiars

problemàtiques, inductores d'absentisme, des de l'escola i la intervenció social, és una mesura de prevenció particularment rellevant a l'ensenyament primari, ja que una detecció precoç permet la reconducció d'algunes situacions familiars abans que aquestes estiguin més deteriorades. Per als Serveis Socials la prevenció passa per "modificar el valor que algunes famílies, infants i joves atribueixen a l'escola", ja que en molts casos es detecta un cert rebuig o es considera que hi ha una manca de valoració de les funcions de l'escola. Tot i així es considera que: "en aquest treball de prevenció l'escola té un paper molt rellevant a jugar, mitjançant les estratègies d'acollida i de motivació d'infants i joves". També s'apunten altres mesures de prevenció, particularment a secundària, com són: facilitar la transició de l'ensenyament primari a secundari, mitjançant formules d'acompanyament, de traspàs d'informació i el treball coordinat entre centres a nivell pedagògic; l'increment de l'acció tutorial, l'ús de metodologies i activitats individualitzades; el respecte als diferents ritmes individuals; la sensibilització en el tractament a la diversitat, la millora del control de l'assistència i de les estratègies d'acollida. Com es pot observar, totes les declaracions situen la prevenció dins del marc escolar.

- 22) Hi ha també una concepció de la prevenció com a intervenció puntual dels serveis socials a la que alguns interlocutors afegeixen una concepció en base al treball comunitari. Es considera que la prevenció pot passar per un conjunt d'activitats no només escolars sinó educatives en un sentit ampli, a través del moviment associatiu o veïnal (per exemple, potenciant la formació de pares a través del teixit associatiu), fomentant la creació d'espais de lleure, culturals, de tallers, etc., és a dir, d'espais que tinguessin una funció educativa que complementés i reforçés la funció de l'escola. Aquesta necessitat d'espais educatius i de lleure és una necessitat declarada donat el dèficit històric en el teixit associatiu d'aquestes zones. Per tant el circuit escolar de prevenció es defineix en relació al territori, però hi ha una important manca de recursos complementaris als recursos escolars existents en el barri, com poden ser serveis culturals, esportius i de reforç escolar².

² Algun centre de SSAP, com el de la zona 4, té un projecte d'articulació entre educació formal i educació informal, que pretén posar en contacte a diferents agents de la comunitat a nivell educatiu, formals i informals, i ho porta un educador i una animadora, la idea bàsica és posar en contacte les escoles de primària, secundària i els dispositius que hi ha d'educació informal: el casal de joves i els esplais. El projecte té a més de la dimensió preventiva una dimensió de reconducció cap un recurs formatiu d'aquells nens que es troben pel carrer.

23) En alguns casos, es pensa que les estratègies de prevenció haurien d'estar definides en funció dels possibles factors que condicionen l'absentisme escolar, així: "si aquest és fruit de la negligència familiar per aixecar els nens a l'hora hom proposa el recurs del monitor - despertador", que ha estat utilitzat en algunes zones. En casos d'absentisme escolar de noies que assumeixen prematurament tasques domèstiques, és pensa en el recurs a la treballadora familiar. Altres mesures de prevenció possibles són: l'augment de beques de menjador, de llibres, o altres ajuts que permetin una escolarització "normalitzada", l'establiment de pares - acompanyants o pares despertadors quan l'absentisme és fruit de la desídia i manca d'hàbits horaris en la família, etc. Entre els recursos considerats per dur a terme un pla contra l'absentisme s'assenyalen, en primer lloc i com a mesura preventiva, la necessitat de fer l'escola atractiva als nens i pares quan aquest és producte de determinades condicions socials i de la desorganització familiar. Quan es tracta d'una situació manifesta d'absentisme resulta molt important disposar d'un diagnòstic de la situació, ajudada per l'actuació dels equips de serveis socials; la formació del professorat per a facilitar la introducció de mesures escolars de control i reconducció, acollida, etc., i l'establiment de formules de mediació escola- família.

1.5. Estratègies de reparació i derivació a altres instàncies

24) Quan les situacions d'absentisme van associades a realitats culturals que poden presentar discrepàncies respecte a la realitat cultural de l'escola, es preveu, en algunes zones, la reparació de la situació mitjançant la figura del "Mediador Cultural". Es tracta d'un recurs molt recent, no generalitzable, per la qual cosa valorar la seva efectivitat pot ser prematur. Tot i així la intervenció del mediador cultural tant pot ser un model positiu de referència com crear rebuig cultural, en funció de com valori la família la integració cultural que aquesta figura pot representar. Es considera que pot ser una figura útil, amb una funció rellevant quan es tracta de comunitats molt tancades. Aquesta figura també suscita interrogants respecte de si és més recomanable que es tracti d'una figura professional o del recurs a una persona, d'autoritat reconeguda per la comunitat local.

- 25) Els entrevistats consideren que el criteri per a la derivació des de l'escola i/o des dels serveis socials a altres instàncies, com l' EAIA o la inspecció, varien ostensiblement segons escoles. En alguns casos, es tendeix a retardar excessivament la comunicació de determinades situacions d'absentisme, i àdhuc d'altres problemàtiques associades, per un excés de paternalisme d'algunes escoles³. En altres casos, pel desencís d'aquestes davant la manca d'intervencions contundents d'inspecció, de l'EAIA i fins i tot de la DGAI.
- 26) Pel que fa a la **inspecció** els entrevistats consideren que no hi ha uns criteris unànims sobre l'absentisme, sinó que el grau de compromís dels inspectors és molt desigual, en algunes zones n'hi ha que tenen una sensibilitat especial però n'hi ha que consideren que no és una funció seva.
- 27) E el fet que els **Equips d'Atenció a la Infància i a l'Adolescència (EAIA)**⁴ abordin situacions particularment dures de desatenció familiar i fins i tot de maltractament infantil fa que les escoles i els serveis socials tinguin la percepció que la problemàtica de l'absentisme per a l'EAIA resta molt en segon pla. Es considera també que l'EAIA està col·lapsat, ja que no funciona per zones sinó per districtes. D'altra banda, l'angoixa de la immediatesa i la pressió a la que es veu sotmès el professional dels serveis socials origina que aquests no tinguin una percepció positiva sobre la eficàcia del servei.
- 28) Normalment, la derivació de serveis socials a l'EAIA es produeix quan la família no vol col·laborar, no accepta els acords presos. Aquest servei decideix si deixa el nen al domicili familiar o bé pot demanar que sigui la **Direcció General d'Atenció a la Infància** (en endavant DGAI) que tingui la tutela. Pren mesures de caràcter judicial i de control sobre les famílies, si bé no implica necessàriament retirada de pàtria potestat. Alguns entrevistats consideren que caldria apropar els criteris

³ En aquest sentit, la manca de criteris d'actuació compartits respecte de les funcions d'intervenció dels docents en casos d'absentisme fa que alguns professionals tendixin a assumir en excés situacions i problemàtiques de dimensió social complexa, mentre que d'altres tendeixen a derivar amb excessiva facilitat.

⁴ Es tracta d'un servei compartit qui te competències per a mesures administratives i judicials és la Generalitat, mentre que el personal depèn de l'administració local.

d'urgència entre DGAI, els SSAP i l'Escola, ja que acostumen a ser força discrepants⁵.

29) Els serveis socials han complert, i encara compleixen, una funció important en la recerca de **recursos externs** alternatius a l'escolarització, com: escoles especials, unitats d'escolarització externes, aules - tallers, etc.; particularment entre determinat perfil d'adolescent, amb problemes de conducta a l'escola. Es considera important que hi hagi recursos alternatius per que aquests joves necessiten un context més contenidor que el context dels instituts i que alhora permeti als hi permeti una experiència positiva per al seu desenvolupament vital i professional, com a recurs del territori per a l'escolarització compartida, com eren les aules taller o les actuals UEE; o els PGS ⁶, en cas d'haver finalitzat l'escolaritat obligatòria. A totes les zones hi ha una carència de recursos d'aquest tipus (unitats d'escolarització externes, etc.). Es tracta d'una demanda formulada no només des dels instituts, sinó també des de serveis socials, ja que amb la implementació definitiva de la reforma alguns barris s'han quedat sense aquest tipus de resposta. Aquesta situació és particularment dura en les zones objecte d'estudi.

30) **La Guardia urbana**, que fa un temps havia tingut un paper rellevant en relació a la detecció i la intervenció de casos d'absentisme, no fa cap intervenció en l'actualitat. Tot i així es valora la eficàcia d'aquest recurs entre determinades famílies que requereixen una figura d'autoritat per acceptar la obligatorietat de l'escolarització.

31) Entre els recursos que es consideren necessaris per a millorar el treball de l'escola i l'ajut social s'assenyala la necessitat d'augmentar el nombre de professionals que intervenen amb els adolescents donant-los hi ajut psicològic. En aquest sentit es

⁵ A vegades, per exemple, les intervencions de la DGAI es prolonguen en el temps, la qual cosa des del servei es considera necessari i fins i tot inevitable perquè s considera que treure una custòdia requereix un examen previ detallat, donades les repercussions de la decisió. Contràriament des de l'escola aquesta dilatació de la intervenció es valora com un risc al qual queda sotmès l'infant, que pot tenir repercussions molt negatives.

⁶ Tanmateix s'assenyala la necessitat d'adaptar aquest tipus d'oferta formativa a la especificitat de l'alumnat. En aquest sentit, s'assenyala, per exemple, la necessitat de contemplar uns cursos i horaris que haurien de ser diferents als acadèmics, amb una organització modular que permeti la reconducció de situacions a meitat de curs, per exemple, evitant així que quan un adolescent està convençut no hi hagi recurs o s'hagi d'esperar un any a que torni a iniciar-se el curs, com passa ara.

considera necessària l' ampliació de l'atenció psicològica, ja que el CAPIP intervé actualment 1 cop al mes, la qual cosa es considera del tot insuficient. En qualsevol cas s'hauria d'evitar atribuir un caràcter patològic a determinades conductes absentistes, a actituds poc disciplinades a l'escola, o a altre tipus de comportament adolescent, ja que es corre el risc de sobre- dimensionar el problema i agreujar-lo.

- 32) S'apunta la necessitat d'incrementar la intervenció de les psicòlogues dels equips d'atenció primària, ja que un EAP per districte es considera insuficient. Potser és aquesta insuficiència o la manca de criteris o directrius comunes entre els diferents EAPS el que explica que la recerca de recursos d'escolarització externa sigui assumida per uns equips i no per uns altres, variant segons zones.
- 33) En relació a la problemàtica de la incorporació tardana, si bé no és un recurs de necessitat per a totes les zones estudiades⁷, els programes d'acollida semblen insuficients, de fet només hi ha tres serveis a tota la ciutat. En algun districte (és el cas del districte 1) s'està iniciant un projecte experimental de llengua oral donada la necessitat de serveis de suport específics.

⁷ La necessitat de recursos de suport als nens d'incorporació tardana és particularment rellevant en algunes zones, com la zona 1, o en alguns centres particulars de les zones restants.

1.6. Les intervencions dels Serveis Socials

- 34) Per als serveis socials el fenomen de l'absentisme escolar no és una realitat nova, sinó que fa molts anys que tenen tradició de treballar aquestes situacions. Ara bé, el que és realment nou en relació a la "problemàtica" de l'absentisme escolar és la realitat de secundària, que en alguns casos ha requerit mantenir els recursos municipals d'aules taller per evitar que un nombre considerable d'adolescents es quedessin al carrer.
- 35) L'absentisme de primària i de secundària és de naturalesa diferent per la qual cosa requereix intervencions també diferents. Per això, en els casos de primària les intervencions posen èmfasi en el control de les conductes familiars, treballant sobre aquestes per tal de modificar uns hàbits que perjudiquen la escolarització dels infants. En el cas de secundària, les intervencions es centren més sobre l'adolescent i per tant emfasitzen la motivació d'aquest per tal que "s'enganxin" a l'escola o en algun recurs complementari d'escolarització compartida. En qualssevol cas es tracta d'una intervenció més educativa o de reeducació.
- 36) Es considera que l'absentisme a secundària és molt difícil de treballar, des dels serveis socials, fonamentalment s'al·ludeix a la manca de recursos humans (en aquest cas d'educadors socials). Es per això que en algunes zones no hi ha una intervenció prioritari i prolongada des de serveis socials sobre l'absentisme a l'ensenyament secundari en aquest moments, sinó intervencions puntuals.
- 37) Sigui per la naturalesa diferencial de l'absentisme, per la manca de recursos de personal addicional, o perquè els responsables tècnics atribueixen una major responsabilitat als centres escolars en la prevenció i en la reparació dels casos d'absentisme, el cert és que sembla haver una menor intervenció dels serveis socials en els casos d'absentisme de secundària.
- 38) En aquelles escoles on no hi ha una intervenció social establerta predomina una relació amb serveis socials molt mediatitzada pels requeriments d'urgència en les respostes i per la casuística de les intervencions, fetes en base a un treball individualitzat, tant per part de les escoles com dels serveis socials. No obstant, els

centres de serveis socials solen treballar també projectes grupals que tenen relació amb l'escolarització, com són els projectes de reforç escolar (a vegades amb voluntaris), o sobre grups d'adolescents, bàsicament⁸.

39) El treball per projectes dels serveis socials⁹ sorgeixen de la necessitat de buscar alternatives a la intervenció puntual i casuística, com a mesura de prevenció i de resposta a les situacions d'absentisme. Però treballar mitjançant projectes de grup és també una resposta necessària a les limitacions manifestes d'utilitzar recursos com el PIRMI com a via de pressió a les famílies per l'escolarització dels seus fills. Efectivament, atès que el PIRMI no es considera un dret prestacional sinó un recurs d'ajut que requereix a canvi una sèrie de condicions i contrapartides, sovint una de les contrapartides utilitzades és la exigència de compliment de la obligatorietat de l'escolarització. Es tracta d'un recurs que pot contribuir a l'escolarització però la seva efectivitat és limitada en el temps. En alguns districtes i zones es considera que l'ajut de serveis socials a la família ha de contar amb el compromís d'aquesta, i en cas de negativa d'aquesta els serveis socials no poden intervenir. Aquest criteri no és compartit per algunes direccions d'escola perquè consideren que es tanquen casos sobre els quals s'hauria d'intervenir. En d'altres districtes i zones es detecten resistències a utilitzar el recurs del PIRMI com a via de pressió, perquè la retirada de l'ajut per incompliment pot agreujar encara més algunes situacions ja de per si difícils. D'altra banda, davant determinades situacions ni aquest recurs ni la intervenció conjunta de l'escola i serveis socials permet reconduir la situació. En aquests casos extrems algunes persones entrevistades plantegen l'ús de mecanismes legals de sanció.

⁸ Per exemple al districte de la zona 3 hi ha un projecte de « La Unió Romani » sobre « Reforç escolar multicultural », en el estan treballant també diverses escoles i serveis socials i que contempla, pels nens amb situacions problemàtiques a nivell familiar, o de fracàs escolar, etc., una mena de reforç, d'una banda per que pugin acabar obtenint la titulació de Graduat en ESO i d'altra banda per treballar la integració cultural.

⁹ Per exemple a la zona 2 existeix un projecte de treball amb les AMPAS que te per objectiu el suport als pares a l'educació dels seus fills i la formació de pares, o el " formació laboral" de nenes gitanes desescolaritzades, o a la zona 5 on es treballa un projecte de grup de dones amb fills en edat escolar i amb perfil d'absentisme, o els projectes d'espai familiar adreçat als infants de 0-3 anys que permet treballar la prevenció de l'absentisme, tot i que no sigui aquest el seu objectiu fonamental..

- 40) En algunes de les zones estudiades hi ha, des dels serveis socials, un important treball d'acompanyament (seguiment directe dels nois) i d'intent de coordinació interinstitucional: IES, Inspecció, Cap de salut Mental, EAP, aules taller, etc. També hi ha, en algunes ocasions, un suport econòmic suplementari i puntual a temes d'escolarització, com ara: beques de menjador, transports, llibres, si bé es tracta d'un suport excepcional i puntual.
- 41) A més del treball individual, basat en la metodologia de cas, i el treball per projectes, els serveis socials d'algunes zones contemplen un tercer nivell d'intervenció: l'anomenat "Treball comunitari". Es tracta d'un tipus d'intervenció que té per objectiu implicar als diferents agents que intervenen en el territori (esplais, casals, associació de veïns, associacions culturals, etc.) i als subjectes d'intervenció. Es tracta d'utilitzar els canals i espais col·lectius existents per a treballar la prevenció social. El problema d'aquest tipus d'intervenció és que requereix un teixit social i associatiu que és poc present en les zones desfavorides, per la qual cosa la seva dinamització ja és un objectiu del projecte en si mateix (zona 3 i 4). D'altra banda, aquest nivell d'intervenció social no és una alternativa a la intervenció individual sobre casos, sinó que sovint suposa una feina complementària que agreuja les mancances de personal ja referides, i que suposa un cost elevat de lideratge. En alguna zona s'ha posat recentment en marxa algun projecte d'aquestes característiques. Un exemple de treball comunitari el trobem a la zona 4, on s'està desenvolupant un projecte d'articulació entre educació formal i educació informal, que pretén posar en contacte als diferents agents educatius que intervenen en el territori. La idea bàsica és posar en contacte els centres de primària i secundària amb els dispositius d'educació informal existents, com ara: el Casal de joves, els esplais, etc. El projecte té una dimensió preventiva i alhora reparadora, per aquells joves que estan al carrer, donada la possibilitat d'implicar-los en aquestes activitats. En aquest sentit es contempla la intervenció en medi obert per part de l'educador social. També a la zona 3 es pretén revifar un projecte d'intervenció similar en aquest cas mitjançant una "comissió social de Lleure" que malgrat haver-se buidat de finalitat tenia per objectiu inicial crear un espai d'actuació conjunta i unitària entre les escoles de la zona, els esplais i la ludoteca de la zona. El criteri és que el lleure és una part important de l'educació dels nens i es pot aprofitar per treballar altres coses que no es poden treballar a l'escola. També a la zona 1 hi havia hagut

històricament la tradició de treballar per projecte comunitari, és a dir, amb la comunitat, però s'ha anat desvirtuant a favor d'un treball sobre casos de caràcter individual.

2. L'anàlisi dels discursos sobre l'absentisme.

Com ja s'ha assenyalat en la introducció, aquest apartat descriu i analitza els elements del discurs majoritari sobre l'absentisme, en relació a les interpretacions que els tècnics de serveis socials i d'educació fan del fenomen, és a dir en funció de les causes d'absentisme que atribueixen. També s'ha considerat la valoració que els entrevistats fan de les comissions socials instituïdes en el territori. Per últim, però no menys important, s'analitza l'atribució de competències que els serveis educatius i els serveis socials de l'administració local adjudiquen a altres instàncies d'intervenció, entre elles l'escola.

2.1 L'Atribució de causes d'absentisme

42) Predomina un discurs sobre l'absentisme que tendeix a interpretar aquesta situació com un dèficit o mancança cultural. Així, un primer factor atribuït a l'absentisme el trobem vinculat a determinades característiques ètniques, particularment en relació a la comunitat gitana que viu en les zones objecte d'estudi. Aquesta atribució sovint és un factor que explica una certa inhibició en les intervencions, sobretot a nivell d'ensenyament secundari. Així s'assenyala que les famílies de nenes gitanes que veuen l'escola com un perill per a les seves filles a partir de certa edat, perquè amb l'adolescència conflueix un codi ètic diferent entre adolescents "paios" i gitanos que pot ser fins i tot més problemàtic per a les nenes gitanes que la desescolarització precoç. Sovint es produeix també una assumpció de responsabilitats domèstiques. El factor cultural influeix també en els nois: el seu trànsit a la vida adulta no passa per l'escola sinó pel matrimoni prematur i per crear la seva pròpia família. Es considera que els valors culturals d'aquest col·lectiu porten a una desescolarització precoç i que en aquests casos la figura del mediador cultural té poc sentit ja que no existeix una situació de conflicte de la família amb l'escola, sinó que senzillament es tracta d'uns valors culturals diferents.

- 43) Un segon factor assenyalat de forma recurrent és l'atribució d'absentisme a causes familiars, orientació cap a rols tradicionals, baixes expectatives, valors dispars respecte l'escola, i la manca de motivació per l'escola d'alguns joves i d'algunes famílies.¹⁰
- 44) Un altra causa atribuïda a l'absentisme la podem trobar en la mateixa reforma educativa, en tant en quant origina una situació de canvi en l'escola pública, entre l'escola primària i l'institut de secundària. Es considera que l'escola primària té per als nens i per a les famílies una imatge de control, de contenció, amb horaris fixes, amb un seguiment individualitzat i un referent clar que és el tutor de curs, on els mestres coneixen als infants des de petits, estan més protegits i hi ha un major control de l'absentisme, mentre que en els centres de secundària es considera que hi ha, en general, menys control, menys protecció perquè l'alumnat ja és més gran, i un menor seguiment de l'assistència que afavoreix l'absentisme. Tanmateix es considera que la forma com s'ha implementat la reforma agreuja l'absentisme escolar vinculat a la baixa motivació acadèmica de l'alumnat, ja que hi ha una manca de recursos materials i personals per fer front a l'aplicació de mètodes individualitzats i de mesures d'atenció a la diversitat (Unitats d'Adaptació Curriculars assumides per professionals específicament formats, desdoblaments de grups, etc.).
- 45) En el mateix sentit es considera que en alguns medis social i familiars l'acompanyament en el trànsit de primària a secundària resulta de particular importància, ja que es tracta de nens i nenes a qui els pares atribueixen una considerable autonomia, malgrat que no la tinguin i que requeriren la intervenció d'algun adult per garantir una incorporació al centre de secundària amb èxit d'integració i acadèmic. Sembla doncs que el problema en aquesta transició de l'ensenyament obligatori no és el risc de no matriculació sinó la no assistència a l'escola.

¹⁰ En alguna zona es treballen els valors de la família envers l'escola a través d'un projecte grupal amb dones que tenen fills en edat escolar i amb perfil d'absentisme. En una primera fase es treballava l'auto-estima i la imatge interna i externa de la dona, mentre que en una segona part es treballa més la comunicació i la relació amb els fills i l'escola.

- 46) Per últim, també s'assenyalen factors de caràcter macroscòpics o macrosocials a l'hora d'explicar l'absentisme, tot i que aquest factors són referits en menor grau. L'agreuement de les condicions socials de vida d'una part de la població i l'enduriment de determinades situacions de marginació són causes que expliquen que algunes famílies amb problemes múltiples s'allunyin dels canals d'intervenció social establerts i de l'escola

2.2. Definició de competències i funcions entre instàncies

- 47) Es plantegen interrogants respecte de si caldria definir una instància que assumís el lideratge d'un projecte contra l'absentisme escolar. En qualsevol cas, es considera la necessitat d'establir una coordinació entre les diferents administracions per abordar la problemàtica de l'absentisme, amb criteris de corresponsabilitat. Així, des de les instàncies entrevistades s'assenyala la necessitat d'arribar a un acord institucional, amb criteris d'acció conjunta d'ambdues administracions (local i educativa) i amb unes funcions delimitades per a cadascuna. Aquest acord passa en primer lloc per un compromís polític de corresponsabilitat en la problemàtica de l'absentisme, que permeti:

- a) la institucionalització de funcions i competències compartides
- b) la generalització d'unes formes de treballar l'absentisme en les escoles, entre les instàncies externes de suport a les escoles i als serveis socials

i que eviti:

- c) La indefinició legal per a la intervenció contra l'absentisme escolar i en la garantia de l'escolaritat obligatòria
- d) La manca de criteris polítics de definició de funcions i de corresponsabilitat entre instàncies, i
- e) La manca de coordinació tècnica entre administracions
- f) La sensació d'alguns interlocutors de voluntarisme en les intervencions de l'escola,
- g) El risc de que un canvi de personal comporti una pèrdua de la tradició de treball conjunt entre algunes escoles i serveis socials

- 48) Un cop assolit l'acord inter-institucional a nivell polític s'hauria de procedir a una coordinació tècnica entre els serveis Social i l'EAP. En aquest sentit s'hauria de definir prèviament relació entre ambdós serveis, on comencen i on acaben les funcions de l'EAP en relació a les de Serveis socials (o viceversa), quina de les dues instàncies hauria de ser el referent de l'escola davant d'una possible derivació, de la necessitat de buscar recursos formatius alternatius a l'escola, la orientació i acompanyament dels adolescents en el seu trànsit de l'escola a l'escola o de l'escola a altres recursos formatius (formació per al treball, etc.) També Caldria establir criteris de definició de les problemàtiques que sovint es troben subjacents a les situacions d'absentisme, per exemple a l'hora de definir què és un cas conflictiu, un problema d'aprenentatge o un problema social.
- 49) En definitiva, algunes zones consideren que s'hauria de potenciar el principi de corresponsabilitat en comptes de l'actual de delegació de funcions i derivació.
- 50) És una demanda estesa en alguns districtes que les comissions de matriculació ho siguin d'escolarització, amb funcions reals al llarg del curs acadèmic i no només en els moments de la matriculació, com ara l'anàlisi de les dades de matriculació i la seva distribució, vetllar per una distribució equitativa de nens entre escoles finançades amb fons públics, vetllar pel compliment de l'escolarització i el seguiment de casos d'absentisme, entre d'altres.
- 51) En relació als recursos alternatius a l'escolarització algunes entrevistades es queixen de la manca d'iniciativa per part de l'administració educativa en el disseny i creació d'aquest tipus de recursos, quan cauen en l'àmbit de la seva competència. Aquesta situació origina que aquest tipus d'oferta formativa acabi sent "terreny de ningú". Tanmateix, la manca d'oferta formativa alternativa a l'educació formal repercuteix en la pressió social que experimenta l'administració local.
- 52) Des dels serveis socials es tendeix, en general, a atribuir més competències als centres escolars en la lluita contra l'absentisme a l'ensenyament secundari. Per exemple, en relació a la reparació de situacions es considera molt important com l'escola rep al nen perquè estigui motivat i evitar que es repeteixi la situació. Un altre tema important a secundària són les actuacions del centre davant el trencament

de les normes de convivència, actitud molt pròpia del període de l'adolescència que pot ser sobrevalorada per l'institut i provocar l'aplicació d'una sanció disciplinària desmesurada que origini un agreujament del problema.

1. Hi ha un acord unànime en assenyalar que les escoles de secundària, a diferència de les de primària, tenen menys tradició en treballar conjuntament amb els serveis socials. La implementació de la reforma ha originat aquesta necessitat molt recentment, de manera que alguns centres de secundària estan descobrint els recursos externs dels quals poden disposar.

2.3. Valoració de les comissions socials

53) Hi ha una valoració general positiva dels entrevistats respecte de la existència de Comissions socials en tant en quant:

- a) Expressa l'esforç que s'està realitzant en alguns districtes amb els diferents professionals: professorat, administració local, professionals de l'EAP i compensatòria, delegació i inspecció segons casos.
- b) Expressa la voluntat de fer més estable les relacions amb l'escola i entre les diferents instàncies que intervenen en un territori.
- c) Fa més rendible l'esforç de les comissions socials de centre escolar, al permetre fer plantejaments globals respecte als recursos econòmics disponibles i al seva distribució, així com treballar com a projecte de zona aspectes com uns a les escoles com per exemple la política de llibres¹¹, les beques de menjador, etc. Ara bé les comissions no tenen atribucions **legalment establertes**
- d) En l'àmbit d'aquestes comissions l'escola i serveis socials **intercanvien la informació que tenen respecte del cas concret**, sovint amb el suport d'altres

¹¹ Pel que fa a la política de llibres a la zona 3 es treballa conjuntament entre totes les escoles, a través de la comissió social, un projecte de reciclatge de llibres que permet que cap nen/a es quedi sense llibres des de l'inici del curs escolar.

professionals com el professor de compensatòria (si n'hi ha) i el professional de l'Equip d'Assessorament Psico-pedagògic, amb l'objectiu de detectar quines són les problemàtiques que hi ha associades. Aquest plantejament **permet un abordatge molt més integrat**, no només escolar sinó també social, la qual cosa resulta molt rellevant per abordar temes concrets d'interès comú, particularment entre l'escola i els serveis socials.

- e) Permeten apropar criteris d'intervenció entre l'escola i els serveis socials, ja que a vegades l'escola –tant a primària com a secundària- pretén que serveis socials assumeixi un rol intervencionista, gairebé assistencial, mentre que en el parer de serveis socials és d'implicació i compromís de les famílies el que s'ha de treballar.
- f) Permet una corresponsabilitat entre escoles i serveis socials, mitjançant una intervenció consensuada (pla de treball conjunt, citacions conjuntes, intercanvi d'informacions rellevants, etc.). Tot i així, en algunes zones el grau de conscienciació de les escoles és variable, no sempre s'informa de l'existència de casos o s'informa quan és massa tard. Tanmateix no sempre es dona informació a les escoles de la intervenció realitzada des de fora de l'escola. De vegades, quan la situació és desbordant per l'escola o pels serveis socials, sigui pel nombre de casos, sigui per la dificultat que comporten, es corre el risc que algunes situacions d'absentisme agafin més relleu i que unes altres passin gairebé desapercebudes. Aquestes situacions es podrien millorar treballant més conjuntament, la qual cosa requereix aprofundir en les funcions i atribucions de la comissió social.

54) Pel que fa als punts febles d'aquestes comissions cal destacar:

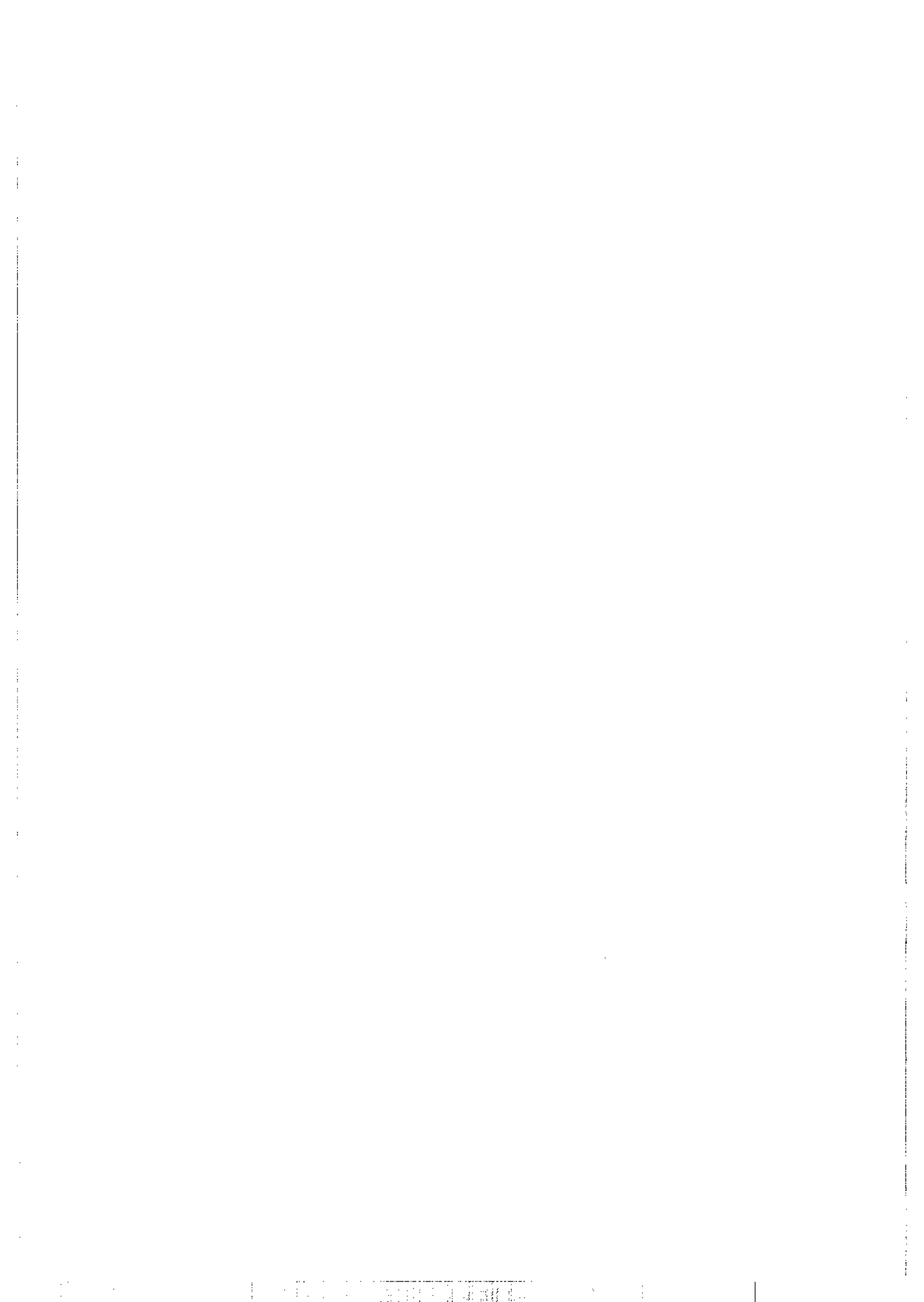
- a) La confusió entre les funcions de la comissió i el dispositiu d'intervenció pròpiament dit.

- b) Algunes comissions semblen un recital del llistat de nens i casos, amb la dedicació de temps que això comporta, ja que predomina un plantejament d'intervenció basat en la metodologia del cas ¹².
- c) La desigual sensibilitat de les escoles segons zones i particularment d'alguns docents per abordar la problemàtica de l'absentisme escolar, amb la qual cosa en algunes escoles, particularment entre els instituts de secundària, s'està lluny de disposar d'un centre obert a la realitat de l'entorn social en el que es troba ubicat, es fa una particular referència a la poca oferta de crèdits variables adaptats a les necessitats de l'alumnat del barri¹³.
- d) També s'assenyala la manca de tradició de treball tutorial, d'aplicació de metodologies i activitats individualitzades; de control d'assistència, etc., particularment en alguns instituts.

¹² Per això, en algunes zones la comissió escolar es celebra més dilatadament en el temps però es substitueix la mateixa per un contacte telefònic regular sempre i quan hi hagi la necessitat d'informació, de l'escola a serveis socials o viceversa. A vegades aquest contacte respon a la necessitat de saber si la família a complert amb els acord presos (per exemple: el pacte d'assistència escolar).

¹³ En aquest sentit, alguns equips directius entrevistats assenyalen l'escassetat de recursos humans i material per a poder fer una amplia oferta de crèdits variables en alguns instituts que tenen unes dimensions particularment reduïdes. En aquest sentit caldria buscar formules d'agregació de l'oferta formativa en el territori que permetés compartir recursos entre centres proper i ampliar així l'oferta variable d'alguns IES.

ANNEX 3



Protocols d'Intervenció en Zones desafavorides a la ciutat de Barcelona

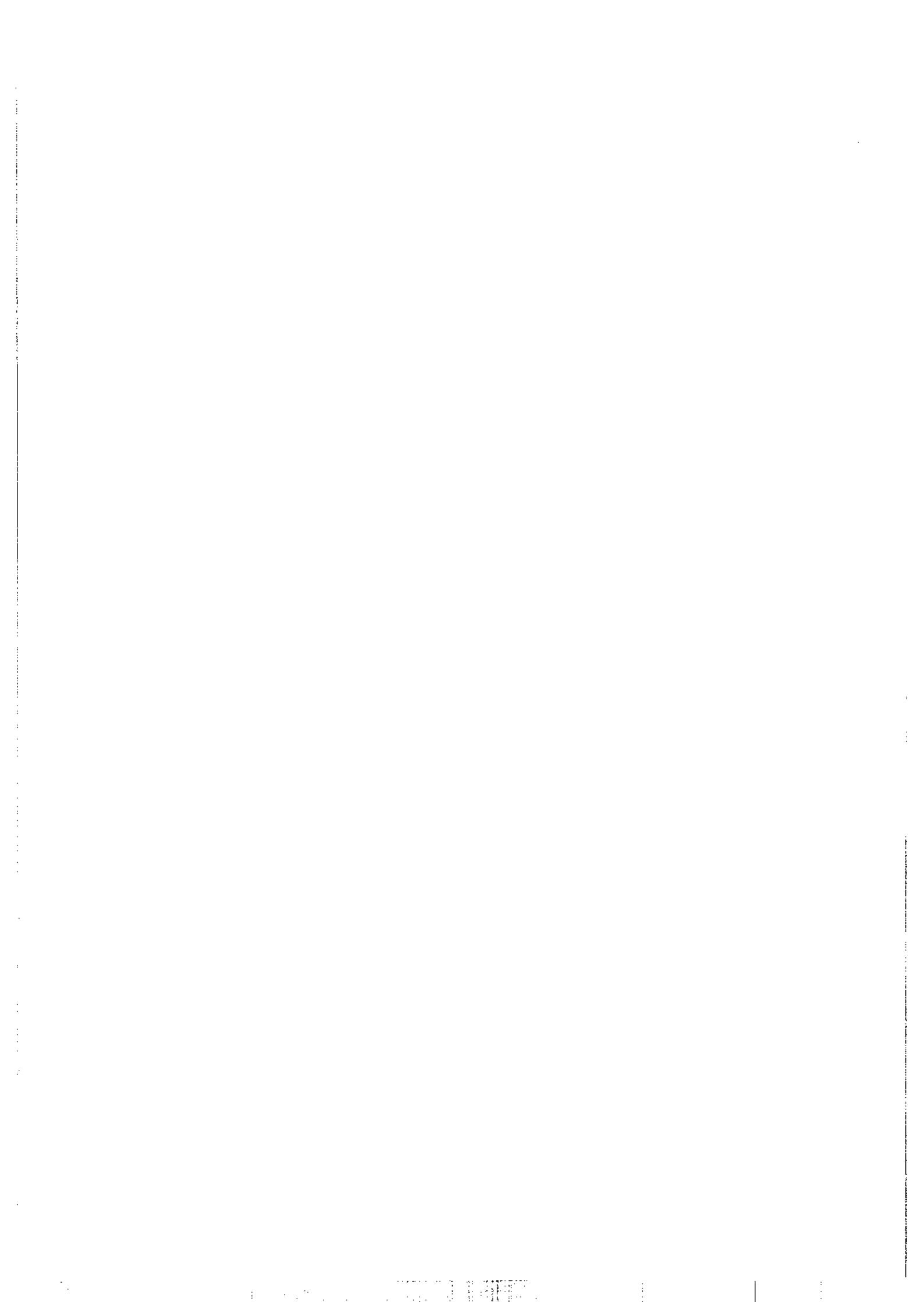
Identificació	Protocol de zona	Definició	Causas	Tipus Absentisme	Control-Registre	Annexos del Protocol	Observacions
Zona 1	No hi ha un projecte d'intervenció conjunta fins al curs 98-99 però no s'aprova	La no assistència del nen escolaritzat	No s'especifica tipologia en el projecte	Total: Abandó de l'escolaritat Alt: Absències superiors al 50% de les classes al mes (11 dies) Mig. Entre 25% i 50% (6-11 dies) Inferior. Menys 25% (- 6 dies/mes)	No es defineix	Definicions contemplades en la proposta. Educativ Social del centre). Funcions: Individuals: amb alumnat i les famílies. I complementaris: de suport a les AMPAS I de treball grupal amb les famílies. L'espai de coordinació és la Comissió Social de Centre amb les següents funcions: Recull demandes, valoració casos, seguiment i determinació de projectes grupals i específics Guardia urbana Detecció i intervenció en situacions reincidents Serveis Social. Intervenció i informe	No hi ha
Zona 2	Hom ha previst per al curs 98-99. De fet és desigual. No hi ha comissió social constituïda	Quan un alumne reiteradament no assisteix o poc. S'inclou també els que no han estat escolaritzats	No s'especificuen	Moderat: Fins 25% sessions Regular: Entre 25% i 50% Crònic: Més 50% sessions Total: Abandó escolaritat Puntual: Sense continuïtat Intermitent: Per temporades	Des del curs 1998-99 s'utilitza una fitxa de traspàs d'informació entre serveis socials i les escoles tot i no estar informatitzada	La comissió reunida al juny de 98 va acordar un seguit d'indicadors psicossocials de risc: 1) Absentisme 2) Escolaritat tardana 3) Problemes econòmics greus 4) Insuficient atenció familiar 5) Maltractament 6) Problemes de conducta greus	

Protocols d'Intervenció en Zones desafavorides a la ciutat de Barcelona

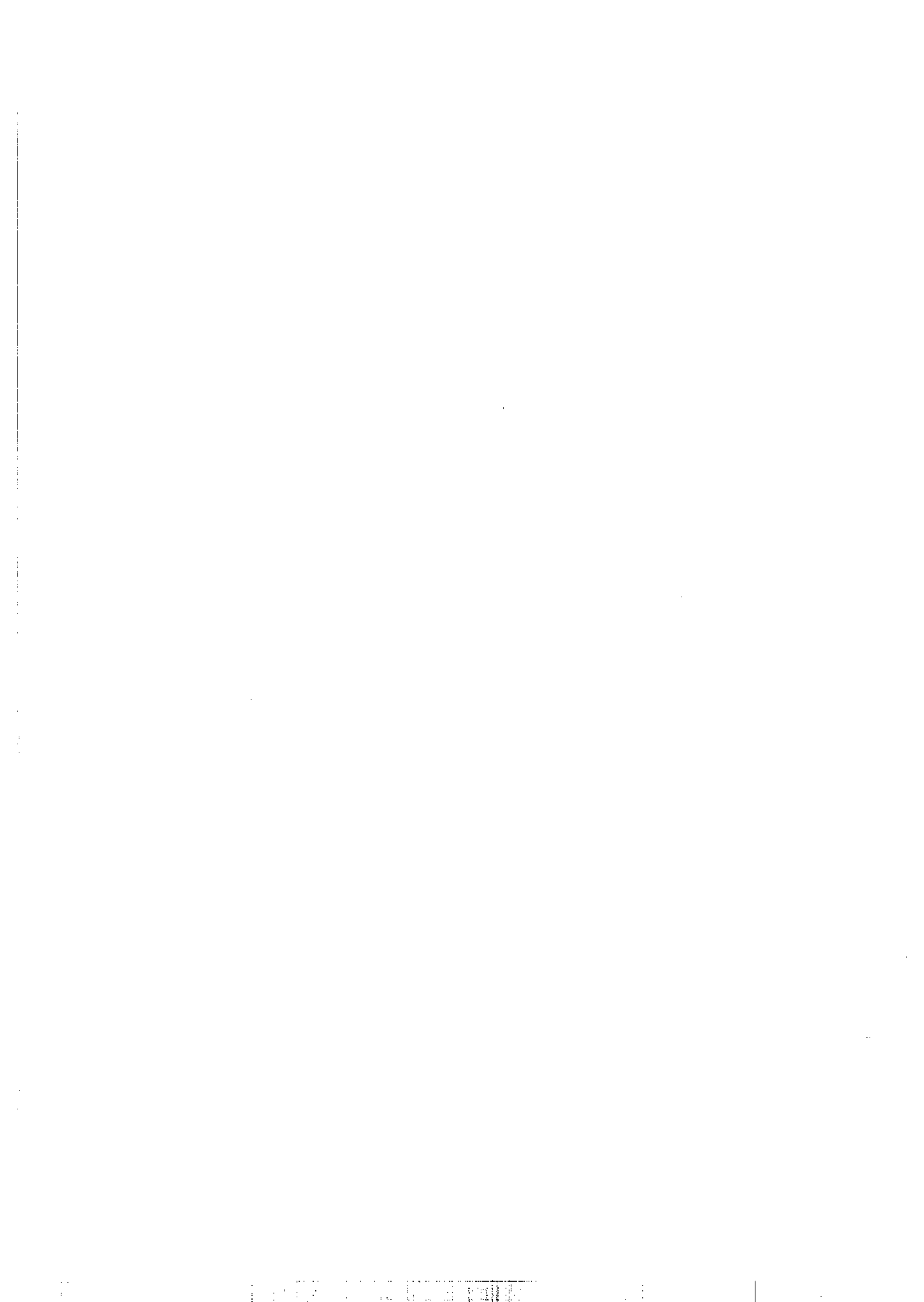
Identificació	Protocol de zona	Definició	Causes	Tipus Absentisme	Control-Registre	Annexos del Protocol	Observacions
Zona 3	Hi ha un protocol de zona des del 1996	Es defineix com la no assistència de l'alumne al centre on està matriculat	Justificades: 1) Malaltia 2) visita mèdica 3) d'altres No justificades 1) Desinterès fam. 2) F. domèstiques 3) Malaltia pares 4) Manca de pares 5) Mancances econòmiques. 6) Motius de consciència 7) Rebuig disciplinari	Puntual: esporàdicament A Intermitent. temporades Moderat Fins 25% sessions Regular Entre 25% i 50% Crònic: Més del 50% Total: Absència total La Comissió Social intervé a partir del moderat	Diari: Tutor, a l'aula Mensual: Direcció i compensatòria Annual: Direcció i compensatòria	A1: Citació pares A2: Model recull entrevista pares i acords A3: Fitxa registre intervencions A4: Derivació/Devolució Escola/Serveis Socials A5: Control mensual A6: Registre Annual A7: Comunicació inspecció A8: Comunicació DGAI	Intervencions davant l'absentisme segons tipus i executades per diferents responsables. Anomenen intervencions als controls, registres i comunicacions Hi ha una escola en particular (16) la CS de la qual ha elaborat un seguit d'indicadors de situacions de dificultat social de l'alumnat (físics, relacionals, acadèmics i familiars)
Zona 4	Protocol utilitzat per un centre bàsicament. Una subcomissió havia d'elaborar el Protocol però s'aturà el treball.	(Definició del centre núm. 20) Falta d'assistència reiterada i no justificada d'un alumne al centre	Familiars: 1) Poca valoració 2) Manca hàbit 3) Valor instrumental per beneficis Pirmi, etc. Escolars: 1) Avoriment 2) Activitats poc interessants 3) Retard escolar (efecte)	Puntual, en un moment donat, sense continuïtat Esporàdic: menys del 25% Regular, entre el 25% i el 50% Crònic. Més del 50%	Control diari i seguiment per part de la tutora. Contacte amb les famílies i amb serveis socials en casos greus.	Similars a la zona 1	Protocol l'ús no generalitzat

Protocols d'Intervenció en Zones desafavorides a la ciutat de Barcelona

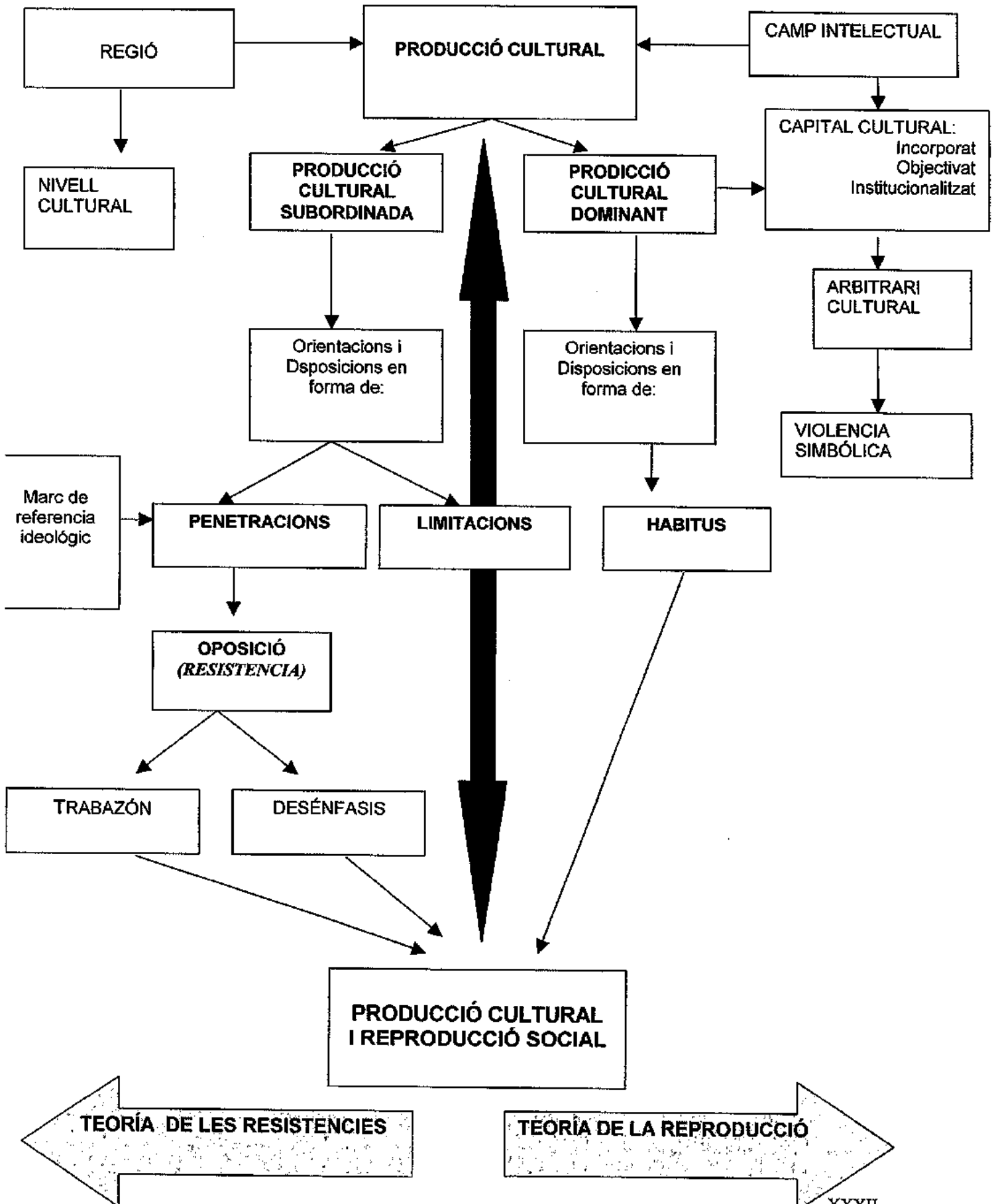
Identificació	Protocol de zona	Definició	Causas	Tipus Absentisme	Control-Registre	Annexos del Protocol	Observacions
Zona 5	Protocol de Centre (CEIP 23), no generalitzat	Definició de l'Absentisme: No assistència reiterada i sense justificar a l'escola.		<p>Moderat: implica entrevista i esbrinar motius</p> <p>Regular: implica carta certificada i traspàs d'informació a la CS</p> <p>Crònic. Informar a inspecció</p> <p>Total Comunicació a DGAI</p> <p>Puntual: igual que el moderat, implica entrevista amb la família</p> <p>Intermitent. Ídem a l'anterior</p>	<p>Registre Només el Ceip 23 ho segueix tal i com es defineix.</p> <p>Control: Diari: Tutor a l'aula</p> <p>Mensual: Direcció i compensatòria</p> <p>Annual: Direcció i compensatòria</p>	<p>A1: Registre mensual. Tutora</p> <p>A2: Ídem per nivell</p> <p>A3: Full anual faltes per mesos</p> <p>A4: Full avaluació quantitativa: faltes per nivell</p> <p>A6: Doc. Ajut per llarga malaltia</p> <p>A7: Registre gestió realitzada</p> <p>A8: Adreces i telèfons SSAP</p> <p>A9: Model carta de direcció a famílies</p> <p>A10: Carta a inspecció</p> <p>A11: Full derivació</p> <p>A12: Carta DGAI</p>	<p>Existeix un circuit a nivell de districte dissenyat per una comissió de districte (interna) que havia definit l'absentisme, les tipologies, els canals i circuits d'informació, de derivació etc. Aquesta iniciativa ha anat perdent força amb el temps perquè va acabar sent un recompte estrictament de caràcter numèric</p>

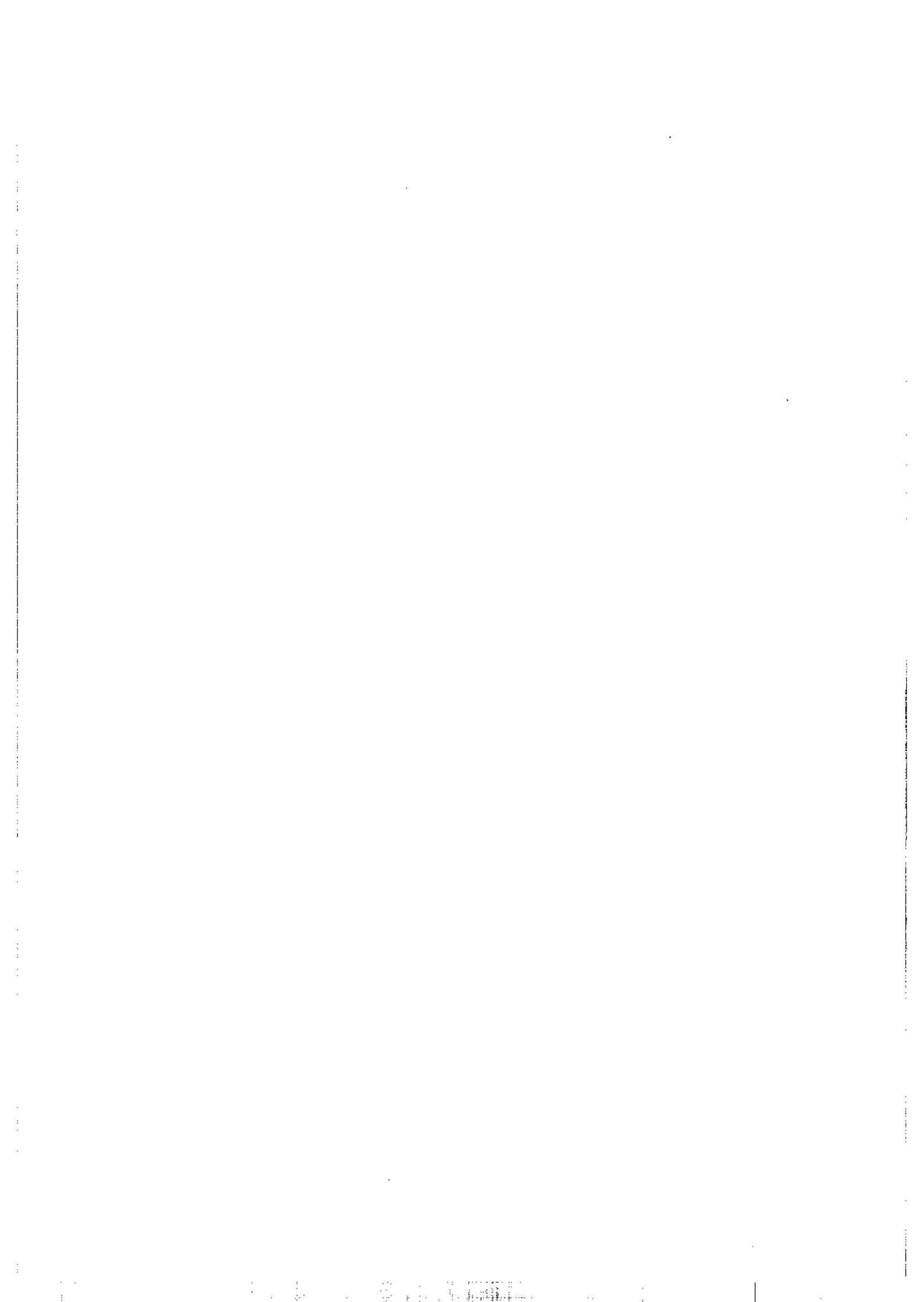


ANNEX 4

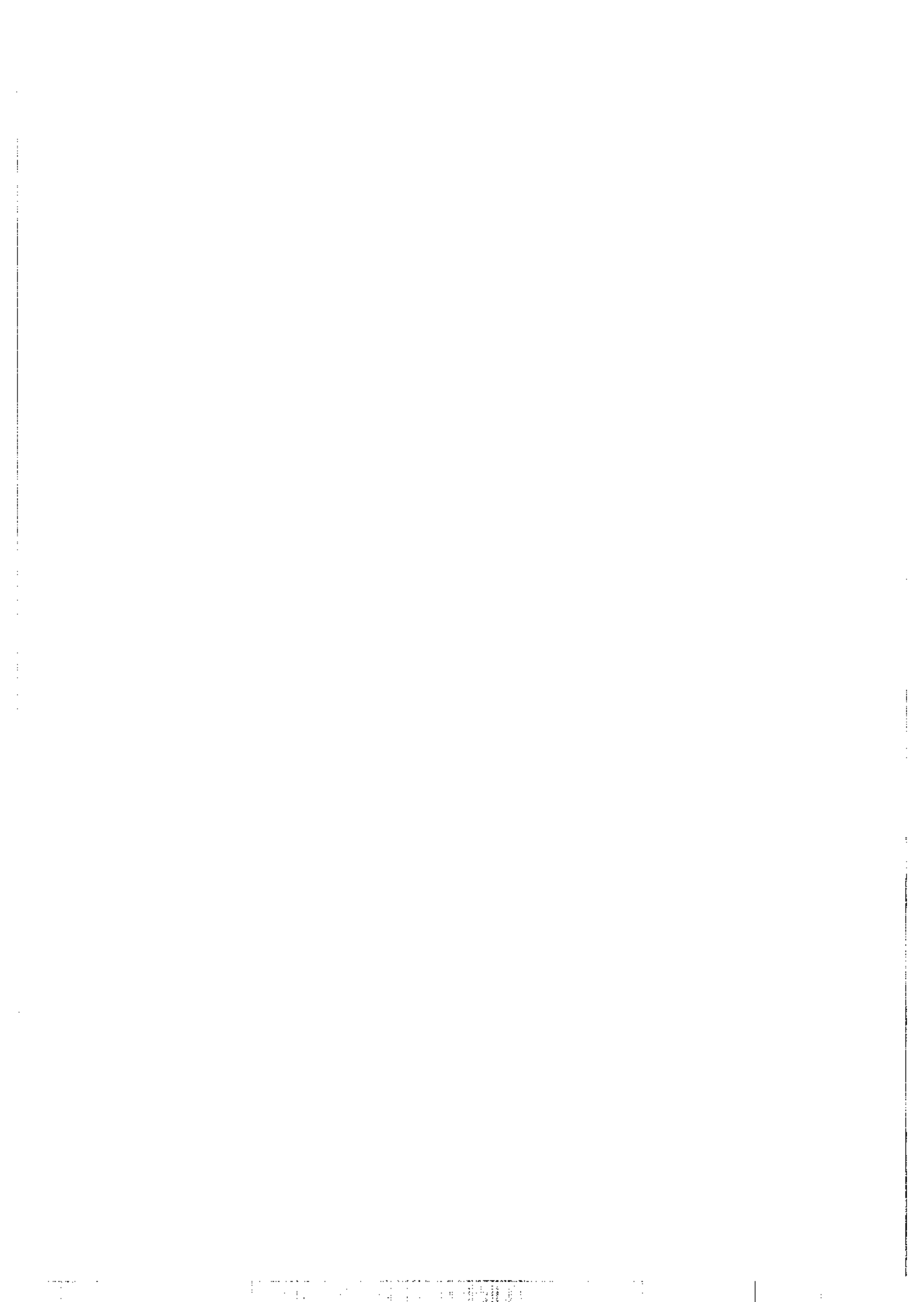


PUNTS D'ANCLATGE ENTRE PRODUCCIÓ CULTURAL I REPRODUCCIÓ





ANNEX 5



GUIO D'ENTREVISTA A L'EQUIP DIRECTIU DEL CENTRE.

1. MODEL DE CONTROL, SUPERVISIÓ I REGISTRE DE L'ASSISTÈNCIA A L'AULA:

- 1.1. Com definiu en el centre l'absentisme escolar?
- 1.2. Criteris del centre per a determinar l'absentisme i grau d'aplicació
- 1.3. Formes de control, freqüències i persones que realitzen el control.
- 1.4. Canals de comunicació interna (horitzontal i vertical), a la família i a l'administració educativa o local.
- 1.5. "Registre General" d'absentisme i grau de formalització (per ex: protocol estandar, registre informatitzat, plantilla manual, etc.)

2.VARIACIONS TEMPORALS SOBRE L'ABSENTISME

- 2.1. Des de la implantació de la Reforma Educativa, (any:199 _) com han anat variant les dimensions de l'absentisme escolar en el centre ?.

Les Variacions poden ser de tres tipus:

- 1) Ascendents
- 2) Descendents
- 3) No ha variat

Imputació de causes:.....
.....

3. ESTRATEGIES INTERNES DE PREVENCIÓ I RESPOSTA A L'ABSENTISME ESCOLAR.

- 3.1. Estratègies del centre per a la prevenció de casos d'absentisme escolar:

3.1.1. Descripció de Mesures Generals (acollida de tot l'alumnat i les seves famílies, mecanismes de control i sancions, etc.)
.....

3.1.2. Descripció de les Mesures Específiques (informació prèvia de l'EAP, elaboració d'un historial familiar, etc.)
.....

3.1.3. Es produeixen estratègies d'intervenció específiques contra l'absentisme escolar o bé la intervenció s'engloba dins d'una estratègia més global?(per exemple pot ser que no hi hagi intervenció específica si l'absentisme no es tradueix en problemes de rendiment o si, pel contrari, l'absentisme és una característica més, no definitiva d'altres problemàtiques social)
.....

3.1.4. Te el centre definida alguna Comissió específica des de la qual es treballi la qüestió de l'absentisme escolar (per exemple Comissions socials en CAEP's, o comissions de convivència, etc.)

3.2. Estratègies del centre per atraure els casos inicials d'absentisme:

3.2.1. Descripció dels tipus d'accions del centre sobre l'alumne i/o la família (el paper de la negociació...)

3.2.2. Valoració de l'eficàcia de les accions descrites i proposta de millora si s'escau

3.3 Un cop es dona una situació de retorn, quines intervencions es fan per a la reinserció de l'alumne a l'aula¹, des de:

3.3.1. La tutoria:

3.3.2. La direcció del centre

3.3.3. L'aula,

3.3.4. El psicopedagog

3.3.5. El pedagog terapeuta

3.3.6. Etc.

3.4. Com es procedeix a la resolució del conflicte? (En quin clima es resol el cas? normatiu, negociador, etc.)

3.5. A més de la intervenció per a la reinserció de l'alumne a l'aula té el centre previstes mesures de prevenció per evitar situacions recurrents? Quines?

3.6. En cas de manca de resposta de l'alumne o la família, quines altres intervencions te previstes el centre (*derivació?*)

3.7. Al principi de l'entrevista hem parlat de quatre possibles tipus d'absentisme escolar: absentisme esporàdic, absentisme recurrent, absentisme dur o persistent i absentisme d'aula., podries descriure si existeix alguna especificitat de la intervenció des del centre escolar en cada cas? (mesures estàndards versus individualitzades en l'atenció i resposta de l'absentisme escolar?)

4. ELS SERVEIS DE SUPORT EXTERN DEL CENTRE

4.1. Quin tipus de relació estableix l'Escola/IES amb els serveis externs per a la **prevenció** de casos d'absentisme escolar?

4.2. Quin tipus de relació s'estableix entre l'Escola/IES i els recursos externs del territori per al retorn d'un cas **d'absentisme incipient?** Diferenciar la relació establerta entre els serveis educatius (Departament d'Ensenyament de la Generalitat, EAP's, Inspecció Educativa, Educació Compensatòria) els serveis locals (Tècnics d'educació, Educadors de carrer, Assistenta Social...) o altres serveis com: l'EAIA, la Direcció General D'Atenció a la infància (del Departament de Benestar Social); serveis sanitaris com el CAPIP, etc.

4.3. Quin tipus de relació s'estableix entre l'Escola/IES i els recursos externs del territori per al retorn d'un cas **d'absentisme crònic o dur?** Diferenciar la relació establerta entre els

1. O la reinserció a altres recursos que permeten la continuïtat dels itineraris formatius

serveis educatius, els serveis locals (administració local) o altres serveis com la Direcció General d'Atenció a la Infància (del Departament de Benestar Social), etc.

4.4 Valoració de la eficàcia del suport educatiu rebut per l'escola (EAP's, etc.) i demandes als serveis de l'administració educativa

4.5 Valoració de la eficàcia de les relacions escola/serveis locals i demandes a l'administració local.

5 REQUISITS ESCOLARS PER A LA PREVENCIÓ DE L'ABSENTISME

5.1 Quins requisits i condicions escolars caldrien per preveure l'absentisme?

5.2 Quines altres condicions et semblen ineludibles per a l'escolarització dels infants i /o joves?

6 CARACTERITZACIÓ DEL CENTRE:

1. Descripció de l'entorn socio- econòmic: Descriure l'entorn immediat a l'escola i el tipus de barri en el qual s'ubica, si es tracta d'un barri sub- integrat, o popular, l'estat físic dels immobles propers a l'escola, etc.....
.....

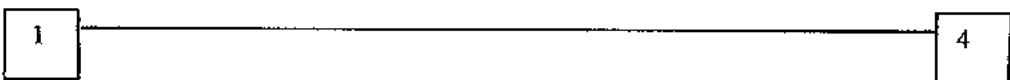
2. Tipus d'alumnat (origen social, capital cultural de les famílies, procedències ètniques, etc (especificar quines procedències ètniques i el tipus de problemàtiques: lingüístiques, culturals, econòmiques, etc).....
.....

3. Si haguessis d'explicar a uns pares quin són els tres o quatre trets que més caracteritzen aquesta escola des de' l punt de vista pedagògic que remarcaries?.....
.....
.....

4. Indicadors de posició escolar organització docent, professorat, recurs, etc

• *En funció de la resposta a la pregunta anterior.* Implicació del professorat en la línia pedagògica del centre

Grau d'implicació: 1: Baix —————> **Motius** (Alta rotació de les plantilles, etc).
4: A/lt
.....
.....



• Podries donar alguns exemples que il·lustrin com resol el centre l'atenció a la diversitat de l'alumnat?

-
-
-
- Té el centre o ha tingut, en els últims anys, iniciatives de formació permanent de caràcter col·lectiu? Sobre quins temes?
-
-

- Fins a quin punt hi ha una coordinació del professorat per àrees o per cicles?

1

4

1. Més pes de les àrees
2. Més pes dels cicles

- Ha viscut el centre en els últims tres anys alguna experiència innovadora d'integració i coordinació dels aprenentatges entre àrees?
-
-

- Com es defineix la funció tutorial en el centre?
-

- *(En funció de la resposta a la pregunta anterior)* Podries explicar en què consisteix *la funció tutorial col·lectiva amb el grup - classe* (dinamització del grup classe, gestió de la vida de l'aula: *normes, càrrecs*, i gestió dels diferents grups en funció de matèries optatives, grups flexibles, etc.).
-

- *(En funció de la resposta a la pregunta anterior)* Podries explicar en què consisteix *la funció tutorial individualitzada?* (seguiment i orientació individual, processos d'acompanyament, incloent-hi les relacions amb les famílies, etc.).
-

- *La funció tutorial individualitzada es avaluada?* Pots descriure-la? (per exemple el cicle, etc.).
-

5. Segons un estudi realitzat al 1994 sobre el Fracàs Escolar a Catalunya per la Fundació CIREM, la radiografia de l'alumnat que acabava el segon cicle d'ensenyament secundari a l'EGB es distribuïa entre la següent tipologia: Podries especificar en el teu centre quin percentatge d'alumnat hi trobaríem de cada un dels tipus esmentats? (*sobre 100 alumnes*)

TIPOLOGIA D'ALUMNAT SEGONS ÈXIT I FRACÀS ESCOLAR A L'EGB²
<p>Alumnes limitats sense expectatives: Es tracta d'un grup de pre-adolescents definits per una presència significativa d'alguns dels trets següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 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)
<p>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:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 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. Es significatiu entre ells el grup dels que no assisteixen a classe
<p>Alumnes aplicats amb moderació: Alumnes que no plantegen dificultats d'adaptació però l'escola no és fàcil els seus trets definitoris són:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 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
<p>Alumnes virtuoses, que excel·leixen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 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
<p>Desconeguts Difícils</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 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.).

² Cal tenir en compte que els títols que s'ha posat a cada tipus són etiquetes per a caracteritzar el grup, però en cap cas s'ha d'interpretar com a característiques personals dels seus membres.

IDENTIFICACIÓ I CARACTERISTIQUES DEL CENTRE. *(possible substitució per la fitxa verda del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya)*

Nom del Centre:		Titularitat		Nom Director(a)	
Nom i càrrec de l'interlocutor					
Adreça		Localitat		Telèfon	
e-mail				Fax	

COMPOSICIÓ DEL CENTRE (Núm. ALUMNES/Nº GRUPS) al curs 1998-1999

P 3 NENS	P 4 NENS	P 5 NENS	PRIME R NENS	SEGON NENS	TERCER NENS	QUART NENS	CINQUÈ NENS	SIXÈ NENS
NENES	NENES	NENES	NENES	NENES	NENES	NENES	NENES	NENES

ORIGEN DEL CENTRE

1. Antic centre d'EGB
 2. Centre de Nova Creació (Reforma)

- ESCOLA D'ACTUACIÓ EDUCATIVA PREFERENT**
 1. Si
 2. No

- NOMBRE DE LÍNIES**

IDENTIFICACIÓ I CARACTERISTIQUES DEL CENTRE. (possible substitució per la fitxa verda del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya)

Nom del Centre:		Titularitat		Nom Director(a)	
Nom i càrrec de l'interlocutor					
Adreça mail		Localitat		Telèfon Fax	

COMPOSICIÓ DEL CENTRE (Núm. ALUMNES/Nº GRUPS) al curs 1998-1999

1er ESO NENS	2n ESO NENS	3er ESO NENS	4rt ESO NENS	4RT ESO R NENS	BATX 1 NENS	BATX. 2 NENS
NENES	NENES	NENES	NENES	NENES	NENES	NENES

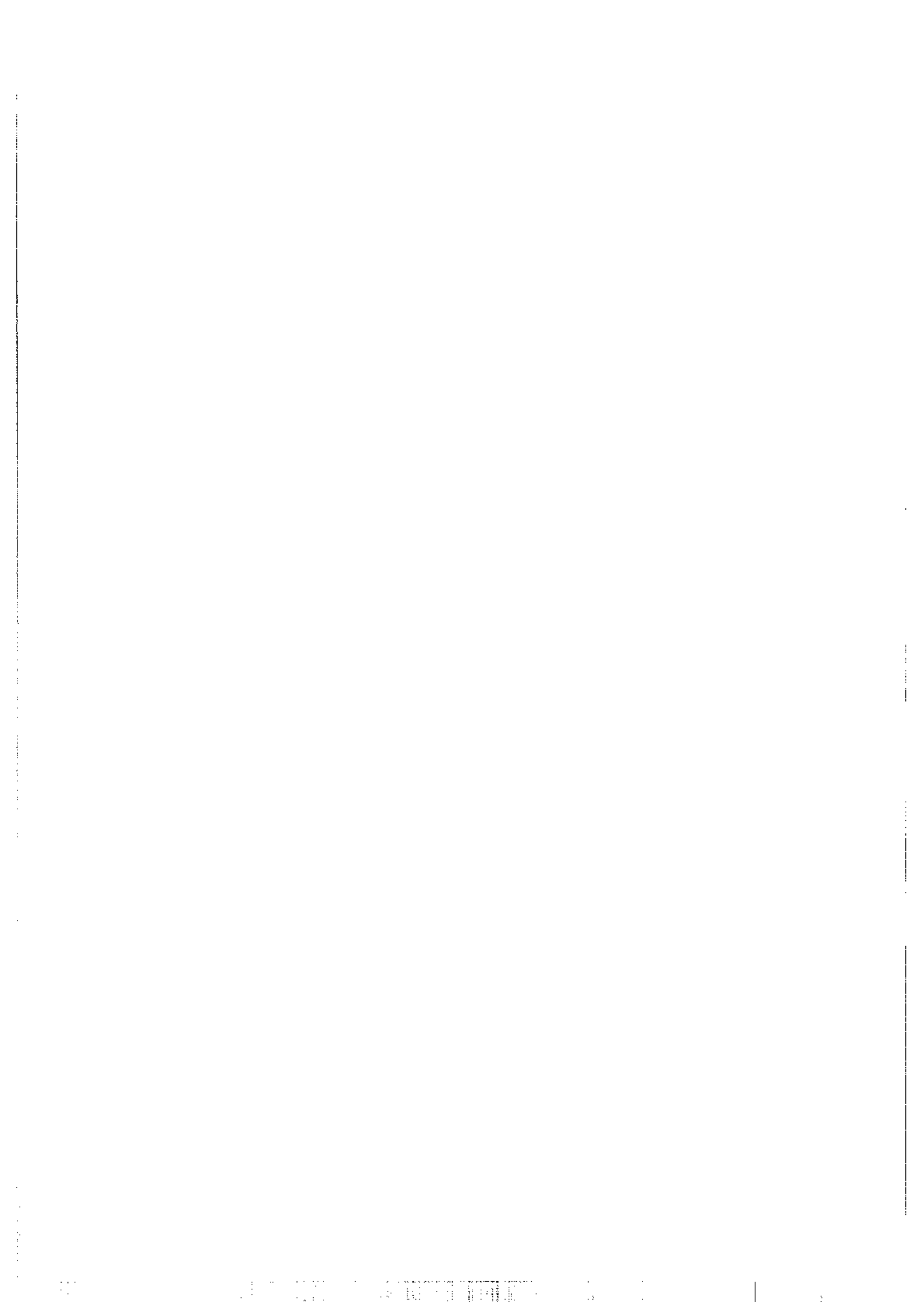
CFGM NENS	ESPECIALITAT	CFGS NENS	ESPECIALITAT
NENES		NENES	
NENS		NENS	
NENES		NENES	
NENS		NENS	
NENES		NENES	

ORIGEN DEL IES

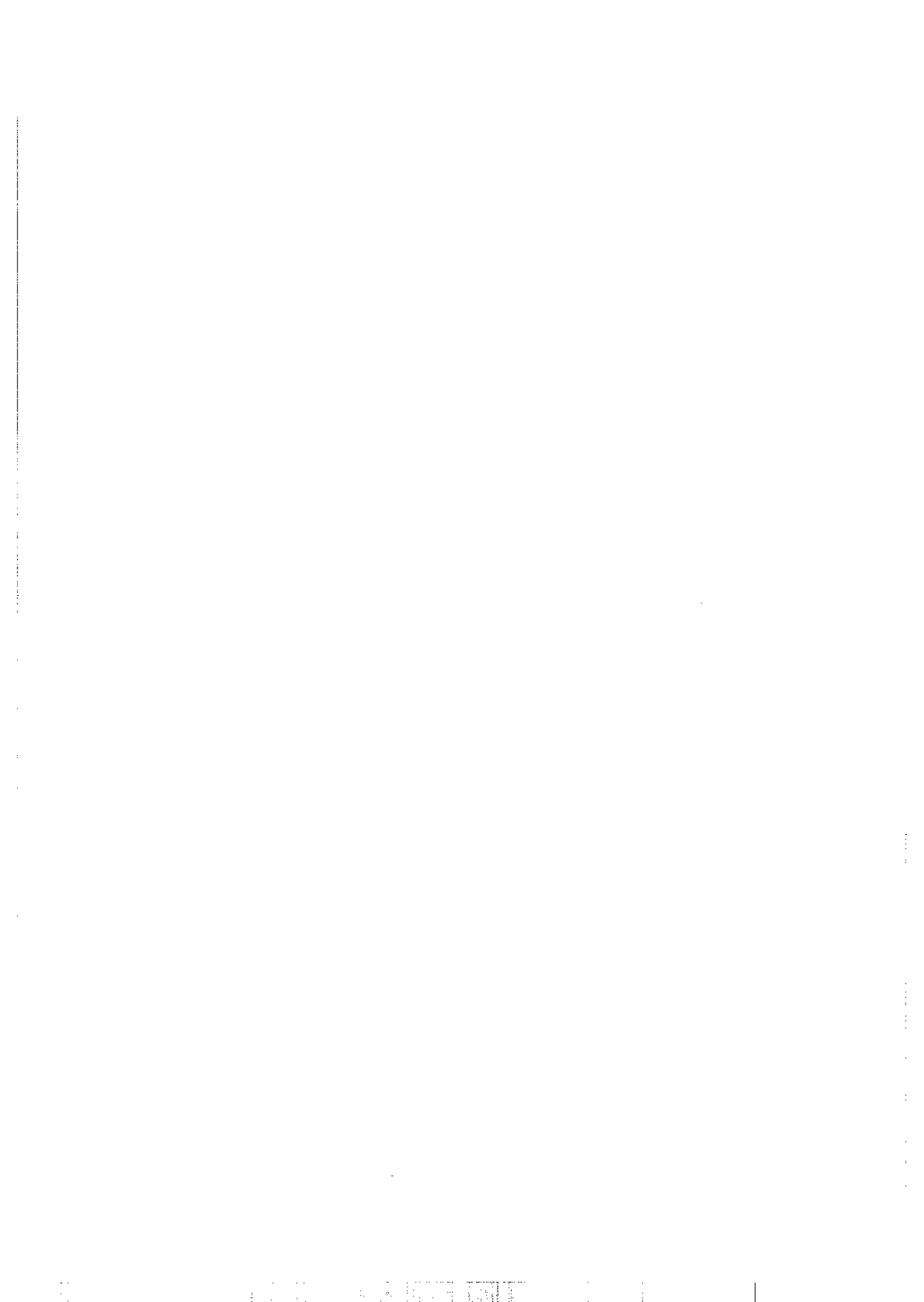
1. Centre que prové de BUP
 2. Centre que prové de FP
 3. Centre de Nova Creació (Reforma)

- ESCOLA D'ACTUACIÓ EDUCATIVA PREFERENT**
 1. Si
 2. No

- NOMBRE DE LÍNIES**



ANNEX 6



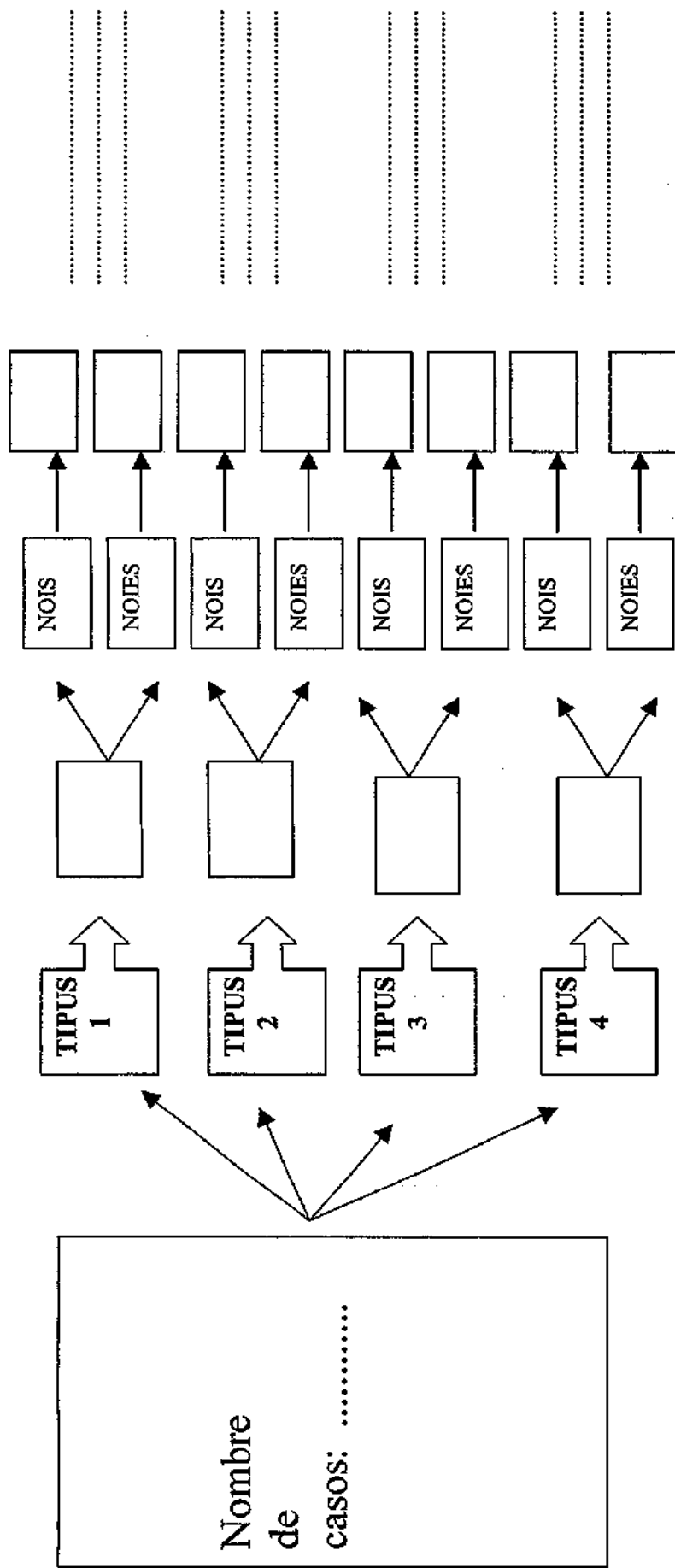
GRAELLA PER A LA RECOLLIDA D'INFORMACIONS QUANTITATIVES ALS CEIPS

QUANTIFICACIÓ D'ALUMNES EN SITUACIÓ D'ABSENTISME. Sobre el total d'alumnes per cycle, podries detallar el nombre d'alumnes en situació d'absentisme que tens o has tingut al llarg d'aquest curs acadèmic 1998-99?

	NOIS	NOIES	Alum.estrangers	Llocs origen
Total d'alumnes a primària	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Nº D'ALUMNES	Cicle Inicial	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	Cicle Mitjà	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	Cicle superior	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Total d'alumnes absentistes	C. Inicial	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	C. mitjà	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	C.superior	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Nombre alumnes absentistes recuperats	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Nº d'alumnes absentistes no recuperats	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Motius de la recuperació?.....

Tipologia d'absentisme (Característiques qualitatives)



Nomenclàtor:

Tipus 1: Absentisme esporàdic o aleatori (menys de 25% d'absències)

Tipus 2: Absentisme recurrent (entre 25 i 50% d'absències)

Tipus 3: Absentisme Persistent o Dur (més del 50% d'absències)

Tipus 4: L'Absentisme d'aula. D'intensitat variable. Vinculat a situacions de vivència negativa de l'adolescent amb determinades matèries

GRAELLA PER A LA RECOLLIDA D'INFORMACIONS QUANTITATIVES ALS CEIPS

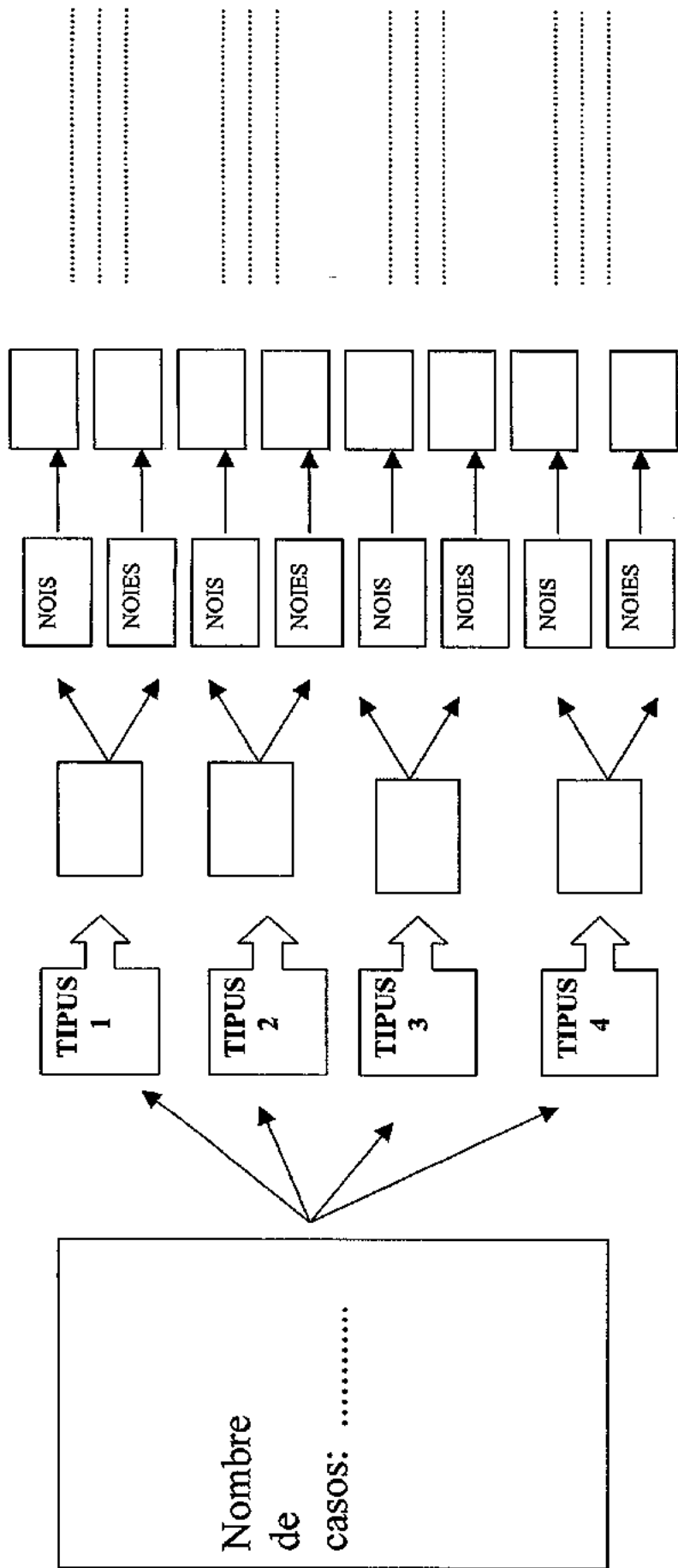
QUANTIFICACIÓ D'ALUMNES EN SITUACIÓ D'ABSENTISME. Sobre el total d'alumnes per cicle, podries detallar el nombre d'alumnes en situació d'absentisme que tens o has tingut al llarg d'aquest curs acadèmic 1998-99?

	NOIS	NOIES	Alum.estrangers	Llocs origen
Total d'alumnes a primària <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Total d'alumnes absentistes <input type="text"/>	Cicle Inicial <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	Cicle Mitjà <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	Cicle superior <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Nombre alumnes absentistes <input type="text"/>	C. Inicial <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	C. mitjà <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	C.superior <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Nombre d'alumnes absentistes recuperats <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
N° d'alumnes absentistes no <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

N° de nens recuperats	<input type="text"/>
N° de nenes recuperades	<input type="text"/>

Motius de la recuperació?.....

Tipologia d'absentisme (Característiques qualitatives)



Nomenclàtor:

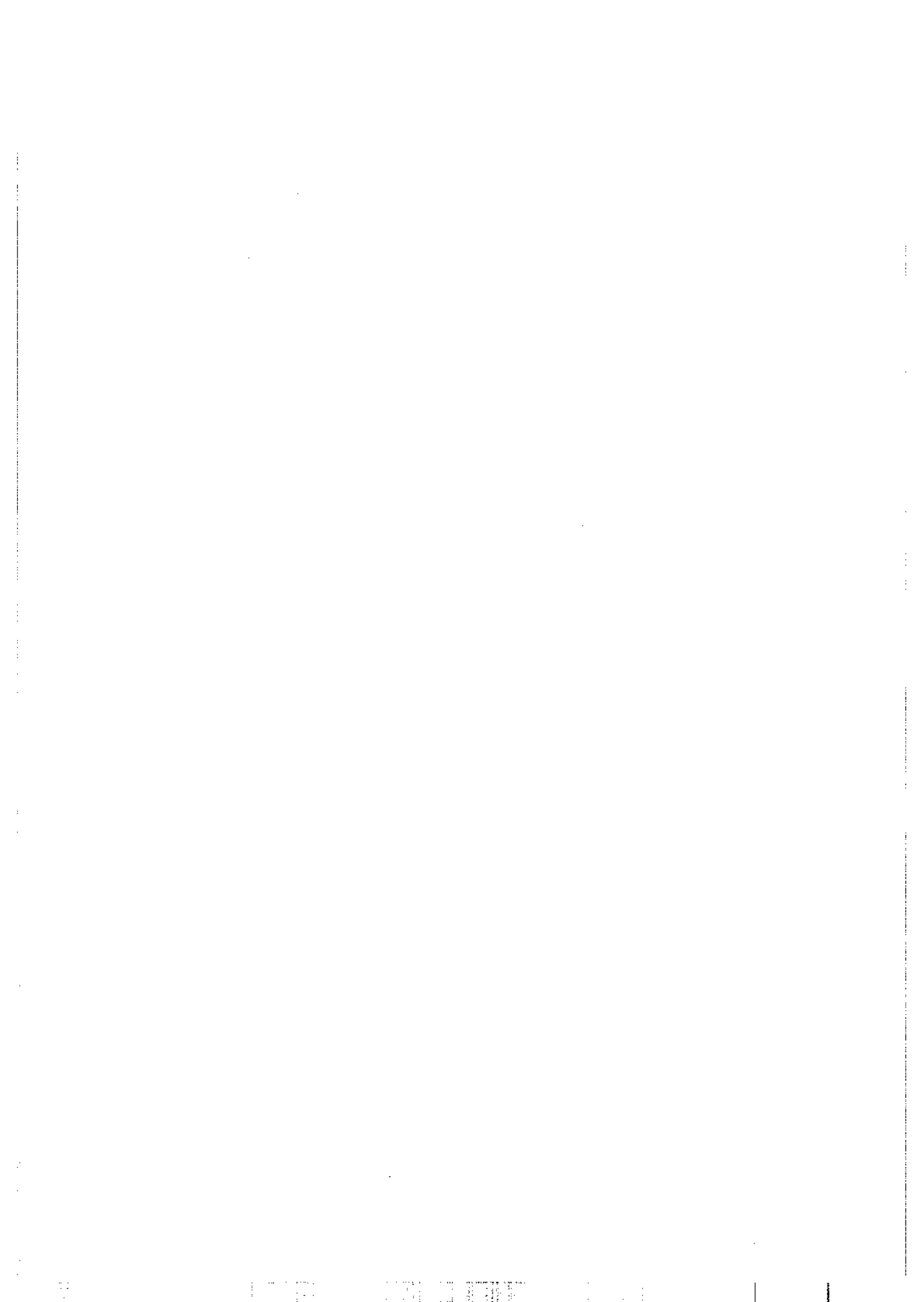
Tipus 1: Absentisme esporàdic o aleatori (menys de 25% d'absències)

Tipus 2: Absentisme recurrent (entre 25 i 50% d'absències)

Tipus 3: Absentisme Persistent o Dur (més del 50% d'absències)

Tipus 4: L'Absentisme d'aula. D'intensitat variable. Vinculat a situacions de vivència negativa de l'adolescent amb determinades matèries

ANNEX 7

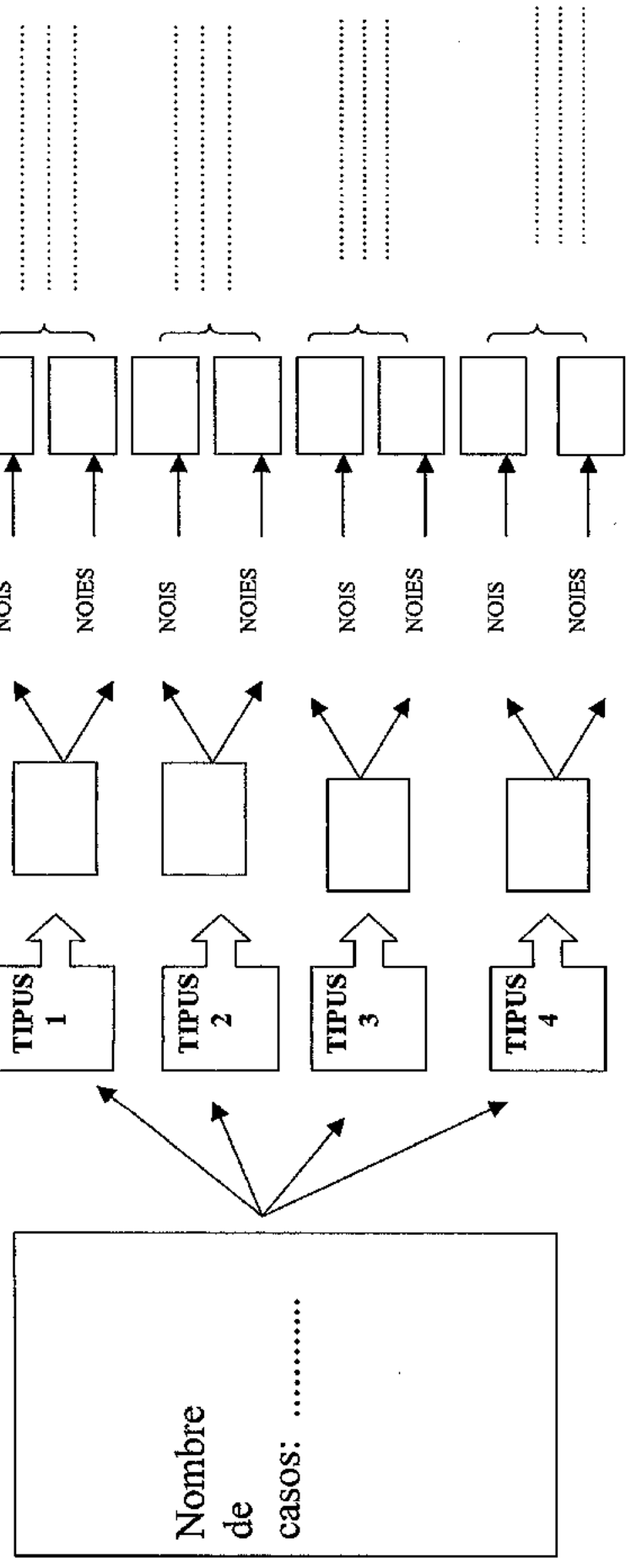


GRAELLA PER A LA RECOLLIDA D'INFORMACIONS QUANTITATIVES ALS IES.

QUANTIFICACIÓ D'ALUMNES EN SITUACIÓ D'ABSENTISME. Sobre el total d'alumnes per cicle, podries detallar el nombre d'alumnes en situació d'absentisme que tens o has tingut al llarg d'aquest curs acadèmic 1998-99?

<p>Total d'alumnes a secundària</p> <p>→</p> <p>Nº D'ALUMNES</p>	<p>→ Primer ESO</p> <p>→ Segon ESO</p> <p>→ Tercer ESO</p> <p>→ Quart ESO</p>	<p>NOIS</p> <p>NOIES</p> <p>Minories ètniques (especificar)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Total d'alumnes absentistes</p> <p>→</p> <p>Nombre alumnes absentistes</p>	<p>→ Primer ESO</p> <p>→ Segon ESO</p> <p>→ Tercer ESO</p> <p>→ Quart ESO</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>→</p> <p>Nombre d'alumnes absentistes recuperats</p>	<p>→</p> <p>Nº de nens recuperats</p> <p>→</p> <p>Nº de nenes recuperades</p>	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>→</p> <p>Nº d'alumnes absentistes no recuperats</p>	<p>Motius de la recuperació?.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	

Tipologia d'absentisme (Característiques qualitatives)

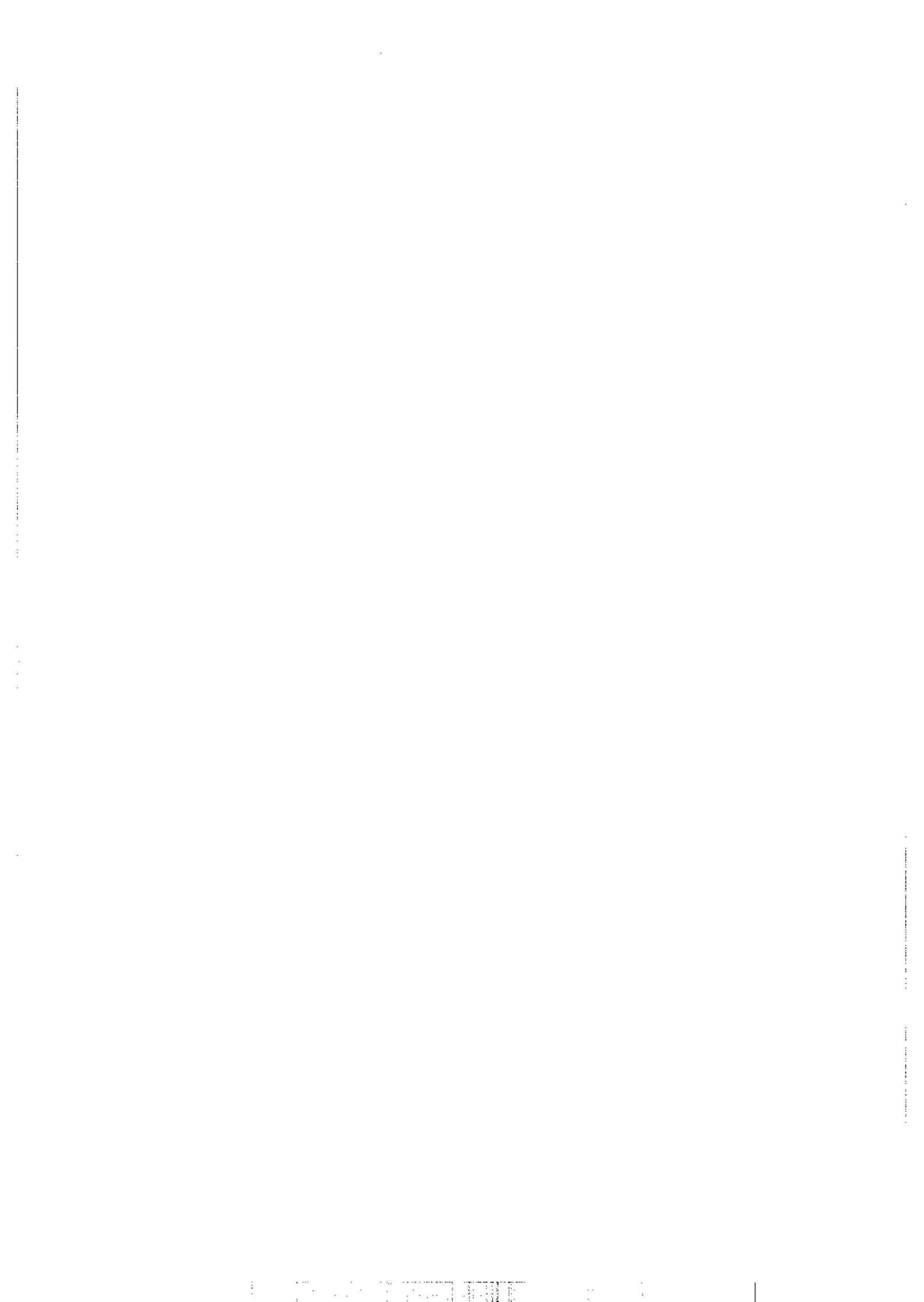


Especificar els Moments Claus proclius per a cada tipus

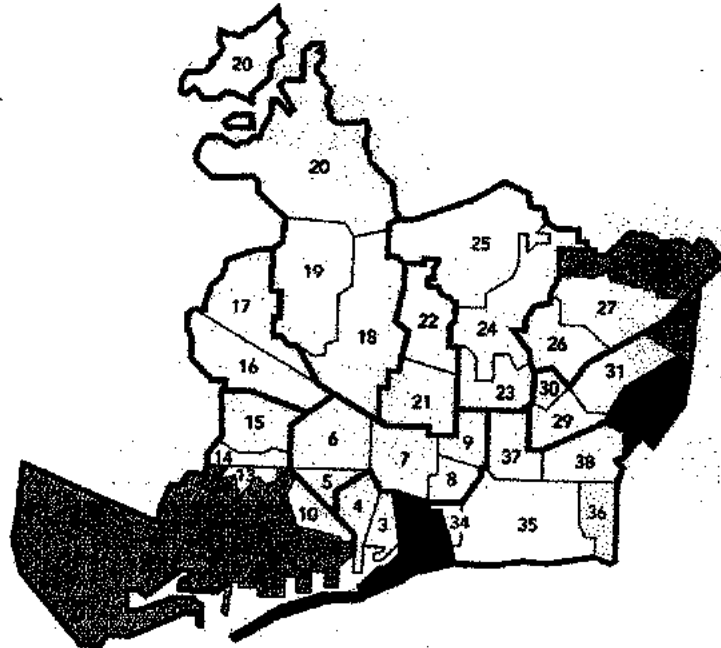
Nomenclàtor:

- Tipus 1: Absentisme esporàdic o aleatori (menys de 25% d'absències)
- Tipus 2: Absentisme recurrent (entre 25 i 50% d'absències)
- Tipus 3: Absentisme Persistent o Dur (més del 50% d'absències)
- Tipus4. L'Absentisme d'aula. D'intensitat variable. Vinculat a situacions de vivència negativa de l'adolescent amb determinades matèries

ANNEX 8



Mapa 1
Mapa de la ciutat de Barcelona delimitant els 10 districtes i els 38 barris



Ciutat Vella
 1 Barceloneta
 2 Parc
 3 Gòtic
 4 Raval

Eixample
 5 San Antoni
 6 Esquerra de l'Eixample
 7 Dreta de l'Eixample
 8 Estació Nord
 9 Sagrada Família

Sants Montjuïc
 10 Poble Sec
 11 Montjuïc
 12 Zona Franca-Port
 13 Font de la Guatlla
 14 Bordeta-Hostafranca
 15 Sants

Les Corts
 16 Les Corts
 17 Pedralbes
 18 Sant Gervasi

Sarrià-Sant Gervasi
 19 Sarrià
 20 Valldiviera

Gràcia
 21 Gràcia
 22 Valcarlos

Horta-Guinardó
 23 Guinardó
 24 Horta
 25 Vall d'Hebron

Nou Barris
 26 Vilapicina-Turó de la Peira
 27 Roquetes-Verdum
 28 Ciutat Meridiana-Vallbona

Sant Andreu
 29 Sagrera
 30 Congrés
 31 Sant Andreu
 32 Bon Pastor
 33 Trinitat Vella

Sant Martí
 34 Fort Piús
 35 Poble Nou
 36 Barris Besòs
 37 Clot
 38 Verneda



GUIÓ D'ENTREVISTA AL TÈCNIC/ES D'EDUCACIÓ, DE SERVEIS SOCIALS I A LA DIRECCIÓ DE CENTRE DE SERVEIS SOCIALS DE ZONA

Iª PART: CARACTERITZACIÓ DE LES ESCOLES

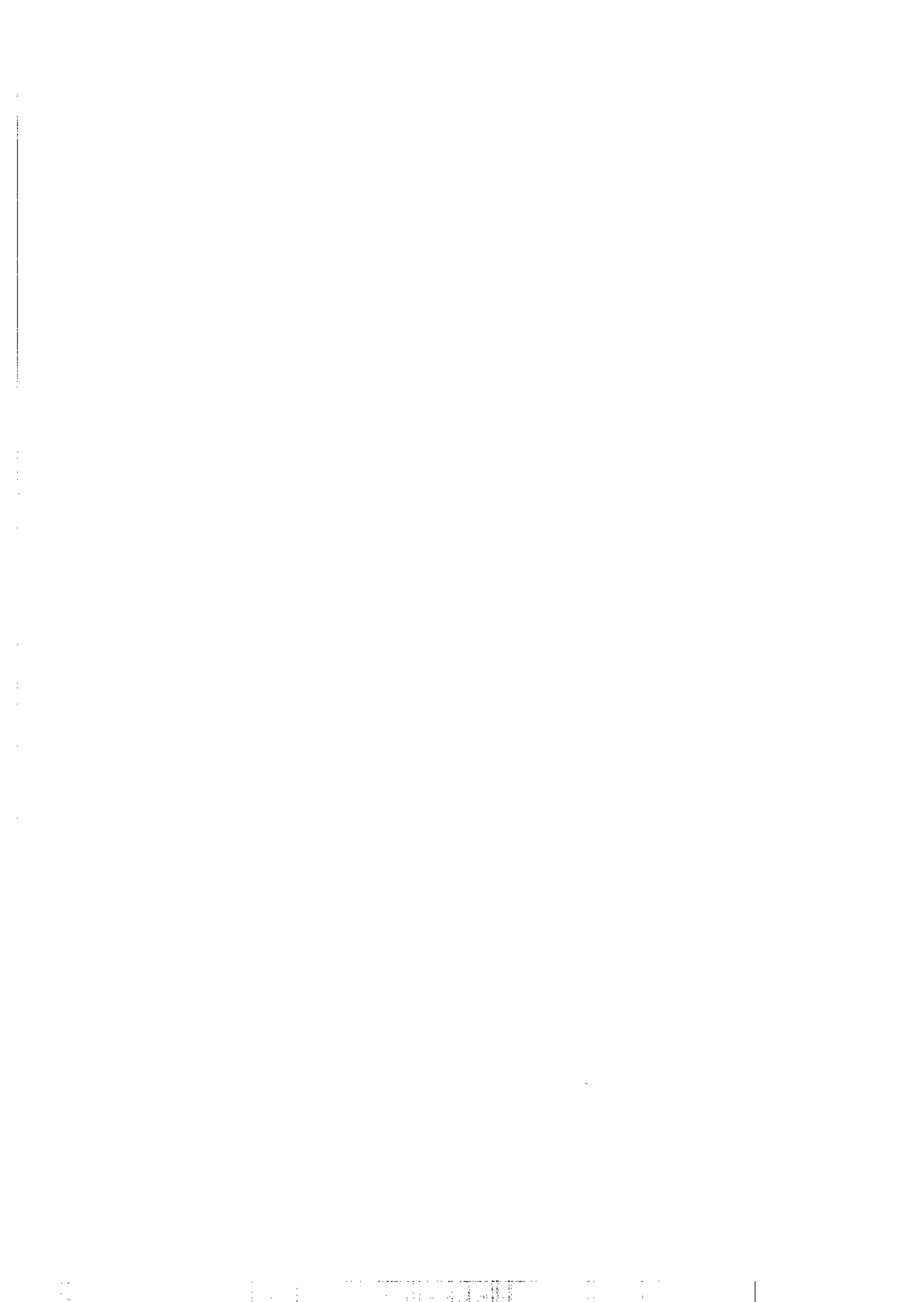
1. Descripció de la problemàtica de l'absentisme al districte/zona.
2. Breu descripció de la problemàtica específica de cada centre i caracterització:
 - Grau de cohesió i integració entorn a la línia pedagògica del centre
 - Innovació formativa (experiències, metodologies, tecnologies)
 - Atenció a la diversitat (didàctica, curricular, d'organització de l'aula...) versus homogeneïtat
 - Posta al dia del professorat
 - Organització i coordinació pedagògica (àrees versus cicles)
 - Altres comentaris
3. Caracterització de l'origen socioeconòmic i cultural de les famílies que assisteixen al centre.
4. El trànsit de primària a secundària: Relació de CEIP'S i IES; Comissions de matriculació de Districte, àrees de influència dels centres objecte d'estudi, concentració de problemàtiques en CAEP's i derivació d'alumnat des d'altres centres de la zona, etc.
5. Problemàtiques diferenciades a primària i secundària
6. Canvis en les dimensions quantitatives i qualitatives de l'absentisme en els últims anys al districte/zona i factors de canvi (atribució subjectiva)
7. Contrastar el guió d'entrevista i de quantificació de casos

IIª PART: DESCRIPCIÓ DEL "DISPOSITIU" D'INTERVENCIÓ DEL DISTRICTE CONTRE L'ABSENTISME ESCOLAR

1. Descripció del Dispositiu/circuit d'intervenció contra l'absentisme escolar en relació a les següents fases:
 - 1.1. Prevenció (des de fora del centre escolar: sensibilització, etc.)
 - 1.2. Detecció (extern al centre: qui i quan).

-
- 1.2.1. Existeix un acord de definició de l'absentisme? Explicar
 - 1.2.2. Existeix un protocol d'actuació?. Descriure
 - 1.2.3. Existeix un registre de casos?. Descriure:
 - 1.2.3.1. Fitxa individualitzada - informatitzada o no
 - 1.2.3.2. Fitxa de seguiment de les intervencions
 - 1.2.3.3. Informe - expedient familiar
- 1.3. Intervenció
- 1.3.1. Col·laboracions amb altres departaments municipals
 - 1.3.1.1. Serveis Socials
 - 1.3.1.1.1. Educador de Carrer
 - 1.3.1.1.2. Assistenta Social
 - 1.3.1.1.3. EAIA
 - 1.3.1.2. Joventut
 - 1.3.1.3. Serveis de Justícia (DAI)
 - 1.3.1.4. Guàrdia urbana
 - 1.3.1.5. Etc.
 - 1.3.2. Altres serveis no municipals
 - 1.3.2.1. EAP's
 - 1.3.2.2. CRP
 - 1.3.2.3. Professionals del Programa de Compensatòria
 - 1.3.2.4. Inspecció Educativa (primària i secundària)
- 1.4. Derivació (?)
2. Valoració de la idoneïtat del circuit: punts forts i punts febles i propostes de modificació per augmentar la efectivitat (a primària i a secundària)
 3. La viabilitat/pertinença de la figura d'un mediador ó "referent" entre l'administració local i el centre escolar i entre el centre escolar i la família
 4. Quines demandes es fan arribar des de serveis socials a inspecció per demanar l'escolarització fora de termini (matriculacions en situació excepcional)
 5. Comentaris generals sobre altres possibles qüestions que no hagin quedat suficientment recollides.
 6. Quines són les principals funcions del tècnic/a d'educació pel que fa al pla del districte de lluita contra l'absentisme?
 7. Ídem respecte del Representant Municipal al Consell Escolar de centre i Districte
 8. Ídem respecte de serveis Socials

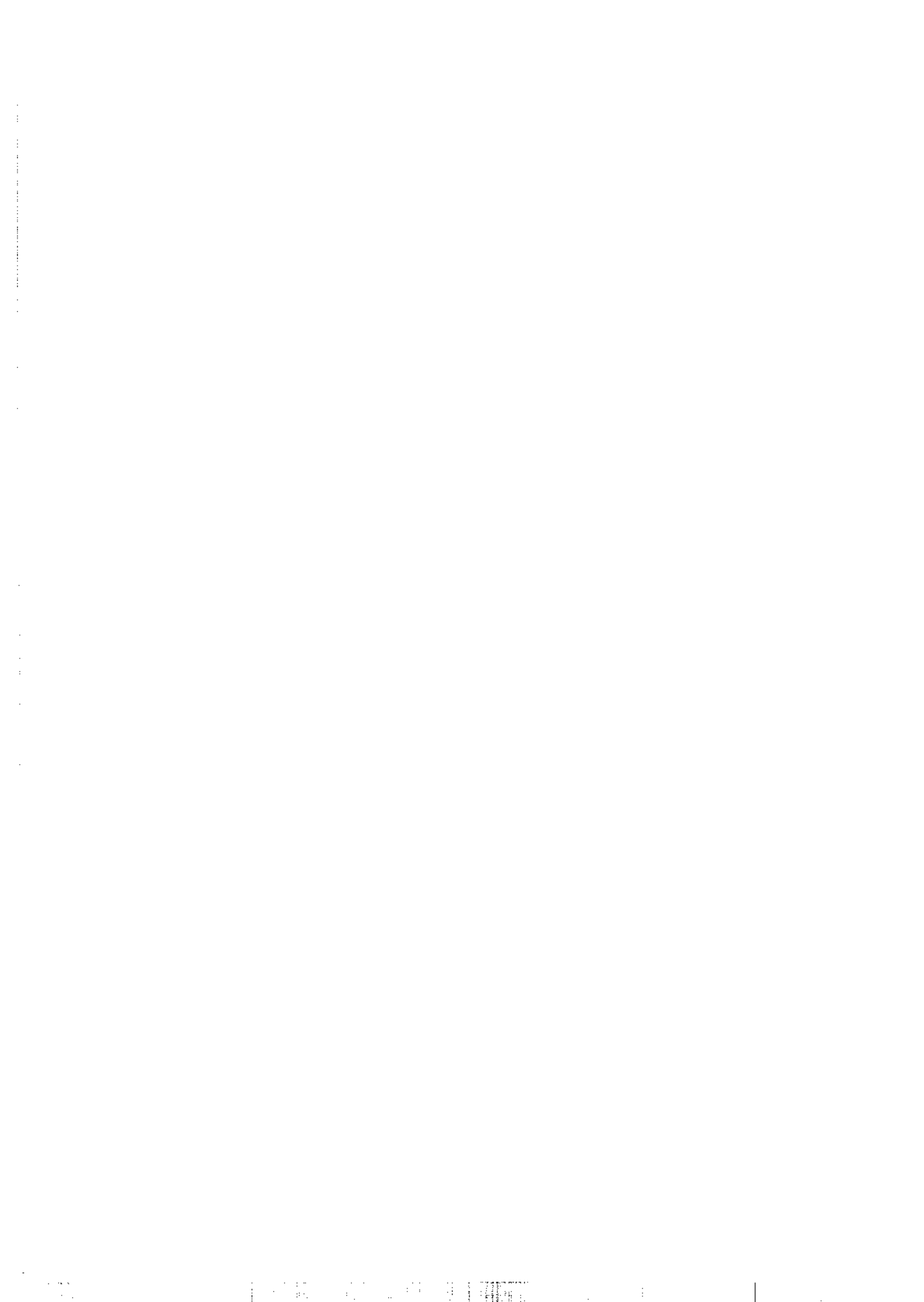
ANNEX 9



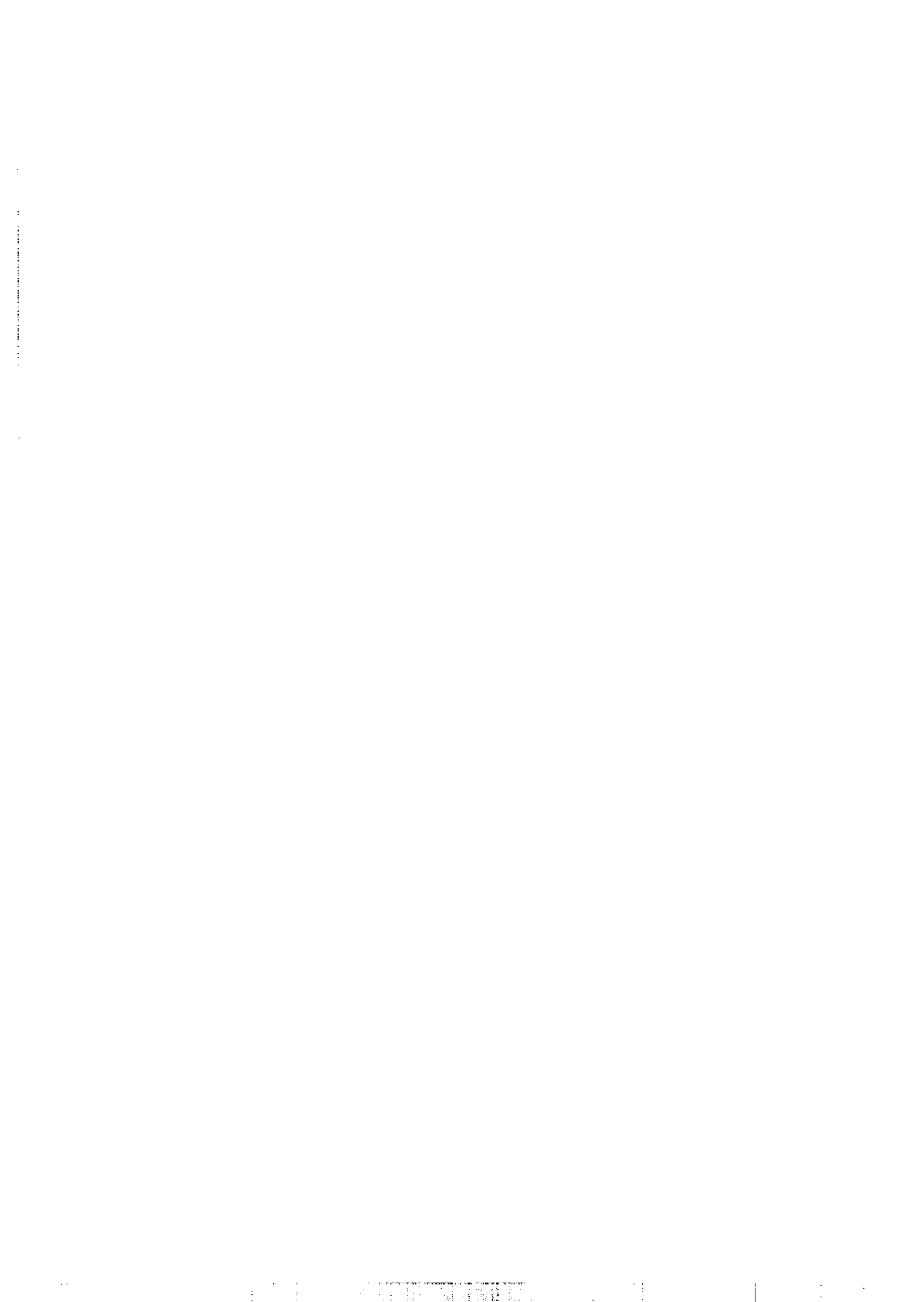
Actituds de l'alumnat davant l'escola. Quadre comparatiu.¹

		Identificació Instrumental		Estratègies Individuals
		+	-	
Identificació Expressiva	Coherència de classe +	<i>Adhesió</i> F. Enguita <i>Conformitat</i> (Merton) <i>Compromís</i> Bernstein	<i>Dissociació</i> F. Enguita <i>Innovació</i> (Merton) <i>Separació</i> Bernstein	Classe Mitja
	-	<i>Acomodació</i> <i>Compensació</i> F. Enguita <i>Ritualisme</i> Merton <i>Allunyament</i> Bernstein	<i>Rebuig- -Oposició</i> F. Enguita <i>Retraïment</i> <i>I Rebel·lió</i> Merton <i>Alienació</i> Bernstein	Classe Obrera
Incoherència de classe		Pro-escola	Anti-escola	Estratègies Grupals

¹ Observi's que a cada casella s'han incorporat les etiquetes de R. Merton (quadre 1 del present capítol) i la contribució espanyola de f. Enguita a fi de facilitar l'analogia en la lectura. Observi's que allà on Bernstein anomena "Allunyament" (I+/E-) es pot llegir Acomodació, Compensació (F. Enguita) i Ritualisme (Merton), on Bernstein refereix la "Alienació" (I-/E-) es pot llegir Rebuig i Oposició (F. Enguita) o Retraïment en termes de Merton, mentre que l'actitud de "Separació" (I-/E+) es pot equiparar al concepte de Dissociació emprat per M. Fernández Enguita o "innovació" emprat per Merton.



ANNEX 10



E-1220

1968

DELEGACIO TERRITORIAL DE BARCELONA-CIUTAT

Senyora,

Us enviem una llista amb l'alumnat absentista de l'institut.

Malgrat els esforços fets pel centre, pels serveis socials, per l'EAP i pels Casals del barri, aquest alumnat continua sense aparèixer per l'institut, o bé apareix molt de tant en tant.

Volem que consti, doncs, que no ens en fem responsables.



ANNEX 11



Generalitat de Catalunya
 Departament d'Ensenyament
 Delegació Territorial
 Barcelona-I (Ciutat)

Localitat i data Barcelona, 26 de maig de 1.998

Referència Secció de Centres - MS/JM

Assumpte Escolaritat Obligatòria

INSTITUT MUNICIPAL D'ENSENYAMENT

Generalitat de Catalunya
 Departament d'Ensenyament
 Delegació Territorial d'Ensenyament
 de Barcelona I (Ciutat)

27.05.98 010817

Data	Núm.	Hora
Registre de sortida		E0025

D'acord amb la disposició addicional 2a. de la Llei Orgànica 8/1.985 de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació, que disposa que dintre del marc dels principis constitucionals i del que estableix la legislació vigent, les Corporacions Locals cooperaran amb l'Administració Educativa en la vigilància del compliment de l'escolaritat obligatòria, reconeguda a l'art. 27.4 de la Constitució Espanyola de 1.978 i a l'art. 5.2 de la Llei Orgànica 1/1.990 de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu.

D'acord amb aquesta disposició us haig de comunicar que l'alumne: Varia (1)..... s'havia d'incorporar al Centre IES.

cosa que no ha fet fins ara tot i haver-se enviat carta als pares comunicant-los l'obligatorietat d'escolarització del seu fill.

Tot això us ho comunico per tal que porteu a terme les actuacions oportunes a fi de que es pugui resoldre aquesta situació en el termini més breu possible.

Agraïrem que ens indiqueu el resultat de les vostres gestions.

LA DELEGADA TERRITORIAL,



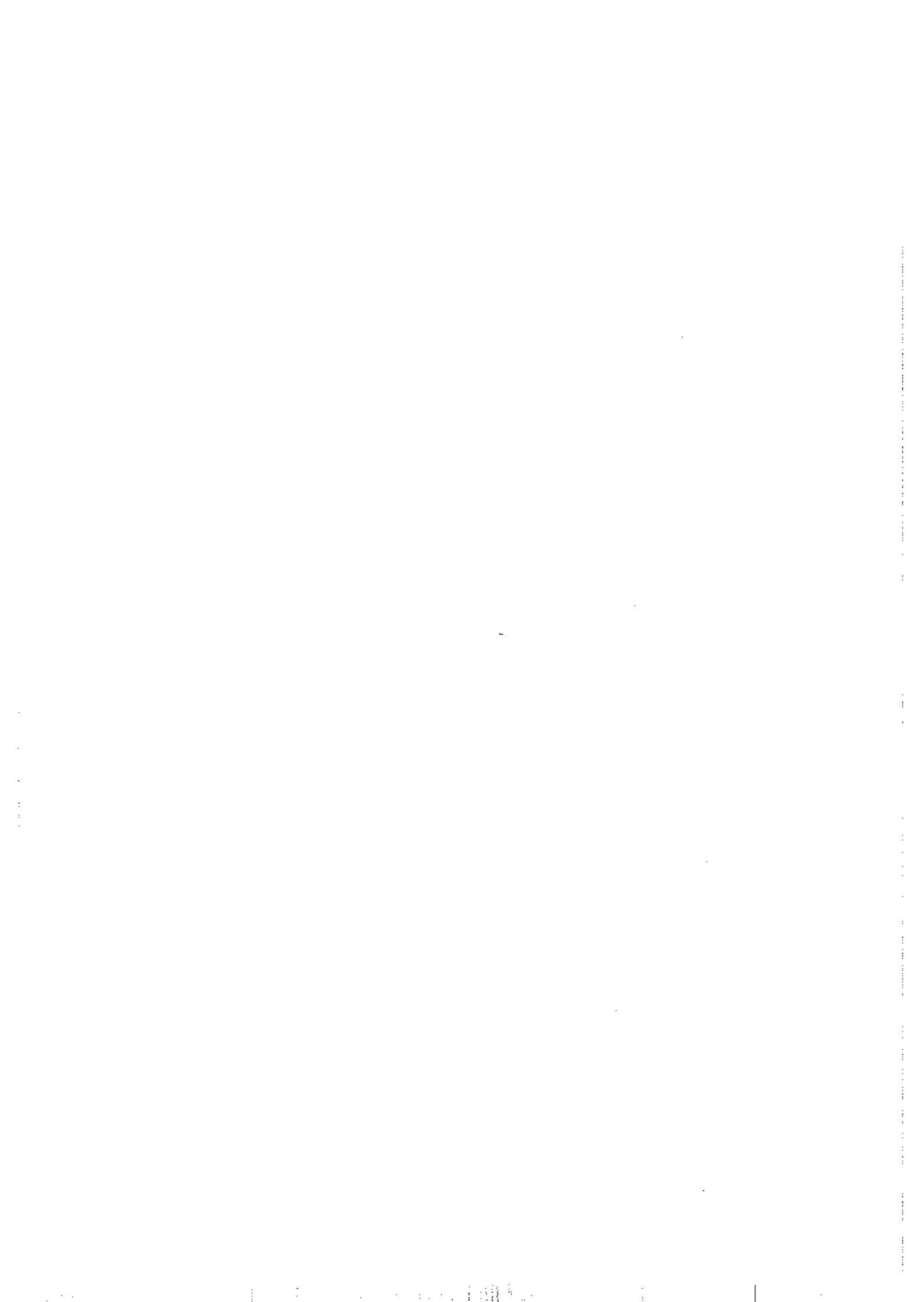
Generalitat de Catalunya
 Departament d'Ensenyament
 Delegació Territorial a
 Barcelona - I (Ciutat)

ANNEX 13
Transcripcions d'entrevistes



Annex 13. Transcripció d'entrevistes

Centre d'Educació Infantil i Primària núm. 22. Zona 3	I
Centre d'Educació Infantil i Primària núm. 23. Zona 2	II
Centre d'Educació Infantil i Primària núm. 24 Zona 3	III
Centre d'Educació Infantil i Primària núm. 25 Zona 2	IV
Centre d'Educació Infantil i Primària núm. 26 Zona 4	V
Centre d'Educació Infantil i Primària núm. 27 Zona 4	VI
Centre d'Educació Infantil i Primària núm. 28 Zona 2	VII
Centre d'Educació Infantil i Primària núm. 29 Zona 1	VIII
Centre d'Educació Infantil i Primària núm. 30 Zona 1	IX
Centre d'Educació Infantil i Primària núm. 31 Zona 3	X
Centre d'Educació Infantil i Primària núm. 32 Zona 3	XI
Centre d'Educació Infantil i Primària núm. 33 Zona 2	XII
Centre d'Educació Infantil i Primària núm. 34 Zona 5	XIII
Centre d'Educació Infantil i Primària núm. 35 Zona 1	XIV
Centre d'Educació Infantil i Primària núm. 36 Zona 5	XV
Centre d'Educació Infantil i Primària núm. 37 Zona 5	XVI
Centre d'Educació Infantil i Primària núm. 38 Zona 5	XVII
Centre d'Educació Infantil i Primària núm. 39 Zona 1	XVIII
Centre d'Educació Infantil i Primària núm. 40 Zona 2	XIX
Institut d'Ensenyament Secundari núm. 1. Zona 1	XX
Institut d'Ensenyament Secundari núm. 2. Zona 1	XXI
Institut d'Ensenyament Secundari núm. 3. Zona 2	XXII
Institut d'Ensenyament Secundari núm. 4. Zona 2	XXIII
Institut d'Ensenyament Secundari núm. 5. Zona 3	XXIV
Institut d'Ensenyament Secundari núm. 6. Zona 4	XXV
Institut d'Ensenyament Secundari núm. 7. Zona 5	XXVI
Institut d'Ensenyament Secundari núm. 8. Zona 5	XXVII
Institut d'Ensenyament Secundari núm. 9. Zona 3	XXVIII
Tècnica d'Educació i Tècnica de Serveis Socials. Zona 1	XXIX
Tècnica d'Educació. Zona 2	XXX
Tècnica de Serveis Socials. Zona 2	XXXI
Tècnic d'Educació. Zona 3	XXXII
Tècnica d'Educació. Zona 4	XXXIII
Tècnica d'Educació i Tècnica de Serveis Socials. Zona 5	XXXIV
Directora de Centre de Serveis Zona 1	XXXV
Directora de Centre de Serveis Zona 2	XXXVI
Directora de Centre de Serveis Zona 3	XXXVII
Tècnic de Serveis Socials i Directora de Centre de Serveis Zona 4	XXXVIII
Directora de Centre de Serveis Socials. Zona 5	XXXIX
Equip de Base de Serveis Socials. Zona 4	XL
Professor de Compensatòria. Zona 3.	XLI



CEIP 22



(Breu presentació de l'estudi)

Tenim una hora i mitja. Eh? Tenim temps, bé, vale.

Una hora i mitja. A veure lo de la Comissió Social em sembla que...no et sabia dir ven bé l'any però...

Jo tinc el document eh? Que vau elaborar en el pla de presentar elde la ciutat.

Sí, vale.

Vull dir que això ho tinc.

Doncs bé vam començar amb aquesta escola amb la Comissió Social, i en vista de que la cosa ens funcionava molt bé, perquè el primer objectiu era sobretot posar nos en contacte amb el assistents socials, vull dir aquí les famílies ens torejaven totalment. Em venien a mi, m'explicaven una història, anaven a l'Assistent li explicaven una altra història, i com que el complicat que era...despistava molt eh?, costava molt. Llavors vam formar aquí la Comissió Social Elisenda, en la que estàvem doncs els mestres d'educació especial, director/directora i els Assistents Socials de la zona, aquí intervé sempre l'Ajuntament, l'Assistent Social de l'Ajuntament i els de Caritas. Llavors vénen un representant de cada eh? I bueno la cosa va anar molt bé perquè llavors les famílies sabien situar se, vull dir quan venien aquí li deia "no, no jo ja he parlat amb l'Assistent dels seu cas" llavors no podien anar amb històries perquè sabien que entre nosaltres ens coordinàvem. Llavors vam controlar moltíssim la situació

Això fa quant de temps ho vau començar?

Doncs això potser farà cinc anys ja eh? Ja farà cinc anys de tot això, sí, sí.

I després s'ha anat estenent a les altres escoles... A les altres escoles de seguida, i després hi ha els directors com a directors també de zona nord, ens vam reunir com la Comissió que en diem de Zona 3 Estem els directors, els assistents socials, el representant de l'Ajuntament, i s i necessitem que intervingui més gent com l'EAIÀ, del ..., etc..., també vénen.

I del Departament d'Ensenyament quina intervenció hi ha?

Sí, quan necessitem que vingui algú, doncs ve l'Inspector normalment. Perquè... de Delegació territorial i tal també han vingut en alguna ocasió

I el professional de compensatòria?

També, el de compensatòria també hi ha assistit, sí.

Entrem una mica...m'expliques, a veure la primera part de la informació que volia que m'expliquessis és, bueno primer de tot com definieu l'absentisme escolar? Com ho comptabilitzeu? És a dir quins

mecanismes teniu per a la detecció?

Mira tenim un protocol, sí vam elaborar un altre i aquest l'hem perfeccionat ara a zona Nord, aquest és l'últim document ja més perfeccionat. Veus com veus ja diu: absentisme, protocol, proposta, però que ja la tenim aprovada. És lo que apliquem a tota aquesta zona.

Que és la proposta aprovada en la Comissió del districte suposo, no?

No, la Comissió de zona 3, no té res a veure el districte amb nosaltres. La Comissió de zona Nord som els directors de les escoles, els protagonistes són les escoles. Llavors hem fet això, una mica la introducció, definint una mica quin tipus de faltes són justificables o si no o són, o sigui fem una mica la definició, el tipus d'absentisme: puntual, intermitent etc..., primer, i després de quina forma el controlem i de quina forma ho registrem eh? Quines intervencions en fem

Què ho controleu, suposo per la tutora que passa pel matí i la tarda llista...

Sí, sí. Aleshores a l'inici de cada sessió matí i tarda la tutora anota al llibre d'assistència etc... Quan detecta que hi pot haver un cas d'absentisme, que a vegades detectem que són tardes, tres tardes a la setmana eh? A vegades són un matí i coordines i comences a pensar una mica i dius és que aquest matí he marcat, saps? Vull dir sempre hi ha algun motiu. Llavors determinem quin tipus d'intervencions fem, quines actuacions. Si fem actuacions de tipus més puntual, més intermitent, moderat, regular. Segons el tipus d'absentisme que hi ha fem unes actuacions o unes altres. Si l'actuació la fa el tutor, el director...segons, segons el tipus d'intervenció la fa un o la fa un altre fins que arribem al final que intervé diguéssim la Comissió Social i derívem segons quins casos als Assistents Socials.

De la Comissió Social, estem parlant de dades, de centre.

De l'escola. I la Comissió Social d'escola deriva o a vegades també segons quines intervencions les deriva directament al tutor, si el tutor veu alguna causa doncs, no ja d'absentisme sinó de maltractaments o alguna cosa, aquí tenim també un full. Tenim fins i tot fetes lo que són les cartes de derivació, cartes de comunicació als pares perquè justifiquin les faltes d'assistència...Primer hi ha una carta doncs que la signen els tutors, després hi ha una altra que la signo jo per fer més força

Què és una segona...

Una segona fase. Els fulls d'entrevista per demanar als pares que vinguin a justificar això, no només per escrit sinó per entrevista, la fitxa del registre

Deuen parlar amb la tutora, no? Suposo...

Sí, segons amb quins pares hi assisteixo jo

Ja per fer més autoritat de l'escola, no?

Sí perquè són pares de crios bastant conflictius, a vegades també les tutores amb segons quins pares...

Es troben una mica desbordades?

Sí, fins i tot amb alguna entrevista es ...al meu costat

Sí?

Sí, llavors tenim la fitxa de registre d'intervencions sobre l'absentisme, amb el seguiment que s'ha fet eh? Gestions realitzades...

Perdona, aquesta és individualitzada?

Sí, sí, això és cas per cas, quan detectem un cas...sí, sí, se'l guarda el tutor l'Expedient eh? Cas per cas, cas per cas per alumne i fins i tot les gestions realitzades perquè quedi constància, si han sigut les gestions només...veus, amb la família, aquí posa la gestió, qui la rep, data etc...Si ha sigut amb l'Assistent Social, o fins i tot si l'han derivat ja en solució perquè quedi tot registrat. Després tenim aquest que és el full e la demanda de l'escola a Serveis Socials, quan ja determinem que aquest cas ha d'intervenir Serveis Socials també ho deixem per escrit, i és aquest el full que els passem, en la que donem les dades dels alumnes, bueno primer què ha passat, el motiu, què és el que s'ha detectat, qui fa la demanda, si la fa el tutor, la tutora etc... Les dades dels alumnes perquè puguin fer la intervenció, quin seguiment s'ha fet, i quines actuacions ha fet el centre. O sigui no derivem mai un cas a la primera, si no hem fet res encara, no, quan ja has fet un seguit d'intervencions.

Quan estan les vies esgotades.

Això mateix, quan ja has esgotat les vies, llavors passen aquest full a l'Assistent Social. Ells tenen un altre full de devolució, que és aquest, ja està al darrera també. Llavors sempre ens han de fer un reforç d'informació però per escrit...

I això fa molt que funciona?

Aquí a l'Elisenda ja fa potser un parell d'anys.

Que funcioneu amb aquest protocol?

Sí, sí.

I en els altres?

En els altres ho comencen a fer ara, ho comencen a fer ara. A nosaltres ens ha anat molt bé perquè ens ha baixat moltíssim l'absentisme, fins i tot al principi vam anar més fort. Vull dir aquí no sé si saps que al districte hi ha un organisme que es diu l'EATO que és el servei de prevenció.

N'he sentit a parlar, no el conec.

Doncs hi ha un guàrdia urbà que és bastant maco, que bé per les escoles i això, i al principi vam recórrer una mica amb ell a fer...en els casos més flagrants..... que fessin intervencions més directes. Anava vestit de guàrdia urbà i anava directament a la família.

I funcionava?

Ho vam fer un parell de vegades, ha arribat a allà rapidíssim, ja no...ja fa temps que...

No heu tingut necessitat...

No he tingut que recórrer amb ell. No, no, ara ja fem això i ens funciona bé.

Encarna d'això hem podries fer una còpia?

Sí, sí, sí. Llavors veus, això és un altre full per fer un control mensual ...les actuacions, i les observacions, el número d'absències, causes si són justificades o injustificades, si és matí o tarda, percentatges...

I això ho teniu mensual, o sigui de fet, del registre diari en feu un buidat mensual?

Sí, a vegades no ben ve mensual si no veiem la necessitat via Comissió Social, a vegades ho fem cada trimestre, però com que això ja està bastant...

I qui ho fa això del centre?

La Comissió Social. I jo com a sóc la que estic...bueno a la Comissió Social estan els dos mestres d'educació especial i jo això ho porto més que tot jo. El registre ja el tenen els mestres i això...Llavors després hi ha això, que és la carta diguéssim que ja seria dirigida a l'Inspector en la que li comuniqués que hi ha un cas greu, i aquesta és la que va dirigida a la DEGAI??? O sigui que està tot.

Aquesta i aquesta són paral·leles o no?

No, Aquestes són quan requereixin... Bueno serien pràcticament paral·leles perquè quan ho comuniqués a Inspecció vol dir que la cosa ja ha anat també...no...o sigui jo de moment m'he quedat aquí en les assistents socials, no he tirat més endavant perquè de moment ...però si em veiés en el cas de passar ho a un Inspector, a la DEGAI també la passaria. El que passa és que la DEGAI normalment...o sigui la tenim feta per dir bueno ja tens el model i això, però la DEGAI la fem normalment...l'Assistent Social quan veu que el cas és molt greu...

Perquè la DEGAI que implica? maltractaments? O no necessàriament?

No, a veure és que hi ha molts tipus de maltractaments, un d'ells seria...l'abandó. És clar. L'absentisme escolar. Llavors intervé l'EAIA, per exemple la setmana que ve tindrà aquí una Comissió Social en la que tindrem invitats a l'EAIA per tractar d'un nucli familiar que hi ha un conflicte bastant gran. Llavors com que ja els tenim també tant integrats, vull dir s'han creat uns canals bastant fluïts... doncs la cosa va funcionant. Perquè vénen, fins i tot a principi de curs convido als assistents socials amb un claustre perquè clar sempre canvia la gent, el professorat...Llavors convido els

assistents socials amb un claustre perquè informin una mica la seva forma de treballar...encara que la sabem però sempre va ve a principi de curs recordar ho.

Perquè hi ha molta rotació de personal de professorat aquí?

Home...

Tu quants anys fa que estàs a la direcció?

Doncs en fa..., no a la direcció fa que estic sis anys, i al centre fa que estic onze.

I deus ser de les persones amb més antiguitat?

No que va, que va, a més seré de les primeres a suprimir l'any que ve, o l'altre.

Què dius? Per què? Perquè s'ha reduït la línia de l'escola?

Perquè es redueix

Sí? Però tot i així hi ha molta rotació? De professorat?

Tot i així sí, i a demés ara com que som classificats com a CAEP, centres d'atenció educativa preferent, s'han de demanar expressament, o sigui ja estan catalogats d'especial dificultat. Llavors la gent normalment no vol venir a centres com aquest si pot anar a un altre.

Perquè això no implica alhora que vagi un tipus de professorat?

No, ho demanem, demanem, i això es pot tenir en compte

Però no, no...

De moment estem demanant a veure si es pot tenir en compte perquè clar a vegades et trobes que ve algun substitut i l'endemà se te'n va, o se't posa malalt Tu necessites gent que sàpiga treballar en aquest centres amb aquest tipus d'alumnat

Clar i motivat, no?

Clar sinó és un caos total. De moment no hem aconseguit res amb l'Administració, som CAEPS una mica com a titulet.

Perquè què implica ser CAEP?

Implica moltes coses.

Implica una mica de...beques de menjador...?

Implica beques, ajuts tant a nivell de compensatòria com a programes d'absolutament tot, de dotació econòmica, teòricament ràtios més baixes, teòricament perquè són molt ... I aquest any m'ha entrat cada personal, no han tingut en compte ni ràtios ni res

Avui quan t'estava esperant m'han preguntat: "que ets la substituta?"

Sí és que espero una i no ha vingut, espero una substituta i no ha vingut. Implica varies coses si desenvolupessin la ordre, que de moment no està desenvolupada, tenim la etiqueta i alguns diners que ens donen de més quan plorem, quan anem a plorar, bueno diners.

Per tant el que és definició de l'absentisme, com ho controleu, el protocol, tot això...

Està en aquest document.

Està en aquest document. I un buidat per tenir perspectiva així anual de les quantitatives teniu?

Sí mira, aquí en tinc un de l'any passat, aquest buidat és de l'any passat eh? Noms, cognoms, faltes Mes per mes...

Aquí hi han els mesos que ho vam tallar aquí a finals de maig.

I aquests números què són el total de casos?

No, em sembla que són els dies de ... els números de dies de classe

Ah!

Que hi han cent cinquantaun i com el total comptabilitzem matí i tarda és el doble, com veus ha baixat bastant, això seria el percentatge. El que passa és que ens trobem... Això és percentatge...per exemple aquest cas el Sergi en qüestió Això és el número de faltes Nou faltes Això és el número de faltes i això seria el tant per cent.

De faltes respecte de Del total, del percentatge total.

Del total, d'acord, cas per cas. El que passa que els casos que són greus, són molt greus.

Ja, això m'ho va comentar el TED.

O sigui no tens el nen, el típic nen que...no, els que són greus, són greus de debò. Per això dels percentatges no en pots fer massa cas perquè només que tinguis a l'escola set o vuit casos greus ja és important, clar si ho dilueixes en un percentatge sembla que no hi hagi absentisme.

Clar, sí, sí.

Perquè mira aquí per exemple.

I els motius també els teniu adjudicats?

No, aquí no. Aquí és el...

El registre.

El registre i el nombre d'assistents. Si et fixes aquest primer, això és de primer, això serien els nens de primer, veus? Això de faltes i això hi ha que realment sí que són escandalosos molts dies. I aquí al final de tot, veus? Hi ha registrats per cicles, que per això et dic.

Què és el que jo et volia demanar. Bueno perquè de primer sapiguer... sí no teniu registre però ara ja veig que sí, doncs intentar

quantificar una mica.

Sí però és com et dic, 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 inicial 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.

Que és de cicle superior ja?

Sí, mira cada més quantes faltes.

Deu ni do, i...

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.

Aquestes són de cicle mitjà? Ah no! Has dit que era de superior.

De superior.

No clar.

Clar, vull dir se't concentra molt en dos, tres alumnes però clar et trobes...mira aquest mateix d'aquí, cent seixanta sis dies.

Deu ni do.

Clar, si et mires els percentatges dius: no són escandalosos però...

No en conjunt no però aquest sí té més de la meitat eh?

Clar aquest té mes de la meitat.

El número de casos no, però la intensitat d'aquest absentisme... escolta...

I aquí el que és molt gran és la problemàtica social, és molt gran. Aleshores en escoles com aquestes es concentren molt els...

Perquè quin tipus d'alumne teniu?

A veure, mira un dels objectius per exemple de la Comissió Social doncs era fer un registre de l'alumnat amb mancances socials, un registre de nens contemplats com a risc de marginació social. Llavors clar amb un centre com aquest, aquest és el registre, aquest és l'últim registre, cada any el fem nou, llavors detectem tots els casos, des de P3 fins a..., mira P3 amb una sola aula set casos.

Amb risc de marginació social? Set casos?

Amb una sola aula, a P4 cinc, mira a P5: un, dos, tres, quatre, cinc, sis, set, vuit, nou, deu, deu però bueno el total de l'escola si tenim

uns dos
cents setanta alumnes consten com a risc setanta i pico, quasi
vuitanta.

Deu ni do.

I el percentatge és altíssim. I aquests són els que diguéssim
treballem a la Comissió Social, amb els...

Amb els de risc social.

I aquí tenim el registre doncs de quin curs fan, quin és el seu
tutor, quines intervencions escolars hi han, si van a l'aula
d'educació especial, compensatòria, l'EAP si intervé

Quin servei l'atén de Serveis Socials, quin és el professional que
aquí em faltava col·locar. Ho tenim tot aquí documentat, llavors quins
tipus de recursos i ajudes tenen, si tenen ajut de menjador, de
material, si intervé l'EAIÀ en alguns casos, també ho tenim
aquí... Llavors això és el que treballem més que tot a la Comissió
Social... quin tipus de procedència... famílies desestructurades,
problemes de drogaaddicció... Aquí hi ha màfies de drogues en aquest
barri instal·lades des de fa molts anys, tenim molts fills de
drogadictes, molts pares a la presó, molts pares separats, moltes
mares solteres...

Ja, ja.

Clar això augmenta la conflictivitat de l'escola. Però a apart de la
nostra feina, jo un volum important de la meva és pedagogia social. És
la realitat que tenim. Vull dir és el que hi ha.

Ens interessaria mirar de quantificar una mica.

Espera si t'interessa això li dic al conserge que em faci una
fotocòpia mentrestant. (...) Una de les causes de que no hi hagi més
absentisme és que precisament pràcticament tots aquests alumnes tenen
beca de menjador, amb lo qual es queden a dinar. Les famílies gitanes,
si els nens no es quedessin aquí a dinar no vindrien a l'escola.

Perquè teniu un percentatge alt de famílies gitanes?

Sí.

Com quin?

A veure, aquest any quants havia apuntat aquí?

Cinquanta.

Vuit de dos.

Cents setanta, cinquanta.

Vuit alumnes, més o menys. Llavors és clar si es queden a dinar vénen
a classe, si no, no.

Perquè el tema de l'absentisme de les nenes gitanes?

Ui, aquest encara és més greu. És més greu perquè a la que tenen dotze anys, els ve la regla i deixen l'escola la majoria. Ara ja em sembla que...però normalment sí.

I altres minories a part de la del col·lectiu gitano?

No, aquí la que més hi ha és la gitana Perquè aquí concentració de magrebins, o africans...

No, no. Ara ens comencen a venir, hem matriculat aquest any alguns africans, de Guinea. Però és el primer any eh?

Però en principi no tenen problemes aquests nens d'absentisme?

No els conec, em vindran nous.

Ah! Ara s'han matriculat?

S'han matriculat pel curs que ve. No sé com seran, suposo que més normalitzats, vull dir les famílies gitanes costa més.

I els nens també no?

Sí perquè a veure no només és en problemes d'absentisme, ja et dic si es queden a menjar a l'escola vénen a classe, sinó no vénen, el problema de la higiene és molt gran, les famílies no s'acosten per l'escola, se'ls pot cridar quaranta mil vegades i no et vénen. A vegades només per no veure't...

I com ho feu en aquests casos?

Fem meravelles a vegades. A vegades quan, a darrera dels assistents socials amb la PIRMI els controlem perquè si cobren la PIRMI els tenim una mica lligats, però a vegades per no veure't aquí ens deixen els nens a la punta del carrer i vénen sols, perquè saben que si "asomen" per aquí els tutors els poden veure i els...

Els poden veure i els poden cridar...

Tenia preparada una espècie de graella de quantificació i de descripció qualitativa, em suposo que ara et deu ser molt complicat de fer, entre d'altres coses perquè això ho vull presentar per l'any noranta vuit, noranta nou, i és el que em comentaves que encara això no ho teniu buidat. Pues no sé com ha de ser la millor manera de procedir.

No, tot això sí que t'ho puc dir.

Sí?

Perquè ho tinc...ah! bueno... espera't, el full de... no, el d'Inspecció no, el d'estadística, el d'estadística sí que tenim separats nens i nenes, ho hauríem de buscar.

Sí de fet hi ha una informació d'estadística, que jo tinc el full aquest a disposició. Potser estaria bé que diguessis si és possible, per exemple això, molt, molt petit. És el tema d'alumnes d'atenció educativa especial que a més hi havia contemplat els problemes de personalitat i de conducta...

A veure, però això és una mica confós, t'explico el perquè. Perquè a veure centres com el nostre d'Atenció Educativa Preferent, com a nens de necessitats educatives especials també hi ha un decret que et diu tota una sèrie de coses que ara tot just el comencen a desenvolupar i aquí com a nanos, són els casos diguéssim que ha detectat l'EAP i que hi ha un informe de l'EAP, dictamen

Però hi ha molts altres que suposo que no...

No els de risc i marginació social estan contemplats per la normativa però encara no està desenvolupat

I l'EAP no dictamina?

L'EAP, abans no sé si t'ho havia dit també pertany a la Comissió Social, l'EAP hi està sempre, vull dir sap el nombre de casos. Però encara no estan tractats com a necessitats educatives especials reals. Si estigués tindriem molt més ajuts, més plantilla, més professorat

Això de què depèn? de que es desenvolupi el decret?

Del decret.

Però el decret està aprovat, no?, ara s'ha de desenvolupar, no?

Espero. És la nostra...Alguna cosa sí que han dit per exemple aquest any per la matriculació ens descomptaven en un principi com a nens amb necessitats educatives especials, els que estaven de risc de marginació i després alhora de la veritat a la matriculació s'ha quedat com no res.

Només els de dictamen i prou.

Però també us han disminuït la ràtio, no?

No, això el que hi ha és, si la normativa marca que hi ha vint i cinc alumnes a l'aula, hi ha dos llocs reservats amb unitats educatives especials.

Clar si hi ha dos llocs vol dir que, si jo per exemple en tinc set o vuit aquí a la classe els puc retenir, però hauríem d'estar repartits.

En els altres centres de TB?

Per exemple.

Quants centres ... hi ha aquí?

Dos. Però ells no en tenen ni un.

Ja, ja. Per tant aquesta estadística...molt qüestionable, no?

Totalment, totalment perquè aquí et sortiran dos casos, mira, mira els que surten perquè ho tinc aquí. Jo ja ho he dit a la Inspecció, però és escandalós. Mira...el llistat de nens amb necessitats educatives especials i no consideren el llistat d'alumnes amb risc.

I no té res a veure, no?.

Evidentment que no té res a veure. Aquest és el llistat oficial de nens amb necessitats educatives especials de l'EAP

Quatre, cinc, sis, set.

Nens amb dictamen?

Tres nenes i quatre nens (...)

I quant has dit que eren cinquanta i pico d'alt risc, no?

Si.

I això a l'EAP li consta però clar no pot...suposo que ho adapten a les seves limitacions i a més als estudis que fan... tot i que no donem a l'abast, en aquesta escola no donen a l'abast l'EAP. Ja tinc aquí també més dedicació d'horari de l'EAP, però tot i així no donen a l'abast. Vull dir jo m'he trobat, que per a mi és bastant greu, i bueno jo ho he dit moltes vegades també a Inspecció, parla amb el Departament que em trobo amb casos que aquí queden diguéssim difuminats, diguéssim aquí estariem dintre de la normalitat, se'n van es traslladen a altres llocs immediatament al cap de poc temps em truca la de l'EAP dient: "què passa amb aquest nen que no sé què que no sé quants" aquí era normal. Clar aquí tenim casos molt més greus.

I des d'Inspecció què es diu?

A veure des d'Inspecció també estan molt al nostre costat. Ara mateix hi ha un projecte per a alguns casos d'aquí més greus derivar los a una escola d'educació especial que està pràcticament buida, aquí mateix al barri. Llavors nosaltres el que demanem és que ens treguin aquests casos més greus per nosaltres poder atendre els que no ho són tant, perquè sinó no donem a l'abast. I de moment està en estudi, ho té la delegada el projecte sobre la taula. Hi han molts de cicle mitjà veig aquí eh?

Sí, tinc una acumulació aquí...bestial però a mésmolt, molt cascats.

Sí?

Sí, molts d'aquests haurien d'estar en un centre especial, molts, aquests són psicotics, aquí és impossible de treballar amb ells a l'aula.

Ja m'ho imagino ...

Clar, necessiten una atenció molt especialitzada, vull dir la tutora si té a la classe, ara imagina't els alumnes que tenim aquí, si en té sis o set de risc, si en té dos de cíclics...què fa a la classe?

És impossible.

Fas el que pots amb l'ajuda de les d'educació especial, amb l'ajuda de

les orientacions de l'EAP, amb agrupaments flexibles que fem per treure aquests nanos més hores de l'aula, no només per ells sinó per la resta del grup, que puguin treballar amb unes altres condicions. Vull dir cada any ens les hem d'ingeniar per atendre a la diversitat de la millor forma possible, fent agrupaments, i aquest any per exemple jo tenia els sisès que són bueno...els sisès d'aquest any són fortíssims, doncs hem abocat allà molts recursos de l'escola per poder los fer en comptes de dos grups, tres en moltes hores perquè sinó allí hauria sigut impossible entrar a treballar.

Perquè això tampoc està contemplat no? La possibilitat de reduir... clar de fet aquests nanos no consten per l'Administració educativa, són nanos normalitzats entre cometes.

Si aquest any, a veure com t'expliques que tenim els mateixos grups de Primària, els mateixos alumnes, els mateixos problemes i ens redueixen un mestre de Primària, quina explicació en donen, som números. Els problemes els tenim aquí però som números. (...)

El problema és planificar el curs que ve, per organitzar-me la Primària amb un mestre menys, doncs...què treus? Agrupaments flexibles, has de retallar, has de retallar atenció amb els alumnes de les hores que els hi queda al professorat, bueno has de començar a retallar per tot arreu.

No, no. Està clar vull dir que... deu ni do.

Però clar els de dalt ens tracten: som números. Tants alumnes tants mestres, són iguals els d'aquí que els de Pedralbes que els de...que els de l'Eixampla (...)

Aquestes dades les teniu? Això és de regular a l'Administració?, els alumnes estrangers segons país d'origen?

Sí això ho tinc, aquest document el tinc de l'any passat l'hauria de buscar a correspondència.

Podem apuntar coses si de cas que em caldrien, no cal que me les passis avui. Jo he d'anar venint, de fet avui amb tu és la primera entrevista que faig, vull dir que avui he inaugurat el treball de camp. He de tornar, successivament en altres escoles del districte i puc tornar.

A veure lo que seria el full d'estadística.

El full d'estadística, en particular aquest. Sí, mira...Bueno està tot

Tot barrejat?.

Sí.

Llavors una altra cosa que si vols la puc deixar i en tot cas quan a tu et sembli bé, fins i tot puc venir i fer un cop de mà si cal i fem el buidat aquest. Que seria d'una banda la quantificació, o sigui això sobre els fulls d'estadística seria saber quants alumnes a Primària per cicles, quants nens i quantes nenes. Això és molt fàcil perquè en el d'Estadística ja tens tot això per separat de nois i noies eh?

Llavors a partir d'aquí saber què és la segona fase, que després ja s'ha de comptabilitzar, és agafar les teves llistes i veure quants absentistes.

Però això ja a finals de curs, quan estigués el registre aquest fet.

Quan podria ser això, a meitat de juny?

Sí, perquè normalment aquí tanquem al maig

Val.

Sinó no tindriem temps de fer-ho.

Pel juny?

Sí, pel juny, llavors això m'ho farà el de compensatòria, que normalment se li passa a ell.

Pues si de cas t'ho deixo, no tant perquè ho omplis, sinó perquè sàpigues el tipus d'informació que em valdria la pena tenir, que és això. Aleshores sobre el total d'absentistes per cicles, separar nens i nenes perquè aquí sí que...sobretot amb el col·lectiu gitano val la pena potser tenir la informació separada i després quants recuperats.

Aquí ens han deixat de venir nenes quan tenien setè i vuitè, a setè perquè es casaven i a setè ja tenien la criatura.

Què dius? Jo pensava que tot això ja estava una mica superat.

Que va, que va. L'any passat una nena a cinquè li va venir la regla i va deixar de venir a l'escola, i no la deixaven venir. I aquí ni es figuren assistents, ni socials ni res de res de res. Sí s'és fort.

Pues sí molt fort. Bueno et deixo això i saber quant heu pogut recuperar i els motius de la repesca. I després l'altra part que és més qualitativa i sobretot al de casos d'absentisme havíem fet una tipologia de quatre, que suposo que ...de fet això ho he provat eh? Amb algunes escoles ... fora de l'objecte d'estudi i més o menys funcionava. I la tipologia d'absentisme, era una mica la línia del que tu tenies, del que vosaltres teniu apuntat eh? Hi ha absentisme esporàdic o aleatori, que serien casos d'absentisme per exemple de negligència familiar o per negligència del nen. Des de la família que s'adorm i no porten als nens ja durant el dia a l'escola, seria aquests casos o fins i tot algun cas de..., que suposo que aquí n'hi haurà menys, de sobreprotecció familiar. Aquesta tipologia us dona això?

No, aquí els interessa molt venir perquè...És la guarderia I també està el tema de menjador. Perquè utilitzen l'escola com a guarderia. Sí sí no aquí ens els porten malalts.

Sí?

Ui i tant... aquí malalts amb angines i a quaranta de febre ens l'han deixat a la porta de l'escola. I tant, i com que després no els pots localitzar perquè normalment no tenen telèfon, després no estan al seu domicili, els hem de portar a la residència, els hem de portar a l'ambulatori i fins a les quatre i pico que els vénen a buscar. Home això els malalts eh?

I això ho l'escola amb els seus recursos humans?

No podem fer fora al carrer a aquests nens, imagina't que et deixen un nen de cinc anys malalt i jo no localitzo a la família de cap manera què he de fer? L'he d'atendre, l'he de portar a baix a l'ambulatori o l'he de portar a la residència si està més greu i ens hem de fer càrrec d'ell fins que el vinguin a buscar els pares a buscar el seu fill perquè no hi ha forma de localitzar-los. I això ens hi trobem sovint.

Sí? I els altres casos que apunto suposo que també de negligència familiar, la família que el pare o la mare que s'adorm i que no porten ja el fill aquell dia a l'escola perquè total.

O els més grans que s'han de quedar a cuidar als més petits perquè van al mercat a comprar...

Això sí. Llavors sí teniu el segon tipus seria l'absentisme recurrent vinculat a la no assistència per fer altres activitats del càstig de les nenes ocupant se dels germans i germanes petites, o nens que treballen al mercadillo, això que tu acabes de comentar. E tercer tipus seria l'absentisme dur o crònic, aquell que...

Sí que no ve mai... De cinquanta per cent d'absència.

El quart tipus que seria el cas de nens que vénen a l'escola però...

... que vénen a l'escola però no entren a ... a l'aula

O es queden en pel pati...

Jo fa tres anys si que l'havia tingut aquest cas, amb una família bastant conflictiva. S'amagaven els nens per dins de l'escola i no hi havia manera, tothom a darrera d'ells, ara no hi són, però ha sigut una cosa diguéssim molt puntual d'una família. Perquè clar darrera d'això et trobes que la família recolza amb aquests nens, no els hi dóna cap tipus de límit, ...Llavors clar els nens fan el que volen, el que sí que ens hem trobat és nanos que arriben a la porta de l'escola, els pares es pensen que vénen a l'escola i no vénen.

Deuen fer campana. Però això seria el primer cas no?

Sí.

Et sembla que hi hauria algun altre tipus, que no estigui contemplat aquí?

No sé, ho hauríem de mirar... Crec que no.

Això també si vols t'ho deixo perquè es tractaria de que sobre el total de casos, quan tinguem el...aquest curs diguem-ne poguéssim fer una distribució en funció d'aquests quatre tipus o cinc tipus si és que hi ha algun que no estigui contemplat.

Home els nens que sempre diuen que estan malalts, evidentment d'aquests també en tenim uns quants, que sempre estan malalts, entre cometes.

Però això estaria dins de la negligència familiar, no? de fet? Clar aquesta tipologia també és discutible eh? Què et sembla doncs t'ho deixo això? I aleshores sapiguer quants nens i quantes nenes. I l'altre cosa interessant, que també em sembla que es pot fer per el registre que teniu, és sapiguer en quins moments són els més proclius, per cada tipus. Com moments, mesos?

Mesos, bueno dies...el temps sí exacte, els moments vull dir els temps més proclius. Jo què sé per exemple l'absentisme conflictiu doncs igual a la meitat de curs, a final de curs si un nano està allà...no? Conflictiu vull dir el nano que té conflicte amb l'escola. L'absentisme de negligència familiar...doncs no ho sé...

Aquest és continu, quan és negligència familiar és continu.

Aquest és més com un goteig no?

Total L'absentisme vinculat al mercadillo, per exemple, de divendres...

Sí, sí. Això sí.

Doncs això sapiguer en quins moments, no només del curs acadèmic sinó de temps diguem-ne, eh? Serien els més proclius. Llavors no sé, jo de fet tenia previst recollir-ho això, però veig que no...recollir el de l'any passat tampoc no sé fins a quin punt té...vull dir millor potser si ens esperem a tenir les dades actualitzades i jo t'ho deixo...

El que passa és que no varien massa tampoc d'un any per un altre no. Llavors tu mateixa, això com tu vulguis.

Doncs no sé. Perquè tu ho tens fàcil de recopilar això?

A veure jo això en quant acabem el mes de maig sí, perquè passem aquestes graelles, el de compensatòria agafa tots els llistats d'absències i els passa en aquí. El que sí és més complicat és desglossar-ho de l'altre forma Amb lo de la part qualitativa.

Clar perquè la part qualitativa això seria un informe de cada mestre, nen per nen.

Però una visió així més global per exemple per els responsables de cicle.

Això seria...m'ho tindria que programar en una Comissió Social, portar aquest tema, recollir-los, llavors sí que es podria recollir una mica.

Bueno, et sembla factible o...

Sí, t'ho deixo.

Com vulguis.

Però en principi ho deixariem per aquest any, perquè clar lo que sí que m'interessa és que siguin totes les dades de la mateixa unitat-temporal. Són vint i vuit escoles de cinc zones de Barcelona...És que la quantificació és molt relativa, vull dir que ...

Si però m'interessaria aproximar-nos a la quantificació...

Es que, per exemple amb aquesta escola pensa que la nostra és l'escola de Barcelona que té més beques de menjador.

Sí?

Sí, som la que més de... tinc cent vuit, casi totals. Això que vol dir, que tots aquests jo els tinc pràcticament coberts sinó hi hauria un absentisme brutal.

Clar. Si aquí hi ha molts factors també que incideixen en el baix, o sigui en el nivell d'absentisme.

Sí sí, aquest és un tema important. Bueno valorem, a part de les qüestions quantitatives, una mica altres qüestions? Bueno tu m'havies comentat abans que des de fa quatre o cinc anys que vau començar... vam comentar el protocol de... intervenció, i que des d'aleshores la impressió és que l'absentisme ha anat disminuint

Sí? Era una qüestió que et volia comentar, concretament pel fet de que heu ...
intervingut de seguida?

A veure però ja et dic, hi ha molt factors. Hi ha el factor del menjador, hi ha el factor també de la implicació del professorat, cada any s'intenta recordar perquè cada any hem de recordar el protocol, hem de posar-lo damunt de la taula, clar ve molta gent nova que s'ha d'adaptar. I clar és cada any, és una lluita de cada any, però com que tenim els assistents socials ja molt ficats aquí dintre de l'escola, doncs és més fàcil també de controlar. Però és això, si treïessim per exemple menjador escolar, no hi ha cap ajut, què passaria?

Pues que tindrieu això, cent i pico de casos més. Estic pensant que això tampoc voldria donar-te més feina. Si a tu t'ha de suposar feina, doncs m'ho dius i mirem de...

Li passaré al de compensatòria.

Bueno tampoc et voldria carregar de feina eh? Perquè això si que...

No, però saps que passa que com que és diguéssim derivat d'això, i això sí que m'ho passarà ell no li costa res.

No, per això, que si ell ha de fer-ho doncs perfecte, ara tampoc volia... lo teu també fora lo de la Comissió, no sé que si vols que intervingui d'alguna manera?

No, és un tema que tenim a la Comissió Social, vull dir que no és un tema de més a més, és un dels temes que tenim

No. Ja ho sé, ja ho sé. No, per això també està bé aprofitar els recursos que ja teniu diguem-ne de mesures regulars, no? Però que si necessites que intervingui d'alguna manera m'ho dius eh? Val, això que em deies bueno...pel tema menjador, pel tema de cada any...

Cada any s'ha de plantejar, cada any porta els assistents socials al claustre perquè vegi també el professor l'efectivitat de l'Assistència

Social, perquè a vegades es pot crear "o és que si li explico el cas, total aquells no faran res" no és que no facin res, sí que fan, què és el que fan, i els porto al claustre i analitzem també alguns casos que s'ha fet, què no s'ha fet perquè la gent entengui realment que també ells tenen els seus límits perquè a vegades no poden intervenir. Llavors ja depenem del següent organisme, l'EAIA, derivem cas a l'EAIA i ens trobem també amb una problemàtica molt gran, aquestes famílies se les coneixen absolutament totes, saben perfectament que en quant l'EAIA amb aquesta zona els va al darrera, si canvien de zona ha desaparegut l'expedient.

Si?

Perquè a Serveis Socials comença a estar la cosa informatitzada, comentaven aquest matí Ara comença a haver més coordinació, però clar aquí ens hem trobat amb casos que vénen d'un altre lloc, ens posem en contacte amb l'escola i "ojo que darrera d'aquesta família va l'EAIA" trobes, i aquí els assistents socials han de començar de nou a obrir expedient, amb lo qual aquestes famílies poden anar voltant per segons quines zones i no els agafen mai.

Si això m'ho havien comentat també a la Zona 1.

I aquí ara, ja comença a estar això també més controlat perquè hem tingut alguna família que bueno ha sigut un...casos escandalosos. I després que l'EAIA també, bueno tenen una diferència de criteris molt gran alhora d'intervenir en famílies païes i gitanes.

Ah si? En quin sentit? Que les gitanes les deixen una mica més ...

Sí, per la qüestió de les lleis gitanes, doncs els criteris...Diguéssim si les famílies païes el nivell està aquí, les gitanes fins que no arribin a aquí no intervenen. Amb lo qual això produeix conflictivitat a l'escola perquè és clar hi ha un desnivell molt gran, hi ha una diferenciació de criteris molt gran. Els fa por intervenir, per exemple.

Perquè EAIA intervindria al mateix nivell que l'Assistència Social?
Però més...en casos més durs no?

Bueno l'EAIA intervindria l'últim moment.

L'últim moment.

Sí, quan ja l'Assistència Social li deriva un cas cap a l'EAIA perquè ells ja no hi poden fer res, tant a nivell d'absentisme que és un maltractament, com si són maltractaments físics com...Llavors quan ja hi ha tota una sèrie d'indicadors deriven el cas a l'EAIA. Llavors l'EAIA quan reprenen aquest cas es poden fer llarguíssims, de anys.

Però és un procés molt llarg aquest no?

Jo he tingut aquí nens que fins que no els han retirat de les famílies, igual els he tingut aquí sis o set anys, patint unes condicions infrahumanes totals. I clar quan ells pateixen aquestes condicions l'escola també.

Clar tu diràs.

Jo em trobo molts dies a les quatre que hi ha nens que no me'ls vénen a recollir, per mi aquests nens estan abandonats, ens hi trobem

sovint.

Com a mesures generals, en el tema de la qüestió diguem-ne de l'estratègia del centre per posar-vos en el tema de l'absentisme, com a estratègies diguem-ne del centre en quant a mesures generals, jo que sé des de... bueno m'explicaves el tema del claustre que a principi de curs ...el tema, amb les famílies? Amb les famílies tenen les entrevistes amb els tutors

A principi de curs també?

Sí, i normalment amb aquestes famílies hi ha un problema que és bastant gran, que et trobes de que els crides i no vénen.

Això sí que t'ho anava a dir sí Des d'ales hores recorrem a l'Assistent Social, tenim un noi que és l'educador del barri, que es diu Ramon que sol estar bastant per les escoles. Recorrem una mica amb ell, el truquem "escolta Ramon aquesta família ens interessaria" com que sabem que les tenen molt enganxades per si tenen PIRMI o no sé què, llavors el contacte és més...

I ell fa d'alguna manera de mediador?

Sí.

I aconseguix portar a la família, en la mesura de lo possible.

A vegades

Perquè la qüestió de sancionar i tot això, a Primària com funciona?

Sancionar què?

No ho sé.

Lo que és l'absentisme?

Sí, no, no?

Home normalment no és culpa dels nens. A veure el que volem nosaltres és que vinguin, ens estimem molt més que vinguin que no pas que no vinguin.

No, no ja t'ho dic perquè a vegades hi ha lògiques perverses no? I de tot hi ha.

El que fem, al revés, és acollir-los. Acollir-los perquè per nosaltres se'ns planteja molt més un problema d'un nen que està faltant continuament, hi ha molt problema a l'aula perquè el nano està endarrerit. Normalment ajuda a... endarrereix d'altres, normalment crea problemes de disciplina perquè no s'adapta a l'aula, o sigui és que és un seguit de problemes. I aleshores al revés el que intentem és acollir-lo, i explicar-li, fer-li veure que ens ho passem molt bé

I com ho feu per recolzar a un nano un cop retorna a l'escola?

Bueno, es fan a vegades meravelles. Fan a vegades alguna activitat especial, i mira que bé que ens ho estem passant, però clar hi ha nanos que es troben... Ara mateix m'han vingut a matricular un que jo ja havia tingut aquí, aquí en aquest centre i el temps que el vam tenir aquí pues potser el vam veure dos o tres vegades en dos o tres

anys, aquí hi va intervenir tothom i no hi va haver manera. V a marxar a una altra zona de Nou Barris i ara ha tornat a Torre Baró.

Ah sí?

Sí, em van trucar de l'altra escola i diu: "escolta t'han vingut a matricular aquest nen?" dic "encara no".

Està a Primària encara?

Sí, a sisè. I ara a sisè, em ve l'altre dia la mare perquè acabi de passar aquests dos mesos aquí a l'escola, i va venir la setmana passada i no ha tornat a venir. Però amb l'altre escola també va assistir allí en dos anys doncs quinze dies, encara no. (...)

Mira, aquest és germà d'aquest nen que et deia que el van deixar a l'hospital un any, aquest és el germà gran

Aquest és el gran?

I ara acaba de tenir un altre bebè, ja van per quatre. No deixen intervenir a Càrites de cap manera, és una cosa...

Que són els pares joves?

Home suposo que ell ja prop dels quaranta. El que passa que no pots tampoc calcular molt bé sino mires a l'expedient l'edat dels pares, perquè tu la veus a aquesta dona i igual té seixanta anys quasi.

Ja es veu molt cascada. Bueno t'atreviries a donar un percentatge d'això?

És difícil. El que passa és que va tot lligat, va tot lligat. Va tot lligat, són nanos que al no estar recolzats, són alumnes conflictius a la classe doncs... És que va tot lligat també amb aquesta llista, normalment va tot junt, solen ser sempre els mateixos, els nanos de risc, nanos conflictius. I no sempre diguéssim són els gitanos eh? No són els més conflictius.

No perquè de vegades també hi ha molt tòpic no?

Amb el col·lectiu gitano.

No són els més conflictius.

Però si que és un col·lectiu que presenta absentisme, això sí. Sí sí, absentisme. Absentisme... manques d'higiene, manques d'hàbits d'això sí, de tot, però els més conflictius no. A un nano gitano dir-li, una de les coses que els pots castigar doncs "estaràs expulsat del menjador una setmana" bueno!

Clar tu diràs, perquè vol dir que...

Que no menja, vol dir que no menja.

Si jo sóc una mare i porto la meva filla a aquesta escola i m'haguessis d'explicar tres o quatre trets pedagògics de l'escola que m'explicaries?

És un acudit?

Doncs a veure et presentaria el tríptic que hem fet tant maco a les escoles del barri, no t'explicaria tot això evidentment.

No clar Presentaria el nostre tríptic de totes les escoles del barri i et faria bona propaganda, perquè també t'he de dir una cosa el que és a dintre de les aules, tu pensa que en escoles com aquesta els professionals que hi treballen, treballen molt bé, molt bé. Però clar és que amb l'alumnat que hi ha, o et poses a treballar molt... O sigui jo em trobo amb professors que quan marxen d'aquí diuen "vull tornar" i molts volen tornar aquí en comissió de servei perquè estan acostumats a una marxa intensa tal, i després els hi sembla... "pues si no estic fent res, és com si ara no... fes absolutament res" m'entens? Vull dir que els professionals treballen moltíssim, moltíssim, el que passa que moltes vegades prioritzem també molt, que ara estem molt amb lo que és l'acció tutorial. Ara prioritzem molt l'educació amb valor, l'educacional, vull dir és l'educació...estem molt ficats en això. I això doncs dintre totes les àrees curriculars

Sí de forma transversal?

Això mateix.

Teniu algun projecte específic que us caracteritzi com escola?

Ara estem fent un projecte d'acció tutorial, que a demés el tenim una mica com disfressat, el vam demanar com a projecte de salut al Departament, se'ns va concedir. I el tenim...bueno diguéssim seria com una programació d'acció tutorial, hem fet aquí molts cursos de...

Per què ho teniu disfressat?

A veure, no. Va sortir un projecte de salut, i un projecte de salut era d'atenció a alumnes amb risc perquè tot va també associat. Llavors nosaltres amb aquest projecte ens interessava doncs més que tot perquè venia un assessor que ens podia assessorar de com portar-lo també a terme, o sigui nosaltres vam fer el projecte i això i hi estem treballant i tenim una Comissió que hi treballa. I l'assessor doncs bé de tant en tant. Però clar es diu entre cometes projecte de salut i altres conductes de risc llavors dintre d'això és el projecte de salut...

Perquè diguem-ne el projecte que havia definit la Generalitat era el projecte de salut i llavors vosaltres sobre aquest tipus...

Era projecte de salut i altres conductes de risc, llavors aquí hi ha drogodependències etc.

Llavors vosaltres... per aquesta via podeu treballar altres hàbits i valors, no sé què?

Sí, Aquest l'hem demanat nosaltres, només ho hem fet nosaltres.

I aquest... i l'assessor aquest?

L'assessor és del Departament d'Ensenyament, sí, sí, sí. I després tenim un altre projecte que és molt maco, és el projecte Muse, no sé si n'has sentit a parlar.

No.

Ja te l'ensenyaré. És patrocinat per la Comunitat Econòmica Europea.

Muset has dit?

Muse de música, és en honor al músic ... que va morir fa molt poc.

No n'he sentit a parlar.

No? Doncs és... a veure com t'ho diria, la filosofia és que pel mitjà del camp artístic, de la música, la dansa podem enganxar a aquests nanos i reconduir-los i tractar doncs lo que és la solidaritat, la pau etc. Llavors aquest projecte a Madrid sí que n'han fet algun de la Comunitat Econòmica Europea també, i llavors alhora d'implantar-ho aquí a Barcelona ens el van oferir a tres escoles situades en barris marginals. La... la meva, una altre al Besòs (El Ceip 23), i a Ciutat Vella. I com a projecte pilot estem fent les tres escoles.

Quines són les altres? si no és indiscreció.

El Ceip 23 a la zona 5.

Si, aquesta la haig d'ara a visitar.

I el Ceip M i F, a la zona 1

No, aquest no, però bueno la conec.

Doncs tenim... llavors aquest projecte.

I aquest projecte ja l'esteu portant a terme?

Si, sí, sí. Hem començat ara. Amb aquest projecte.

Què és un projecte de dos anys?

No no, no, pot tenir una continuïtat de tota la... Hem començat des de P5 fins a segon amb danses, danses populars, danses del món i clar ...això et dona per molt. Però ho hem portat conjuntament... o sigui els mestre ha d'estar sempre a l'aula però sempre per un professional del món artístic, llavors ens ve un ballarí del barri de Sant Cugat.

Ah si?

Sí, i fan danses aquí a l'escola, tenen una hora i mitja dedicada a cada un dels cursos i progressivament van fent altres activitats.

Això és una activitat que està dins de l'horari lectiu?

Sí, i es fa... a nivell de moment de P 5. Des de P5 fins a segon, l'any que ve continuarà a tercer, anirà pujant. Llavors tenim determinat a lo que el que és a Infantil i cicle inicial es faci una dansa, al cicle inicial comencin amb un mim, i al cicle superior una dramatització però que hi hagi tot un seguit. I a demés també amb una coordinació entre les tres escoles per donar a conèixer el que es fa a una, el que es fa a una altra, fer activitats conjuntes, i tot això. Estem ficats a tot arreu.

Ja ho veig. A veure per acabar...

Sí, jo he d'anar a buscar els meus fills.

A veure... del 1 al 4 quin és el grau d'implicació del professorat de l'escola, al teu parer?

Aquí és el cent per cent.

Cent per cent?

Aquí és el de "unidos ante el peligro".

Exemples d'atenció a la diversitat? (...) M'explicaves algun exemple de l'atenció a la diversitat, bé... m'has comentat també una mica també les dificultats de cara a la reducció a una línia, no?

Sí, és fa més difícil amb la reducció, són vint i cinc hores que ara hem de retallar.

I en aquest cas... què feu?

Agrupaments flexibles, personal de reforç, els d'educació especial intervenen tant a l'aula com en agrupaments flexibles

Alguna iniciativa de formació permanent de caràcter col·lectiu?

Sí bueno, ara em portat dos anys seguits que fèiem el tractament de la conflictivitat a l'escola. Hem fet un seminari, hem fet...no sé suposo que els coneixes la C P... és una catedràtica a la Universitat.

No la conec.

Doncs bueno ha vingut gent molt...a fer-nos...un assessorament. És una pedagoga molt reconeguda Llavors hem fet de totes les escoles, aquesta és una en concreta.

De totes les escoles?

Sí, sí, sí. De totes les escoles, perquè clar tots estaven molt interessats amb això. I llavors sí sempre estem en formació sobre això. Ara no fa gaire també vam fer a direcció general un altre sobretot més de risc social, que van venir una de la Universitat de Canàries, que allà també tenen bastant...I ens han portat un programa d'acció social molt bo, que el volem intercalar també amb aquest projecte d'acció tutorial que et deia.

Aviam d'aquest projecte d'Acció Tutorial em pots parlar... allò cinc cèntims a nivell de...

Aquí hi ha el projecte d'Acció Tutorial, el de Salut i hi ha també l'altre el Muse.

Ah! Perfecte així m'ho puc mirar amb calma.

Mira, a vegades em sembla que em vaig equivocar per un número però ho trobaràs eh?

Ah hi ha un error de pàgina?

Això mateix el vuitanta quatre, mira, veus aquí està el Muse, aquí està una mica lo que és la filosofia del Muse, si t'ho vols mirar?

Pues sí.

És que per a nosaltres és urgent millorar el nivell general del pensament, les actituds, comportaments, l'harmonia social, aquí s'explica l'inici del projecte... ho fem aquí, s'expliquen les línies mestres del projecte... és molt maco. I després tenim el nostre, el que et deia, el projecte d'Educació per la salut i altres conductes.

Hi ha altres escoles de la zona vull dir implicades en un projecte similar al Muse?

No. Aquest és un projecte de tota Catalunya, em sembla, no. De tota Barcelona. Només hi ha tres escoles.

Mira...el que tenim claríssim és "que quien no llora", llavors "lloramos mucho", i és la única forma d'aconseguir alguna cosa, donant te a conèixer, i demanant, demanant, demanant, demanant. I si demanes així et donen així. Sí és l'única manera.

Llavors aquesta és la presentació del projecte, bueno del projecte que vam presentar nosaltres, i llavors ens van dir que sí que...Hi ha la temporització, la justificació de perquè demanàvem això, que diguéssim serien els dos plans d'actuació... que portem aquest any amb la temporització i quins cursos. Llavors aquí tens per exemple el professorat, en quines activitats col·laboren de...ja hem passat diguéssim dels alumnes en conflicte, les activitats de risc, de situacions...Ara tot això ja ho tenim assumit i ara passem a la autoestima i el control...Anem fent procés.

Molt bé doncs així què et sembla, m'ho emporto, m'ho miro i t'ho torno? Aquí, quan haig de tornar i així...

Perquè mira, aquí per exemple es veu...

Jo haig de tornar aquest dijous ara que hi penso, per la zona. On tinc l'agenda? Mira he quedat a les tres al Ceip 17. (...)

Al teu paper, quines són les característiques De la zona?

Et podria dir de dintre de la zona per exemple, tenim...de les quatre escoles que som si haguéssim de fer una graduació de conflictivitat a les escoles tindriem primer el Ceip 14, que està a l'altre costat de l'autopista .

Aquella és la més marginal d'aquí de Barcelona.

Perquè allò és V, oi?

Sí, després seriem nosaltres i després serien la resta, el Ceip 17

Que estan més cap a la muntanya?

Estan més tirant cap a Mon.

Ah!

Ho deixem aquí? Et sembla?

Molt be, doncs moltes gràcies per la teva disponibilitat.

De res, ja sap a on estic pel que vulguis

Gràcies de nou.

CEIP 23



(Presentació de l'estudi)

... Em deies que fa un temps hi havien dos agents municipals que... amb els que teníeu relació pel tema de l'absentisme?

Sí, els trucaves i ... amb una sola trucada ja es solucionava qualsevol cas d'absentisme. O sigui, la costum que tenim aquí a l'escola és la següent: quan un professor passa llista, més o menys, i troba que falta algun nen o nena, el primer que fa és trucar a veure si és per qüestió de malaltia o la raó que sigui, una raó acceptable, n'hi ha prou amb que el pare o la mare digui "no, és que es troba malalt", o "és que està refredat", ja deixes de preocupar-te.

Ja.

Sobretot això despèn de si són nens petits o grans, els petits no fan campana. La campana la fan els grans perquè se'n van a jugar, però els petits no. Llavors això, si és petit ja t'ho imagines, o a part que són més delicats i més...

Estan més subjectes a malalties, a agafar coses...

Clar que sí, d'un refredat o qualsevol cosa... Quan són petits truques i sempre és el mateix "oh, és que es troba malament", o "és que ha passat mala nit", molt bé, ja està, correcte. Quan són més grans i ja truques "oh, que no ha anat a l'escola?", i clar, a vegades descobreix... encara que aquí no és comú, eh?, fer campana?

No?

No, tret d'algun cas que et comentaré ara. I clar, quan hi ha aquests casos de campana sempre el mateix dia truques a casa, informes, parles amb els pares i clar, si el nen fa campanes sense saber-ho els pares, doncs aquell mateix dia ja està solucionat o per una reprimenda per part dels pares o pel que sigui. Ara, quan hi havia una mica de complicitat amb els pares, no?, que no es preocupaven, que era sobretot el cas de nens o nenes d'ètnia gitana; perquè no valoren l'educació, perquè els pares han anat a fer venda ambulat o alguna coses d'aquestes, han deixat el nen a casa i el nen no ha anat a l'escola, que això era el més comú aquí, en aquest barri.

Ara no?

Sí, encara tenim dos casos que et comentaré. Llavors en aquests casos clar, és quan el professor ha de tenir un marge de... que aquí la costum era un parell de dies, trucava i resulta que els nens eren a casa i els pares no hi eren. Això és absentisme, doncs bé, "has de venir a l'escola", i "sí, sí", sempre et prometen que vindran, sempre, eh?, però després és clar... O vénen el dia següent i després es passen quatre o cinc dies sense venir. En aquests casos era quan el professor comunica al director, i el director ja ha de fer el que tenim en una normativa, que és comunicar-ho als pares oficialment. I en comunicar-ho als pares oficialment també ens vam plantejar, eh, i com ho faig, jo, com a director? Truco als pares...? La meitat dels pares no tenen telèfon.

Ja.

Llavors havia de recórrer al correu certificat, una carta certificada, però això costa un dia per redactar-la, per enviar-lo al correu, certificar-lo, arribar a casa, els pares reben la carta... però clar, no fan ..."acuse de recibo"

Clar.

I es prenen també uns dies per decidir...

Total, que amb una cosa i l'altra passava una setmana i això. Després, fins que els nens... o els pares decidien que els nens anessin a l'escola passava una setmana, o si no decidíem comunicar-ho passava més. Llavors, jo en aquest moment, quan ja passava més temps i no havia rebut resposta ni els pares havien enviat els nens, havia de notificar-ho o bé sigui a la Inspecció, o com és la decisió més extrema... Perquè si ho comuniqués a l'inspector, l'inspector ha de prendre mesures ja una mica oficials. Clar, l'assistència a l'escola és un dret però és un deure, també. I últimament ja havíem vist al telediari, l'any passat, que fins i tot a Saragossa per primera vegada havien condemnat a un pare a set dies de presó per no portar els nens a l'escola. O sigui, abans era... això no havia passat mai. I clar, ara se t'ho prenen una mica més seriosament. Llavors el recurs era anar a les assistents socials, i un organisme és... es diu Compensatòria, depèn del Departament d'Ensenyament, que per aquí passa cada divendres. És una noia molt maca que amb en M. ens hi entenem molt bé, i amb ella tracto també els problemes d'absentisme. Però clar, ella no és més que una intermediària, i ella ha tingut alguna reunió amb l'assistenta social del barri i l'Assistència Social és la que va a casa dels nens a veure si tenen problemes familiars... el que sigui, de des-estabilització familiar o el problema que sigui. I de fet, els casos dels que et parlaré ara, que són els dos o tres casos d'absentisme una mica més importants aquí a l'escola han estat en aquest "in-pàs". O sigui, hem tingut reunions amb l'assistenta social, l'assistenta social es va comprometre a anar a casa, ha anat a casa, i l'únic que després em va parlar "oh, sí, m'han promès que vindran", però... però, bé, no han vingut.

La relació amb Assistència Social és directament des de la direcció?

Sí, d'aquí, de direcció.

No és només la persona de Compensatòria, és la persona de Compensatòria i direcció.

Sí, els tres hem tingut aquí reunions i ...la família es va comprometre.

Clar, la nostra tasca és d'educació, però jo anar a casa els nens no... Jo faig una trucada quan tenen telèfon, però clar, aquests casos que són els d'ètnia gitana no tenen telèfon tampoc.

Vaig seguint una mica el guió... Perquè l'absentisme l'enteneu com a falta no justificada a l'escola?

Clar, sí, sí.

I em parlàveu de... en alguns casos... això, quan són nanos per exemple d'ètnia gitana que no vénen i tal, espereu un parell de dies per veure si vénen?

Sí, sí, sempre, sempre.

I en els altres casos?

Sí, mira, fins i tot ..., aquesta és la carta fitxa d'aquest any, ve el Departament d'Ensenyament que ens marca una mica les pautes davant del pròxim inici del curs escolar per tal de vetllar que l'escolaritat obligatòria sigui un fet, que si el dret dels alumnes està reconegut a l'article 27 i tal..., que si en cas d'incompliment de l'obligació de l'escolaritat, 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.

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. En el supòsit que... a efectes de no incorporació d'un alumne al centre docent transcorregut el termini de set dies a partir de l'inici del curs, el professor o tutor ho posen en el meu coneixement. Clar, un dia o dos és comprensible per qualsevol raó, el mateix reglament de l'escola diu que l'escola es quedarà oberta fins cinc minuts després de les nou i de les tres per intentar una mica l'actitud de la puntualitat, que també és un problema, aquí fem la vista grossa perquè arriben cinc minuts després i no els deixaràs al carrer.

Ja.

Però els ho has de dir i recordar als pares, no? El director del centre s'adreçarà per escrit mitjançant el correu certificat als pares dels alumnes per tal d'obtenir informació sobre els motius de la in-assistència de l'alumne a classe. Però és això després de... clar, de passar uns dies, nosaltres sempre hem posat dos o tres dies màxim. També depèn una mica del cas, eh? Si són nens grans al primer dia ja truquem, si són petits sempre dones un marge pel que et comentava abans, amb els petits és més corrent que sigui per malalties, i a vegades també per culpa dels pares o les mares, que et comentaré el...

Ja, de negligència dels pares.

Sí, negligència. I quan... en el supòsit que els pares no justifiquin adequadament la no incorporació o la in-assistència al centre, cal que el director ho comuniqui immediatament a l'inspector corresponent, el qual iniciarà les actuacions que corresponguin. Això és si no donen justificació, però clar, és com... el problema és que en molts casos no hi ha resposta. Jo truco per telèfon o si no tenen telèfon jo envio la carta certificada, però si no tens resposta de fet no saps si és una in-assistència justificada o injustificada.

Ja, o que s'han canviat de domicili o...

Clar, mil coses diferents que poden ser.
Llavors el de recórrer a Inspecció és en l'últim cas.

Ja. I abans per què teníeu... aquesta parella de municipals que teníeu perquè... quan...?

Sí, sí, aquesta parella era l'immediat i era el millor que hi ha hagut...

Quan vau deixar de tenir-la? Això era un servei que teníeu...?

Sí, per decisió de l'Ajuntament. No sé si va ser un acord entre l'Ajuntament i la Generalitat, no ho sé, però el cas és que des de fa... no sé si són dos o tres anys, que aquest servei va desaparèixer. Ara, la parella d'agents municipals segueixen venint una vegada l'any per donar la informació d'educació vial, eh?, ens donen unes... una petita xerrada, un audiovisual... eh? I participem sempre amb ells, fins i tot fan un concurs de dibuixos que ha sortit fa uns dies... Aquestes coses sí, però la responsabilitat de l'absentisme ja no la fan. I era el més efectiu, jo proposaria... i els directors, sempre el mateix, que tornessin, perquè era una trucada i immediatament... no sé, si no és al mateix dia, al dia següent, passaven pel domicili a veure si estava malalt o era una qüestió d'absentisme, i era el més efectiu. I clar, com que són dos agents pel districte tampoc...

Per tot el districte?

Sí, em sembla que sí, per tot el... sí, perquè eren dos agents d'aquí. Doncs tampoc és massa, perquè encara que siguin vint escoles és un absentisme... no sé, si... perquè sigui un absentisme una mica fixa pot passar en una o dues escoles a la setmana. O sigui, jo penso que sí que ho assumien molt bé, eh?, i era el més efectiu.

Tornant una mica al que era la detecció, per part vostra... O sigui, el professor o professora passa llista...

Passa llista.

I si detecta un cas?

Si el cas és d'un nen petit espera un parell de dies a tenir resposta...

Sí?

I si és un cas d'un nen ja més gran, una nena més gran... ja m'ho comuniquen a mi.

Ja és comunicació directa a direcció?

Sí, clar. Sí. A vegades, fins i tot si és un dia o dos, m'ho comenten verbalment, "mira, fa dos dies que no em ve aquest nen, tens informació...?", "ah, sí, mira, em van trucar per telèfon que operaven al nen" o alguna cosa d'aquestes.

Ja, ja.

Normalment sempre... a vegades m'ho comuniquen molt, i jo sempre ho apunto a l'agenda per... A més per una qüestió... Veus?, un exemple: el divendres passat el C. Romero no ve però és per una raó molt concreta. Al menjador nosaltres cobrem dies de menjar, ho paguen per avançat al començament de mes; jo faig una noteta que dic "el mes de juny té setze dies de menjador a cinc-centes peles... tant", però si un dia el nen es troba malalt, els pares truquen: "C. Romero no podrà anar al menjador perquè està malalt", molt bé, i li descomtem. O

sigui, fem el descompte de cada dia que no ve a menjar, i així saps si no ve a menjar i està malalt i no ve a l'escola, i ho comunico sempre al tutor i ja està. O sigui que les coses puntuals les comuniquen els pares per telèfon...(...)

Mira, aquí t'he anotat un niño de cuarto, pues voy a ver al tutor, o al profesor o la tutora, aviso a la tutora y luego al comedor de que Juanjo no vendrá. Es un niño de cuarto, ya es una edad en la que si faltan ya nos interesamos. Entonces también conoces a los niños y sabes si éste es un poco pintas y se ha escapado alguna vez o es un buen niño que no falta nunca.

Ya. Tenéis algún tipo de registro del absentismo, anual o mensual?

El Departament d'Ensenyament ens envia... sí, un full...

Mira, ¿ves?, éste es el anual. I ens ve de la Delegació Territorial però... ah, bé, però a través de Compensatòria...

De Compensatòria, sí.

Seguint l'absentisme escolar, Agustín x... al Setembre ha faltat dotze dies i no...ho han justificat

I això qui ho fa, la persona de Compensatòria fa el buidat?

Sí, sí. Mira, aquest però és de l'any passat. Veus? Fins i tot la senyal, les raons de l'absentisme...

I aquest és un protocol que us ve definit des de la zona? L'utilitzeu aquest protocol?

Sí, sí.

Ho utilitzeu vosaltres, ho utilitzen les escoles de la zona?

Saps què passa? Que Compensatòria no passa per totes les escoles, Compensatòria és un servei d'ajuda als centres com el nostre, som Centres d'Atenció Educativa Preferent.

Sí.

Clar, perquè en els regulars també tenen absentisme però no tenen l'ajut aquest de Compensatòria. I sobretot és perquè clar, el cas d'absentisme és més per ajut social, eh?

Ja.

I llavors clar, és el que et deia, que...

Aquest és de P4.

Per això, treballem conjuntament. Aquest cas... aquest cas és un problema de negligència materna.

Sí?

O sigui, no té pare, la mare treballa en un club per la nit, arriba a casa a les sis del matí, no s'aixeca al matí, i no desperta al nen. I aquest és el problema, i he parlat amb la mare, i la mare diu "escolta, jo encara sóc jove, també tinc dret a viure una mica la

vida..." i clar, en un sentit té raó, però jo li dic que també és mare, i el ser mare implica unes obligacions que ...

Bé, per tant, aquest registre és el registre que Compensatòria fa dels casos?

Sí, i el... O sigui, normalment és d'informació per la identificació d'aquestes famílies una mica més problemàtiques. Perquè està desfeta la família... per situacions del que sigui.

Ja. La persona de Compensatòria ve un dia a la setmana. I amb la d'Assistència Social quan quedeu?

Ja depèn d'elles, no de nosaltres.

Sí? No hi ha una relació regular?

Tenim una reunió sempre al començament de curs, amb els directors, per planificar en general.

Entre tots els directors de primària?

Entre tots els directors i els serveis que són de l'Ajuntament, que estan aquí en un centre social, aquí molt a prop. I es planeja una mica l'actuació general. A veure si ho tinc per aquí... I després són actuacions ja puntuals pel cas, perquè anomena una assistenta social per cada... o bé a vegades ho fan per escoles o ho fan per barris... Clar, és una mica més complicat perquè si ho fan per barris i per famílies clar, l'assistenta social té...

Unes quantes escoles.

No ho sé, cinquanta o seixanta famílies però que van a dues o tres escoles, però t'ho comuniquen "mira, de la teva escola jo tinc sota la meva responsabilitat aquesta família, aquesta família i aquesta, si teniu algun problema m'ho notifiqueu", i això és el que fem. O sigui, jo sé les dues assistents que treballen amb mi, i normalment si... és ella la que truca més per alguns casos. Perquè la família... si la família va a notificar "mira, necessito ajut econòmic", o "necessito un educador de carrer perquè m'ajudi una mica en una cosa o en l'altra", vénen a demanar-me a veure quin contacte... com va el nen a l'escola, a la classe, és intercanvi d'informació, però són elles, les assistents socials, les que recorren una mica més sovint a nosaltres, eh? Jo si no és per algun cas concret, perquè necessitem un ajut, sabem que hi són, però normalment aquests casos ja els solventem nosaltres.

Ja. De quin tipus d'ajut?

Aquí mira, a la majoria de les famílies són ajut econòmic. O sigui, les famílies van a l'assistenta social per reclamar-li un PIRMI, per reclamar-li... algunes vegades sí que és per...

Ajut de llibres i coses d'aquestes?

Sí, sí, beques del menjador, beques per llibres...

Però això, les beques de menjador i de llibres, correspon al Departament?

És molt complicat, jo et diria que faig més la tasca d'assistent social que d'educador. En una escola com aquesta, eh?, doncs una escola amb unes famílies amb un nivell social baix, i a mi em toca, jo dedico moltíssimes hores, moltíssimes, a tot el que és d'ajut social.

Explicar-los hi quin tipus de recursos poden utilitzar...?

Sí, vénen aquí a... vénen una mica a plorar-te perquè no poden pagar el menjador, i jo haig de fer gestions a davant la Generalitat per reclamar més diners, i el mateix pels llibres, i el mateix per qualsevol altra cosa de cara a l'assistent social... Mira, jo et diria que tenim una població amb... alguns amb autèntics drames, eh?

Sí?

Mira, veus?, jo tinc... aquesta llista és la meva de cara... Clar, de beques de menjador la Generalitat en concedeix a la nostra escola seixanta i jo cada any tinc unes vuitanta o vuitanta cinc demandes de beca. Clar, amb el consell escolar... jo recullo les sol·licituds i ho hem de decidir nosaltres en el consell escolar. En el consell escolar... clar, vuitanta no podem... hauríem de dedicar-li una setmana; jo faig una primera criva, i és aquesta llista que tinc, veus? Diu, la família Amaya: família nombrosa, una nòmina de noranta mil al mes. Perquè jo els hi demano qualsevol informació que sigui per l'ajut, i sempre... si són famílies que estan en contacte amb l'Assistència Social, un certificat de l'assistenta social. I clar, si l'assistenta social certifica "la família tal són candidats a rebre una beca", per mi ja és suficient perquè ells són els professionals, jo no puc dedicar-me... a mi em poden, a pesar que demanem o una declaració de la renda, o el carnet de l'atur, o el carnet de família nombrosa, o la sentència judicial del divorci o la separació... aquestes coses com a informació, però clar, sempre, sempre hi ha alguna família que després et ve a... clar, "donen la beca com els dona la gana, aquest té beca i té dos cotxes", o "té televisió i vídeo"... O sigui, això sempre tu ho has de sentir alguna vegada, no? Però veus? Mira, família nombrosa, família nombrosa, PIRMI ... el PIRMI ja saps... és l'ajut dels assistents socials, eh?

Sí, sí.

I són d'entre cinquanta i setanta cinc mil "peles", però això és una família nombrosa, han de ser sis o set membres. Amb un PIRMI imagina't les dificultats, eh?, del PIRMI? Família nombrosa, separada, separada... Mira, separada, separada, separada, separada, Pirmi, atur... I així estan... aquí estan tots els que tenen beca fins aquí, i nosaltres encara amb els diners que estalviem una miqueta de beca de menjador perquè un nen està malalt i els diners de la beca de menjador ens arriben, encara donem totes aquestes amb el marge de benefici.

Ja.

Clar, una escola pública no pot tenir beneficis. Els gastos... les despeses que fem tan del menjador com de vigilància que costa, o el material, i amb els diners que estalviem mira, encara donem una, dos, tres, quatre, cinc beques, i sis o set mitges beques.

Sí, ja veig.

Eh?, i veus...? Doncs mira, totes, és que fins al final, són o aturats, o família nombrosa, o fins i tot casos greus, una mica, com el pare a la presó o drogaaddictes i coses d'aquestes.

Ja, ja.

Doncs mira, quan justifico les beques, els criteris que utilitzem nosaltres per donar beques són primer necessitats alimentàries, perquè encara sents algun nen que... "escolta, que avui no tens gana? Què vas menjar ahir?", diu "no... pues dos tajadas de melón" o una cosa similar, o "un bollycao"... "Però que no vas sopar bé?", "oh, no...", mira, i així. Llavors nosaltres, el primer criteri necessitats alimentàries dels alumnes, segon el certificat de l'assistent social, clar, és la seva tasca i ells sí que van a casa i veuen si una família...

Com viuen i fan un seguiment...

Clar.

O sigui, abans de fer un certificat, són famílies que van dos anys seguits a visitar els assistents.

Ja.

Rentes baixes i marginació social, si són d'ètnia gitana normalment i demés, famílies desfetes, o sigui mares separades, pares a la presó, drogues..., famílies nombroses, i criteris potser especials que en el consell d'escola quan veiem alguna sol·licitud... "mira, aquest cas no està reflectit aquí dintre, però sí, han vingut de Romania i són nous...", o què sé jo.

En teniu de casos d'aquests?

Sí, sí.

Déu n'hi do.

Aquests són els criteris... Clar, és que això... ens hem sortit una mica però és perquè està... té connexió, eh?

No, ja.

O sigui, la raó de per què hi ha famílies... Doncs mira, et parlava d'aquesta... un nen que has vist aquí que... són aquestes. Mira, són dos germans però és una cosa curiosa, perquè vegis ja: el primer cognom és el mateix, però el segon encara que aquí és el mateix un és López i l'altre és Núñez, o sigui, són de pares diferents, eh?

Ja.

La mare separada, té un fill de cada pare i a sobre no "cuida" als fills. Aquest... jo fins i tot aquesta nena amb deficiències psíquiques jo la tracto doncs... com a psicòleg i professor d'educació especial li dedico algunes sessions, però ens ha costat moltíssim que la mare acceptés portar-la al matí a un col·legi d'educació especial i a la tarda amb nosaltres perquè s'integri socialment. Doncs aquest era un cas d'absentisme però per negligència de la mare, eh?, total i absoluta. Però és que fins i tot fixa't, per tenir la vergonya de no reconèixer...

Era amb la nena, amb el nen no?

Sí, sí, amb la nena... amb tots dos. Però vénen aquí a l'escola i a mi se m'han posat a plorar al entrar a l'escola perquè per culpa de la mare no s'han aixecat a l'hora i el professor els crida l'atenció perquè arriben tard, i el professor ja ho sap i no els castiga, però què sé jo... "oh, que arribeu tard...", un comentari que a vegades pot dir el professor sense pensar, no? I clar, el nen o la nena amb molta sensibilitat tenen un disgust i després m'ho diuen a mi, "però si és que és per la meua mare que no s'ha aixecat aquest matí", doncs són algun cas d'absentisme en aquest cas. I després si que et parlaré d'una família gitana que és el cas d'absentisme més...

Quin percentatge teniu aquí de nanos gitanos?

Més del que recomana la Generalitat, em sembla que en tenim 32, que són un 23-24%. Una vegada el Departament va insinuar... no, clar, no és una cosa que es pugui posar per escrit, no?, però sempre s'ha dit que no és recomanable sobrepassar el 15%, i nosaltres sí que el sobrepassem. El perill o la causa és... té la part bona i té la part dolenta, i és que van venir primer un parell de nens gitanos de Can Tunis, van venir aquí, eren fills d'un pastor de l'església evangelista i d'un educador de carrer, no sé, eren pares que tenien ganes de sortir del getto, van venir aquí, van treure els estudis, es van adaptar molt bé. I això va ser ja... clar, el mirall per a tots els que es quedaven aquí, que es pensaven que anant a l'Enric Granados, que tractaven molt bé als gitanos, podien sortir, podien treure el títol de graduat i seguir una escola bona i amb una educació adequada. Van començar a venir. Clar, quan eren poquets com que s'adaptaven perfecte, perfecte perquè eren nens que tenien ganes... famílies que tenien ganes de sortir del getto, i molt bé. Però què va passar després? Quan eren dos o tres per classe bé, però si ja arribaven a formar un grupet a l'esbarjo ja s'ajuntaven, si es barallava algun ja s'ajuntaven tots, això va crear algun problema. I després clar, nosaltres com a professionals és un motiu de satisfacció, que has arribat a aconseguir que un nen s'adapti, s'integri, i fins i tot arribi a tenir els seus estudis, almenys els bàsics, no? Però clar, això ha fet que les famílies "paies" se n'anessin.

Ja, ha tingut efectes perversos?

Sí... Teníem doble línia, érem l'escola millor considerada en educació del barri... Però clar, som... aquí no tenim... això són "vivendes" socials. A l'altre costat són "vivendes" socials, aquí són zona industrial. Ara que ha baixat tant la població infantil les escoles com que està al mig de totes les vivendes i concentració de població, la tenen plena. La nostra abans... o sigui, s'havien de desplaçar els nens per arribar a l'escola, però el bon nom de l'escola feia que fessin aquest esforç. Però clar, ara si ajuntes que ha baixat la natalitat, que s'han de desplaçar per venir a aquesta escola i que a més a més ens han entrat més gitanos, desgraciadament famílies "normals" socialment doncs mira, no els agrada, i per molt que no siguin racistes sempre ho són... Els nens no, eh?, els nens no.

Però la família sí. Des de quan passa això?

Això... des de que van tancar l'escola S. R. P. a les cases barates. La van tancar i clar, vam haver d'acceptar a la població d'allí que ja era d'un barri...

Que és Can Tunis, això, no? M'estàs parlant de can Tunis?

Sí, a Can Tunis ja han tirat les "chabolas" del Can Tunis vell.

Ja.

I ténen un escola de gitanos, el Ceip 11, que és municipal.

Ah, sí.

Però allà no poden mantenir la disciplina.

L'he d'anar a veure, el Ceip 11.

L'has d'anar a veure?

Sí, sí.

Doncs molt de compte, eh?

Per què?

No sé si saps que fa una setmana hi va haver una "redada" de policia, allí hi va moltíssima gent a punxar-se cada dia, a comprar droga, de l'ordre de tres-centes persones per dia, eh?

Déu n'hi do.

Sí, sí. O sigui, això ha sortit als diaris, hi van cada dia o sigui... aquí hi veuràs sempre policia, i més gros encara...

Jo al director del Ceip 11, el conec i és una bellíssima persona, però allà hi van trobar fins i tot... el que no sé és si dintre del Ceip 11 o de l'altre, que és una altra escola, droga i tot... que els traficants usaven allí per emmagatzemar la droga. Sense saber-ho, clar, pels professionals de l'escola.

Ja, ja.

O sigui, aquella escola... És una realitat dura, la situació social és dura. I a més a més la disciplina allí no es pot mantenir, o sigui arriben quan volen, surten quan volen... Aquí contant els nens que al començament anaven allí, a l'escola, i en fi, no sé, coses que són incomprensibles a una altra escola.

Ja. Canviem de tema... En què us beneficia ser CAEP, Centre d'Atenció Educativa Preferent? Quines avantatges teniu?

A veure, una és una mica més de pressupost, però és un pressupost molt reduït, o sigui, són tres centes mil pessetes més a l'any, que això per una escola és molt poc. En plantilla, la possibilitat de tenir un mestre més que ajuda així una mica, perquè nosaltres el que és el reforç escolar, o sigui ajudar una mica als nens que van més endarrerits i alguna cosa... sí, et dona aquesta possibilitat. I també una altra cosa que deia el decret era comprensió en la disminució de matrícula. M'explico, a una escola normal, si la matrícula baixa a menys de la meitat dels... menys de dotze, el màxim són vint-i-cinc, més de dotze o més de deu, corres el perill que t'ajuntin dues classes en una i que suprimeixin un professor. Nosaltres, en ser Centre d'Atenció Educativa Preferent, perquè et suprimeixin una classe n'has de tenir menys de vuit o set, o sigui que és molt més comprensiu. I també et posen en primer lloc quan han de donar...

Algun tipus d'ajut o beques de menjador...?

Sí, algun ajut o alguna cosa, això mateix, de beques de menjadors a nosaltres ens donen... ja t'ho dic, a nosaltres seixanta, i anem bé.

Quants alumnes teniu?

Uns cent setanta i es queden al menjador una vuitanta però aviam, amb seixanta beques nosaltres podem fer...

Aneu fent.

El que passa és que sempre arriben tard i jo haig d'anar sempre a la Caixa de Pensions a demanar un préstec de mig milió per pagar les ajudes a les famílies.

Sí?

Sí, sí. És a dir, jo amb els diners que tenim i el romanen puc pagar el menjador al setembre i octubre, al novembre ja vaig haver de demanar un préstec, al desembre...

I aquests interessos qui els assumeix, l'escola?

L'escola, sí, més de vint mil "peles", que jo podria pagar una beca més de nens. El que passa és que tot i això, sincerament, el menjador el portem bé. I ara al mes de juny hem fet una carta que gràcies a... també a una bona administració, és clar que sí, el menjador costa la meitat a tots els mesos, i algun any fins i tot al mes de juny hem donat de menjar gratis.

Ah, sí?

Sí. La beca està molt bé perquè ens donen sis-centes peles i a nosaltres el menjar ens costa cinc-centes vuitanta. També és veritat que amb el manteniment d'aquest any...ensem renovar una mica els plats i alguna cosa, no tot però pots fer millores, no?

Perquè després, monitors i tot això no...?

És una raó per la que nosaltres estalviem diners. O sigui, en altres escoles el fan amb monitors, però un monitor costa a la vora de setanta-cinc mil "peles", i un mestre, voluntaris que dius escolta'm, com que ens quedem aquí a menjar, doncs ja que et quedes podem fer dos dies a la setmana... doncs amb quatre o cinc mestres voluntàries...

Clar, és que suposa la Seguretat Social, mentre que al monitor li paguem aquí dues mil cent i el menjar cada dia, per dues hores i mitja. Estan molt contents, són uns estudiants universitaris... amb quaranta mil "peles" i el menjar, bé. Però amb el mestre no està ben pagat i clar, no es queden cada dia perquè seria insuportable, eh?, ...

Sí, clar, ja suposo...

Clar. Però sí fan dos dies i no has de pagar les despeses..., perquè un monitor et costa quaranta mil més trenta-cinc mil de la Seguretat Social. Com que els mestres ja estan assegurats aquí això t'ho estalvies i a més, de cara als pares, també estan més contents que vigilin els mestres que no monitors.

Ja.

Però clar, el que no hi ha aquí... Aquí nosaltres tenim dos mestres i un monitor cada dia, i a més el director que va i ve. Hi vaig, està tot normal, torno aquí a treballar... però em quedo aquí tots els dies de l'any a menjar amb els nens.

Sí?

Sí, i bé, ja t'ho he dit, el menjador funciona bé. I el menjador és una cosa, una avantatge, per evitar l'absentisme.

Sí, és el que t'anava a preguntar.

Perquè hi ha famílies... hi ha famílies que quan veiem que no vénen... "li donarem una beca de menjador..." Aquesta família de la que també et volia parlar, dels gitanos aquests, els hi donem la beca sense demanar-la, eh?

Sí?

Sí, perquè aquests és que no vénen ni per demanar-la, la beca. I llavors "vinga, menjareu gratis i tot el que vulgueu i...", i mira, i ara et parlaré d'aquesta família; és una família de gitanos, de gitanos que tenen també la seva llegenda, no sé si has sentit parlar dels (GRO)

No.

Bé, hi ha una família aquí a les cases barates... no a Can Tunis, a les cases barates, que són els (M.G.). Van sortir a la premsa com una família de mafiosos en el sentit que ja fa uns anys van descobrir un magatzem, una nau plena de furgonetes, de cotxes Mercedes, de que se jo...

Ah sí?

Això és una família de... aquesta notícia va sortir al diari al mes de... de Gener del 95. Veus?, són tres. Ja són coneguts a Barcelona, eh? han sortit a la premsa Moltes, moltes vegades. Llavors... funciona encara? (es refereix a la enregistradora)

Sí, ho vols parar?

Home...

És pel meu ús, eh?, però... com vulguis

Sí, d'acord.

Si vols ho parem.

Bé és igual. Aquests són... tenen una llegenda, una fama aquí al barri, i qualsevol família fins i tot de gitanos amb aquesta família van amb peus de plom. Llavors, jo ho sé perquè m'ho expliquen els nens, que la cap de la família és l'àvia, que viu a Cardedeu i té una torre amb cotxes... deu o dotze cotxes de catorze i quinze milions, amb un picador de cavalls i tot, o sigui... I fa, cada cap de setmana, la reunió familiar, i convida a tothom de la família. De la família segur que hi ha qui es dedica a fer una mica de... assumptes... de

contraban o del que sigui, i hi ha altres membres de la família que es dediquen a la venda ambulant i no fan res dolent, eh? Clar, l'àvia els reuneix, els hi munta una barbacoa impressionant, els té el cap de setmana allí... siguin setanta o vuitanta, els dona diners o regals i tornen aquí al dilluns. I llavors aquí el dilluns és el dia pitjor per trobar els nens gitanos, i més si són de la família M.G.

Per què, perquè no vénen?

Perquè no vénen.

I per què no vénen?

Jo suposo que és que ho han passat molt bé o... sí, sí, o bé sigui ressaca, o no ho sé, o el que sigui, però els dilluns sempre és el pitjor dia, el pitjor dia, eh?, jo sempre... Clar, són coses que no arribes a saber amb seguretat, eh?, t'estic parlant ara una mica d'opinions, però sí que el nen m'explicaven a mi "oh, hem anat aquest cap de setmana a casa l'àvia..." o a casa de l'àvia de l'altre, ni tant sols d'ells, invitats, i "oh, ens ho hem passat molt bé, molt bé", bé...

I els teniu aquí encara aquests nens?

Sí, i aquí mira... fixa't com són les coses, l'any passat teníem dues nenes a sisè i clar, ja han sortit, ara la primària s'acaba amb sisè, abans teníem l'EGB fins a vuitè... Es diuen Solaia si Solaia i com era l'altre... i Montserrat, que eren dues nenes amb ganes d'aprendre, guapíssimes, eh? Gitanes guapíssimes, bones nenes, que venien a l'escola amb molt de gust, i li demanaves "escolta, Montse, i com és que no veniu a l'escola?", "ah, és que la meva mare no em deixa..." Clar, ja tenien dotze anys, la mare se n'anava a la venda ambulant, les deixava a cuidar els petits o a fer una mica la feina de casa, però les dues nenes, amb una família normalitzada ja t'ho dic, sortirien dues morenes guapes, guapes. I... espera, que t'ensenyaré una foto perquè vegis, si les tinc aquí... sí. (...)

No sé si t'hi has fixat, aquí al "hall", abans d'entrar al despatx...

Les fotos?

Sí.

Les he mirat així de reüll sí.

Mira, anirem a dalt perquè vegis una mica les ètnies que tenim, de Guinea, un nen d'Iberoamèrica... em sembla que és de Santo Domingo, del Perú, de Romania... Aquesta és gitana, la més guapa que hem tingut a l'escola, rossa amb els ulls blaus... però bellíssima eh?, bellíssima. I aquesta és una xineta.

Que maca.

O sigui... mira, tenim... ja t'ho he dit, a P3, tres o quatre gitanetes que són maquíssimes, maquíssimes, o sigui, en una família normalitzada... són intel·ligents, espavilades, fins i tot a pàrvuls és que... són les líders, les líders dels petits. Clar, els nens no són racistes, els racistes són els pares, una mare... o sigui un nen a vegades t'ha dit o has sentit dir "és que la meva mare m'ha dit que no m'assenti a prop d'una gitana perquè van brutes", els nens no, juguen a l'esbarjo i amics i perfectes, i a més a més que et costarà

distingir un gitano... alguns sí perquè els trets ja... però altres no. I aquesta família tenia les dues noies que podien seguir una escolaritat perfecte, i ara ja estan a un IES, en un institut, i no sé si segueixen. Es van quedar la germana d'una d'elles que ara estaria a cinquè, i dos nens petits, i és el cas d'absentisme que tenim més greu ara.

Sí?

Ells dos, l' A. Montero, la seva germana, la G. Montero, i el F. Montero. Mira, veus?, tots es refereixen al mateix, tots, però... i a veure...

I quins cursos fan?

Segon i tercer, segon i tercer, ja t'explicaré el cas de l'A. i el F. El F. aquest any fa tercer, va començar... al començament de curs que venia algun dia, però cada dia que venia ens armava un escàndol de "padre y señor mio."

Sí?

Sí, crits, donant cops de peu a la porta, insultant al mestre... el que no volia... volia anar-se'n de l'escola, el mestre no podia... me'l deixava aquí, i aquí li havia de dedicar mitja horeta amb ell a parlar amb ell, fer-li pressió, "el papa t'ha enviat aquí perquè vinguis a aprendre una cosa, no veus que no pots estar a casa sol, que el papa se'n va a treballar, la mare se'n va a fer la venda, i tu has de venir a l'escola? No veus que sinó jo hauré de donar "Part a la policia", fins i tot per posar-li una mica de por de... "li haig de dir als meus superiors i a la policia que vagin a casa teva perquè tenen l'obligació de portar-te a l'escola?" Mitja hora fins que parava de cridar, de plorar i demés, i després anava a l'esbarjo, jugava i passava el dia bé, però cada dia al començament... Què passava? Aquest nen quan era petit no l'han fet anar a l'escola, s'ha acostumat a quedar-se a casa veient la tele o jugant al carrer... Clar, el dia que l'envien a l'escola... era un càstig, era un càstig, i com que ell descobria que plorar i armar un escàndol a la mare li feia que se l'emportés mira, era el seu sistema. Però clar, no podia venir a l'escola perquè va tenir tant l'absentisme... aquesta família és la que jo vaig denunciar un parell de vegades, han anat...

Sí?

Sí, sí, i l'assistent social ha anat a casa seva, i hem tingut... i els hem convocat a una reunió aquí a l'escola i no han vingut.

No?

No. El que passa és que jo aprofitava alguna vegada, dels dies que el portava, a parlar amb la mare, "escolta, però ja tens clar... que saps que això és un deure? No solament és un dret, és un deure, mira que si jo et denuncio vindrà la policia a buscar-te a casa teva, et faran responsable com als pares que no...", "sí, sí, no et preocupis...", sempre prometen i juren que vindran tots els dies, i vénen el dia següent i el dia següent, dos dies després. Passats aquests dos dies ja tornen a estar deu dies. Però ja veuràs, algun dia jo... com que el nen armava tal escàndol, però és que ja t'ho dic, o sigui, de donar patades, d'escapar-se de la classe i de...

Perquè el nano... de quina edat m'estàs parlant?

De segon, l'any passat feia segon. Doncs set anys i a tercer, aquest any, vuit anys. Al començament de curs, eh?, al setembre, vuit anys si els tenia. I escapar-se... havíem de tancar la porta de l'escola perquè sinó s'escapava. Jo el que li vaig dir a la mare, "mira la que ens està liant cada dia, escolta, parla amb ell o... si vosaltres esteu de part d'ell aquí no podrem fer res", eh? I llavors vaig tenir la paciència de parlar amb ella dues o tres vegades. Una vegada va venir el pare i el pare al mig del pati l'empentava per anar a l'escola, fins i tot li va donar un...

Un cop...

Sí, sí, li va donar un "bofetón", li va donar... El pare tot impressionant, eh?, i el fill pujava, però clar, només se n'anava el pare, el nen a meitat de l'escala ja estava liant-la grossa. Jo vaig parlar amb el pare i el pare una altra vegada va venir i molt bé, però quan se n'anava el pare jo estava mitja hora que havia de baixar cada dia aquí, cada dia, cada dia, cada dia. El nen no va seguir una escolaritat, no.

I com ha acabat aquest tema?

Jo li vaig dir a la mare, vaig tenir una conversa una mica seria, "mira, escolta, aquí no pot estar, o sigui, no deixa fer classe al grup en absolut perquè crida... mira, o vol trencar les finestres, vol tirar una cadira contra les finestres, dona cops de peu a la porta, s'escapa, l'hem de tenir tancat perquè sinó s'escaparia de l'escola i això no pot ser, eh?, o parles amb ell o..." Bé, em sembla que després d'aquesta conversa va venir un dia i ja no va tornar més, ja no va tornar. I això va ser ja al novembre o desembre.

D'aquest any?

Sí, i no va tornar.

I què vau fer, ho vau comunicar a Inspecció?

A l'assistenta social. És que encara estic... I l'assistenta social ha anat dient... clar, són dues famílies Montero, a una família em va dir "mira, aquesta família encara, quan vaig entrar, encara va estar una mica receptiva. L'altra família no, res, ni es va aixecar el pare del llit...", i eren les onze del matí, quan va arribar l'assistenta social, "... ni em van fer cas..." Res de res. I que clar, jo a vegades que els hi he dit "escolta, doncs si teniu algun problema doncs aneu a l'assistenta social...", i hem diuen: "la assistenta social... ya no nos hace caso porque cree que somos unos bandidos todos, y con la fama que tiene la familia ya no nos atienden ni nos ayudan para nada."

Perquè la família està lligada a la família M. Que hem comentaves abans?

Sí, sí, són M. aquests són M.

I ja et dic jo, són dos cosins. La germana, que és la Gen, que és una mica més gran, ha vingut també algunes vegades, com les germanes d'abans, però després que se n'ha anat el nen ja no ha tornat.

I les germanes tampoc?

No. Bé, les germanes és que ja són a l'institut i ja no ho sé.

Ah, bé, clar, ja no estan a l'escola.

Aquest és el cas més greu que tenim d'absentisme. I ja t'ho dic, aquest absentisme sí que és mira, perquè són gitanos i els pares clar, no valoren l'educació, a part mira, aquí hem vist moltes vegades com a les noies les tenen a casa, o alguns detalls al menjador... Jo he tingut un germà i una germana, els posem en taules de deus nens, eh?, separades, una taula de deu i... la nena agafa el cobert per donar-li al germà. El vaig veure una vegada i li vaig dir "això no, eh? Mira, a casa feu sempre el que diguin el papa i la mama, sempre, i les costums que tingueu vosaltres i el que diguin el papa i la mama, però a l'escola no, a l'escola hi veniu per aprendre unes coses, si veniu a aquesta escola heu d'aprendre el que nosaltres ensenyem. Ara, a casa fes sempre el que diguin el papa i la mama, però a l'escola no", o sigui, el masclisme... i també amb les senyoretetes, les mestres, eh? Amb les professores. Els mateixos nens diuen: "tu a mi no me digas nada de... tu eres una mujer y no mandas nada", això els hi han dit a les mestres.

Sí?

Sí. O sigui, el masclisme és una... mira, una de les característiques de la seva cultura i... doncs te aquesta dimensió. Les nenes... o sigui, pares han vingut a dir... he estat testimoni que un pare ha vingut per alguna cosa, per la seva filla, i a la conserge li ha dit "tu a mi no me hables que tu eres una mujer y yo sólo hablo con hombres", això davant meu, eh?, aquí.

I abans que tu estiguessis a la direcció hi havia alguna dona a la direcció d'aquesta escola, o fa molt temps que hi estàs?

Fa... jo porto onze anys, i abans hi va haver un altre home i abans una dona, però llavors en aquella època pot ser que no hi hagués cap gitano.

No, t'ho dic perquè clar, com que a primària hi ha més dones que homes...

Sí, nosaltres som de les escoles que tenim... encara aquí som quatre homes, però quatre de catorze.

Per això t'ho dic, perquè...

A l'escola Barcelona vint-i-set i em sembla que ara hi ha i n'hi havia un, que era el secretari, i se'n va anar, perquè el coneixia jo, o sigui que és que el 90% dels mestres a primària són dones.

Per això.

Sí, i ja t'ho dic, els gitanos... a les dones..., no?, i aleshores clar, si a casa ho veuen vénen aquí i a les mestres els hi costa molt, molt de tenir un ambient de respecte dels nens envers la mestra.

Des de que s'ha anat implantant la Reforma quina percepció tens de com ha anat variant l'absentisme, penses que ha augmentat, que ha disminuït, que està igual, que està...?

No, no, la Reforma és una cosa que és quasi més interna, més pedagògica... sí que hi ha coses, però no influeix en la extensió de la obligatorietat fins als setze, però a nosaltres no ens afecta. Nosaltres d'absentisme quasi t'hauria dit que menys perquè abans teníem fins als catorze anys i clar, el que és absentisme de fer campana és més típic dels nens una mica de l'adolescència, que s'escapen, i llavors l'han de sentir molt més en els IES...

A secundària?.

Clar, a secundària que no nosaltres. Nosaltres... els de setè i vuitè se n'han anat a secundària, els de sisè fins als dotze anys... nosaltres com a absentisme de nens no en tenim ni un, cap. Perquè nosaltres truquem, només que falti un nen i pensem que pot ser absentisme truquem a casa seva i "escolti, que el nen ha de venir aquí, eh?"... O sigui, són més per qüestió cultural, eh?, d'ètnia gitana o que no valorin l'educació, o algun cas d'alguna mare com el que t'he comentat abans, que està separada o que es dedica a fer una mica de vida nocturna i al matí no s'aixeca i...

Ja. Bé, per acabar. Em falta... d'una banda, m'hauries d'explicar, si teniu alguna estratègia interna de prevenció de l'absentisme, després es tractaria que em valoris una mica els serveis de suport extern, i ja per últim una sèrie de preguntes per caracteritzar el centre.

Molt bé.

Aleshores si et sembla bé et deixaria la part numèrica, més quantitativa, perquè tu quan tinguis un moment me la responguis. ... Bé, es tractaria que per a cada curs m'especifiquis el nombre de nens i nenes... Doncs això t'ho deixo.

Bé, doncs... El centre... era un antic centre d'EGB, i és una escola d'Atenció Educativa Preferent, que té una línia?

Sí.

I aleshores, en aquesta part...de la fitxa, bé, això ... En aquesta part, això si vols t'ho estalvies perquè com que m'hauràs posat aquí aquestes dades ja ho sumaré jo...

Sí... no, ja t'ho posaré. Minories ètniques, sí.

Sí, quin tipus de minories, tot i que ja m'has comentat una mica... perquè aquella fotografia no sé si és molt representativa, suposo que sí que ... que és la realitat de l'escola?

Sí, sí... bé, i a més a més fixa't, fins i tot aquí ho tinc escrit i tot per aules, mira, veus? A P3 tinc quatre gitanos, un colombià i un hindú, a P4 quatre gitanos i un paquistaní, a P5 tres gitanos, una xinesa, un peruà, un salvadorenc i un Romani, a primer dos gitanos, un peruà i un xinès, a segon tres gitanos, un peruà, un xinès i un paquistaní, a tercer... o sigui, els tinc per classes, eh?, o sigui que no costa res. El que passa és que, veus?, el que més...

Són els gitanos?.

Sí. són gitanos.

I en aquesta classe de quart set gitanos?

Set gitanos, sí. Fixa't que són de divuit dinou, eh?

Sí...

O sigui, teniu molta diversitat cultural. Bé, podríem dir que aquí les minories que aquí quasi són majoria.

Sí, sí.

Són deu de dinou, déu n'hi do. I això sempre ha estat així, aquesta composició tan elevada?

No, ha anat augmentant els últims anys per això que et deia, perquè sortien de Can Tunis... i fixa't que s'han de desplaçar, perquè des de Can Tunis han d'agafar el cotxe per venir fins aquí, l'autobús o normalment el cotxe, i allí hi tenen una escola, però a aquella escola, com ja veuràs tu mateixa, és moltíssim més difícil mantenir l'ordre o la disciplina o una educació... L'ordre i la disciplina sempre he dit que no és cap valor, el que passa és que és un mitjà per poder treballar una mica, sinó no pots fer res, no? I clar, aquí sí que en tenim i això beneficia molt, però clar, ens ha fet perdre moltes famílies de nens bons que...

En aquesta zona què teniu, la Mare de Déu del...

Del Port, que està aquí... sí, a quaranta metres, la Mare de Déu del Port ja corre perill, en dos anys el tancaran.

Sí?

Mira, l'any passat ja van ajuntar P4 i P5 per manca d'alumnes, i aquest any ajunten primer i segon per manca d'alumnes, l'any passat ja van suprimir un mestre i aquest any en suprimiran un altre. Clar, això...

També és CAEP?

Sí, sí. Aquest centre era un centre parroquial, és del de la llei que es deia abans del....

Del CEPEPC?

Sí, que van passar la Generalitat a pública, i tenien un bon nom i tot, però clar... O sigui, és que ara ja no tenim població i nens aquí per protegir; després hi ha una altra escola municipal aquí a cinquanta metres cap endavant, és municipal, la B.

No, aquesta no l'haig d'anar a veure.

La B té de P3 quatre alumnes, el Ceip 9 Port em sembla que n'ha tingut tres per l'any que ve, o sigui... Nosaltres encara n'hem tingut tretze però en els cursos primer, segon i tercer, hem tingut unes vint sol·licituds.

Ja, ja.

Doncs això encara són més dels que se'n van, que són els de sisè.

Aquí d'oferta privada n'hi ha?

Solament hi ha una acadèmia aquí al mateix passeig, una acadèmia privada, però l'acadèmia aquesta de la A. però no és de religiosos... Sí, més o menys. O sigui, són instal·lacions dintre d'un bloc de vivendes. Clar, llavors els que poden pagar una mica agafen l'autobús i se'n van cap a dalt a buscar una privada religiosa o altres coses.

Ja. Bé, tornant al tema que seguíem... per tant, això seria el mateix que allò, allò es tractaria que aquí sí que m'expliquessis els absentistes.

Sí, sí.

Per cicles, ja no t'ho demano per cursos però sí per cicles.

Val, no, cap problema.

Per cicle inicial, mitjà i superior en els quals... això sí, per sexe, perquè el tema de les nenes m'interessa captar-lo, i quants recuperats.

Bé, ja veus que nosaltres som pocs, eh?, potser decidim dos o tres, no n'hi ha més, i el problema... clar, la diferència entre nois i noies és que els gitanos, els nens, encara volen que facin estudis perquè volen que el dia de demà puguin fer alguna cosa, però les noies no, les tenen dirigides a ser mares i prou, eh? I per això, noies, contant l'anècdota de l'any passat de dues nenes que podien treure perfectament una educació complerta i que eren nenes educades, bones nenes, maquíssimes fins i tot físicament, que en un altre ambient podien sortir dues nenes com qualsevol. Però clar, dintre de la cultura gitana malament. Bé...

Ja. Bé, i llavors l'altra qüestió que també et deixaria seria que sobre aquests casos d'absentisme intentar fer una aproximació qualitativa. Nosaltres hem fet quatre tipus que serien, el primer tipus seria absentisme esporàdic o aleatori, és a dir o intermitent, sobretot vinculat en el cas de primària a la negligència familiar, i potser en el cas de secundària més a qüestions de campana, o potser també a cinquè i sisè... Seria potser negligència familiar o del nen, eh?, que passa d'anar a l'escola, però en qualsevol cas seria irregular, aquest seria el tipus fer campana. El tipus dos seria absentisme motivat per ajut familiar, o...o sigui, que no ve a escola perquè fa altre activitat, per exemple el nano que els divendres doncs va al "mercadillo" amb els pares, amb el pare i la mare, i passa d'anar a l'escola. O la nena que es queda fent tasques domèstiques, eh?, seria aquest cas. El tercer tipus seria... lligat a l'u i al dos però afegint-hi duresa, és a dir, l'absentisme que nosaltres en dèiem crònic, persistent o dur, eh? És a dir, períodes bastant llargs de no assistència a l'escola. I el quatre és un tipus ...és l'absentisme d'aula, vol dir que el nano ve a l'escola però... S'ho passen al passadís, no, d'aquests no en tenim.

Exacte, s'ho passen al passadís o al pati, o se'n van al lavabo... no?

No, no arriben, no arriben. No, ja t'ho dic per això, perquè l'escola ... manté una mica els criteris d'educació i disciplina que ha tingut sempre i... sempre ha estat ben considerat.

Això t'ho deixo i en tot cas acabem l'entrevista, i això doncs després si en tot cas tenim temps o t'ho deixo.

Vale, t'ho envio per correu després o...?

Sí, mira, m'ho pots enviar... bé, tens l' adreça, però si vols m'ho pots enviar per fax.

Vale, d'acord. Sí, ja està a aquí, ja està a aquí, Vale.

Doncs m'ho envies per fax, que és més ràpid, eh? Explica'm una mica quin tipus d'acollides feu quan vénen les famílies a P3 o a primària, perquè hi ha...

En matricular-se o...?

No, l'acollida de famílies, és a dir, no ho sé, explicar... Doncs si expliquem com funciona l'escola, algun tipus de reunió d'acollida...

Sí, però sempre ho fem quan sol·licita la pre-inscripció, eh?

Ah.

O sigui, sempre hi ha dues etapes: la pre-inscripció, que es fa a totes les escoles igual, sempre abans de Setmana Santa, sempre...

Sí, al Març... Sí, i després es fa la matriculació oficial que es fa... fa dues setmanes, al mes de Maig. La pre-inscripció... mira, ja des de fa set o vuit anys jo vaig suggerir als directors que havíem de fer una campanya de màrqueting perquè sinó ens quedàvem sense nens...

Sí?

Clar, amb la baixada de... Mira, hi havia unes dades que em sembla... sí, aquí, al barri de Zona Franca teníem la informació de l'Ajuntament que hi havia dos-cents... em sembla que eren dos-cents vuitanta-cinc nens en edat d'iniciar l'escolaritat, de tres anys. Dels dos-cents vuitanta-cinc l'any passat em sembla que es van matricular la meitat a centres públics, perquè clar, fem un recompte "escolta, les escoles que som aquí, tu quants en tens de P3, i tu, i tu...?", resulta que en tenim cent vint, se'ns han escapat cent-seixanta que se'n han anat a la privada. Què podem fer nosaltres? Clar, aquí ja és una competència ja... bàsic pels nens, per aconseguir-ne, perquè sinó es queda l'escola pública sense, no?

Clar.

I fem el següent: nosaltres vam fer... que hi vaig anar jo, a un programa de la ràdio d'aquí del barri, després fem el que en diem dia d'escola de portes obertes també, però abans d'això fem una reunió en la que tots els directors d'aquí, de les escoles públiques... que t'ho deia abans, que no tenim competència i ens portem molt bé, som amics i tenim reunió cada mes... Al centre cívic, a (), vam difondre entre el barri "tal dia donaran una xerrada d'informació de pre-inscripció i de tota l'escola pública", i tots els directors.

Primària i secundària junts?

No.

Primària?

Primària, sí.

Ah.

Secundària, a part sempre... a secundària pensa una cosa, i ara encara perquè tenen dotze anys, però els pares es preocupen poc per secundària, ja tenen la suficient maduresa o independència com per els pares desconnectar. Ara, a primària sí, a primària els pares "on va el meu fill, la meva filla...", als tres anys s'hi miren molt, s'hi miren molt, eh? Llavors sí que ens vénen de l'ordre de vuitanta o noranta famílies i nosaltres els expliquem com són els tràmits de pre-inscripció, informació dels serveis que oferim les escoles públiques, després fins i tot... (...)

... vam iniciar a fer fins i tot publicitat que repartim pel barri...

Ah, està bé.

Veus?, (mostra els tríptics) de l'escola B, la que et deia, municipal, l'escola pública... aquesta suposo que també hi aniràs, que és CAEP,

El Ceip 7? sí, totes les CAEP.

Totes... doncs veus...?

I alguna que no ho és també, però bé, quasi totes.

Veus, fem... El Ceip 10 també és un altra, veus?

Sí.

Fem... i sempre amb el mateix índex, un és més d'una manera, un de l'altra...

Si el ceip 10 també...

Mira aquesta altra no és CAEP, eh?, però és d'aquí de la zona.

No, a aquesta no hi haig d'anar.

O sigui, tot el que fem per donar Informació... O sigui, el dia de la reunió posem en una taula tots els fulls aquests perquè puguin veure una mica la informació de l'escola.

De l'escola, de com és i tal.

Però els serveis sempre són els mateixos, posem servei d'educació especial, servei d'atenció psicopedagògica, orientació escolar, menjador, cuina pròpia, àpats equilibrats, en fi... monitors especialitzats, berenar per l'adolescent, migdiada, tallers de música, dansa, expressió, idiomes, anglès a partir de segon, piscina ..., atenció... L'oferta de serveis que es fan sempre... Som molt similars entre nosaltres. Nosaltres funcionem tots quasi et diria que amb un 95-98% de punts en comú.

Nanos d'incorporació tardana en teniu?

No.

No?

No, abans era una mica més comú, ara ja...

I els romanesos aquests immigrants?

No.

No?

No, perquè els casos dels romanesos que ens van venir de Romania i van venir sense saber ni una paraula de castellà, eh?, i van venir... la nena venia per pàrvuls i el nen per primer, però clar, la única dificultat era l'idioma, però la maduresa és igual...

I en aquest cas... hi ha algun tipus de servei en aquest cas que...?

La Generalitat sí que ho ofereix, el que passa és que nosaltres no ho vam arribar a aconseguir. Jo vaig recomanar a la mare... el pare... O sigui, la mare es va divorciar a Romania i va venir aquí a treballar, es va ajuntar amb un noi d'aquí, català, i després van demanar els nens i l'àvia, i van venir. Llavors clar, el pare ja els parlava en castellà i la mare ja portava aquí un any o dos treballant, ja també es defensava, eh? Ara, els nens van venir aquí sense cap paraula, jo li vaig recomanar "escolta, perquè no els deixa al menjador? Li donarem beca...", perquè al menjador, a part de la classe, tenen una horeta i mitja per relacionar-se, i la necessitat de fer-se entendre és el que més els ajuda...

Ajuda... amb l'idioma?

Sí, i mira, al poc temps... La noia, com que era de... em sembla que de cinc anys, al començament plorava, el nen no plorava, però al cap d'un mes la noia estava perfectament integrada i el nen estava ... com en un procés d'auto - segregació. Es va tancar molt, molt, de tal manera que portava les seves joguines però no les compartia amb ningú. Clar, abans no tenia joguines i ara tenia joguines, i clar, la dificultat de l'idioma al principi també li va crear algun problema, però petit, perquè gràcies a Déu aquí s'hi integren molt bé, eh?, de... hem tingut xinesos i de meravel·la, eh?, de meravel·la, i fins i tot paquistanís. I aquí ens vam... jo em vaig emocionar el dia de Sant Jordi, amb els Jocs Florals, una noia paquistaní recitant una poesia de Miquel Martí i Pol en català, i havia vingut des del començament de curs sense parlar el castellà, eh?

Carai.

I al 23 d'Abril ja recitava una poesia en català, o sigui, molt bé molt bé, o sigui, cap problema, i amb els orientals millor que ningú, els xinesos...

Sí?

Vam tenir aquí una que ara és a secundària, Elena Xen, una xineta que als vuit anys va entrar aquí al despatx, o sigui, portava el curs aquí, als vuit anys entra aquí al despatx i em diu "señor director, ¿que me deja ir al aeropuerto a esperar a mi papà que viene de China?", "sí, Elena, faltaria més, quan vingui la teva mare...", "no, no, si no... la meva mare no ve, vaig jo soleta"... què? Amb vuit anys aquesta noia ja havia anat dues vegades a la Plaça Espanya a agafar l'autobús, a l'aeroport a esperar el seu pare, amb vuit anys. És... o sigui, era una noia molt espavilada, però són així, eh?, són així.

Si?

Els xinesos són així. I aquesta a més era intel·ligent perquè es va treure els estudis molt bé, fins i tot... és la que està a fora, un dia... no sé a on la tinc... un dia li vaig dir "Elena, tu donaries una xerradeta als teus companys del teu país?", perquè sempre hem mantingut que la xenofòbia no és més que ignorància, eh?, i dient-li "si arribes a explicar als teus companys com viuen en el teu país, com viviu els nens, els jocs que feu, les coses que menges, segur que els demés ja no us consideraran un ser d'una altra galàxia o una altra cosa i els agradarà." Em sembla que era el vint de novembre el dia contra el racisme i amb una bola del món vam anar explicant per les classes als nens les seves... i va resultar un èxit, un èxit. I aquesta noia ja t'ho dic, o sigui, et parlava el castellà, el català, el xinès... o sigui, molt bé molt bé, i ...amb bones notes. Són...fantàstics, treballen, treballen molt els xinesos. I les paquistanis aquestes que et dic, van venir dues germanes i també, o sigui, són bones nenes, "modositas"... o sigui, una mica tímides, no?, però treballadores... i bé, cosa que ens costa amb altres nens. Els de cultura gitana, que estan més acostumats a les festes i l'esforç no... els deures, fer els deures a casa, amb els gitanos ens costa moltíssim.

Si.

N'hi ha alguns, és clar que sí, molt bons, però...

Teniu casos diagnosticats d'EAP, de l'equip psicopedagògic de zona?

Bé, l'EAP ve cada dilluns, avui mateix està aquí, llavors clar que es diagnostica... o sigui, quan un... la missió dels EAPS és escoltar els tutors, els tutors li diuen "mira, tinc un nen que té aquest problema, té dislèxia, em podries fer-li un diagnòstic a veure quins problemes...?", o "un nen que em sembla que té retard maduratiu, em pots fer un..." Però clar, això ja no té res a veure ni amb l'absentisme ni amb ètnies i cultures, eh?, això hi ha qui ja ho porta per naixement o qui també... té molta influència, això sí, o sigui, un nivell social molt baix fa que la família no valori l'educació i clar, per això pot tenir un...

Retard?

Un retard, clar, sí. són més retards, eh?

Perquè l'EAP no diagnostica, per exemple, casos de... problemes conductuals?

Sí, sí, també. O sigui, qualsevol problema que tingui el tutor se li consulta. De fet jo... clar, jo com... sóc psicòleg, el que passa és que la meva tasca de direcció m'obliga més a la gestió.

Jo dedico és tots els matins a tasca de direcció i a les tardes faig de professor d'educació especial, i tinc els casos aquests que amb l'EAP hem detectat com a nens amb necessitats educatives especials. El que passa és que jo he tingut ja des de fa anys una baralla i una guerra amb l'EAP d'aquí.

Si?

Sí. Ens portem bones relacions, no?, solament que un punt de vista que era els nens amb necessitats educatives especials. Jo sempre defensava

que la LOGSE... bé, la LOGSE I la LOPEGCE, senyalen quins són els nens amb necessitats educatives especials, i senyalar que part d'aquests que tenen problemes físics i psíquics, aquells nens que tenen... que pateixen marginació social.

Sí.

I això aquí no m'ho acceptaven mai.

No?

No. I jo li donava a la representant que venia, al director... i sempre en aquest tema, sempre...

Hi havia discrepàncies?

Sempre, sempre. I ara, per primera vegada, ja sembla que... a Inspecció i als cursos sempre ho he repetit, i ha estat una guerra particular meva de fa ja cinc o sis anys, i ha costat molt i ara ja comença, però és que això per mi era... bé, no m'atreveixo a dir-ho però quasi incompetència.

Ja.

Perquè una cosa que ho posa tan clarament en una llei orgànica que passa per damunt de qualsevol inspector, de director... fins i tot president d'autonomia. A veure si ara no la trobo...

La llei, busques?

Sí.

Ja la conec, eh?

Doncs mira, ho posa a l'acabament, a l'acabament.

Hi ha una disposició addicional, a la segona crec recordar que ho posa.

Sí, i ho diu clarament, ho diu clarament, o sigui, nens amb necessitats...

Hi ha dues disposicions, complementàries i una d'elles és el desenvolupament de les NEE.

També en el pròleg que parla dels nens amb necessitats educatives especials, que era allò que jo et deia, que aquí hem emmagatzemat més del percentatge del que cap, que diu que els nens amb necessitats educatives especials... no diu es podran, no, no, diu s'hauran de repartir proporcionalment entre totes les escoles de la zona. Això ho diu en el pròleg, eh?, i en l'acabament, en alguna transitòria ... on es parla de "nens amb necessitats educatives especials són aquells que temporal o definitivament tenen deficiències físiques, psíquiques o pateixen marginació social", això ho diu clarament. Jo (vaig fer) fotocòpia, i vaig dir: "Té, vols llegir una mica"?

I aquest canvi? Perquè em comentes que ara sembla que sí que es consideren?

Doncs perquè la Inspecció també se n'ha adonat mira, poquet a poquet, o sigui, gent que gràcies a Déu també participava d'aquest punt de

vista i ho deia. Jo ho he dit a Inspecció, en algun curset que donaven de necessitats educatives especials, i vaig agradablement mirar això, però és perquè els que donaven el curs sí que ho compartien, això.

Ja.

Això no vol dir que tots els marginats socials tinguin necessitats educatives...

No, clar...

... però sí que la marginació social...

Comporta...

... és font de moltes necessitats educatives especials, és evident, primer perquè fins i tot amb els gens clar, s'hereten moltes coses, i si ja els pares, ja de per si, per estar marginats, per viure... o per no tenir educació especial, tenen més deficiències. I si després la família no valora l'educació, li importa "un pito" que faci els deures o no els faci, li importa "un pito" que vagi a l'escola o que no hi vagi... Les famílies d'un ambient social una mica més alt el que fan què és?, que quan arriba el nen a casa, una família d'aquestes més normalitzades, "que tens deures per fer?", "sí", "doncs vinga, fica't a la teva habitació i fes els deures." Aquí, si estan a Can Tunis en una cosa que es diu Local Social, que hi viuen cinc o sis famílies sense cap intimitat ni res, pobres, que com ho fan...

Clar, això...

Clar, des de que comencen a l'escola, al començament els nens no noten molt les diferències, però clar, un nen que treballa a l'escola i que la seva família valora l'educació, que fa els treballs, els deures, etc., etc., etc.

Ja. I de l'EAP teniu diagnòstic, a part dels nanos amb discapacitats físiques o psíquiques o...?

Els fan un diagnòstic.

Diagnòstics de nanos, per exemple, del que en diuen en situació de risc social?

No, d'alt risc social no, però t'ensenyaré... mira. Cada any l'EAP m'ha de fer un full com aquest, que jo demano, amb els nens. I... veus?, això és la llista oficial de nens amb necessitats educatives especials, l'haig de signar jo, i l'any passat no la vaig signar perquè no era l'acord, perquè jo pensava que en teníem més, abans en teníem més i ara redueixen i en fi... Saps què passa? Que si en tens més... abans fins i tot un nen amb necessitats educatives especials de cara a la matrícula contava per cinc nens.

Per cinc?

Sí, perquè donava més feina. I això va desaparèixer.

Sí?

Sí.

Des de quan?

Doncs no sé si... tres, quatre, jo perdo una mica la noció, hauria de pensar..., però... va desaparèixer.
Clar, llavors ara tenen la tendència a remarcar solament els casos més greus, i els més lleus s'han d'integrar. Això d'integrar... ha sortit la llei d'integració i jo sempre he dit que és la llei de desintegració. O sigui, sobre el paper està molt bé, però si no poses els mitjans... si a una escola normaleta i corrent que té una mestra que va fer magisteri, i més com aquí tenim, del magisteri antic, que es feia quart i revàlida, quart del batxillerat elemental, i que eren mestres generalistes, que en aquella època no existia ni l'educació especial, ni tenen capacitat elles mateixes de dir "escolta, és que a mi no m'ho van ensenyar, quan jo estudiava magisteri no ensenyaven aquestes coses", li poses una nena d'integració o un nen d'integració, i no pot fer res més que el que pugui fer amb la millor voluntat del món, res més. Llavors clar... o sigui, va sortir la llei d'integració "no, no, els nens amb no sé què o siguin greus del que sigui s'han d'integrar dintre de l'escola"; socialment és molt maco, però sinó poses un mestre especialitzat o no prepares al mestre o no poses els mitjans amb això no s'aconsegueix res, i aquest és el problema. I nosaltres el que tenim són aquests nens, i aquests nens els portem un... o sigui, una escolaritat normal a la seva classe per què no es vegi marginat, perquè estigui integrat amb... i després les hores d'educació especial. Jo en tinc ara tres d'aquests...

Si, d'aquesta ja me n'havies parlat.

Sí, però veus?, és que té hidrocefàlia i porta una vàlvula al cervell. Doncs aquesta nena està al curs de quart per l'edat però el nivell d'educació pot ser que sigui de pàrvuls. O sigui, a aquesta nena jo encara li estic ensenyant a llegir, llegeix una mica, però el problema, pel que sigui, perquè la part del cervell que té afectada, és que li ensenyés una cosa i passat demà ja no... li has de tornar a ensenyar, o sigui... Però en la seva vida social, a l'esbarjo, es defensa perfectament, perfectament, parla amb els nens, fins i tot a vegades col·labora al menjador a col·locar els plats i tot i amb tota la normalitat. L'únic que hem aconseguit amb l'EAP és que aquesta nena... portar-la al matí a un centre d'educació especial i a la tarda, perquè s'integri amb les seves companyes... a la tarda es fan gimnàstica, plàstica... coses que sí pot fer amb... No es veu tant la diferència com si fas matemàtiques, que no segueix la classe

Ja, ja.

I clar, jo a les tardes em dedico a aquests nens, i en tinc dos o tres que els hi dono una hora totes les tardes. I faig una mica primer... clar, són nens molts d'ells amb un complexa d'inferioritat perquè clar, són... no ho diuen els nens, però clar, es així es senten com els tontos de la classe, saps?

Ja.

Llavors jo primer haig de reafirmar la seva autoestima, i això sí que... mira, val, gràcies a Déu. I després recorres a donar-li els coneixements més bàsics perquè surtin almenys sabent les quatre regles de llegir i escriure amb tota la normalitat. Clar, l'anglès... si estan a la classe d'anglès la perden, doncs a la classe d'anglès estan amb mi i tornem a estudiar les taules de multiplicar, ensenyar-li a dividir... perquè clar, si això ja no li expliquen a la seva classe,

amb mi ho aprenen, i es nota, i les converses que tenim, i solament amb dos nens... treballen de meravella.

Clar.

Treballen molt a gust perquè clar, estan per ells i... sí. I això és el que fa l'EAP. Són nens els quals des del primer curs es veia que portaven molt endarreriment, i la senyoreta, la tutora, demanava a la de l'EAP "escolta, a aquest nen li podries fer un diagnòstic", i li fa un diagnòstic, que és això. Passa aquesta llista, i són nens d'educació especial.

Quants nens creus tu que haguessin estat a la llista? És a dir, amb quants nens haguessis signat, quants casos reals hi ha sense dictamen?

Jo... veus? Aquí no sé si hi ha la V. A.

Veus? Aquí...jo... sí que la tinc a la meua llista. La V.A.. El problema que té és conductual. És una nena guapa, llesta, amb uns pares joves, ara acaba de tenir un germanet petit, però aquesta noia... mira, tu saps el que és una noia que s'aixeca... ara està a segon, eh?, s'aixeca a treure punta al llapis i per tot el passadís que passa ha punxat a un, ha pessigat a un altre, li ha tirat el llibre a un altre... així, eh?

Sí?

Sí. Paraules... un vocabulari que té al pati... ja ha corregit una mica. I sempre està ficada en totes les baralles, amb nens i nenes, eh?, tot un temperament, i és llesta, llesta de debò, eh?, llesta, intel·ligent. I és la que està en aquesta llista per problemes conductuals.

Mira, veus?, en aquest full...jo anoto.

Sí.

Alumnes amb necessitats educatives no dictaminades, puntuals i permanents, que tenen un seguiment des de l'aula d'educació especial: A. Verònica, problemes de conducta. Veus? M'ho va acceptar però no la va incloure en la llista. Veus?, són coses... el que et deia, l'EAP té els seus punts de vista, i aquí més especials encara, i ni els marginats socials ni altres no consideraven que fossin... perquè no tenien una dislèxia o ... o un gran problema psíquic, saps?

Ja.

I jo clar, jo no estic d'acord amb aquest punt de vista...

Però és un problema de criteri o és un problema que no tenen prou professionals i no donen a l'abast...?

No, no, és un problema de criteri, sí, en aquest cas... en una altra EAP possiblement no trobaries aquesta diferència de criteris, eh?

Ja, ja. Teniu alguna comissió específica dins del centre per treballar el tema de l'absentisme? Una comissió social, una comissió d'absentisme...?

No, no perquè... Jo t'ho dic, o sigui, quan hi havia la patrulla, la parella d'agents, era automàtic, era notar un cas d'absentisme, trucar

i solucionat al dia següent, al moment. Ara no tenim això però és el mateix, o sigui, em dona part a mi, jo truco a la família o ho comunico per correu certificat, i després mira, si no tenim resposta ... que sigui jo ho comunico o bé a la de Compensatòria o a l'assistenta social, eh? (...)

Què feu per atraure un cas inicial d'absentisme? Amb la família, quan aconsegiu... quan no vénen està clar, no? vull dir ...

Sí, solament hem tingut un fracàs que és els M. Els demés solament amb una comunicació, amb una xerrada i recordar-li "escolti, però vostè és el responsable, el dia de demà el seu fill li passarà comptes", jo això sí que els hi he dit a uns quants pares o mares, "pensa que al teu fill li estàs limitant... o sigui, si tu saps que és difícil trobar feina, solucionar la seva vida avui a qualsevol lloc, si tu ara no dones importància a la seva educació, que és el primer mitjà per aconseguir una feina, el dia de demà el teu fill no trobarà feina i et passarà comptes a tu, eh?", i això sí que ho he dit a pares i mares...

I així canvien d'actitud?

Sí, no, i sempre diuen "oh, sí, mira, es que ha sido dejadez", o... A vegades els pares, he trobat algun cas que "oh, és que no vol venir a l'escola", i jo "i jo tampoc", llavors el pare?: "jo tampoc, jo estaria millor a casa meva llegint el diari, veient la televisió i anant a una discoteca, jo tampoc...", però són coses que són de...

S'han de fer?.

Clar, s'han de fer i més encara pels fills, "mira, escolta, tu tampoc voldràs anar a treballar, estaries millor a casa, però el nen ha d'anar a l'escola", és un dret però també és un deure, i el pare és el que ha de marcar la situació. Però a vegades hi ha pares i mares que són una mica dèbils, i el nen "no, que no vull...", "ah, pues no vayas." Això és un cas, però sempre s'ha solucionat, l'únic fracàs que tenim és aquesta família de gitanos que ja t'ho dic, encara estic pendent que a la última reunió l'assistenta social va dir que hi aniria, i espero a veure si hi ha anat i a veure si... (...)

Quan es dona alguna situació de retorn, quin tipus d'actuacions feu amb el nano, a part de parlar amb la família i tal? De cara a la seva integració a l'aula?.

D'un nano? No, plena normalitat, o sigui, si ja t'ho dic que el que és fer campana, menys aquest cas de gitanos, el que fem sempre és afavorir-lo una mica, però clar, l'educació ha de seguir... li hem de donar... que aprengui el que sigui de matemàtiques, de llengua... llavors el que tens és una mica de consideració, però res de particular, o sigui, no és donar-li importància ni mai de la vida, mai de la vida, s'ha fet un càstig per absentisme, eh? O sigui, el que no fem i no hem fet, i a ningú se li acudeix, és castigar a un nen, quasi sempre són per problemes dels pares, no dels nens, eh?

Ja. A part del menjador hi ha algun altre aspecte que et sembli rellevant per evitar o per prevenir l'absentisme, de cara a tema de...?

No tenim una altra arma, eh? O sigui, l'escola no és un parc d'atraccions, si fos un parc d'atraccions que organitzés jocs... l'escola l'únic que... i ja des de fa temps, no hi ha càstigs físics ni mentals, o sigui a l'escola els tractem als nens millor ara que mai

de la vida, o sigui, si ja no pots fer... Ja arriba un moment en què dius... escolta, però si és que ja no pots tractar millor als nens!

Ja.

I llavors l'únic que pots fer és això, fer l'escolaritat... mira, si hi ha informàtica baixen a fer informàtica des dels tres anys.

Sí?

Sí. O sigui, tots els mitjans que podem, o sigui, tenim un vídeo i una videoteca per ensenyar els vídeos aquells de "Érase una vez la vida" o qualsevol cosa per fer-los-hi el més atractiu possible l'ensenyament, o sigui, no es pot fer res més. O sigui, el menjador i...això. (...)

Què anava a dir-te... bé, m'has parlat una mica... ara es tractaria que em valloressis les relacions que teniu amb les diferents institucions des del punt de vista del tema de l'absentisme.

Sí.

Amb el Departament d'Ensenyament?

De l'absentisme no en parlem res, l'únic això de comunicar a l'inspector, al meu superior. L'inspector si hi ha un cas una mica que sigui greu, i ja t'ho dic, com que quasi tots els solucionem... i una vegada li vaig fer un comentari sobre la família M., però res més. Mai li havia comunicat a l'inspector, sempre ho havíem solucionat abans, o sigui amb l'assistenta social... fins i tot l'assistenta social pensa que a algunes famílies els hi ha posat un educador de carrer que porta el nen si la mare o el pare se n'han d'anar a fer venda ambulants i el deixen a casa, els hi han brindat un ajut, per dir "ja li portaré el nen a l'escola", i això ho han fet les assistents socials.

I això funciona?

Sí, el que passa que clar, no... tampoc n'hi ha molts casos, ni tindriem tanta gent per fer-ho, però sí, sí, però el troben, algun familiar o alguna coseta d'aquestes sí, eh?

Ja.

O sigui, amb l'assistenta social molt bé, amb Compensatòria també de meravella, o sigui, ... fins i tot hem creat amistat i tot, o sigui... El que és personalment jo no he tingut cap problema, eh?, t'he comentat el de l'EAP solament en un punt de vista d'una cosa, però l'altre...

Sí, respecte els criteris.

Sí, però les relacions són bones, eh?

Amb l'EAIA o amb la DEGAI hi teniu alguna relació?

Però és que són per problemes més greus, en vam tenir un fa tres anys que està en judici per maltractaments a les filles, el pare, i sí, això ho vaig comunicar jo a la Direcció General d'Infància, i a partir d'aquí doncs clar, ja prenen ells les mesures, li van trobar les nenes amb tres noies, se les van emportar primer amb el consentiment de la mare, li van donar una feina a la mare i després... i mira, el pare

pegava a la mare i a les filles, però la mare després va tornar amb el pare, o sigui... la mare era mig deficient, eh?, o sigui... i això clar, el pare la va enganyar, i primer li van trobar una feina a la mare i un col·legi a les tres nenes, però sense saber-ho el pare. Després la mare va tornar amb el pare i jo sé que van anar a judici perquè algunes mestres d'aquí hi han hagut d'anar de testimonis.

Han hagut d'anar a testificar?

Sí, sí.

O sigui, el CAPIP i la DGAI són per això, són per casos ja especials, vam tenir aquest i cap més, cap més. En vam tenir un altre però ells van marxar i després de Madrid em va trucar un inspector per demanar-me una informació d'un nen que també se'n van anar.

Ah sí, des de Madrid? O sigui que se'n van anar cap allà.

Sí. No, casos n'hi ha, mira, el divendres va estar aquí el pare d'una nena. Es van separar, la mare es va quedar amb la filla, i... bé, amb això em sembla que la justícia sempre es decanta per la mare, no?, i en aquest cas nosaltres coneixem el pare perquè ha estat alumne d'aquí, i ha vingut aquí el pare i el pare mai ha dit ni una sola paraula de la seva dona, i aquí ve la sogra i la mare i...

Ja.

I l'han acusat fins i tot d'abusos sexuals... i el pare va estar aquí... el pare va aconseguir del judici solament els caps de setmana i les vacances i no el respecten, perquè hem vist nosaltres que en "vispera" de Setmana Santa vénen, s'emporten a la nena el dia abans, i quan ve el pare l'últim dia per emportar-se-la de vacances ja no hi és.

Ja.

D'això en som testimonis, pot ser un cas, mai se m'acudirà generalitzar, no? En aquest cas la van donar a la mare i a la sogra i no va acceptar la justícia, eh?

Si haguéssiu de demanar... bé, això, quines demandes faríeu als serveis de l'Administració, d'una banda a l'Educativa i d'altra banda a l'Administració Local?

Això de cara a l'absentisme? Perquè ja veus...

Sí, o qüestions lligades, generals...

Sí, de tot el que hem parlat, Maribel, ja veus que l'absentisme està molt lligat a...

A altres problemàtiques...

... això, quasi sempre, un absentisme sol en una família normalitzada no existeix.

No, ja.

Això és fruit d'uns altres problemes. Clar, és que... primer és que cada problema és tan diferent entre les famílies..., de mares que

treballen per la nit, de pares que no valoren l'educació, clar, cada cas és una mica diferent. Jo... referent a l'absentisme m'agradaria tornar a tenir l'ajut d'aquesta parella de municipals, que també era... clar, no eren dos municipals impressionants, sinó que eren un home i una dona que tenint contacte amb els nens...

Una mica com de mediadors, no?

Clar que sí, amb experiència amb els nens de les escoles, que ho feien molt bé, eh?, anaven al domicili i al dia següent estaven els nens a l'escola. Això és el més efectiu i el més ràpid i que jo defensaria tornar-lo a tenir, una parella de funcionaris oficials, que hi vagin i ja està.

I amb l'Administració Educativa?

L'Administració Educativa és... clar, problemes... els problemes que tenim és que en una escola no sé... o sigui, el què fer atractiu perquè els pares valoressin una mica l'educació. És que com es pot fer això si no és amb...? Si és que l'absentisme és d'una setmana, no pots enviar a un pare al domicili per explicar-li els motius de l'educació perquè ha estat puntual, una setmana. Si és per no valorar l'educació què s'hauria de fer, enviar a una persona perquè el valoressin...? No ho sé, si...

És complicat.

O sigui, no sé com seria. Jo sí que d'alguna manera, potser a través dels medis de comunicació social, o alguna cosa, comunicar d'alguna manera, fer-los-hi sentir als pares que l'educació no solament és un dret, és un deure dels pares fins a l'obligatorietat. Després mira, estudiarà, servirà o no servirà, però fins als setze anys als que s'ha allargat ara l'obligatorietat... és que l'Administració hauria d'insistir a través dels mitjans socials que és obligatori portar al nen a l'escola, i sinó... és com pagar una multa d'aparcament, és el mateix, o sigui, si no es respecten les normes de circulació i no es respecten les normes d'educació dels fills, als pares una multa! Jo sí, jo a l'Administració d'alguna manera insistiria més en que és un dret i un deure, i si no es compleix aquest deure se l'ha de... Jo sóc un educador i la millor manera... no sóc partidari de les multes, sóc partidari de l'educació, però és que no tenim els mitjans, nosaltres. Pels fills sí, però pels pares no, i si els pares no són dels que els porta nosaltres no tenim cap força sobre els pares per influir perquè vinguin.

Ja, ja.

Nosaltres fem... jo faig cada any, al començament de curs, una xerrada amb tots els pares, però és que aquests pares ja no vénen. Jo sempre em trobo les mateixes cares i sempre dic "us agraeixo que vingueu a l'escola perquè és una manera de demostrar que teniu interès en l'educació dels vostres fills, i benvolguts sigueu..." i tot el que vulguis, però clar, però vénen els bons, als que no els hi hauries d'explicar o de demanar, amb els que hauríem de parlar no vénen.

Ja.

Tots els dimarts de l'any els pares són... el dia de visita. El director i tots els mestres s'han de quedar aquí al migdia per rebre els pares, però no vénen mai els que més ho necessiten.

Ja. Ja per acabar et faig una sèrie de preguntes així molt... de caracterització del centre. Em pots dir amb dos o tres paraules quins són els tres o quatre trets que més caracteritzen el centre des del punt de vista pedagògic? Què destacaries?

Jo aquí... els esforços que fem sobretot pel reforç dels nens que van una mica... O sigui, com que és un fenomen aquí bastant significatiu, pensa que dediquem tots els professors... gràcies a la plantilla que tenim podem disposar de cinc o sis hores lliures, tots. Doncs la pauta que tenen tots, però la de la direcció és que de les sis hores poden dedicar una hora a feina personal, vol dir preparar un examen, corregir un examen... La resta de les hores l'han de dedicar a la recuperació dels nens que tenen més necessitats de cada classe.

I això vol dir que feu una classe, per exemple de quan, una relació de vint?

Sí... no arriba, la mitjana no, la mitjana és de divuit nens per... vint nanos i en té set o vuit que estan una mica endarrerits, és el millor que els coneix, el tutor, perquè els porta dos anys, tot el cicle. Aquests nens, passar-los a un altre grup d'una altra classe per un professor que no els coneix, o que pot ser l'especialista d'anglès o d'educació física... primer, no coneix els nens, i són els nens que més necessiten que el professor els conegui, perquè el que és bo és bo sempre, l'alumne que és bo...

S'adapta al professor.

Clar, i escolta l'explicació, i fa els deures, i... pum, i s'ha tret un excel·lent en les notes, no? Ara, el nen que té dificultats, pobret, és el que més necessita que el professor el conegui per si té alguna altra problemàtica al costat. Doncs això, el professor el que fa és donar un reforç, però no et pensis que sigui un grup flexible de vuit o deu, no, no, màxim dos o tres nens, que és la millor manera d'atendre'ls, eh? O sigui, dedica de les cinc hores que et deia, cinc hores...

Això...és com classes particulars, no?

Sí, sí, classes particulars, clar. És que és una manera de fer millor la tutoria, i és al que donem molta importància aquí, a la tutoria, al coneixement dels nens, i al reforç als nens que més ho necessiten.

Ja. I la tutoria... em pots fer cinc cèntims de... què és, tutoria...? Em deies que el tutor és tutor de cicle.

Sí. Bé, del curs, però clar, que manté el mateix... O sigui, sempre són dos anys, eh? El de cinquè està cinquè i sisè, i torna a cinquè i sisè, i als dos anys està amb els nens, o sigui, és... s'ha considerat el millor per conèixer al nen i no per avorrir-los, o sigui, un any és poquet i quatre anys són massa per estar amb els mateixos nens, llavors... dos anys, que és el cicle, sempre amb els mateixos nens.

I això sempre que podeu ho respecteu.

Sí, sí, aquí gràcies a Déu és una cosa que... som catorze mestres, jo sóc em sembla el més nou i porto dotze anys aquí.

Això vol dir que la plantilla és molt estable?

Sí, molt estable, molt estable, molt estable, l'únic que... què ja som massa grans.

Ja sou massa grans, de mitjana d'edat?

Clar, o sigui, jo sóc... també sóc dels més joves.

Ja.

I clar... si porten aquí vint anys, quan van arribar aquí era l'edat ideal per estar deu anys, però quan ja passes de... ja arribes als seixanta... tenim mestres de més de seixanta anys.

Déu n'hi do.

I encara són molt bones professionals, eh?

Ja.

Però pels més petits es necessita també una força que...

Ja, clar, que amb l'edat es va perdent també, clar.

Sí, sí. Llavors, aquí encara mantenim una mica la disciplina com el mitjà per treballar amb ells, i sempre... mira, abans ens deien els jesuïtes de la Zona Franca.

Ah sí?

Sí, i a l'institut els nostres alumnes són els que treuen les millors notes de tots...

Sí?

Fins i tot els privats, o escoles més normalitzades per població social que nosaltres. En els instituts ens envien al primer any sempre les notes, i les millors notes dels instituts són dels nostres.

I això a què ho atribueixes?

Jo ho atribueixo a que tenim una línia de treball... clar, en mantenir la plantilla i l'equip directiu i... sempre jo he insistit en el mateix, mantenir una miqueta la disciplina com a mitjà per poder treballar a la classe. També amb una sèrie de condicions, clar, són grups menys nombrosos, clar, amb una mitjana de divuit o vint nanos és més fàcil treballar; la continuïtat dels mestres, els grups més reduïts... també una mica la mentalitat de sempre, i després, si jo tinc catorze mestres, que com a tot col·lectiu n'hi ha de boníssims, de menys bons i de normalets, jo els tinc situats estratègicament.

Ja.

Per mi sempre són els primers cursos els més necessaris, i en el parvulari hi tenim les mestres... les dues mestres que són una mica més joves i demés, amb més idees i més paciència. I després al cicle superior hi tinc dos mestres, amb cinquè i sisè, que són molt bons. I si en algun curs ha baixat una mica el nivell de continguts i d'objectius, a cinquè i sisè són dos treballadors "como la copa de un pino" que són capaços de en dos anys de recuperar si hi ha hagut un dèficit al llarg de la primària. I surten molt bé, molt bé.

Ja. El nivell de motivació del professorat en la línia pedagògica del centre, d'un 1 a un 4, 4 màxim, alt, diguem, i l'1 baix...?

D'integració...?

D'implicació en la línia pedagògica.

Tres. Un tres.

Mira, vam tenir fa... al curset passat, l'avaluació externa d'inspectors...

Ah sí?

Sí, ens van posar un notable, o sigui... I pensa que no vam preparar res ni vam... o sigui, vam intentar ser sincers precisament, eh?

Ja.

I ens van felicitar per aquest que t'he dit abans de la recuperació dels nens, eh?, la dedicació als nens... I figura en el pla anual del consell escolar des de fa cinc anys, ha estat un dels meus objectius. Hem millorat algunes coses, com l'anglès, els nens... l'obligatori és a partir de tercer, nosaltres comencem des de primer perquè a l'especialista d'anglès li sobren unes hores, li sobren unes hores i les pot dedicar al cicle inicial, a primer i segon, llavors comencen a llops, per a familiaritzar-se amb l'anglès...

Es familiaritzen amb el vocabulari.

Es clar que sí.

De mesures d'atenció a la diversitat què destacaries?

Sí, sí, el que passa és que és...

Perquè a més en teniu molta de diversitat...

Sí, clar... però pensa que no ho fem de cara a l'atenció a la diversitat d'ètnies sinó com un contingut global, eh?, o sigui, no es fa diferència perquè els nens... tampoc hem vist la necessitat o que ho demanessin, o sigui... i a més és que potser encara que volguéssim no ho podríem fer, se'ns... vull dir, amb les ètnies ja veus... són diferents, però el grup que és més representatiu són els gitanos. Llavors, els gitanos el que volen també, a la nostra escola, és una mica d'integració...

Ja.

Clar. Llavors el que fem és considerar-lo com el més normal del món. O sigui, si nosaltres no li donem importància com li donen els pares en sentit negatiu, els nens no ho noten. I a l'esbarjo els pots veure a tots barallats, jugant, treballant... quan fas a la classe grups per fer un treball d'un mural es barallen sense... És que és el millor, o sigui, a vegades el que et dic, donem algunes xerrades de cara al tema d'altres cultures...

Ja, això que m'explicaves de la nena xinesa...

Sí, eh?, això és el que resulta millor, i no donar cap importància a que un nen sigui d'un altre color o d'una altra ètnia, nosaltres...

Xerrades amb els pares també?

No.

No, és amb els nens, no?

Sí. Saps què passa? L'Associació de Pares, o els pares, aquí en aquests barris és el més deficitari precisament pel seu nivell cultural, llavors hem estat tres anys sense Associació de Pares, perquè a l'última... el president de l'Associació de pares, que precisament era gitano, se'n va emportar un milió de "peles" de la ... dels pares.

Què dius! O sigui que vam quedar d'una manera ...

Sí. I clar, els pares de cara a l'Associació de Pares també van quedar una mica defraudats, i ara aquest any ha estat, després de dos o tres anys... que jo els he ajudat moltíssim fins i tot a pagar el seu deute... ha començat a funcionar. Però clar, sense mitjans, perquè no cobren quota, aquest any no han cobrat quota, no tenen els diners, jo vaig anar a la Caixa de Pensions a demanar diners i els hi vaig aconseguir per fer un festival... diners, i... Tenen molt bona voluntat però... Abans sí que vam donar algunes xerrades però clar, el que demanen els pares no és tant això, perquè no volen...

Però com a ajut, no?

Clar. El que volen és... a veure com educar els nens a casa, els deures, o temes com la droga, que sempre hi tenen interès, i coses d'aquestes, o sigui, són xerrades generals per interès dels pares.

Ja. Una altra qüestió... algun tipus d'experiència de formació permanent de caràcter col·lectiu o assessorament que hagueu rebut en els últims anys?

De cara als pares?

No, ara he canviat de tema, dic en el professorat, perdó.

Ah, de formació permanent... Mira, a pesar del grans... que la mitja d'aquesta escola és de cinquanta-tres anys, encara tenen molt d'interès, això és veritat, perquè sempre, tots els anys, hi ha el 30 o 40% dels mestres que fan cursets. Fins la setmana passada vuit mestres encara assistíem a un curset de perfeccionament del català, jo mateix, que encara haig de millorar algunes coses. L'informàtica, que és el que més atrau ara a la canalla i als mestres també, doncs han fet... hi ha quatre mestres que fan un curset fora de l'escola, però a part tenim una comissió i fem, cada quinze dies, un mestre que està més al dia que els demés, amb l'aula que l'acabem de formar, d'informàtica, doncs dóna també una mica de seminari de formació. ... de les mestres de parvulari que van anar al curset... al curs passat, un curset de formació de... els racons, eh?, i alguna tècnica nova surt, els mestres sempre, eh?, el 50% dels mestres, per una raó, sigui per perfeccionar el català o posar-se al dia amb tecnologies noves... Jo tinc fet... ara no, el curs passat vaig fer un... no, fa dos cursos, un de vídeo i un altre de necessitats educatives especials, i mira que sóc psicòleg i demés, però perquè m'acompanyés la mestra que

era nova i no tenia experiència, vam anar tots dos a fer el curset. O sigui sempre, sempre, en... en formació permanent.

És continu?

Sí. I fa dues setmanes he fet les peticions de... de demandes de formació. El Departament d'Ensenyament diu "què demaneu pel curs següent, què considereu més...? necessari?"

I què demaneu?

Normalment ja t'ho dic, informàtica molt, el curs de perfeccionament del català també es donarà, i informàtica segur, i després...

I d'atenció a la diversitat, alguna cosa específica o...?

No, perquè com que ja tenim la classe d'educació especial ja ho fem així, com que no trobem la necessitat i no hem tingut problemes... Mira, si et trobessis que... mira, has fet el tractament d'una altra cultura o ètnia i no hem aconseguit...

Que s'integri...

... això, sí que t'indueix la necessitat, però com que fins ara ens ha sortit tot tan bé i funciona tan bé, llavors no hem trobat la necessitat de fer-ho... Al primer fracàs segur que trobaríem... "escolta, necessitem un ajut o un assessorament d'algú...", però no, no hem trobat la necessitat, eh?

Que t'anava a dir... perquè el treball per racons què es fa, a educació infantil?

Sí.

A primària es fa alguna cosa amb aquestes característiques?

No, no,

I treballar amb programes informàtics? O ...

Tots... ah, el ciències sis - dotze... sí, sempre, sempre n'hi ha ..., sí. I tot el que és informació transversal, o l'educació viària, vénen aquests també...

Una altra ...una pregunta que no t'he fet, alguna experiència directa, així de transversalitat, és a dir, interdisciplinarietat, que treballeu?

Educació vial

Educació vial?

Però no és transversal.

Bé. Després la setmana de Gener jo sempre insisteixo molt en l'educació per la pau, ja saps que el trenta-un de gener és el dia escolar de la no violència, el dia mundial escolar de la no violència i la pau, i coincideix amb l'aniversari de la mort de Gandhi; i jo en això sempre hi he insistit molt, molt, i sempre es fa una setmana amb

dibuixos... ara no tindrè la revista, perquè sinó... mira, et donaré... ja veuràs.

Mira, et donaré unes revistes que fem aquí amb els nanos, mira, la de Nadal... fem dues revistes a l'any, sempre, la de Nadal i la dels Jocs Florals... espera, aquesta està mal... La fan els nens menys la primera pàgina d'editorial, que la faig jo.

Ah, molt bé.

Llavors participen totes les classes, aquests són els de...

Els de P3?

Sí, P3, els petits. Aquesta és la que estava malalta, doncs no es veu, clar, la fotocopia... és que ho fem a un fotocopista... Mira, gitaneta, aquesta altra també, gitaneta, i aquesta és una altra. Aquesta és ... és de segon... sí. Paquistani, la Sofia, Francisco, gitanos, ... gitana... on està la Noemí, gitana. O sigui que n'hi ha uns... N'hi ha uns quants. Un bon percentatge, ... i intentem sempre variar de nens perquè sinó només sortirien els bons, els que fan una bona redacció o un bon dibuix, i clar, els nens se senten molt identificats, i clar...

Clar, és això, és la il·lusió de sortir en una revista, no?

Sí. I fem treballs... ara perquè només son fins a sisè, però quan érem a vuitè, en català, castellà, i anglès, i poesies en anglès però molt maques. En anglès tenim una bona especialista també, eh?

Sí?

Una dona molt apte i molt ben capacitada.

Molt bé. Me les puc quedar, no?

Sí, són per tu, sí. I és que precisament un any la vam dedicar, precisament, contra la xenofòbia i el racisme, i clar, això també es nota, i són el que fem... no oficialment perquè no li donem importància ni publicitat, jo penso que una setmana cultural no... doncs fem la setmana de la pau sempre a la última setmana de gener.

Del mes de gener.

Sí, i hi dediquem doncs redaccions, dibuixos, i... a dalt a les classes, al passadís, posen els seus murals o la seva exposició... Un altre any, l'any de la xenofòbia i el racisme, que em sembla que va ser l'any passat, també la revista és dedicada a aquests temes; ara als Jocs Florals l'hem dedicat doncs als poetes catalans, el setantè aniversari de Miquel Martí i Pol, a la mort del Goytisolo, o... en fi, coses d'aquestes, i fem sempre alguna coseta d'aquí.

Molt bé.

I amb la... també vam participar al programa "Passa", que és de prevenció contra les drogues, hem participat... això... el fa l'Ajuntament, el programa "Passa", i sempre, sempre hem col·laborat amb ells, i vénen a fer una xerrada, els professors feien uns vídeos que també es passaven aquí, i nosaltres una cosa que... però ara clar... quan donàvem setè i vuitè es donava millor, o sigui, jo el servei d'orientació, des de que vaig venir aquí. Jo he estat tutor de

pràctiques dels que fan psicopedagogia a la universitat, a La Central...

A La Central?

Sí, perquè tenia amics i demés, i he fet... em sembla que porto quinze anys de tutor dels que fan la carrera, de pràctiques, i clar, feia les dues coses, orientació i educació especial. La orientació professional, o almenys la que feien aquí, venien quasi sempre dos o tres alumnes i s'hi passaven tot el curs, venien el divendres aquí i feien informació de professions, les demandes més corrents, uns ... d'orientació o de coneixement i demés, i sempre quan acabaven el curs fins i tot donaven una xerrada i una entrevista amb els pares després de... a cada nen enfocar-li el millor camí, la millor orientació.

Ah, està bé.

Doncs això ho hem donat... jo sempre... sempre ha estat un dels objectius que posàvem en el pla anual, sempre.

Ja, el tema de...

Ara clar, com que queda reduït a sisè, amb dotze anys els nens encara no s'han aclarit molt, encara els queden molts (...) per davant i clar, ja és més difícil això de l'orientació. I clar, ..., a més a més l'especialitat d'orientació, i aquest any em comunicaven de la universitat que havia baixat moltíssim el número d'alumnes, moltíssim.

El número d'alumnes, sí? Que són estudiants de psicologia...

Sí.

... i fan psicopedagogia.

Psicopedagogia. I havia baixat moltíssim aquest any i aquest any no n'hem tingut, però els quinze últims anys...

Perquè teniu alumnes de pràctiques, generalment.

Sí, sí, sempre, sempre, i jo feia de tutor amb ells, i feien memòries i demés... ja t'ho dic, una feina molt maca, eh? Amb les pares també, xerrades als pares en comú i individualment amb cada família. I era un servei que oferia l'escola, el servei d'orientació.

Ara que em parlaves de l'orientació m'has fet pensar en secundària. En el trànsit a secundària els nanos d'aquesta escola cap a quin institut van?

Sí, en tenim dos, dos i mig, per dir. O sigui, dos més propers que són el Ceip 13 i el Ceip 12, els dos d'aquí del barri, i un altre, el 25ena Olimpíada, que està... l'han començat aquest any. ..., i els propers són els que he de visitar, també.

Sí, això mateix.

Són... a tots dos hi van per igual els alumnes de la vostra escola?

Mira, l'any passat van anar la meitat... nosaltres portem als nens a visitar-los, amb els professors; després els professors tenen una

reunió amb els pedagogs d'allí, o amb el cap d'estudis o el que sigui, una reunió; després el director ve aquí a donar una xerrada als pares, sempre els de sisè, eh?

Sí, clar, clar.

I nosaltres els hi fem tots els papers de la preinscripció, tots, tots. Llavors, l'any passat em van anar meitat i meitat a un i a l'altre. El Ceip 13 és el més proper i el més antic, el Ceip 12 s'ha de començar a fer i està utilitzant una escola antiga suprimida, les instal·lacions és molt més deficient però el director és un encant de persona.

Sí?

Llavors quan van allí el director se'ls guanya, però els nens no veuen ni pati per jugar ni instal·lacions. Veuen instal·lacions sí, però el director és un home gran, ja, més seriós, el director del Ceip 12 és més jove, és un encant de persona... O sigui que es troben sempre amb aquestes... si han d'agafar pel director, un encant de persona, simpàtic i ..., agafen el director del Ceip 12, però clar, l'edifici és molt vell i fins que no estigui fet...

El nou?

L'any passat em sembla que la meitat a cada institut, però els nois van anar al Ceip 13 i les noies van anar al Ceip 12. Aquest any han anat tots al Ceip 13.

Sí?

Menys... menys dos que van anar... però perquè viuen al barri.

Va per modes dels nanos?

Sí, i no saps per què, perquè nosaltres no els influim en res, eh?

Ja.

Els anem a visitar, invitem al director a fer una xerrada... o sigui, mantenim contactes, tot... però...

Què anava a dir-te... la professora de sisè passa...

Sí, és un professor, ara.

Doncs...el professor, passa algun tipus d'informe al IES?. Bé, em deies que es reuneix amb el professorat?

Sí, sí, és obligatori, eh? A part que mira, tindrà un contacte amb el pedagog segur un dia d'aquests.

I és obligatori?

L'informe sí.

De tots els nanos?

Sí.

Però és un informe acadèmic...?

No sé si en tinc algun... pedagògic, pedagògic.

I hi ha un informe també, més de característiques socials i familiars?

No sé si en tinc per aquí algun, miraré a veure si és que... em sembla que per aquí hi recordava tenir... mira, mira, aquest informe, veus? S'apunta l'assistència, aspectes rellevants de l'entorn familiar... sí que té coses de caràcter més així... relació amb companys i companyes, amb el professorat... problemes de salut...

Abans si algú, com nosaltres, tenia interès, sempre hem considerat que era molt útil tenir un contacte amb... una coordinació. I sempre el manteníem però era més informal. Després s'ha institucionalitzat una mica ja aquest informe, eh?.

Que us ve definit des d'Inspecció?

No, són de les coses que...

El feu vosaltres?

Sí, sí...

... o sigui, el que sí que diu... el que deia la llei és que sí s'hauria de connectar més i passar un informe de primària a secundària, però... O sigui, són d'aquestes coses que són documents obligatoris però... el fer-lo, però no el disseny de l'informe.

Ja, ja.

I de fet... de fet també els enviem tota la documentació, el llibre d'escolaritat, l'informe d'expedients i tot... això sempre va amb el nen...

Tinc entès que ara si hi ha un nano que per exemple no es matricula a secundària els llibres d'escolaritat es queden a l'institut de primària i així...

No, no, va tot, sempre l'expedient va amb el nen, sempre.

Ja, però així com abans el trànsit de primària a secundària doncs volia...

Sí, s'acabava, és que abans el llibre solament acabava amb l'EGB...

Clar. Acabaven vuitè i se l'emportaven a casa?

Exacte. No, no, ara no, ara acaba... clar, l'escolaritat obligatòria...

Està al centre, que ho deriva a... fins als setze anys, sí.

Per tant, fugues de primària a secundària en principi no n'hi ha?

No, no, no. Home, hi ha algun cas, però tenim contactes de... aquests gitans...

Nenes gitanes de dotze anys...

Sí, gitanos... sí, quan passen de dotze anys les gitanes... els pares les fan anar a la venda amb la mare.

Ja, i aquí la derivació és als Serveis Socials?

Sí, però això ja és a secundària, jo ja...

Ja, ja.

Mantenim contactes, sí, perquè amb... tant amb el director del Ceip 12 com amb el del 13 hi tenim contactes i bones relacions.

Perquè el barri és un barri tancat?

No gaire, no, no gaire. Pensa que el que és la Zona 4... de Mar fins ... aquí, és el passeig.

Sí?.

Els de la Seat o petits comerciants i tot això. Tot això és com... el Ceip 10 ja té més problemes, el Ceip 7 també... eh? I aquí hi ha aquesta zona, que són els barris marginats que es van apropant cada vegada més, tiren les cases de Can Tunis i van vivendes socials i vivendes socials.

Ja. Una última qüestió que se m'oblidava és que jo tinc una tipologia feta d'un estudi que es va fer sobre èxit i fracàs escolar a l'EGB, estaria bé ni que fos aproximar-nos una mica a la tipologia d'alumnes des del punt de vista del rendiment. Hi ha un, dos, tres, quatre tipus, perquè aquest cinquè suposo que no el teniu, que són els desconeguts difícils.

No.

I els tipus són: alumnes limitats sense expectatives, és a dir, nanos que fonamentalment doncs tenen rendiments insuficients i que al judici del tutor són bastant mandrosos i poc capaços, alumnes en conflicte...

En conflicte, que poden ser intel·ligents però amb conflicte... o sigui, ..., així com la Verònica que et comentava fa una estona, una nena molt intel·ligent però conflictiva.

Sí. Alumnes aplicats amb moderació, que són els que van fent, els que segueixen, sobre cent alumnes em podries distribuir aproximadament quin tipus tindrieu de cada un?

Sí, a veure... t'ho poso a llapis... a veure... Deixa'm fer un càlcul, que em surti el 100%, clar... Alumnes en conflicte... potser... a veure, de 170, que n'hi hagi en conflicte... tres o quatre, de 170 són un 2% potser.

Sí.

Un 2% en conflicte. Aplicats amb moderació...és el grup més nombrós, aviam, això podria ser... a veure... un 60%. La resta seria meitat i meitat fins 100% (...) De nens en conflicte amb l'escola no hi ha gaires. ... teníem un que tractava de fill de puta al mestre i el que vulguis, però clar, si aquest nen a casa es ..., si no hi ha hagut cap... ningú que li hagi ensenyat a comportar-se d'una manera... o el que és bo i el que és dolent... si no li ha ensenyat ningú! I aquest

nen mira, jo el tenia a l'educació especial perquè a classe era impossible, eh?

Si?

No... o sigui, desfeia totes les classes, trencava portes, es ficava amb les noies... i el mestre no li feia cas, me l'emportava jo a l'educació especial, i personalment, tractant amb ell, era una meravella de nen, parlava de coses d'adults, a ell li agradava moltíssim i la mar de bé. Individualment cap problema, ara, en un grup... en un grup havia de donar la campanada, eh?

Ja.

Llavors per això t'ho dic, conflictius, conflictius no, ara, el que tenim són els nens que estan... com ho diem nosaltres, no sé si amb raó o no, més mal educats, més consentits... però això ja ho porta la societat.

Si?

Jo ... jo ho dic... mira... ara que els hi podem donar mitjans perquè estudiïn coses, els pares no van poder tenir-hi l'accés... ara no ho fan perquè no tenen capacitat de sacrifici, o constància que els hi podrien donar algunes coses???? Llavors els nens ara ho tenen tot, estan acostumats a tenir de tot, i clar, sempre... ja no ha fet cap... Cap esforç ni sacrifici. I això sí que es nota, o sigui... ara a més a més als nens no els pots pegar ni tocar, que això em sembla bé, eh?, però no pots quasi ni cridar-los, aquí hem tingut pares... aquí m'han vingut pares a queixar-se del professor perquè l'ha cridat, a la seva filla. Escolta si... la filla et diu qualsevol insult a la mestra i tu no pots ni castigar.

CEIP 24



La entrevista es realitza amb la directora i el professor d'educació compensatòria conjuntament.

(presentació de l'estudi i dels temes a tractar)

Nosaltres tenim tot un programa i clar, és per això que tenim menys casos, perquè és una cosa que hem treballat tota la vida, no? Penso jo, no ho sé...

No, i els casos que hi ha, aquests dos són germans eh? Vull dir són germans i aquest any en el cas d'aquest, d'aquests dos en concret, ha pujat bastant perquè han anat a Extremadura, van star a Extremadura tot el més de novembre.

Dos mesos, sí.

Ara quasi bé no falten.

Després, descomptant els dies aquests que si no hi hagués hagut un curs escolar i tal per mi... El Jonhy per exemple seria un dotze per cent perquè va venir un mes. I el Manuel una miqueta més, però...

No, i van tornar aquí... perquè són alumnes que van venir el curs passat, penso... No, fa dos anys. Fa dos cursos, o sigui aquest és el tercer, i ja venien amb un informe d'absentisme però total. Bé, tots tenen un any més del que correspon però perquè hi va haver un parell d'anys que no van aparèixer per l'escola i no els hi van posar el segell. Vull dir que si mirem la seva trajectòria, déu ni do el que han millorat des de que estan aquí, tot i que bueno, intermitentment falten, no?

Perquè aquests nanos se'n van cap a Extremadura i tots són...

pertanyen a alguna família itinerant? És això?

No, no, és una família gitana, i van anar a un casament, i es van quedar dos mesos. Mira, no ho sé... però no pensava que duressin tant eh? Jo em pensava que una setmana, però déu ni do dos mesos... No clar, tenen una feina... venen pels mercadillos, suposo que si van veure que es podien buscar la vida allà doncs es van quedar amb la seva família... m'imagino, "vaya".

Van aprofitar... segurament.

No, aquestes mira... Això seria el buidat més o menys d'aquest any, des de setembre del 98 al març del 99. Això seria matí i tarda i aquest seria la mitjana. Aleshores, això és de P3, que n'hi ha dos. Aquesta és una nana d'integració que a més no se sap ben bé si estarà aquí o estarà a la de Ver l'any que bé, perquè està entre aquí i la Ver, vull dir... A part que la mare no... té problemes... No és que sigui deficient ben bé però bé, aquesta és una nena d'integració, eh? Aquest és un de P3, també.

Això són les sigles de nom i cognom?

Sí, sí. I aquests són els dos germans, aquests que són els que estan repartits aquí, vull dir... Aquest seria absentisme alt. Jo te'ls he posat aquí, al Vargas i el Manuel

I aquest percentatge és la mitjana de matí i tarda?

Si, la mitjana de matí i tarda.

És el percentual d'absentisme respecte les sessions totals?

Si. En funció de... sí, dels dies lectius, vull dir... 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, la 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? No, oi? aquí els has posat els dos mesos?

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...

El doble a la tarda que al matí.

Si, per les tardes bastant. Perquè a més no tenen beca de menjador perquè tampoc l'han demanat, vull dir... volen tenir poc contacte amb els Serveis Socials. És una família molt difícil d'intervenir des de Serveis Socials, vull dir estan informats però... és difícil d'intervenir des de l'escola i des dels Serveis Socials, perquè...perquè a vegades..., segons com són molt difícils. I seria el cas així més significatiu de tots, perquè són de P3, vull dir que...

Tots quatre són nens d'ètnia gitana?

No. No, només ells dos.

Els dos, els germans. Vosaltres heu constatat una certa relació entre absentisme i...?

No. És que mira, nosaltres els gitanos que tenim, que no en tenim gaires, però els que tenim són bastant normalitzats, vull dir... no són com els del Ceip 15 que són gitanos marginals de barraques. Els que tenim aquí déu ni do, vull dir és gent normal, és d'ètnia gitana però fa vida de païos, no? Té la seva feina, té el seu pis, hi ha bastants famílies mixtes, sobretot mare gitana i pare paio, no? I no, és un altre món.

Si, és un altre món.

Tenim aquests i uns altres, perquè aquests que han vingut, los Am Flores ... déu ni do el que falta la també, m'han dit, últimament.

Sí però aquests són nous i encara no podem... Sí, però no els coneixem...

Clar, però és gent nova que tampoc saps, no?

Perquè han vingut al gener, vas observant però tampoc pots saber...

Quina és la definició que feu vosaltres de l'absentisme escolar?

No sé, no sé què dir-te, ara mateix. Què vol dir absentisme? Per mi és una escolaritat irregular que fa que el nen no pugui tenir bons hàbits a l'escola, no? 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 absentisme, també el teniu comptabilitzat 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.

Sí. I per sota? Em podries dir quants casos?

No ho sé. Tu ho tens comptabilitzat, no?

És que tinc...

Tot això ho controles tu, de les escoles de la zona 3?

No, jo només dono suport per fer el recompte.

Ah.

No, és que aquest any es fa un estudi, aquí.

Sí, per l'any que ve fer-ho a altres escoles. Bé, més que res per veure, i en tot cas l'any que ve sí es detecta ja ho fariem a la resta. L'any passat sí que ho vaig fer a les tres escoles, tant aquí, com al ceip 15 com al Ceip 14. Al Ceip 17 no perquè no hi vaig. I aleshores sí que vaig fer més o menys com estava la situació a nivell de les tres escoles, i aquest any ho estic fent aquí i al Ceip 16. I després he fet una taula resum de com es troba la situació i dels casos significatius i un protocol de cara al curs vinent, no? També de cara a que des de Serveis Socials també es pugui a través de la assistenta social, doncs tenir constància de quins són els casos que... bé, els que cal estar a sobre, sobretot als nanos de P3, a infantil perquè clar, és el que marca la dinàmica que tindrem després, però bé. I ho he fet aquí i allà, i això seria més o menys el que faig ara.

I l'absentisme inferior al 25% d'absències? 2- A veure... de P4 hi hauria aquest d'aquí...

Però això moltes vegades són malalties, vull dir...

Ja. Però malalties en qualsevol cas no justificades.

Normalment justificades.

Sí?

Sí, ho justifiquen. Aquest per exemple, que és un 22, però si mires a la graella veuràs que està als mesos d'octubre i novembre, està concentrat tot en els mesos d'octubre i novembre, vull dir... Això seguríssim que és o algun tipus de malaltia o algun canvi momentani de domicili, que hagi hagut d'anar de vacances o alguna cosa, perquè a la resta no té absències. Aquest seria un altre i està a quart, però els seus germans vénen, aquest possiblement s'hauria de mirar l'any vinent... Fixa't aquests són nens, aquesta és una nena.

Aquesta és una nena...

I aquest és un nen, que és el més destacable de segon, un 9% d'absències.

Ja. Té un 9%?

Un 9%, vull dir no arriba a un 10. Un 9% pel matí, per la tarda no. Aquest altre, que és aquest d'aquí, el que t'he ensenyat de tercer... Però bé, que va estar a Extremadura els mesos de novembre i desembre...

Que és el que fa pujar la mitjana no?

Sí, fa pujar la mitjana a més d'un terç.

Perquè sinó comptabilitzes els mesos seria...?

Un dotze.

Un 12%.

De totes formes és un nano al que cal estar a sobre, perquè aquest sí que és dels que arriba sempre un quart d'hora o deu minuts tard, vull dir... no és puntual, en aquest cas, no? Perquè s'adormen, o qualsevol cosa d'aquestes. Després, de quart ja ho veus, de quart és aquest d'aquí, que també està molt concentrat a octubre i novembre, i això és d'algun tipus de malaltia o que l'hagin operat, o alguna cosa, perquè després no n'hi ha. Aquest ja és un disset. Hi vaig posar un de cada més que res per veure com està... el que més absències tenia, i aquest tenia un disset pel matí. Aquest és el germà d'aquell, els que van estar a Extremadura, aquest està a P3 és un nen d'integració. I aquest és un que no el conec, en tot cas sí que caldria observar-ho.

També és d'integració?

És una mena d'educació especial, em sembla que... No sé què és exactament, però té el seguiment de l'EAP, té el seguiment de l'EAP i fins i tot l'assistenta social de l'EAP passa per aquí, i de tant en

tant es parla amb la família. I aquests serien els casos, però ja et dic que els destacables serien aquests quatre, en tot cas.

Aquests, en plan preventiu...

Si comptabilitzéssim els casos de baixa freqüència, quants casos tindriem? Perquè aquí hi has posat els casos superiors al 25% d'absències els que tenen més absentisme de cada curs, no?

Sí, i aquí hi hauria el global d'escola, per dir-ho d'alguna manera. Seria la mitjana.

Val.

De setembre seria un 5'5 del total d'alumnes...

Comptant infantil?

Sí...

I multiplicant...

... multiplicant pel número de sessions que hi havia.

Crec que aquí hi ha alguna cosa que no... Sí no recordo malament no quadrava... bé, no me'n recordo, però el cas és que em sembla que... seria un 5'5, un 3'8 a l'octubre, un 3'4, que és bastant discret, un 0'8, un 7, un 6'2, i aquí acostumen a pujar una miqueta més perquè són els mesos aquests que hi ha les gripes i tal, no? Però bé, a partir d'aquí... ja torna a baixar.

D'això me'n podreu fer una còpia?

Això t'ho pots quedar.

Perfecte, si més no per tenir el percentatge per mesos.

Tens els tants per cent del matí i els tants per cent de tarda.

Això són 159...

159 nens.

Això és el total, que farien un global de 1749, llavors fas la mitjana del mes i bé, fas el tant per cent: 97 dividit entre això, i et surt un 5'5. I amb els altres igual.

Per 20.

Sí, per 20, que serien 3487 sessions, i aleshores fer la mitjana és... bé, fer el tant per cent seria 275.

I això, (LL), ho tens d'aquesta escola...

I del Ceip 14.

Del Ceip 14. Del Ceip 15 no?.

Del Ceip 15 no ho tinc, aquest any. No, perquè aquest any el Ceip 15 estava tant... està col·laborant en ... fer activitats de tutoria, preparar un projecte especial ..., i a part, això porta un feina de

cal Déu, perquè has de mirar llistes, has de comptar les absències no justificades...

Ja, vol dir fer un buidat. I això... ja m'ho explicaràs. Això ho fas tu per la teva pròpia iniciativa o són directrius del programa de compensatòria?

No, això ho vam parlar a principi de curs, a veure què es podia fer... I aquí ho vam continuar fent malgrat que aquí el problema de l'absentisme és baix. Sobretot perquè dius "hòstia, tinc un horari apretat i no tinc prou temps... Doncs mira, ... de moment si no puc fer-ho a tot arreu al menys aquí els ajudaré a fer el recompte. A totes les escoles segur que no ho faré, perquè no té sentit que ho faci jo, és més aviat una tasca del propi ... centre. El que sí que tenen ells és el mateix que tenen al Ceip 17 que és el protocol aquell que portaves tu.

Aquest, no?

Sí, això... Que aquí posa proposta però ja no és... vull dir, en principi ho van aprovar a la comissió de la zona. Una altra cosa és que l'utilitzi tothom. Veus, aquí tens la definició, les causes ... i després els circuits, el tipus d'absentisme... El tipus d'absentisme més o menys, el control de registre com es faria... La graella de buidat és com si diguéssim optativa, vull dir... perquè no tothom ho fa, el que passa és que en aquell moment, a l'hora de posar-lo, vàrem pensar que estaria bé tenir aquesta informació.

Espera, aquí apuntaré... això és el Ceip 16.

Sí. Del Ceip 16 també ho tinc això, vull dir que... si ho vols?

Sí. I tant. Això és d'aquest any?

És del curs 98-99, sí.

Del 98-99.

I també ho tens del Ceip 14, doncs això si m'ho pots passar...

Sí. Perquè dels de l'any passat, el del Ceip 15 el tindries no?

El que passa és que no tinc aquí la plantilla del Ceip 15, si us interessa t'ho puc passar. No te'l varen donar ells?, em sembla que et van donar una mena de graella... No et van passar una taula resum?

Doncs no.

Sí, el que passa és que allà estava... si mires el del Ceip 15 estava amb noms, el nombre... i després al final, crec recordar, vaig fer un tant per cent de què sortia cada nen. El que no vaig saber és això d'aquí, aquesta part d'aquí sense el nom dels alumnes.

No, és per sí, vull dir que... ja entenc que això és una feinada. Per això si està fet seria perfecte.

I a secundària hi ha dades similars?

A secundària és que no... a secundària, l'únic IES al que jo vaig és al 19, i amb el IES 19 en principi el que vam pactar era crear la Comissió Social i dinamitzar-la una miqueta. I a partir d'aquí és quan

amb la cap d'estudis volem començar a intentar treballar amb una mena de protocol, perquè ells sí que tenen un cert registre d'absències i tal, i un cert contacte amb Serveis Socials... El que passa és que amb la (Mai), amb la cap d'estudis, vam quedar de mirar-nos diferents protocols i veure si podíem arribar a fer-ne un que fos del centre, però no està fet.

Perquè el IES 18 no vas?

Al IES 18 no hi vaig.

No hi vas.

A veure, tinc una incidència indirecta perquè ells estan a la comissió de zona, el que passa és que jo presència no tinc.

Perquè això qui o com es determina?

És a demanda del centre.

Val. Quines directrius tens del Programa, donar suport?

Sí, i en el cas del IES 18 hi ha aquesta directriu, perquè al IES 18 em sembla que ja tenen dues UACS, i a una de les dues UACS hi ha un company que abans estava a Compensatòria; un dels dos que estan a les UAC doncs és un que abans estava a Compensatòria, i per això no hi vaig.

No t'han fet una demanda explícita?

No hi ha cap demanda explícita, tampoc tindria molt sentit, i després els d'Inspecció tampoc ho consideren. Seria la demanda del centre i inspecció, que aleshores amb delegació determina quines serien les escoles que es prioritzen ...I a partir d'aquí doncs jo intervinc.

Ja hem canviat de centre, (li dic a la directora) veus? Ja hem passat a parlar d'un altre centre.

Sí, ja ho entenc.

Bé, nosaltres en tot cas ens veurem la setmana vinent, no? (li comento al professor de compensatòria).

Sí, jo et deixo amb la Rosa perquè me'n haig d'anar.

Molt bé. Confirmem la data de la reunió, el vint-i-vuit a les tres. D'acord?

Sí, allà al passatge Centelles.

Sí, exacte.

En tot cas ja et tindria les dades preparades. Perfecte.

Si vols aquesta graella d'aquí ja li deixo a la directora del Ceip 14.

Bé, com vulguis, si has d'anar...

Ella ho te a l'ordinador, vull dir... allí hi tens el que seria el protocol i hi tens també la llista d'absències.

Molt bé, d'acord, doncs ja ens veurem.

Bé, jo us deixo perquè sinó no arribo. Gràcies.

Ja el tens, aquest és la teva còpia, no?

Sí.

Bé. Vull dir que no cal que et doni una altra còpia del protocol, oi?.

No, que ja tinc dues còpies, no en vull tres.

No, sabent que utilitzeu el protocol ja està.

No, perquè me'n va passar una el TED, després la directora del Ceip 15 i com de fet és de zona...

Si perquè aquest protocol com et deia el (Ll) el vàrem aprovar a la comissió social de zona.

I Aquesta còpia que me la puc guardar?

Sí, això t'ho havia preparat el (LL) per a tu.

Perfecte, doncs moltes gràcies.

A veure, (Ro) la primera part de la entrevista és sobre les formes de control i la definició de l'absentisme que em comentaves breument. Es tractaria que m'expliquis com ho feu per detectar casos... el procés de control, de supervisió, el protocol, fins a quin punt l'utilitzeu... Bé, tot aquest tema més vinculat al control, el registre que pugueu tenir... tot això.

Bé, el registre ve a ser el registre de faltes, cada matí i cada tarda passem llista i fem un resum a final de mes. Normalment recollim les faltes a l'equip de coordinació de l'escola, i si hi ha algun cas doncs ja és mirar què passa... Sempre la primera intervenció és tutorial, o sigui, quan un nen no ve doncs el tutor o la tutora intenta esbrinar què passa, no? I bé, si no funciona el que és la primera intervenció, que és la intervenció del tutor o la tutora, és quan ja intervenim des de l'equip directiu, o bé ho parlem a la Comissió Social de l'escola per si és un cas de Serveis Socials, fins i tot podem fer comunicació a Inspecció... No hem treballat molt amb la Urbana, ni amb l'EAP.

No?

No, veritablement no.

Perquè no heu tingut necessitat o perquè...?

No, perquè sempre ho hem intentat treballar d'una altra manera que no sigui indirecta. És que és com complicat, no? Una vegada que ho vam fer no va funcionar.

No us ha funcionat?

No, perquè és com molt complicat trobar la persona de l'EAP, o perquè tenim horaris incompatibles i coses d'aquestes. I més que res perquè ens n'hem sortit amb altres vies.

Ja. La tutora què fa, es posa en contacte per telèfon, per carta...?

Sí, sí, pot trucar per telèfon o...

Normalment es truca quan han faltat tres o quatre dies i la gent... La mare o el pare no ha trucat a l'escola per dir "escolta, que no va a l'escola perquè està malalt", doncs truquem a veure què passa, no?

Si és un cas d'absentisme que ja s'ha detectat, ja hi ha una intervenció i tal, sempre s'intenta treballar via entrevistes de pares, o... no sé, explicar-li... Tot i que aquí sigui de parvulari... al parvulari encara que no sigui obligatori sí que ho treballem molt perquè és quan comencen a agafar els hàbits d'escola, tant les criatures com la família, no?

I per això sempre des de parvulari ja hi incidim intentant explicar... Per exemple P3, un dels dos casos que t'ha explicat el (LL) un és aquesta nena d'integració que és com una mena de desastre familiar total...

Sí?

Molt complicat. Però l'altre és el típic cas d'una mare hiper protectora que no el deixa, no el deixa, i quan no té angines té mal de panxa, i... saps? Clar, la tutora intenta treballar amb ella explicant-li que tot i que sigui P3 és molt important que vingui a l'escola sovint perquè és quan es fa tot el procés d'adaptació i tal. Si no funciona doncs ja... Clar, ara estem a final de curs i... l'any vinent ja serà un cas que hem de vigilar de fer el començament i potser hi hauré d'intervenir jo, cridar a la mare i explicar-li que és una obligació portar el nen a escola, no?

I aquesta d'integració, que dius que és un cas difícil?

Sí, és molt complicat, perquè...

Perquè és una nena d'integració, té algun tipus de problema?

Sí, té una paràlisi cerebral i bé, els pares no se'n surten, amb ella, mig la cuiden els avis que viuen a l'altra punta de Barcelona, a Sant Martí... Ara la volien canviar d'escola però de moment no l'han canviat i aquí no ve, tampoc va a un altre lloc.

Això vol dir que aquesta nena té una escolarització compartida entre escoles?

Sí, sí, Entre una escola d'educació especial i una escola ordinària. El que es diu escolaritat compartida per un nen de necessitats educatives especials...

Això es fa amb algunes criatures perquè clar, el que té de bo la integració en una escola ordinària és tota la part de normalització, no?

Clar.

Però a vegades, sobretot quan els nanos van creixent, a les escoles ordinàries no tenim prou recursos com per treballar determinades coses. I a vegades es fa que van matí a una escola i tarda a una altra per no perdre les avantatges de totes dues.

Ja. Si la intervenció de la tutora o tutor amb la família no és exitosa en el tema de contactar, o la família no dóna justificació i tal, tracteu el tem a la Comissió Social del centre?

Sí, sí. A part que normalment faig una intervenció amb la família directament com a directora, d'espantar-los una mica...

I funciona aquesta via de pressionar...?

Bé, és que des de que no tenim setès i vuitès ha avançat molt. Quan teníem setès i vuitès... Vam tenir una nena que li van retirar el PIRMI familiar i no hi va haver manera, vull dir... un cas perdut. Hem tingut un parell de casos perduts, però amb la resta més o menys ens n'hem anat sortint.

Quan fa que no teniu setès i vuitès, tres anys?

(...)

Això que et deia, que fa tres cursos que no teniu setès i vuitès. Aquest protocol el feu servir o no?

Sí.

Des de quan fa que el teniu, aquest protocol?

Bé, és que... fa molts anys que tenim protocol, el que passa és que ha anat variant, no? Aquest és com l'últim, però de la manera de funcionar fa molts anys.

Sí?

Fa molts anys.

Com a escola, com a zona...?

Com a escola, jo no sé... parlo d'aquesta escola.

Tu fa anys que estàs a la direcció?

Sí, entre direcció i càrrecs públics vuit anys.

Abans en tenieu bastant, d'absentisme?

No, mai hem tingut una... Però sí, més que ara sí. Sobretot incidíem molt a primera instància en el que és l'acció tutorial. Vull dir... jo crec molt en això, perquè és la relació més propera amb el nen i amb la família, i penso que és el que més hem treballat, la mentalització... Clar, és fumut, eh? Perquè jo vaig tenir un cas com a tutora, i cada dia a dos quarts de nou i deu cridava a la família, la trucava per telèfon i no a ells perquè no tenien telèfon sinó a una veïna, que era una mena de santa... Bé, doncs aquest nano no venia mai, i a base de matxacar vaig aconseguir que vingüés. Arribava a les deu però venia.

Però venia, quan trucaves?

Sí. Encara té... Aquest és un cas perdut del Ceip 18, pel que sé d'aquest nen. I tenim els dos germans.

Aquí ara?

Sí. Aquests arriben cada dia a les deu perquè es desperten a la sirena de l'escola.

Ah, mira. Podríeu posar la sirena una mica abans.

Jo ho deia, això: hauríem de trucar a les nou per despertar-los a ells.

Bé, però vénen, vénen a les deu però vénen.

Vénen, vénen absolutament adormits, sense esmorzar, sense pentinar, però vénen, sí. És una... són manca d'hàbits de vida, vull dir... se'n van a dormir a les dues. Un és de primer, imagina't, i l'altre és de cinquè. Però són coses que... això sí que no té solució, vull dir... canviar la vida de la gent no es pot... Aquests hàbits de tota la vida adquirits a la família, que tenen aquesta desorganització... és molt difícil de canviar, no? Però bé, almenys vénen, encara que sigui tard vénen.

Perquè en altres nivells és una família que més o menys funciona?

No. Te molts problemes

Aquest any tenieu aquest registre que em passava el professor de compensatòria, no?

Sí, aquest és la suma, però és semblant, sí.

Aquest buidat d'altres anys l'heu anat fent o no?

Sí.

Qui el feia aquest buidat?

Doncs el feien amb ordinadors cada tutor i després a l'equip de gestió de l'escola fèiem com la suma... eh? Cada tutor fa una mica el resum final, i després a l'equip de gestió ho mirem una mica. Potser no és tan acurat i tan ben fet i tal, però sí.

Us ha estat útil tenir un registre d'aquestes característiques?

Sí.

Què us aporta?

Bé, més que res tenir una visió global, no?

I us permet conèixer els tipus d'absentisme més freqüents? O si és pel matí, per la tarda, els moments.... Això us és útil també de saber-ho?

Sí, també, també. Perquè per exemple si un nen be pel matí i és absentista per la tarda, té una diferència molt gran per la tarda, això pot ser un indicador que es queda al carrer enlloc de venir a l'escola, m'entens? O coses d'aquestes.

El que sí que costa moltíssim és que justifiquin les faltes per escrit, és una cosa complicadíssima.

Perquè? Són famílies que tampoc tenen l'hàbit de la escriptura?
gairebé al límit d'analfabetisme?

Sí. Sempre insistim molt a les reunions de classes i tal, però...

I com ho justifiquen, per telèfon?

Sí, o quan torna li diu "es que ha tenido anginas", o "lo he llevado al médico"...

I ja es considera justificat?

Sí, però clar, és un treball que intentem fer molt, que... Fins i tot expliquem una pel·lícula que normativament les faltes que no estan justificades per escrit nosaltres les considerem no justificades i hem d'enviar dades a Inspecció i als Serveis Socials, i... Això ho expliquem, però això sí que costa molt.

Vosaltres en termes estrictament normatius el fet de no tenir una falta justificada per escrit que suposa? (telèfon)

T'anava a preguntar que una falta no justificada per escrit... què us representa?

Podriem tenir problemes si passes alguna cosa, el que passa és que és clar...

Així, el demanar les faltes justificades per escrit és fonamental per respondre a aquests requeriments normatius?

Sí. (...)

Sí, perquè clar, si al nano li passa alguna cosa a les tres i mitja de la tarda la família pot dir que l'ha enviat a l'escola i que tu no li has dit que no hi ha anat.

La teva paraula contra la d'ells?

Està claríssim, no? Però clar, si haguéssim de ser super estrictes amb el tema de la justificació escrita això seria... Mica en mica, eh? O sigui no et creguis, que déu ni do, però costa molt bé perquè... bé, fins i tot hi ha vegades que reps una nota i no s'entén ni el que diu: "sadorsmio", tot junt, que home, ho pots deduir per...

El canal de comunicació intern, quan la tutora detecta un cas d'absentisme i es posa en contacte amb la família i no se'n surt, deies que és directament l'equip de coordinació?

Ara la Comissió Social.

Bé, la Comissió Social.

Sí, i fins i tot hi ha un full de derivació aquí.

Perquè això de l'equip de coordinació què...?

És l'equip directiu més els coordinadors de cicle.

És una especificitat d'aquesta escola?

No, normalment hi ha un equip de coordinació pedagògica.

Sí, sí, però que en la derivació de casos d'absentisme...sigui l'equip que se'n ocupi?

Bé, és que abans, com que no teníem Comissió Social, era la manera de fer-ho, perquè era on ens trobàvem. Clar, hi havia un representant de cada cicle i l'equip directiu, era la manera de... Bé, de fet encara funciona en altres coses, de mirar els programes generals de l'escola i les solucions.

Ja. I la Comissió Social quant temps fa que la teniu?

Doncs aquest és el tercer curs.

I com valoren el seu funcionament?

Molt bé, molt bé, sí. Perquè clar...

Us reuneix una vegada al mes?

Una vegada al mes, sí. Sempre hem tingut molta coordinació amb els Serveis Socials per força, però el fet de trobar-se tots i tal... És molt més fàcil i fa més propera la relació.

La Comissió Social de zona suposo que es reuneix menys?

Una vegada al mes, també.

I les funcions d'aquesta? És més general?

És que són nivells diferents. Hi ha una comissió gran que és aquesta que tenim aquesta setmana, que només la fem... abans la fèiem dos cops l'any, ara no.

La Directora del centre de SS m'ho ha comentat.

Sí, aquesta és més gran... bé, hi ha molts serveis, no? Però n'hi ha una altra que és més petita que som l'EAP, els directors de les escoles i de l'institut, els Serveis Socials, i el TED que s'ha incorporat aquest any. I és una mica al mateix nivell que la de les escoles, que és molt operatiu, però més global de zona, es parla de coses més globals: si hem de fer una demanda per treballar un tema a qualsevol administració, o com farem el protocol de llibres, o en el cas de les beques de menjador, per fer-ho tothom igual... coses d'aquestes.

Tu que portes vuit anys a l'escola em deies que l'absentisme...

Porto onze anys a l'escola.

En aquesta? Bé, doncs ja que portes molts anys a l'escola... em podries dir si l'absentisme ha anat disminuint, augmentant?

I tant, ha disminuït molt.

I a què atribueixes aquesta disminució?

Doncs hi ha dos factors: primer el que t'he dit abans, que és una cosa que nosaltres hem treballat molt. O sigui, hi ha un treball de fons de molts anys, i això clar, al llarg dels anys es nota. I després el fet de tenir nanos més petits, ara és molt més controlable.

Ja. Podriem dir que l'absentisme de primària d'alguna manera amb la Reforma s'ha desplaçat?

Bé, jo penso que... des del meu punt de vista, a la meva escola, sí, i suposo que en general també.

I aquest treball de fons de molts anys, a part d'elements de sensibilització amb les famílies, que això és una cosa molt lenta, quins altres elements et sembla que han estat importants per aconseguir que l'absentisme vagi disminuint progressivament?

Bé, una cosa que és importantíssima és la mentalització cent per cent del claustre, perquè si no tothom ho fa no funciona, i això costa molt també, eh?

A tu et consta que en aquesta escola realment tothom ho fa?

Sí, no tothom amb la mateixa cura, perquè això que t'explicava jo abans és una bestiesa, no tothom està disposat a sortir de classe per trucar, no? (...)

No, clar, és molt fort, no? Però bé, m'explico, no tothom té aquesta cura, però sí que hem treballat molt perquè la gent ho tingui en compte, que els nanos són responsabilitat nostra, "pim pam"... Clar, funciona sobretot quan tothom ho fa... mai pots demanar a tothom la mateixa intensitat perquè cadascú som diferents, però almenys estar a sobre, això sí que és important. Perquè clar, els nanos veuen un bloc, no? O sigui, jo què sé, tothom li pregunta "què et passa?", i l'especialista "què et va passar ahir?, perquè no vas venir ahir?", no? I llavors és com una matxacada, que els nanos saben molt bé que tots estem a sobre. A part de la sensibilitat i el tarannà de cadascú i el fet que hi hagi una línia d'escola també marca.

Com contribueix a aquest fet l'actual configuració de les plantilles?

Sí, bé... aquí no som gaire estables, eh?, no et pensis...

Ah sí?

No, no. Ens anem estabilitzant mica en mica, però... jo, per exemple, no sóc definitiva en aquesta escola.

Però si portes vuit... onze anys!

Perquè hi ha molta gent definitiva que hauria d'ocupar la seva plaça i no vol venir, llavors hi ha vacants, ens anem quedant gent que ens agrada...

Però això vol dir que et pots acabar jubilant no definitiva?

No, jo sóc definitiva però en un altre centre. A més jo segurament marxaré, quan acabi la direcció marxaré perquè estic cansada, però... Vull dir que no hi ha massa estabilitat, eh?

Què hi deu haver, com la meitat de la plantilla estable o menys?

La meitat, més o menys.

L'altra qüestió és saber... de la gent que s'estabilitza, el percentatge de gent realment engrescada amb la realitat de

l'escola...? Vull dir que una cosa és l'estabilitat i l'altra cosa és el nivell de motivació i d'implicació amb l'escola en la que estàs estable, no? - Sí, bé, jo sempre ho dic, la meitat aquí hi estem perquè volem. Bé, jo hi he estat onze anys, penso que això és bastant estable, no?

Sí.

I com jo altra gent. No, vull dir que... no sé, hi ha definitius que estan aquí perquè no poden marxar, i hi ha gent que no som definitius que hi estem perquè volem. Joestic aquí perquè vull, sinó me n'aniria a la meva escola definitiva que potser estaria més bé, no? Almenys més tranquil·la.

On està la teva plaça definitiva?

A Badalona, a prop de Montigalà, però ni hi he anat mai, eh?

No?

Però suposo que quan acabi me n'aniré, perquè la renovació és fonamental. A veure què fan allà, no?

Explica'm una mica... en relació a les estratègies del centre... A veure, en primer lloc, com a mesures generals d'acolliment de l'alumnat i de les famílies, i també els mecanismes de control, de sanció... que tingueu contemplats en el reglament i que afecten directa o indirectament al tema d'assistència... Com ho feu això? A veure, l'acolliment de les famílies i dels nanos a P3 i després a primer... Perquè de nanos d'incorporació tardana no hi deuen haver gaires, o sí?

Sí, sí que en tenim alguns però clar, aquí la matrícula és absolutament fluctuant, vull dir que matriculem més gent en període no ordinari que en període ordinari. Hi ha molta gent que se'n va, que ve a mig curs... o sigui, l'acollida és permanent.

Sí?

Permanent, sí.

I com ho feu?

Doncs la primera acollida és des de direcció i secretaria, lògicament, quan es fa la matrícula i tal, no? I després al començament de curs fem el que són les reunions de classe, que s'explica... moltes coses, entre d'altres aquesta, que és important que els nanos vinguin cada dia a escola, que no arribin tard, que si arriben tard o no vénen ho justifiquin per escrit, expliquem que no es per res a part que tenim l'obligació legal perquè tothom vol que el seu fill estigui controlat i tots volem estar tranquils, saber que si un nano no ve és perquè està a casa malalt o el que sigui, no?

I suposo que hi deu haver famílies que vénen, i per tant es "deixen acollir", i d'altres que no vénen?.

I d'altres que no vénen. Sí. I amb els que no vénen...?

Bé, sempre s'intenta... es fa un registre de les famílies que han vingut a la reunió, i llavors amb les que no han vingut sempre es prioritza, a la primera entrevista personal, cridar aquestes persones.

Tot i així hi ha famílies que no vénen mai a l'escola, que no hi ha manera. I això sí que ho passem als Serveis Socials.

Sí?

Sí. Quan hi ha una família que el tutor o tutora la crida i la crida i no ve, doncs sí que ho passem als Serveis Socials perquè pensem que és una deixadesa, no? A més pot ser indicador d'altres coses, també, i... Clar, bé, és que aquesta escola és molt petita, vull dir... el barri és molt petit i ja coneixem a tothom, perquè ve un nou i és cosí o veí o... d'un altre que ja coneixíem... Normalment... és com un poble, això.

Malgrat que tingueu nanos d'incorporació tardana?

Sí. Bé, en tenim tres que són de l'Europa de l'Est i llavors han vingut més tard.

I mesures específiques d'acollida d'aquestes famílies que em deies, que quan no hi ha manera de posar-vos en contacte us poseu en contacte amb Serveis Socials...?

A part del que seria diguem l'historial acadèmic que tenen les escoles, es fa algun tipus d'historial de les famílies...?

Historial de les famílies? No, però clar, hi ha un registre d'entrevistes i clar, allà hi surten moltes coses. I no sé...

Qui ho fa? la tutora?

Sí. També hi ha un registre de les comissions socials, que moltes vegades parlem de casos, o sigui que allà també hi ha informació de les famílies. I jo també tinc, com a directora... perquè a vegades moltes famílies van a parlar directament amb mi, no?

Quan aconseguíu recuperar un cas d'absentisme quin tipus d'acollida es fa des de la direcció, des de l'aula o des d'on sigui, es fa algun tipus d'acollida especial per aquest nano?

Què vols dir?

La pregunta seria com retorna un nano absentista a l'aula?.

Absentista total?

Home, si és total potser no torna, no?. No, vull dir recurrent... un absentisme recurrent.

Mira, el cas més greu que vam tenir que va ser una nena, aquesta que t'he dit abans que fins i tot li van treure el PIRMI a la mare, perquè és que va ser ja un cas tancat per tothom. I aquesta... bé, hi va haver un parell de retorns després de cinc mesos... no sé si em preguntaves això.

Sí.

I bé, va venir amb l'educador perquè havia estat un treball de l'educador, el va acollir el tutor i jo, "va, (nom) que ara te'n sortiràs, que has de venir a escola...", però va durar tres dies, vull dir no va funcionar. Quan és un cas tan greu penso que és molt difícil, no sé.

I en casos no tan greus, més d'un absentisme allò... intermitent?
(...)

Home, que quan crides a la família del nano per dir-li les coses van malament, quan les coses milloren has de fer igual, no? I llavors el que fem és això, citar la família, dir "molt bé, ara està venint a escola, s'ha adaptat, està treballant molt, ha millorat molt..." i tal, una mica això del reforç positiu, això sí que ho fem.
(...)

Hi ha famílies que no tenen solució, jo és una cosa que tinc clara, vull dir que arriba un moment en el que ja no es pot fer res. Però penso que si ho treballes des de P3 i des de la base i tal es poden fer moltes coses, però sempre hi ha famílies desastre que bé, que ni amb intervencions de Serveis Socials ni nostres ni de ningú, que no hi ha manera que vinguin a escola.

Vosaltres quants casos d'absentisme teniu?
(...)

Quatre en total. Dos a primària i dos a infantil. Quatre. Per descriure qualitativament l'absentisme hem definit aquest tipus segons freqüència: l'absentisme esporàdic o aleatori, el segon tipus és l'absentisme recurrent, és a dir que no assisteixen d'una forma recurrent o perquè fan altres activitats... siguin productives, siguin reproductives en el cas de les nenes...; el tercer tipus és l'absentisme dur, és a dir, seria el cas d'aquesta nena que m'explicaves tu abans que ara està al Ceip 18, em deies, o ni escolaritzada, no?

Ni escolaritzada.

No. Dos nostres...

Sí?

Tenen dues germanes a casa, eh?

Ah, sí?

En edat escolar, o sigui que... I aquest, el de sisè, jo estic segura que no anirà a l'institut.

I quina és la instància que se'n ocupa o que se n'hauria d'ocupar?

Això és un cas d'EAlA claríssim, em penso que ara es fa la derivació. Saps que passa moltes vegades amb aquestes famílies? Segons la meua experiència, eh? Que són famílies que no volen cap control, i què fan? Doncs quan estan... o sigui, van venir del Ceip 7 de la Zona 2 amb informes d'EAlA, derivacions a EAIA, i van venir aquí. Quan comencin a intervenir EAIA i etc., se n'aniran a un altre barri segur. Què passa? Que com que tota la paperassa i tota la maquinària de l'administració és tan gran, doncs si no hi ha molta cura d'una escola a l'altra de dir "escolta, ull amb aquest que ja hi ha un informe, que es comunica als Serveis Socials o a l'EAlA per que faci el traspàs..." Doncs, mira, passen tres o quatre anys, van fent la seva, tornen a intervenir i tornen a marxar. Això passa molt.

Perquè com funciona la derivació a l'EAlA...?

L'EAIA funciona per territoris com tot, vull dir... Aquests venien de l'EAIA de... no sé quina zona és, de la Zona 2... D'allà del Ceip 7, la Zona 2. Bé, .I ara... clar, la derivació es farà a la del districte. Si marxen del districte i se'n van... jo què sé, a Sabadell, imagina't!

L'EAIA què fa, un seguiment? Quin tipus d'intervenció fa l'EAIA?

A veure, l'EAIA intervé quan cap servei primari se n'ha pogut sortir amb la família, i llavors ja és una instància superior.

Ja.

No? I sinó doncs ja DEGAI.

Però la DEGAI és per ... vull dir suposa retirada de custòdies i coses d'aquestes, o no necessàriament?

Home, depèn, no necessàriament. El que passa és que la DEGAI, com que és Justícia, doncs ja pot citar la família amb uns altres supòsits, no? És que clar, aquí hi ha un tema sobre el qual et volia preguntar.

Sí?

Si el nano està a primària o secundària en principi el centre pot intentar controlar l'absentisme. Però en el cas del trànsit de primària a secundària, si es produeix alguna fuga... com es fa per evitar això?

Es Inspecció qui se'n ocupa.

Però Inspecció a través de qui? perquè clar, Inspecció no està sobre el terreny...

Bé, però Inspecció té totes les dades, m'explico?

No.

O sigui, el nostre inspector de zona sap dels de sisè de la nostra escola quants són i qui són, no?

Sí?

Llavors... fins i tot hi ha també un control de l'EAP de dir... i des de l'escola de primària també es fa, de dir "aquests disset on han anat a parar?", el tutor ja sap quina opció van fer, llavors sí que hi ha un control via escola de primària de dir... a veure, truques directament allà i digues "escolta, que s'han matriculat o han fet la preinscripció...?"

Això ho feu els centres de primària amb els IES?

Sí.

I és normatiu, això? Vull dir, hi ha obligació de fer-ho?

Sí, sí.

I si hi ha algun nano no matriculat?

Bé, això ja t'ho... si un nano no hi va, no està matriculat clar, ja ho sap que està al carrer, i llavors Inspecció...

Podriem dir que la garantia en el trànsit de primària a secundària, recau en els centres de primària?

No cent per cent, però sí controlem que hagin fet la preinscripció i la matrícula a un altre centre. Si després hi van o no hi va... un cop matriculat diguem que és com si la responsabilitat passés a secundària.

Clar, en tant que són alumnes matriculats en aquell centre.

No és que sigui la nostra responsabilitat, però sí que hi ha una feina de control, de mirar que ningú es quedi sense centre, m'entens? Això sí que es fa.

Ja.

Llavors tu, una vegada detectes això, crides a Inspecció i dius "mira, aquest no està matriculat enlloc", i bé, Inspecció ja es belluga, o Serveis Socials, van a casa de la família... no sempre, eh? En el cas dels gitanos, sobretot amb les nenes, no es treballa, jo ja ho sé, perquè és una cosa cultural... penso que no es treballa.

I perquè? Tu com ho valores això?

No ho sé... Penso que no hi ha dret, que és horrible per les nenes, però són coses culturals tan arraigades que realment...

Bé, tornant al aquell tema que t'intentava explicar dels quatre tipus d'absentisme...

Sí, sí.

Es tractaria que a partir de la freqüència de l'absentisme em distribuïssis els casos que teniu, que...?

Tots quatre són del tipus ... absentisme recurrent.

Tots quatre són del mateix tipus?

I tant, i vinculat a la negligència familiar, claríssim. Fins i tot aquests nanos quan van anar a Extremadura no és que... és més la família que els arrossega que no pas una altra cosa.

El que fan allà, si van al mercadillo o no, jo no ho sé.

I alguna relació de moments, allò de moments proclius? Bé, suposo que la veuré aquí al full que m'ha passat el professional de compensatòria.

Si, sí.

D'aquests quatre tipus, suposo que en algun moment us heu trobat amb el tipus tres, amb el cas d'aquesta nena que em comentaves que era un cas... ja diguem-ne un cas tancat...crònic.

Sí, nanos absolutament rebotats de l'escola, n'hi ha hagut més d'un cas, és a dir, nanos que no volen venir a l'escola, i que són nanos que als onze anys decideixen que no volen venir a escola i reboten

d'escola en escola, i tenen l'obligació de venir i no vénen... Sí que hem tingut més d'un cas, i tant.

I ara ja no en teniu d'aquests casos?

No.

Què eren... casos de setè i vuitè?

Sí, nanos grans, nanos fins i tot de quinze anys, perquè clar... no venien, no els hi posàvem el segell, tornaven a fer sisè, i tampoc venien, i així.

Ja. Hi ha diferències a l'hora de treballar amb un tipus o amb un altre? Havíeu tingut intervencions diferents quan teníeu aquests casos?

Bé, aquest és molt difícil de treballar, perquè quan un nano té una visió molt negativa de l'escola, canviar això... per molt que l'acullis..., no ho sé, els adolescents són molt... es tanquen molt, no? Això és molt difícil de treballar. I aquest no es dona, aquest no.

Aquest absentista que falta a algunes classes?

Aquest és impossible en una escola de primària.

Bé, clar, però d'alguna manera sí que tu l'acullis encara que sigui en una aula petita, la vas... bé, vull dir no sé, no?

Sí, sí, no es queda al carrer, no. Bé, els serveis em sembla que estan com bastant clars...

I del tipus dos també n'hem tingut, eh?

Sí? A què s'associa?

A famílies gitanes, però no sempre, nanos que han d'ajudar a casa, o van al mercadillo...

Perquè l'altre tema, de les nenes de dotze anys que... bé, dotze o menys, que els hi ve la primera regla i deixen de venir, això a la vostra escola es dona?

Sí.

I aquí quines armes té l'escola?

Doncs cap, perquè com que és una cosa... de fet és el que t'he explicat abans, no hi intervenen, és una cosa que deixen... no sé, com que és així, no?

Ja. Que et sembla que caldria per a reconduir aquestes situacions?

Respecte a aquests casos?

Sí, com es podrien treballar situacions d'aquestes, de no escolarització, o de desescolarització precoç, i d'absentisme...

Doncs penso que inspecció podria mullar-se més, perquè jo em poso en el lloc d'una família que el cridi l'inspector... una altra cosa és que hi vagin, m'explico? Una intervenció més directa d'Inspecció, no?

De... bé, de dir "escolti, la seva obligació és portar el nen a escola, i sinó el denunciarem", no? No es fa.

No ho sé... és que també penso que si els centres es cuiden de manera que puguin ser acollidors per les criatures i... doncs no sé que hi hagi un equip de mestres que sigui seductor, doncs clar, això fa més fàcil que els nanos tinguin ganes de venir a l'escola. O sigui, el tema de les plantilles és fonamental. Perquè aquest noi que ha vingut va tenir uns problemes... perquè no se'n sortia, m'explico?

No.

No se'n sortia, no li feien ni cas.

Ah, ja, sí.

I clar, estava absolutament infra-valorat, no volien estar amb ell... casos d'aquests n'hem tingut, vull dir... no tothom som iguals...

Potser hi ha d'haver un principi d'autoritat?

I més que d'autoritat de seducció, vull dir l'educació és un procés de seducció, tu has de fer viure a l'altre i has de fer que quan vingui a l'escola s'ho passi de conya, o almenys el més bé possible, no? També s'ha d'esforçar, però bé, que en global li compensi venir a l'escola, que no sigui un rotllo.

Ja. El fet de ser un Centre d'Atenció Educativa Preferent... aquest és un Centre d'Atenció Educativa Preferent, oi? tots els de la zona de fet ho són, no? A més de tenir recursos extra ordinaris com beques de menjador i tal que més suposa?

Una mica més de diners.

Una mica més de diners?

Si. Res més.

Res més?

A vegades s'ha parlat de dotar als centres

De major autonomia...?

També s'ha parlat de la rigidesa en la configuració de les plantilles i ...

A tu et sembla que aquestes mesures podrien ser d'interès en aquests centres?

Sí, però no sé si ho aconseguirem, això, fa molts anys que lluitem i no hi ha manera, perquè fins i tot clar, els sindicats no ho volen, perquè hi ha un dret general dels funcionaris, hi ha la història dels punts, i bé... Són els sindicats els primers que no ho volen, però és absurd perquè hi ha un altr tipus de centres que es diuen CERES, que són les escoles d'aquestes totes mones, d'innovació, i allà nohi entra qualsevol.

Ah no?

No.

I quins són els criteris per formar part de...?

Has de fer un projecte i hi ha com una mena de...selecció

Són centres experimentals, els CERES, i allà...o sigui que l'administració fa el que vol, perquè això també va en contra dels funcionaris, no? Per què no hi puc accedir jo? M'explico? Per què no ha d'anar per concurs normal, per què he de presentar el meu currículum i un projecte per anar allà? Doncs pel mateix principi es podria fer aquí, i aquí no es fa.

Bé... Alguna altra consideració en aquest sentit?

Uf! Moltes coses... és que són moltes coses, no sé... És estar una mica... dignificar una mica les escoles, o sigui... nosaltres aquí som "guethos", no som escoles, i nosaltres encara, però el Ceip 15 i el Ceip 14... bé ja el veuràs... el Ceip 14 és tremend. Això no hi ha dret, no hi hauria d'haver "guethos", però a l'administració li interessa perquè tots estiguin allà i no molestin, per tant ningú els veu i no són res.

A no sé que hi hagi un conflicte molt greu passen desaparebut, no?

Nosaltres fem moltes peticions a l'administració.

Per exemple l'Ajuntament és el propietari dels edificis de primària i té la responsabilitat de tenir cura dels edificis, i no ho fa. Però aquest no es veu malament, aquest edifici.

No, aquest està bé perquè és relativament nou.

Ah, sí?

Sí, té catorze anys. Però per exemple el Ceip 17 aquest any fa el vint-i-cinc aniversari i no l'han pintat mai, i no hi ha dret.

A més ... és que no només és pintura, són moltes coses, no?

Sí?.

És que... jo sempre ho dic a les reunions, que a veure, si volem que les criatures canviïn el seu chip i tinguin una visió positiva del món, almenys el lloc on viuen habitualment ha de ser agradable, no pot estar destrossat! És que això moralment és inadmissible, i aquests centres s'haurien de cuidar més.

I l'administració... en aquest sentit, no aboca uns recursos extraordinaris o suplementaris...?

No. Bé, jo l'altre dia li preguntava això al TED i clar, sí que rebem més diners quantitativament, però per una raó, perquè les nostres escoles tenen unes estructures molt complicades, perquè estan encarades a la muntanya...

Per exemple el Ceip 15 té dos accessos: un des de T.B. i un altre des de C. M, i això fa que El Ceip 15 tingui més despeses de manteniment. Vull dir... sí que rebem més diners, però perquè

aquests edificis són més difícils de conservar per la seva estructura, no té una altra cosa.

Ja. Canviant de tema: Que et sembla que resulta ineludible per tal que els nanos vinguin a l'escola?

Ja t'ho he dit abans, que s'ho passin bé.

Bé, acabem amb això. A veure, ara et faré algunes preguntes de caracterització del centre. A veure... Quin percentatge teniu aquí de nanos de minories ètniques, i quines col·lectivitats?

Molt poc, vols que ho miri per dir-te'l?. És que ara no t'ho sabria dir, a veure, un moment. (...)

... el que passa és que... amb això també hi ha un rotllo patatero, com el tema de les necessitats educatives especials, perquè fa dos anys... fa tres anys el decret de... Mira, en tenim disset, molt pocs nens gitanos.

Disset de quants?

És un 10% de nens d'ètnia gitana. 170 més o menys en teniu, d'alumnes?

Sí. Un 10%. I d'altres països en tenim cinc, dos magrebins i tres eslaus.

Sí, aquests nanos que m'havies comentat?

És molt poca gent. No, mira...

I de necessitats educatives especials...?

Sí, mira, fa tres anys va sortir un nou decret d'educació especial i contemplava per primera vegada les necessitats educatives especials derivades del risc de marginació i les carències afectives, socials, econòmiques i "pim pam", no? Llavors què passa? Com tot, com l'hora d'atenció educativa preferent, posen el títol i després no ho desenvolupen, amb el qual queda un ròtul i res més. Clar, que passava? La resta de necessitats educatives especials... hi ha d'intervenir l'EAP, està claríssim, i fer un estudi de la criatura i fer un dictamen. Clar, no deia qui havia de fer això, el cinquè apartat. I clar, a part hi ha una creueta al full de preinscripció que diu "al·lega vostè necessitats educatives especials?", i el pare...

És la família, que ha de decidir si al·lega o no?

Clar, tu com li dius al pare "escolti, que està vostè en risc de marginació social?", és que és surrealista, m'entens?, no té sentit. I llavors aquest any han desenvolupat una mica això i diuen que si els directors detecten problemes d'aquests han d'acudir a l'EAP perquè faci dictàmens, però és una mica en abstracte.

A més tinc la impressió que segons les zones els EAPS es mullen més o menys.

Això segur. Tot i que els criteris han de ser comuns per a tots. I clar, per exemple...els nens en risc doncs no entren.

I vosaltres nens en situacions de riscos en teniu?

Si. Mira, nanos amb dictamen, o sigui, de necessitats educatives especials, en tenim deu però... no, espera, no, són aquests: sis, però de necessitats educatives especials contant els altres, trenta tres.

I aquests vint-i-nou si descomptem els sis...?

Són de risc social greu.

I aquests quines característiques tenen, com es treballa amb aquests altres?

No, a veure, què vol dir això?

Vol dir que no tenen dictamen, vol dir que no tenen reforç... no?

Si, bé, si que en ténen, des del centre, no? bé... Vull dir, que tenim els recursos per ser una escola d'atenció preferent, són recursos per a tothom, no els dediquem només a aquests, m'explico? Tot és global, no? Però clar, no n'hauríem de tenir trenta tres, n'hauríem de tenir vint-i-dos.

En realitat no suposa un augment de dotació de plantilla? O una disminució de les ràtios?

No. Per a l'Administració és com si aquests trenta tres no hi fossin. A més ... la llei diu que no se'n poden tenir més de dos per aula, que si en tens més de dos s'han de repartir. Nosaltres tenim onze aules, ens en sobren onze, en tenim tres que no és cert perquè no estan repartits equitativament, no? Hi ha una classe de P4 que és una bomba de rellotgeria, que són vint-i-quatre i n'hi ha set. És que és fort, no? O una altra de segon, perquè a vegades coincideix que en té cinc de quinze. O sigui, de quinze, una tercera part estan super cascats. Què passa? Aquests són... Però clar, aquí com que tots són d'atenció educativa preferent, no passaran els nostres al ceip 15 i els del Ceip 15 cap aquí, no?

O sigui, no té solució.

I hi ha altres recursos interns per donar una atenció...? Per exemple, al Ceip 15 la directora temia que li reduïssin un docent de cara a l'any vinent.

Si, podria ser. A nosaltres se'ns han ajuntat dos grups amb vint-i-cinc alumnes, un amb vint-i-sis, per sobre de la ràtio normativa, tot i que l'ordre diu el contrari. Nosaltres amb vint-i-cinc no podem treballar, per sobre de divuit o dinou és molt difícil.

Per tant el professor de compensatòria quants d'aquests nens agafa?, Treballa amb els nanos que necessiten reforç? Vosaltres el reforç el feu amb el professorat d'educació especial que podeu tenir... en teniu, suposo.

Dos.

Dos. I després, amb els de Compensatòria, quin tipus de nanos s'acull? Depèn, per exemple va intervenir... està intervenint a tercer perquè hi ha una nena que ha vingut aquest curs de l'Europa de l'Est que no parlava res, i està intervenint en un curs per aquesta raó. I a part fa altres coses globals per l'escola, d'intervenció directa fa aquesta. Sobretot amb nanos d'incorporació tardana, no?

D'acord. Si m'haguessis d'explicar ... tres o quatre trets que caracteritzin la línia pedagògica de l'escola, què m'explicaries? El que realment sigui rellevant de la vostra escola.

No ho sé, és que estem refent el PEC, estem definint el nostre plantejament ... Bé, una cosa que ens importa molt són les activitats globals, o sigui, fem colònies, som la única escola de la zona que fem colònies. Bé, el Ceip 17 també, però no tan intensament com nosaltres. O intentem fe moltes sortides, o festivals de teatre, o... Això ens interessa molt, treballar el concepte d'escola, què vol dir pertànyer a un col·lectiu... això sí que és important, no sé com es podria dir això... I una altra cosa que sí que treballem moltíssim o que ens importa molt és intentar equilibrar d'alguna manera les carències que les criatures tenen a casa: des de que tots tinguin llibres, que tots tinguin material, que puguin venir a les excursions, que no s'estableixin diferències a dintre de les classes... aquestes coses.

Hi ha un material col·lectiu i un material individual?

No, el material és globalitzat, fan una quota i... és globalitzat.

De l'1 al 4, considerant l'1 el baix i el 4 alt, quin seria el nivell d'implicació del professorat en el que seria la línia pedagògica del centre, a on la posaries entre l'1 i el 4?

Mitjana?

De mitjana, clar.

Un tres.

I em podries donar algun exemple que il·lustri com doneu resposta a l'atenció a la diversitat, o com resoleu la diversitat d'alumnat?

Doncs per exemple fem tallers a totes les classes. No fem grups flexibles, no a tot arreu, una mica... a vegades fem desdoblaments, a vegades fem grups flexibles, a vegades hi ha dos mestres a dintre de la classe...

Quina diferència establiu entre desdoblament i grup flexible?

Bé, un desdoblament normalment es fa en una aula, es divideix en dos perquè hi hagin grups més petits, hi pugui haver dos mestres, i llavors es pugui atendre més individualitzadament a les criatures. Els grups flexibles normalment es fan o en un mateix cicle o en dos paral·lels????, i es fa més d'un grup.

I en teniu, de grups flexibles?

Sí, a cinquè i sisè encara funcionen.

En les instrumentals?

Sí, en les instrumentals, sobretot a llengua perquè és el que els hi costa més, perquè majoritàriament són castellans parlants i és una cosa que costa molt.

I com valoreu l'eficàcia dels grups flexibles, i dels desdoblaments...?

Doncs és que és una cosa que estem fent mica en mica, no hem arribat a un criteri unificat, i depèn. El que sí que fem és que cada vegada més anem cap a la intervenció dels mestres a dintre de l'aula encontres de segregar grups, però no hi ha un criteri perquè hi ha moltes maneres de pensar, tot té molts pros i contres, i... Per exemple aquest any s'ha fet una mica a mida, de dir... bé, aquests són els recursos que hi ha, quines demandes hi ha, quines propostes fa cada tutor, i bé, després hem distribuït els recursos. Hi ha gent que diu "no, no, jo prefereixo que entri a classe", i hi ha un que és que li fa una por horrible, doncs tampoc imposaràs això, no? I bé, "què vols fer?", doncs fem això...

Una por què vols dir, del nano cap al mestre?

No, no, el mestre, parlo dels mestres...dels tutors, Hi ha algú que diu: "jo tinc nanos amb problemes, necessito ajut, però no vull que ningú entri a la meua classe perquè em posa molt nerviós...", m'entens? O sigui, que no hem definit, no? Així com la dels tallers està claríssim i és una cosa que fem sempre i a tota la primària i ha funcionat molt bé i tal...

Què vol dir, funcionar... fer assignatures en forma de taller?

Sí, treballar els coneixements de manera més manipulativa i en grups petits, i barrejats per cicles, i a parvulari fem racons...

Alguna iniciativa de formació permanent col·lectiva?

Vam fer un seminari de tractament de la diversitat.

Sí? Amb assessorament extern?

Sí, però no va anar massa bé.

No? Per què?

No sé, no va funcionar.

No va donar els fruits que esperàveu?

No. Va ser complicat perquè ens va ocupar moltes hores i anem molt ofegats perquè tenim moltes reunions, molta feina... és molt complicat, l'horari dels mestres, no? I teníem un objectiu i aquest objectiu no es va complir.

Per què no es va complir? Perquè...Quin era l'objectiu?

L'objectiu era refer el reglament de règim intern de l'escola. L'assessora era una pedagoga que estava molt bé.

Qui?

La M. P., d'aquí de...la U.B

Ah.

Sí, però el seu objectiu era un altre, era treballar la dinàmica de treball. Però clar, què va passar? Que vam treballar la dinàmica de treball però no es va complir l'objectiu, no vam fer res, i això va cremar molt a la gent perquè no ho van entendre, i llavors no es va

tornar a demanar per aquesta raó, perquè la gent deia "bé, jo vaig de cul, no vull estar fent teràpia, vull fer feina, no vull fer això."

Ja. Em deies que hi ha una coordinació per cicles... Es pot dir que es treballa més per àrea, per cicle, per àrea i per cicle...?

Per àrea també, però sobretot per cicle.

Des de quan?

De sempre.

La última pregunta... la penúltima: alguna espècie d'interdisciplinària per àrees?

Algun eix transversal o experiència així...

Exacte, sí, algun eix transversal o interdisciplinari?

No, no n'hem fet cap.

Algun projecte que vulguis destacar?

No, cap

El tema de la tutoria com es treballa?, a l'aula? Em pots explicar molt breument en què consisteix el Pla d'Acció Tutorial?

Bé, és un treball que començarem a... Bé, a veure, el tema de les tutories no està massa consensuat, no? Llavors, l'any passat a la Comissió Social vam fer tot un registre d'indicadors de risc social amb diferents apartats i amb uns objectius "x"; llavors el que vam fer va ser passar aquest registre exhaustiu d'indicadors al claustre amb la idea que subratllessin els que més ens preocupaven, i el que va sortir és que el que més preocupava eren temes de tipus relacionals, no? De... doncs de falta de normes, problemes de relació entre ells... coses d'aquestes. Llavors aquest any un parell de companyes de l'escola han fet un curset que està ofert... l'any passat s'havia fet a secundària, però aquest any es va oferir a les escoles de primària d'atenció preferent, que és un projecte que es diu "Decideix", no sé si el coneixes...

No.

... que és un projecte que han fet a la Universitat de la Laguna de Canàries i que els centres porten molts anys treballant-lo i els hi ha donat molt bons resultats. És un programa de competència social per treballar a les classes, i l'any vinent el posarem en marxa perquè ens hem adonat que necessitem, a part de les assemblees i la tutoria individualitzada, del treball d'hàbits, de normes, de tot el que fem, una cosa com més pautaada i com un programa més de tipus cognitiu, no?

Per tant, sí que seria un projecte innovador i de forma transversal, perquè el treballaríeu a diferents cursos?

Sí. En teoria almenys s'ha de treballar un cop cada cicle, o sigui, seria un projecte bianual. Bé, es faria cada any, però els nanos ho farien cada dos anys.

Clar, exacte, sí.