

Finestra oberta

*Abandonament escolar,
desescolarització i desafecció*

Maribel Garcia Gràcia (coordinadora)

Octubre 2003

Finestra Oberta | 37

Aquesta publicació és fruit de les *Jornades sobre abandonament escolar, desescolarització i desafecció* celebrades a Can Bordoï els dies 3 i 4 d'abril de 2003 i coordinades per Maribel Garcia Gràcia.

Les opinions que s'expressen
en aquesta publicació corresponen als autors.

Edició: Fundació Jaume Bofill
Provença, 324. 08037 Barcelona
Tel. 93 458 87 00
Fax 93 458 87 08
fbofill@fbofill.org
www.fbofill.org

Impressió: Alta Fulla - Taller
Dipòsit Legal: B. 45.232-2003

Índex

<i>Presentació</i>	5
<i>I. L'absentisme escolar a primària i secundària: algunes claus d'anàlisi per a la intervenció</i>	7
<i>Maribel Garcia Gràcia. GREC (Grup de Recerca Educació i Treball) de la UAB</i>	
Introducció	7
Conceptualització de l'absentisme, la desescolarització i l'abandonament: els problemes de mesura.....	9
Les repercussions socials de l'absentisme i l'abandonament escolar	12
Contra la teoria de l'handicap social i el multiculturalisme.	
Dèficit o desigualtat?	14
Absentisme o absentistes?	15
L'absentisme escolar a primària i secundària	19
De les respostes reactives a les respostes proactives	24
Els dispositius locals en la lluita contra l'absentisme	26
Deu requisits per a la lluita contra l'absentisme	30
<i>II. Absentisme i «desescolarització» a França: alguns resultats d'un programa de recerca</i>	36
<i>Françoise Oeuvarard. Ministeri de Joventut, Educació Nacional i Recerca (París)</i>	
El context general en què es planteja aquesta qüestió	36
Les absències dels alumnes i com es mesuren	37
Els principals resultats del programa de recerca sobre el procés de «desescolarització»	38
Algunes respostes	51
Interrogants, punts de debat	57
Referències bibliogràfiques	61
Estudis del Programa Interministerial sobre els processos de desescolarització	62

<i>III. Inclusió i reforma escolar: 10 tesis</i>	64
<i>Britta Kollberg, Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule (RAA)</i>	
10 tesis	64
Resum	79
L'autora	80
Annex. Sobre el concepte d'estació escolar a la Heinz-Brandt-Oberschule (forma de treball i metodologia)	80
 <i>IV. Projecte "La millora de l'èxit escolar: intervenció educativa en xarxa local"</i>	87
<i>Joan Rué. Grup OOE (Observatori d'Oportunitats Educatives) de la UAB</i>	
Resum	87
Les bases del projecte	88
La metodologia seguida	91
El desenvolupament inicial del projecte	93
El desenvolupament de la segona fase	97
En conclusió	105
 <i>V. Conclusions</i>	108
<i>Maribel Garcia Gràcia. Coordinadora</i>	
Conceptualització i comprensió del fenomen	108
Organització dels centres escolars i pràctiques pedagògiques	114
Reptes de l'actual política educativa	117
Escola i territori	123
 <i>VI. Llista d'assistents</i>	127

Presentació

Les polítiques educatives europees actuals tenen una fita fonamental en el disseny de sistemes educatius que ofereixin una veritable igualtat d'oportunitats per a tothom. L'escola és un dels àmbits en el qual es reflecteixen de manera més evident les situacions de desigualtat, cosa que desestabilitza la gestió educativa, desorienta el professorat i dona lloc a l'emergència de situacions com la de l'abandonament, la desafecció i el fracàs escolar.

Amb l'objectiu d'aprofundir, contrastar i analitzar les causes i les situacions que provoquen l'absentisme i la desafecció escolar, els dies 3 i 4 d'abril de 2003, la Fundació Jaume Bofill va celebrar unes *Jornades sobre abandonament escolar, desescolarització i desafecció* a Can Bordoi. Aquestes jornades es van organitzar amb la col·laboració de la Fundació Freudenberg (Alemanya) i de la Fundació Presme (Catalunya) i pretenien aportar nous elements que ajudessin a orientar la millora de les polítiques educatives per combatre els processos de desafecció i d'absentisme que afecten molts nois i noies de Catalunya.

Les jornades van començar amb una presentació sobre l'estat de la qüestió a Catalunya, França i Alemanya, que va servir per contextualitzar el fenomen, detectar les principals similituds i diferències entre països, i fer una aproximació a les problemàtiques associades a l'absentisme. Al llarg dels dos dies, es van aportar elements de reflexió sobre la incidència de les pràctiques pedagògiques en la construcció de l'absentisme i la desafecció i sobre la prevenció d'aquests fenòmens

L'escola és un dels àmbits en el qual es reflecteixen de manera més evident les situacions de desigualtat, cosa que desestabilitza la gestió educativa, desorienta el professorat i dona lloc a l'abandonament, la desafecció i el fracàs escolar.

des d'un model d'escola comprensiva. L'última sessió es va centrar en el debat sobre la necessitat de formular propostes holístiques per a la intervenció socioeducativa, basades en la construcció de xarxes locals que permetin una millora de la qualitat de l'educació i que vetllin per l'escolarització de tots els infants i adolescents del territori. Aquesta perspectiva globalitzadora compromet tots els agents educatius d'un territori i proposa solucions compartides que han d'assumir les diverses administracions.

Aquesta publicació recull aportacions sobre l'absentisme a Catalunya, França i Alemanya, dóna a conèixer experiències a diversos municipis de Catalunya i exposa les conclusions del debat d'un grup d'experts.

Amb aquesta publicació, volem recollir les aportacions sobre l'absentisme a Catalunya, França i Alemanya, donar a conèixer una experiència d'actuació a diversos municipis de Catalunya i exposar les conclusions del debat del grup d'experts que participaven en el seminari, agrupades en quatre punts: conceptualització i comprensió del fenomen; organització dels centres escolars i pràctiques pedagògiques; política educativa i escola i territori; i la necessitat del treball en xarxa.

Esperem que el document que teniu a les mans us sigui útil per entendre millor el fenomen de l'abandonament i aprofundir en els canvis que la política educativa ha d'impulsar en els propers anys si vol donar resposta a aquesta realitat.

1. L'absentisme escolar a primària i secundària: algunes claus d'anàlisi per a la intervenció

Maribel Garcia Gràcia.

GRET (Grup de Recerca Educació i Treball) de la UAB

Introducció

El caràcter comprensiu de l'escola obligatòria fins als 16 anys d'edat introduït per la LOGSE ha suposat la inclusió, per la via legal, d'una fracció d'adolescents que, fins aleshores, abandonaven l'ensenyament general bàsic als catorze anys i eren "orientats" (forma eufemística per referir-se a la derivació) cap a programes de formació professional de nivell 1 (PN-1), programes municipals com les aules taller o els programes taller (a Catalunya), i vers altres experiències similars, de caràcter no formal, a la resta d'Espanya. Bona part d'aquests alumnes derivats cap a aquest tipus de recursos externs al sistema educatiu desenvolupaven pràctiques d'absentisme dins i fora del sistema escolar. Per tant, la situació de l'absentisme no és nova. El que ha suposat una novetat és la inclusió que ha representat el caràcter comprensiu de la reforma educativa de l'any 1990 (LOGSE) per aquesta fracció de l'alumnat, escolaritzat a l'ESO fins als setze anys.

Deu anys després de l'aprovació de la LOGSE –i malgrat el poc temps transcorregut des de la seva aplicació total–, el panorama educatiu espanyol i català torna a convulsionar-se davant una eminent reforma educativa: la LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación), que preconitza un concepte

Deu anys després de l'aprovació de la LOGSE, el panorama educatiu torna a convulsionar-se davant l'eminent reforma educativa de la LOCE.

La LOCE situa l'ensenyament sota les regles del mercat, en detriment d'un model inclusiu i d'escola pública.

Amb les dades disponibles, no es pot atribuir un augment del fracàs escolar bàsic a la reforma de la LOGSE; cal referir un èxit a l'escolarització fins als 16 anys.

L'absència de polítiques educatives integrades continuarà condicionant l'absentisme i l'abandonament escolar.

de qualitat de l'educació basat en la lliure competència entre les escoles com a condició de qualitat i la llibertat d'elecció de centre escolar entre les famílies. Aquesta llei situa l'ensenyament sota les regles del mercat, en detriment d'un model inclusiu i d'escola pública; és a dir, es basa en un discurs que se situa a cavall entre els criteris econòmics i neoliberals i els vells elements del conservadorisme més recalitrant.

Si bé és cert que la LOGSE ha tingut algunes limitacions importants, també és cert que, durant l'última dècada, s'ha produït un estancament de les taxes de fracàs escolar (un 25% dels alumnes que acaben l'ensenyament obligatori no obtenen l'acreditació) i un increment del percentatge de joves de cada generació que assoleix el nivell de batxillerat. Això vol dir que, amb les dades disponibles, no es pot atribuir un augment del fracàs escolar bàsic a la reforma contemplada per la LOGSE; ben al contrari, cal referir un èxit, almenys relatiu, en l'esforç per prolongar l'escolarització fins als 16 anys i elevar els nivells de formació de les noves generacions.

No obstant això, la inclusió que ha representat el caràcter comprensiu de la reforma educativa de 1990 (LOGSE) per una fracció de l'alumnat, que abans quedava exclòs del sistema escolar, ha requerit una adaptació dels mètodes i les formes d'organització pedagògica de l'escola que, encara avui, suposa un repte. Això, és clar, si es tracta realment d'incrementar la qualitat educativa, és a dir, d'augmentar les oportunitats educatives de l'alumnat i disminuir les situacions d'insuficiència formativa i de fracàs escolar al final de l'ensenyament obligatori. Altrament, l'absència d'unes polítiques educatives integrades i de mesures de caràcter pedagògic i d'organització escolar continuaran condicionant les dimensions quantitatives i qualitatives de l'absentisme i l'abandonament escolar.

En aquest context, cal abordar la problemàtica de l'absentisme i l'abandonament escolar com un dels reptes més importants dels sistemes educatius actuals, si s'aposta per un concepte de qualitat que garanteixi el dret a l'educació en condicions d'equitat, seguint criteris de justícia social, garantits pels poders públics, és a dir, per la millora de les oportunitats educatives. Les pàgines següents fan referència a aquesta qüestió¹.

L'absentisme i l'abandonament són un dels reptes més importants dels sistemes educatius actuals.

Conceptualització de l'absentisme,
la desescolarització i l'abandonament:
els problemes de mesura

En la conceptualització i la mesura de l'absentisme, hi ha quatre termes que susciten confusió quan es fa referència a realitats escolars properes. Aquests termes són *l'absentisme escolar*, la *no escolarització*², *l'escolarització tardana*³ i la *desescolarització precoç o abandonament escolar*⁴.

L'absentisme escolar és diferent de la no escolarització, de l'escolarització tardana i de la desescolarització precoç o abandonament escolar⁵. L'absentisme escolar pressuposa una formalització de la matrícula, és a dir, una situació d'escolarització amb assistència irregular, a diferència de les situacions de no escolarització i de desescolarització precoç o abandonament, en què els infants i els joves no estan matriculats⁶.

Sovint, és difícil discernir, al llarg d'un curs acadèmic, quan es passa d'una situació d'absentisme crònic a una situació de desescolarització precoç o quan aquesta acaba esdevenint abandonament escolar. Mentre que les situacions d'absentisme suposen ruptures i discontinuïtats (dies, setmanes o mesos), trajectòries amb absències de llarga durada i reingressos

És difícil discernir, al llarg d'un curs, quan es passa d'una situació d'absentisme crònic a una de desescolarització precoç o quan aquesta acaba esdevenint abandonament escolar.

La no escolarització i l'escolarització tardana s'acostuma a produir en les primeres edats, mentre que la desescolarització precoç o l'abandonament escolar prematur és més present en adolescents entre els 12 i els 16 anys.

posterior, l'abandonament prematur o desescolarització precoç suposa el trencament definitiu amb l'escola dins l'edat reglamentària, ja sigui per treball infantil, per desafecció escolar, per malaltia crònica, per rebuig escolar, etc.⁷

A diferència de la no escolarització i l'escolarització tardana, que s'acostuma a produir més en les primeres edats, la desescolarització precoç o l'abandonament escolar prematur és una problemàtica més present en l'escolarització d'adolescents entre els 12 i els 16 anys.

A les estadístiques, no existeixen indicadors explícits per mesurar els conceptes que hem descrit abans (desescolarització i abandonament). No obstant això, un indicador teòric que permet una aproximació –amb limitacions– és la taxa d'escolarització (per edats), o de desescolarització, si es fa la lectura en negatiu.

Una aproximació seria considerar la diferència existent entre el nombre de població escolaritzada el curs anterior (per edats) i el nombre de població escolaritzada el curs actual, un cop deduïdes la mortalitat, per edats, i la mobilitat exterior; o bé, tenir en compte la diferència entre el nombre de població escolaritzada d'una determinada edat o curs i la població total d'aquella edat o aquell curs, segons les dades censals.

No obstant això, les taxes d'escolarització/desescolarització presenten unes limitacions importants, d'entre les quals destaquem les següents:

No predica res en relació a la mesura de l'absentisme escolar, ja que el registre d'assistència de l'alumnat matriculat requereix un recompte basat en intervals successius de temps.

Es tracta d'un indicador estadístic que amaga errors tècnics perquè s'elabora a partir d'estimacions sobre el cens de població pel que fa a les projeccions d'edats, sense considerar la població en edat escolar que per-

tany a famílies no empadronades (famílies nòmades, fills de famílies immigrants no escolaritzats, etcètera) i sense sostreure el nombre d'alumnes que repeteixen curs.

Es tracta d'un indicador estadístic distorsionat per la mobilitat geogràfica. En aquest sentit, no es consideren els desplaçaments territorials dels infants i adolescents pertanyents a famílies benestants de classe mitjana i també a algunes famílies de treballadors que, mitjançant l'elecció d'un centre escolar privat en altres entorns geogràfics, busquen un element de distinció social.

Com a indicador indirecte de l'abandonament escolar, les taxes de desescolarització amaguen una distribució desigual del fenomen en el territori, ja que aquest fenomen adquireix una gran rellevància en les zones econòmicament deprimides (zones subintegrades, barris on es concentren les situacions de marginació i exclusió social, etcètera); per tant, les taxes mitjanes d'escolarització no permeten captar les grans desigualtats existents a l'interior del territori.

Trobem taxes d'escolarització pel conjunt de l'Estat i per comunitats autònomes, però quan parlem d'unitats territorials més petites (àmbit local), aquestes taxes resulten molt poc fiables perquè no poden evitar la influència de la mobilitat geogràfica i de les dinàmiques de les ofertes educatives del territori, que són elements espuris difícils de controlar.

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

Com a indicador indirecte de l'abandonament escolar, les taxes mitjanes d'escolarització no permeten captar les grans desigualtats existents a l'interior del territori.

La mesura de l'absentisme escolar és complexa i els criteris per comptabilitzar són arbitraris.

L'efecte pervers del buit d'informació sistematitzada és l'omissió o la manca de resposta institucional.

un moment determinat –sumant-hi els alumnes que no assisteixen a l'aula per una causa justificada⁸. A diferència de les taxes anteriors, la taxa d'absentisme és una dada puntual i oscil·lant, que requereix ser mesurada en diferents moments (matí, tarda, segons les matèries, per hores lectives, etc.).

Cal destacar que la mesura de l'absentisme escolar és particularment complexa. Es tracta d'un fenomen que té una dimensió dinàmica i fluïda, que obliga a comptabilitzar-lo i registrar-lo des de cadascun dels centres escolars. Tanmateix, la manca de definició sobre el nombre d'absències a partir de les quals es poden començar a comptabilitzar les situacions d'absentisme i la manca d'un registre estadístic regular, fan que les dades existents en cada centre puguin oscil·lar en funció dels criteris de mesura, que són arbitraris. La manca d'un registre institucional provoca que els registres de l'absentisme dels centres escolars siguin molt desiguals, tant en relació a la taxonomia o als criteris de classificació de l'absentisme com en relació al registre i la sistematització que aplica cada centre. Aquesta⁹ manca d'informació regular sobre l'absentisme escolar contribueix a la invisibilitat del fenomen i a la dissolució de la percepció de les seves dimensions entre les escoles. L'efecte pervers d'aquest buit d'informació sistematitzada és l'omissió o la manca de resposta institucional, tot i que les seves dimensions poden arribar a ser rellevants en determinats territoris i escoles on el fenomen tendeix a concentrar-se.

Les repercussions socials de l'absentisme i l'abandonament escolar

Les repercussions socials de l'absentisme i l'abandonament són múltiples. D'una banda, aquestes situaci-

ons acaben cristallitzant en la no adquisició de coneixements bàsics. Desposseïts d'un *salari cultural mínim*, els joves absentistes que acaben abandonant el sistema educatiu es veuen exclosos de les vies de formació postobligatòries. L'exclusió dels processos d'aprenentatge és particularment estigmatitzant en un context en què les generacions joves cada vegada estan més formades. Desprovistos dels recursos personals i socials necessaris per adaptar-se a una societat canviant i complexa, aquests joves es presenten al mercat de treball sense una credencial mínima, fet que els empleadors llegeixen no només com una manca de formació bàsica, sinó també com un senyal negatiu, ja que estableixen una analogia entre la desafecció escolar i la desafecció pel treball. La vulnerabilitat i el risc d'exclusió laboral d'aquest col·lectiu, davant un mercat de treball precari, és extrema.

D'altra banda, les trajectòries de desafecció escolar, d'absentisme i d'abandonament tenen repercussions importants en la integració social d'aquests joves, ja que el fracàs escolar tendeix a ser percebut com un tret intrínsec del subjecte (psicologització i patologització de les situacions d'absentisme, desafecció i abandonament escolar) i té uns efectes importants en l'autoestima d'aquests joves. Davant la tendència escolar de psicologitzar aquestes situacions, alguns alumnes absentistes justifiquen la seva situació escolar com una opció personal, escollida lliurement. Una anticipació realista a les dificultats objectives que queda il·lustrada en frases com: "No m'agrada estudiar", "És molt avorrit", etc. D'altres, però, ja han interioritzat el discurs meritocràtic de l'escola, il·lustrat en frases com "Jo no serveixo". És important entendre que les trajectòries de desafecció i abandonament escolar contribueixen a la construcció d'una identitat psicossocial de l'adolescent (construïda

L'exclusió dels processos d'aprenentatge és particularment estigmatitzant en un context en què les generacions joves cada vegada estan més formades.

Les trajectòries de desafecció escolar, d'absentisme i d'abandonament tenen repercussions importants en la integració social.

en negatiu). Evidentment, aquesta percepció dependrà en gran mesura de factors externs com la pressió familiar, els condicionants socials i culturals, el grup d'iguals, etc., però, també, de les respostes pedagògiques del professorat i del tipus d'orientació escolar rebuda.

Contra la teoria de l'handicap social i el multiculturalisme. Dèficit o desigualtat?

Des de la teoria de l'handicap sociocultural, s'ha tendit a interpretar l'absentisme escolar com el resultat d'una determinada orientació cultural, característica d'un determinat grup social o ètnic, que es tradueix en un sistema de valors, actituds i expectatives escolars deficitàries i que dificulta una escolarització normalitzada. Abordar l'absentisme escolar des de la teoria de l'handicap té unes limitacions importants.

Abordar l'absentisme escolar des de la teoria de l'handicap cultural té limitacions importants. S'omet l'heterogeneïtat dins del col·lectiu i el caràcter dinàmic i interactiu de les cultures.

S'omet l'heterogeneïtat interna dins del col·lectiu, que es pressuposa homogeni en termes d'identitat cultural (la de la minoria), i el caràcter dinàmic i interactiu de les cultures.

No permet situar les diferències interculturals i ètniques dins d'una organització social desigual, de la qual l'escola no s'escapa. Com assenyala J. Carabaña "... *los planteamientos multiculturalistas suelen olvidar la diferencia entre sociedad y cultura, y pretenden reducir los conflictos sociales a conflictos culturales.*"¹⁰ No permet interrogar les desigualtats socials existents, ni la institució escolar, ni la contribució de les pràctiques pedagògiques als fenòmens de desafecció, absentisme i abandonament escolar. Forquin assenyala que "... *les pedagogies de compensació han permès l'estalvi pràctic (i polític) d'una transformació del sistema educatiu.*" (Forquin: 1985).

Partint de plantejaments multiculturalistes, alguns autors s'oposen a les implicacions etnocèntriques de l'anomenada *Teoria del dèficit* i insisteixen particularment en el relativisme cultural, tot fent una interpretació crítica de l'escola, però, alhora, sucumbint a l'essencialisme culturalista que volen combatre. Si les teories de l'handicap (*cultural deprivation, social disadvantage*) legitimen un plantejament educatiu assimilacionista dels grups minoritaris, des del relativisme cultural es corre el risc de caure en l'exaltació paradoxal dels particularismes (acceptació de l'absentisme com a tret cultural), ja que s'interpreta l'absentisme escolar com el resultat del conflicte cultural o del xoc entre els valors universalistes de l'escola i el pressuposat particularisme de determinats grups ètnics¹¹. D'aquesta manera, situa el dilema en el marc de l'escola per l'absència d'un plantejament multiculturalista i sucumbint a l'essencialisme culturalista que volen combatre.

Els pressupòsits subjacents als plantejaments multiculturalistes exclouen la dimensió interactiva entre les cultures i la societat i la capacitat d'acció individual perquè pensen en els individus com a portadors de referències culturals sobre les quals no poden pronunciar-se.

Absentisme o absentistes?

Un procés social. L'anàlisi del fenomen de l'absentisme escolar requereix un plantejament holístic que consideri els determinants estructurals de les desigualtats socials i escolars i una perspectiva microsociològica i interactiva que permeti la comprensió dels processos. En contra dels pressupòsits de la teoria de l'handicap, l'absentisme escolar no és ni una situació de partida (o

Si les teories de l'handicap legitimen un plantejament educatiu assimilacionista dels grups minoritaris, des del relativisme cultural es corre el risc de caure en l'exaltació paradoxal dels particularismes.

L'absentisme escolar és un procés de caràcter dinàmic interactiu i heterogeni.

L'absentisme escolar és una resposta activa o passiva del subjecte davant l'escola, condicionada per les pràctiques pedagògiques de la institució escolar i els itineraris escolars previs.

característica consubstancial de determinats individus, grups socials o ètnics) ni una situació d'arribada (punt i final del procés d'escolarització)¹².

L'absentisme escolar és un procés de caràcter dinàmic i multiforme. Com a procés, l'absentisme és el resultat d'una interacció de factors i s'insereix en la biografia de l'alumne, no pas de manera absoluta sinó com una evolució en el temps que deriva en noves situacions: abandonament escolar, reingrés en el sistema educatiu, pràctiques paradelictives, inserció laboral, matrimoni o altres formes d'adquisició de l'estatus d'adultesa, etc.

Un procés interactiu. L'absentisme escolar és un fenomen variable i interactiu. La variabilitat interna es tradueix en unes carreres d'absentisme condicionades per diferents factors: situacions de partida diferents, diferents rendiments i representacions escolars, una posició social desigual de les famílies, el pes del grup d'iguals, diferents percepcions sobre el futur, diferents expectatives personals i familiars respecte de l'escola, etc.

No obstant això, no totes les situacions de risc (condicionants socials i familiars) acaben configurant trajectòries d'absentisme, ni totes les causes de l'absentisme s'expliquen pels condicionants socials o familiars.

L'absentisme escolar té una dimensió interactiva en la seva producció i desenvolupament. Es tracta d'una resposta activa o passiva del subjecte davant l'escola, condicionada, al mateix temps, per les pràctiques pedagògiques de la institució escolar i els itineraris escolars previs.

Un procés heterogeni. El caràcter extrem dels condicionants de l'entorn familiar i social en què es troben alguns infants i joves absentistes contribueix a generar

un discurs homogeneïtzador a l'hora d'interpretar aquestes situacions. Conseqüentment, les trajectòries individuals i la identitat dels infants i els joves absentistes tendeixen a posar-se al mateix nivell. Com assenyala R. Lucchini en relació als nens del carrer, els infants i joves absentistes tendeixen a ser percebuts com *"... una víctima del medi o com un perill per a l'ordre públic. En ambdós casos és considerat únicament com a objecte a penalitzar, però molt poques vegades com un subjecte amb identitat personal, en un medi social concret i en una cultura específica, amb una autonomia pròpia..."* (Lucchini: 1999, p. 14). Partint de les aportacions clàssiques de Merton i de les tipologies d'actituds de l'alumnat davant l'escola desenvolupades per altres autors, i des d'una perspectiva crítica, podem establir l'existència d'almenys tres perfils diferenciats d'alumnat absentista, amb una significació i una implicació desiguals per les seves trajectòries escolars futures. La tipologia es desenvolupa a partir de dos eixos d'anàlisi clàssics en la sociologia de l'educació: identificació instrumental i identificació expressiva. La identificació instrumental s'entén com la identificació amb el valor de canvi que es pressuposa a l'escola en la nostra societat (assumpció dels valors d'igualtat d'oportunitats i meritocràcia escolar), en el marc d'influència de la teoria del capital humà; mentre que la identificació expressiva suposa una identificació amb la cultura que representa l'escola¹³, és a dir, tal com descriu Hargreaves (1967)¹⁴, pressuposa participar d'una cultura netament acadèmica o proescola, per tenir com a valor central el treball dur i l'èxit acadèmic. Les tipologies d'actituds absentistes són tres:

Podem establir l'existència d'almenys tres perfils diferenciats d'alumnat absentista, amb una significació i una implicació desiguals per les seves trajectòries escolars futures.

1. Un absentisme per *innovació* (transgressió), que expressa un distanciament de l'adolescent respecte de

les exigències de l'escola (els seus procediments i normes) sense arribar a qüestionar la cultura que vehiculitza l'escola (el seu valor expressiu). Es tracta d'actituds que no pressuposen necessàriament una pràctica reiterada d'absentisme, sinó el qüestionament d'alguns procediments i normes escolars, que originen les clàssiques *campanes*. Una forma de tempteig i transgressió a les normes institucionals molt pròpia de l'adolescència i que pot afectar tots els grups socials.

2. En segon lloc, un absentisme per *rebellió* (Merton, *op. cit*), una resposta activa del subjecte pedagògic que rebutja les metes culturals definides (l'èxit escolar, l'ideal meritocràtic) i els mitjans institucionals establerts per assolir-les. L'adolescent recrea formes culturals actives de *rebuig escolar* (Willis), en confluència amb el grup d'iguals o la família, expressant les formes més dures d'absentisme.

3. Una tercera actitud de l'absentista, és l'associada a situacions d'inhibició i indiferència aparent, que denominem *retraiment*. Sovint, estan associades a situacions de rendiment escolar baix i de fracàs instructiu reiterat, fet que pot conduir l'alumne a una situació de desafecció escolar. Aquesta actitud també pot donar lloc a un *absentisme virtual*, expressió de desafecció i inhibició d'alguns alumnes presents físicament a l'aula però que no participen en les activitats que es desenvolupen¹⁵.

Els diferents absentismes que es generen són: com a pràctica de transgressió, de retraiment, o com una forma de resistència i rebel·lió davant l'escola.

En definitiva, l'absentisme escolar pot ser considerat un fenomen plural en la mesura que expressa un pes diferent de les constriccions socials (desigualtats socials de partida) i de detonants secundaris, vinculats al processos biogràfics del jove. D'aquesta manera, es generen diferents absentismes: com a pràctica de transgressió, de retraiment, o com una forma de resis-

tència i rebel·lió davant l'escola. En alguns casos, són pràctiques que expressen una manera de transgredir les normes; en altres, una actitud d'*estranyament* davant l'escola i, en altres, unes formes d'oposició a la cultura escolar. I aquestes significacions diferents requereixen intervencions socioeducatives diferenciades.

L'absentisme escolar a primària i secundària

Dificultats de la mesura

Tenint en compte la concentració desigual de l'absentisme en el territori, s'han estudiat aquelles escoles que estan ubicades en entorns socialment desafavorits a la ciutat de Barcelona. Tot i que els ambients socials deprimits no són, necessàriament, el factor desencadenant de l'absentisme, els estudis apunten que la major part dels absentistes escolars procedeixen d'ambients socials deprimits. S'han escollit les zones de Barcelona que concentren els indicadors de desigualtat social i escolar més alts, els barris més deficitaris de la ciutat. És a dir, el nucli antic de la ciutat i alguns barris perifèrics, nascuts fruit del desenvolupament dels anys seixanta i dels fluxos migratoris de l'època¹⁶.

La definició d'absentisme escolar, compartida majoritàriament entre els centres d'educació infantil i primària i els instituts de secundària¹⁷, fa referència a la no assistència sovintejada de l'alumne a l'escola. Sota aquesta definició aparentment compartida, els resultats de l'estudi revelen diferències notables entre els centres en relació a l'operativització de l'absentisme. La manca d'un registre institucional provoca que els registres de l'absentisme dels centres escolars sigui molt

Tot i que els ambients socials deprimits no són, necessàriament, el factor desencadenant de l'absentisme, els estudis apunten que la major part dels absentistes escolars procedeixen d'ambients socials deprimits.

La definició d'absentisme escolar compartida majoritàriament fa referència a la no assistència sovintejada de l'alumne a l'escola.

Els registres de l'absentisme dels centres escolars són molt desiguals pel que fa a la taxonomia o els criteris de classificació.

desigual pel que fa a la taxonomia o els criteris de classificació de l'absentisme, i al registre i la sistematització que aplica cada centre. Algunes escoles i instituts inclouen les situacions d'absentisme crònic i d'abandonament escolar en la comptabilització, d'altres parteixen de les absències reiterades de l'alumnat matriculat (a partir del 25% de faltes d'assistència), mentre que alguns centres contempen tot tipus d'absències, incloses les faltes esporàdiques o puntuals no justificades o les justificacions no acceptables. Sovint, però, en la consideració del fenomen, s'ometen les situacions de desafecció escolar o d'absentisme virtual, definit com l'actitud d'inhibició o estranyament de l'alumne dins l'aula¹⁸.

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

Diferències entre etapes

Una de les conseqüències del prolongament de l'escolarització obligatòria té relació amb la manera com viu aquesta escolarització una fracció de l'alumnat. I això explica no només que les situacions d'absentisme augmentin en el trànsit de l'ensenyament primari a l'ensenyament secundari, sinó que, a més, les situacions d'absències recurrents i cròniques s'accentuin i apare-

guin noves situacions d'absentisme vinculades a l'adolescència i a l'objecció d'alguns joves a determinades matèries i professorat (l'absentisme d'aula).

Mentre que l'absentisme en l'ensenyament primari, en general, disminueix a mesura que l'alumnat adquireix una autonomia més gran per anar sol a l'escola, en l'ensenyament secundari les dades apunten que es produeix un increment de l'absentisme escolar a mesura que l'alumne promociona. No obstant això, el curs on es produeix l'increment més gran és el de tercer de l'ESO, ja sigui perquè representa un salt qualitatiu en l'adolescència, o pel fet que bona part del professorat considera que l'assistència a l'aula és responsabilitat de l'alumnat (tot reproduint velles inèrcies del batxillerat), fet que es tradueix en un menor control de l'assistència a partir del segon cicle de l'ESO.

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

En definitiva, el trànsit de l'ensenyament primari a l'ensenyament secundari permet diferenciar dues di-

Mentre que l'absentisme a primària disminueix a mesura que l'alumnat adquireix una autonomia més gran per anar sol a l'escola, a secundària augmenta a mesura que l'alumne promociona.

El prolongament de l'escolarització obligatòria suposa un espai comú en el qual s'ha de viure l'adolescència, cosa que origina una profunda transformació del significat social que alguns joves atribueixen a la institució escolar.

Hi ha dues dimensions complementàries en l'anàlisi de les causes de l'absentisme: les de caràcter estructural al sistema social, en tant que reflex de les desigualtats, i les que fan referència a l'extensió de l'obligatorietat de l'escolarització.

mensions complementàries en l'anàlisi de les causes de l'absentisme, unes dimensions que es poden superposar o no:

Les *velles causes d'absentisme escolar*, que fan referència a aquells comportaments absentistes de caràcter estructural al sistema social, en tant que reflex de les desigualtats econòmiques, socials i culturals existents a la nostra societat i de la pervivència d'alguns particularismes culturals residuals, i que pot arribar a ser independent del caràcter selectiu o comprensiu de l'escola i dels seus plantejaments pedagògics.

Les *noves causes d'absentisme escolar*, que fan referència a les situacions d'absentisme vinculades a l'extensió de l'obligatorietat de l'escolarització¹⁹, que obliga una fracció de joves amb edats compreses entre els 14 i el 16 anys a romandre a l'escola –al marge dels seus interessos i expectatives– i obliga l'escola a adaptar els seus mètodes i la seva organització pedagògica a aquest nou perfil d'alumnat. Així doncs, aquestes noves formes d'absentisme escolar apareixen quasi exclusivament en l'ensenyament secundari i reflecteixen, en bona part, les situacions de desafecció i de conflicte que viuen alguns adolescents dins l'escola.

Diferències segons el gènere i diferències ètniques

La distribució mitjana d'absentisme segons el gènere és pràcticament equitativa, tant a primària com a secundària.

La distribució mitjana d'absentisme segons el gènere és pràcticament equitativa, tant en l'ensenyament primari (8,8% nenes i un 10% nens) com en l'ensenyament secundari (15,8% i 18,2%). Tampoc s'observen diferències remarcables en funció de les etapes de l'ensenyament, si bé les noies absentistes augmenten lleugerament en el cicle superior de l'ensenyament primari i els nois en el quart curs de l'ESO.

Pel que fa al tipus d'absències, a primària no s'observen diferències significatives. A secundària, però, l'absentisme recurrent afecta una mica més les noies que no pas els nois (un 20%, davant del 14% de nois). Aquesta diferència és atribuïble al paper que assumeixen algunes noies adolescents en relació a les tasques domèstiques, un paper que provoca absències reiterades a l'escola. Aquesta diferència, a més, s'accentua si es considera la incidència de la variable de l'ètnia, especialment entre les noies gitanes, entre les quals encara es produeixen abandonaments de l'escola a partir dels 12 anys.

Entre els nois, l'absentisme d'aula, expressió d'una mala vivència de l'adolescent amb l'escola, pren un lleuger protagonisme i els afecta més que no pas a les noies. Tot i així, les situacions més freqüents per ambdós sexes són d'absentisme esporàdic a primària i d'absentisme crònic a secundària.

Pel que fa a l'absentisme en relació a les minories ètniques, ens referirem al col·lectiu gitano. Aquest és un col·lectiu internament heterogeni, tant pel que fa als diferents graus d'integració en la societat païsa com pel que fa a les seves formes de vida –tot i que, sovint, es tendeix a parlar dels gitanos com si fossin un tot homogeni. Certament, el col·lectiu gitano s'ha caracteritzat, històricament, pel fet de tenir una cultura i una organització social basades en la col·lectivitat i en la tradició oral, cosa que probablement ha contribuït a fer que aquest col·lectiu hagi vist l'escola com una institució llunyana i amb poca utilitat. Però, actualment, aquest distanciament entre la realitat cultural de l'escola i la realitat cultural de les famílies gitanes no és tan gran. No obstant això, l'orientació cultural d'algunes famílies gitanes tradicionals explica la pervivència o el manteniment dels rols sexuals tradicionals, que contribueixen a l'absentisme i la desescolarització de les noies. Amb

Les situacions més freqüents per ambdós sexes són d'absentisme esporàdic a primària i d'absentisme crònic a secundària.

Actualment, el distanciament entre la realitat cultural de l'escola i la de les famílies gitanes no és tan gran. No obstant això, els rols sexuals tradicionals contribueixen a l'absentisme i la desescolarització de les noies.

tot, cal considerar que la desafecció escolar d'algunes famílies gitanes no és generalitzable a tot el col·lectiu, ja que també es dona en altres situacions: pes dels patrons culturals tradicionals, situacions de marginació, desestructuració familiar, etc.

De les respostes reactives a les respostes proactives

La cultura dominant de la institució escolar i les seves formes de transmissió modelen i orienten el rol de l'alumnat, les actituds davant l'escola i les respostes a l'absentisme.

Malgrat l'existència d'una política educativa, la institució escolar i les seves formes d'ensenyament-aprenentatge no són homogènies. La cultura dominant de la institució escolar i les seves formes de transmissió modelen i orienten el rol de l'alumnat, les actituds davant l'escola i les respostes a l'absentisme.

Segons l'estudi al qual hem fet referència –i del qual no es poden extrapolar resultats perquè no és un estudi representatiu, però sí algunes reflexions interessants–, un terç dels centres estudiats es caracteritza pel predomini d'una *cultura de separació*, individualista o fragmentada, que es defineix a partir de:

- Una concepció rígida de la funció docent (especialista d'una disciplina i que rebutja les altres tasques);
- Un plantejament curricular graduat per grups en funció de les capacitats i on les assignatures estan aïllades;
- Objectius educatius que accentuen els continguts acadèmics i els resultats per sobre dels processos d'ensenyament i aprenentatge i de la importància de la disciplina;
- Un claustre poc cohesionat i amb una rotació excessiva del professorat;
- Una concepció de la formació del professorat de caràcter individual;

- Una concepció de l'acció tutorial com a resposta als nous imperatius normatius, però poc consensuada.

Les respostes pedagògiques associades, pel que fa al fenomen de l'absentisme, es caracteritzen per ser de caràcter reactiu o inhibides. És a dir, pel predomini de:

- Una definició imprecisa de l'absentisme, que omet totes aquelles situacions que no són cròniques; control discret, basat en una concepció estàtica i una absència de registre de casos o registre parcial.

- Uns grups d'ensenyament homogenis fixos (*streaming*), l'absència de mesures específiques per a la reincorporació de l'alumnat absentista a l'aula i unes relacions d'autoritat i de control basades en mecanismes de sanció administrativa.

- Unes pràctiques d'externalització de situacions d'absentisme definides pel propi centre com a problemàtiques, com a pràctica selectiva d'exclusió, uns temps d'intervenció diferents i el recurs a mesures coercitives.

- Uns límits molt marcats pel que fa a les relacions de l'escola amb l'exterior, sobretot en relació al treball cooperatiu amb altres agències i agents socioeducatius que intervenen en el territori.

Els resultats obtinguts apunten la necessitat de potenciar un altre tipus de respostes davant l'absentisme i d'evitar, especialment:

- Les intervencions coercitives, basades en el reglament de règim intern (RRI) i les sancions i expulsions (cercle tancat i dificultats per trencar hàbits absentistes);

- Les intervencions externalitzadores: expulsions definitives, baixes, escolaritzacions no compartides, etc. Consolidar trajectòries de desafecció;

Les respostes pedagògiques associades a l'absentisme es caracteritzen per ser de caràcter reactiu o inhibides.

Davant l'absentisme cal evitar: les sancions i expulsions, la no-intervenció i el treballar de forma aïllada.

- Les respostes d'inhibició (no intervenció, intervencions dilatades, abandonaments *tolerats*);
- La tendència dominant de treballar l'absentisme de forma puntual, individual i aïllada.

També caldria considerar:

- La complicitat d'altres alumnes i adults i la negociació (contractes) amb l'alumnat i/o les famílies;
- Les pràctiques pedagògiques del professorat: integradores;
- Les possibilitats de buscar recursos externs complementaris per reenganxar l'alumnat (complicitats i participació amb els serveis socials i altres agents i recursos socioeducatius del territori: serveis socials i recursos externs integradors).

Davant l'absentisme i la desafecció escolar, cal potenciar un canvi de cultura en l'ensenyament, que modifiqui les respostes reactives a favor de propostes d'intervenció proactives.

En definitiva, es tracta de potenciar un canvi de cultura en l'ensenyament, que permeti una modificació de les respostes reactives a favor de propostes d'intervenció proactives davant l'absentisme i les trajectòries de desafecció escolar.

Els dispositius locals en la lluita contra l'absentisme

Existeixen experiències de treball conjunt en alguns territoris que han optat per crear i impulsar espais de treball comunitari a través de les comissions socials de zona, amb l'objectiu de treballar la prevenció i el seguiment de l'absentisme escolar de forma coordinada i amb criteris d'intervenció comuns. Algunes de les funcions dissenyades en aquesta comissió són: la detecció, anàlisi i valoració de les causes que incideixen en l'absentisme; la discussió d'uns criteris comuns per a

la recollida de dades sobre l'absentisme; la discussió d'uns criteris per a la intervenció; el seguiment dels circuits establerts; el seguiment i l'avaluació de resultats; l'estudi dels recursos existents en cada zona i la detecció de necessitats sobre recursos complementaris. La comissió social de zona permet:

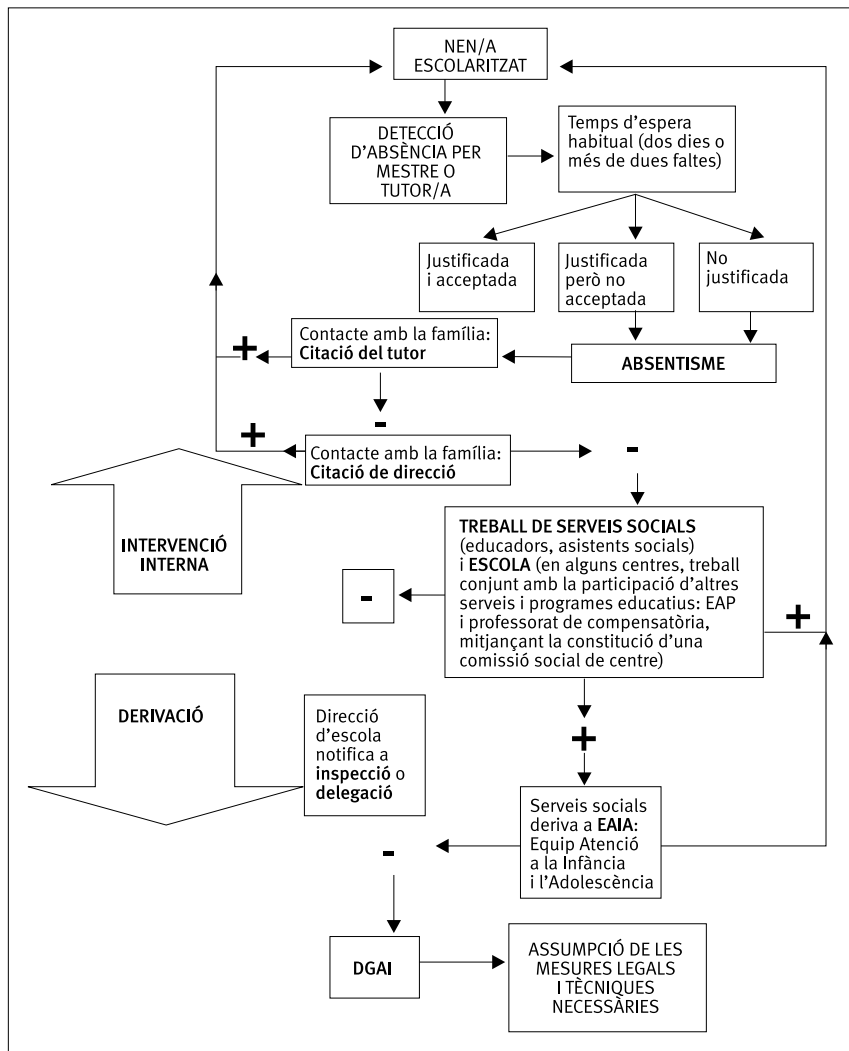
- la unicitat de criteris entre escoles;
- la coordinació entre les escoles del territori i els serveis socials;
 - el treball –des dels serveis socials– en projectes comuns per les escoles de la zona, alguns dels quals són molt valorats com a mesura de prevenció de l'absentisme –particularment les beques de menjador, però també la política de llibres i altres– i, a més, afavoreixen una economia d'escala en el treball dels agents escolars i els serveis socials;
 - un plantejament global respecte dels recursos disponibles i les necessitats no cobertes.

Algunes de les zones estudiades s'han dotat d'uns protocols, l'aplicació dels quals és variable segons les escoles, en els quals es defineixen els circuits de detecció i les intervencions que cal seguir davant d'un cas d'absentisme (vegeu la figura 1 a la pàgina següent).

Els protocols de zona contemplen una definició i una tipologia de l'absentisme, així com un seguit d'anexos i fulls de comunicació i derivació d'informacions. El model escolar i social d'intervenció subjacent en aquests protocols es basa en la idea del circuit d'informació. El circuit, tal com s'entén, es pot definir com una xarxa de comunicacions que permet el traspàs d'informacions entre instàncies, o la derivació de casos, mitjançant un recorregut prèviament fixat de caràcter circular, de manera que les instàncies emissores de la infor-

Algunes de les zones estudiades s'han dotat d'uns protocols que defineixen els circuits de detecció i les intervencions que cal seguir davant d'un cas d'absentisme.

Figura 1. Circuit d'intervenció majoritàriament utilitzat contra l'absentisme



mació sobre els casos poden tenir un retorn d'informació.

En la major part de centres de primària i secundària, el model d'intervenció conjunta d'escoles i serveis socials es basa en la constitució d'una comissió social de centre²⁰. Aquestes comissions són un espai de trobada entre els diferents agents i instàncies institucionals que intervenen contra l'absentisme. La virtut principal de l'existència d'aquestes comissions és que afavoreix la coordinació i el traspàs d'informació, fonamentalment entre escoles i serveis socials. També hi participen professionals dels serveis i programes educatius (professorat de compensatòria i EAP). La comissió social de centre acostuma a estar formada per la direcció de l'escola i/o el cap d'estudis, els educadors socials o assistents socials que intervenen amb l'alumnat i les famílies de l'escola, els/les professionals de l'EAP i els professionals de compensatòria. D'entre les seves funcions, cal destacar: el diagnòstic de les situacions detectades, el disseny de les intervencions a emprendre, l'acord de criteris d'intervenció comuns davant les famílies i el seguiment de casos des dels serveis socials. Aquest espai instituint no només afavoreix la coordinació entre l'escola i els serveis socials, sinó que també permet una coneixença mútua del treball realitzat entre les diferents instàncies. La comissió social d'algunes escoles també s'ha encarregat de l'elaboració de protocols de detecció de situacions de risc i d'examinar aquells casos que són susceptibles de rebre ajuts a l'escolarització.

La tendència majoritària, però, és treballar l'absentisme escolar de forma individual, tant des de les escoles i instituts com des dels serveis socials. No obstant això, en algunes zones, els professionals dels serveis socials comencen a considerar la necessitat de disse-

En la major part de centres de primària i secundària, el model d'intervenció conjunta d'escoles i serveis socials es basa en la constitució d'una comissió social de centre.

En algunes zones, els professionals dels serveis socials comencen a considerar la necessitat de dissenyar projectes de prevenció que superin l'enfocament puntual i aïllat.

En alguns territoris, s'han desenvolupat projectes dels serveis socials i associacions sense ànim de lucre per afavorir una escolarització normalitzada de minories ètniques o col·lectius amb dificultats especials.

nyar projectes de prevenció –fins ara mediatitzats per les situacions d'urgència i per la casuística– que superin l'enfocament estrictament individual. En alguns territoris, s'han desenvolupat projectes interessants dels serveis socials en col·laboració amb algunes associacions sense ànim de lucre. Es tracta de projectes que tenen relació amb l'escolarització. El projecte experimental de mediació intercultural, el projecte de reforç escolar multicultural, de desenvolupament d'activitats extraescolars (*Judodeures*) –desenvolupat per la Unió Romaní–, o el projecte de mediació cultural són alguns exemples de projectes que pretenen afavorir una escolarització normalitzada entre determinades minories ètniques o col·lectius amb dificultats especials. Altres projectes incideixen en la formació dels adults per afavorir l'escolarització dels seus infants, com per exemple el projecte de formació i suport als pares treballat amb les AMPAS, o el projecte de formació laboral de nenes gitanes desescolaritzades, o l'adreçat a les dones amb fills en edat escolar i amb risc d'absentisme, per tal de començar a treballar els hàbits i les actituds de les mares respecte a l'escolarització dels seus fills i filles.

Deu requisits per a la lluita contra l'absentisme

Per finalitzar, exposem alguns elements que constitueixen els requisits que cal considerar per combatre l'absentisme a les escoles i instituts, resumits en 10 punts:

1. Intervencions integrades i de coordinació interinstitucional. Les actuacions contra l'absentisme escolar reclamen intervencions integrades que afavoreixin 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, els serveis socials, etc.), i l'Administració educativa. És a dir, requereixen un compromís institucional de corresponsabilitat respecte de l'absentisme i una coordinació estreta entre institucions i administracions per tal d'establir estratègies d'acció conjuntes, integrades i efectives. Aquestes accions, però, haurien de superar un marc d'intervenció exclusivament centrat en l'escola i abordar altres àmbits, mitjançant una actuació integrada en el territori que no només sigui d'abast educatiu, sinó també de dinamització econòmica i social. Per tant, s'haurien de desenvolupar polítiques educatives de discriminació positiva centrades en l'escola, en coordinació amb altres polítiques integrades en el marc d'una zona definida com a *zona d'actuació prioritària*, on s'integrin polítiques d'habitatge, urbanístiques, econòmiques, culturals i socials.

2. 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, també, una informació bona i ràpida sobre les dimensions i les característiques del fenomen. Com ja hem assenyalat, no hi ha uns criteris compartits unànimement –ni entre els centres de primària i secundària, ni entre zones– que permetin disposar d'informacions sobre les situacions d'absentisme escolar, cosa que contribueix a la seva invisibilitat, dificulta qualsevol intervenció ràpida contra l'absentisme i no permet valorar els 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 del compliment de l'escolarització.

Calen intervencions en les quals cooperin els centres escolars, les famílies, els serveis locals i l'Administració educativa.

Un dispositiu fort i eficient de lluita contra l'absentisme escolar requereix, també, una informació bona i ràpida sobre les dimensions i les característiques del fenomen.

Un model d'intervenció contra l'absentisme ha de considerar el context territorial i familiar, i el seu dinamisme.

Per combatre l'absentisme cal una major flexibilitat dels criteris de l'Administració educativa en l'assignació de recursos ordinaris i extraordinaris.

3. La intervenció contra l'absentisme escolar no és una resposta tècnica a un problema escolar i/o social, sinó que requereix una resposta educativa permanent (en permanent reformulació). Per això, un model d'intervenció contra l'absentisme des de l'escola exigeix 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, cal considerar el context territorial i familiar com un element 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.).

4. Una escola oberta al territori i a la realitat social de l'alumnat. Les escoles i instituts tenen la necessitat de donar resposta a la realitat social i cultural del seu alumnat. Això requereix una escola oberta al territori i també una major flexibilitat dels criteris de l'Administració educativa en l'assignació de recursos ordinaris i extraordinaris; una assignació que no només es basi en criteris numèrics, sinó també en criteris de caràcter qualitatiu, que discriminin positivament els centres en funció del tipus d'alumnat, o de la concentració de situacions socioeducatives complexes i de la bondat de les seves pràctiques escolars. En aquest sentit, les escoles i instituts considerats com a Centres d'Atenció Educativa Preferent (CAEP) haurien de disposar d'un conjunt de mesures de discriminació positiva, diferents a la resta de centres, que els permetés un marc per exercir l'autonomia pedagògica i organitzativa que necessita el centre per ajustar la seva proposta educativa a un alumnat particular. En aquest sentit, des de l'Administració educativa es podrien possibilitar fórmules com ara: l'adaptació dels horaris escolars; la dotació als equips directius de capacitat decisòria respecte els criteris de configuració de la plantilla docent; la possibilitat de dis-

senyar projectes pedagògics específics i de potenciar projectes extraescolars 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, tan normals com siguin possibles i tan específics com calgui.

5. Cal no confondre el circuit d'informació sobre l'absentisme i el dispositiu o model d'intervenció contra l'absentisme. El circuit fa referència a una xarxa de comunicacions que permet el traspàs d'informacions entre instàncies, o la derivació de casos, mitjançant un recorregut prèviament fixat de caràcter circular, de manera que les instàncies emissores de la informació sobre els casos poden tenir un retorn d'informació. Contràriament, un dispositiu (model) local d'intervenció pot ser concebut com un mecanisme articulat en el territori i dissenyat per combatre l'absentisme escolar, mitjançant actuacions de prevenció²¹, detecció, reparació i seguiment de les situacions d'absentisme, i l'avaluació de l'eficàcia de les intervencions desenvolupades per a la millora del dispositiu.

6. La intervenció sobre l'absentisme ha de ser una resposta àgil en el temps i tan directa com sigui possible. Com menys interlocutors hi hagi entre l'escola i la família o l'adolescent i més directa sigui la intervenció contra l'absentisme, hi haurà més possibilitats per a la reconducció de la situació. En aquest sentit, com més simple sigui el dispositiu, la reconducció de les situacions d'absentisme pot resultar més àgil i eficaç i, contràriament, com més complex resulti, la reconducció de situacions serà més difícil i més inoperant.

7. Els dispositius d'intervenció en el territori no han de ser necessàriament homogenis. La necessitat de desenvolupar plans de lluita contra l'absentisme esco-

Cal no confondre el circuit d'informació sobre l'absentisme i el dispositiu o model d'intervenció contra l'absentisme.

Com més directa sigui la intervenció contra l'absentisme, hi haurà més possibilitats per a la reconducció de la situació.

No s'ha d'instituir una única forma de treballar per tots els territoris i escoles.

La sanció, la via disciplinària i la denúncia, resulten molt poc eficaços per recuperar situacions d'absentisme.

lar de caràcter estable no vol pas dir que s'hagi d'instituir una única forma de treballar per tots els territoris i escoles implicades, sinó que cada zona hauria de comptar amb els recursos reals de què disposa. Hom pot pensar en un dispositiu amb fórmules d'intervenció a geometria variable, en funció de l'especificitat del territori i dels recursos disponibles. Altrament, es pot acabar imposant un model d'intervenció uniforme que resulti una limitació a la variabilitat de respostes necessàries davant la diversitat de situacions i causes de l'absentisme escolar.

8. 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, resulten molt poc eficaços per recuperar situacions d'absentisme. És per això que qualsevol intervenció requereix, primerament, buscar les vies de negociació i diàleg que permetin estudiar possibles respostes a la situació. Només en casos extrems, quan aquestes vies estan esgotades, es pot pensar en altres recursos, com el recurs a l'autoritat competent, que hauria de disposar d'una instància d'intervenció directa entre l'escola i la família.

9. La mediació i/o l'acompanyament²². L'acompanyament és un recurs que s'hauria de garantir en el cas d'infants i adolescents que corren el risc de viure una relació acadèmica difícil amb l'escola i una transició difícil entre l'ensenyament primari i el secundari, o en altres situacions educatives difícils. Aquest recurs és important, especialment entre els adolescents que provenen de medis socials i familiars desafavorits que no els poden garantir el suport i l'orientació adulta necessària. D'altra banda, el recurs a la mediació escola-família pot ser molt eficaç entre determinats nuclis familiars,

en entorns culturals allunyats de la cultura escolar, i pot esdevenir un recurs que permeti 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 què s'han d'ubicar (dins o fora de l'escola) i del caràcter professional o vocacional que han de tenir les persones que assumeixin aquestes funcions, ja que ambdues opcions poden implicar riscos i efectes no volguts²³. 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, l'eficàcia del qual podria ser més limitada.

10. Un projecte global contra l'absentisme requereix considerar la necessitat d'intervencions individuals en el marc d'un projecte més ampli, d'abast territorial.

Al treball individual contra l'absentisme (detecció, acompanyament pel retorn a l'escola i seguiment), cal afegir-hi una dimensió comunitària (articulació de les activitats educatives de l'escola amb altres instàncies, també educadores, del territori). El treball comunitari i el treball individual no només no s'exclouen sinó que són necessaris –tots dos– en un projecte global contra l'absentisme. En aquest cas, el treball comunitari sobrepassa la lectura simple de treballar amb la comunitat. Suposa la utilització de tots els dispositius existents al territori per normalitzar el procés d'escolarització obligatòria del jove i acompanyar-lo en el seu procés cap a l'adulthood (orientació, assessorament, formació, activitats de lleure, acompanyament per la inserció, etc). L'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.

La mediació i l'acompanyament haurien de ser un recurs local integrat en un dispositiu més ampli i no com un recurs aïllat.

El treball comunitari i el treball individual són necessaris –tots dos– en un projecte global contra l'absentisme.

II. Absentisme i «desescolarització» a França: alguns resultats d'un programa de recerca

Françoise Oeuvarard.

Ministeri de Joventut, Educació Nacional i Recerca (París)

El context general en què es planteja aquesta qüestió

A França, s'accepta que les desigualtats socials d'accés a l'escolarització s'han reduït, com testimonia l'allargament de la durada dels estudis. Però amb el desenvolupament quantitatiu de l'escolarització, les desigualtats s'han desplaçat i les diferències d'itineraris continuen sent molt marcades.

A França les expectatives respecte de l'escola són més altes i més homogènies, i l'evolució de les oportunitats d'accés ha tingut un efecte igualador en trivialitzar l'accés a l'institut.

Les expectatives respecte de l'escola són més altes i sens dubte més homogènies i l'evolució de les oportunitats d'accés ha tingut un efecte igualador en trivialitzar l'accés a l'institut. Així doncs, els qui queden al marge d'aquesta obertura encara estan més penalitzats (en l'accés a l'ocupació, per exemple).

A més, en un sistema que pretén ser molt obert, el fracàs escolar es percep com un fracàs individual, interior, com la font de noves formes de problemes individuals i socials, de desmotivació, d'absentisme i de tota mena de «desvinculació», àdhuc de violència.

L'atenció que es presta actualment, a França, als problemes de «desvinculació», d'absentisme dels alumnes i d'interrupcions prematures dels estudis pot semblar, doncs, paradoxal, perquè els nivells d'estudi han augmentat notablement durant les darreres dècades. Però sabem també que durant aquest període les condicions d'inserció social i professional de les noves

generacions s'han transformat. Concretament, la no possessió de cap diploma escolar o professional, que durant molt de temps era el més habitual entre les classes populars, ha esdevingut sinònim d'handicap a mesura que s'anava associant al perill cada cop més alt d'atur de llarga durada.

Les absències dels alumnes i com es mesuren

A França, on no hi ha una enquesta regular basada en uns criteris concrets i homogenis, s'observa una forta heterogeneïtat dels elements quantificats relatius a l'absentisme escolar, que és el resultat de la manca d'un instrument de mesura adient i fiable d'aquest fenomen. Així, les dades que proporciona el centre escolar, tot i que es fonamenten en uns procediments legislatius o reglamentaris, pateixen una gran variabilitat a l'hora d'aplicar aquests procediments. A més, el lliandar legal de quatre mitges jornades d'absència mensual no justificades, atès el seu anacronisme, fa que qualsevol intent de quantificació del fenomen sigui poc pertinent.

Una enquesta va recollir entre els directors de centres de tot el segon grau, les absències no justificades d'alumnes acumulades en un trimestre del curs 1999-2000, tot diferenciant els percentatges d'alumnes afectats segons el grau d'absentisme: el 0,8% dels alumnes presentaven unes absències trimestrals no justificades d'entre 12 i 40 mitges jornades (per tant, superiors al límit legal de quatre mitges jornades mensuals) i el 0,1%, unes «absències greus» no justificades superiors a 40 mitges jornades. En total, prop de l'1% dels alumnes estaven afectats per una d'aquestes dues formes d'absentisme.

A França, on no hi ha una enquesta regular basada en uns criteris concrets i homogenis, s'observa una forta heterogeneïtat dels elements quantificats relatius a l'absentisme escolar.

La probabilitat d'absentisme és superior als grans centres i als instituts professionals.

L'enquesta destacava la gran variabilitat de les polítiques de registre dels centres: el 60% dels centres concentraven el total dels registres d'absentisme i el 30% d'ells registraven l'absentisme greu. L'absentisme també estava concentrat: el 2,5% dels centres tenien almenys un 1% d'absentisme greu, i el 17% almenys un 1% d'alumnes que s'absentaven de manera injustificada entre 12 i 40 mitges jornades durant el trimestre. Aquesta distribució coincidia amb una concentració per tipus de centre: la probabilitat d'absentisme era superior als grans centres i als instituts professionals.

Els principals resultats del programa de recerca sobre el procés de «desescolarització»

A França s'ha tardat a plantejar-se aquests fenòmens. L'atenció es va centrar en primer lloc en els actes incívics i violents que es produïen en l'entorn escolar, unes manifestacions més visibles i de les quals se'n pot responsabilitzar directament els autors, mentre que l'absentisme escolar i la «desescolarització» remetien més en general a la institució escolar, que té l'obligació d'escolaritzar tota una classe d'edat (de 6 a 16 anys).

Els orígens d'aquest programa de recerca:

- Diverses constatacions, o més aviat rumors procedents de diverses fonts, que calia estudiar objectivament, científicament, abans no s'inflin, per acotar el problema i prendre decisions: cada cop hi ha més joves amb obligació escolar que no van a l'escola.
- Al mateix temps, estaven en marxa diverses recomanacions, actuacions o experiències i, per tant,

aquest programa de recerca s'articulava amb aquestes iniciatives.

L'encàrrec fet als investigadors:

- Millorar el coneixement dels joves afectats (el seu entorn social i familiar, el seu historial escolar), detectar la diversitat de situacions.

- Oferir una comprensió detallada dels processos:

- *pel que fa al jovent*, com es desencadena el procés, quins són els moments clau, quina relació tenen amb l'escola i amb el que s'hi aprèn?

- *pel que fa a les institucions*: els estudis haurien de realitzar una anàlisi de les actituds i de les decisions dels diversos professionals que el jove es troba al llarg d'aquest procés; aquest fenomen qüestiona el funcionament del conjunt de les institucions educatives (orientació, tractament dels alumnes que tenen dificultats, exclusió, etc.).

Es tracta, per tant, d'un programa centrat en els joves «desescolaritzats», és a dir, en la fase extrema de l'absentisme. Encara que, com es veurà, la «desescolarització» sigui un procés que comença, generalment, amb l'absentisme, no tots els joves absentistes es desescolaritzaran. Les lliçons que ofereixen aquests treballs s'han de prendre tenint en compte aquest aspecte central. Si no, es corre el perill d'atribuir a tots els absentistes allò que afecta únicament la franja extrema dels qui ja no van mai a l'escola, i fins i tot de reduir el problema a aquells que provoquen problemes d'ordre públic. Especialment, el fet de centrar-se en els problemes socials, familiars, comportamentals, de desviació, o de considerar l'absentisme com el pas previ de la delinqüència, pot fer passar per alt l'origen pròpiament escolar i cognitiu de la desvinculació.

Aquest programa de recerca es centra en els joves «desescolaritzats», és a dir, en la fase extrema de l'absentisme.

Es van seleccionar dotze equips de recerca i els seus informes s'estan sintetitzant actualment, però ja es poden assenyalar alguns aspectes.

La construcció i la utilització de la categoria «desescolaritzats»

Els investigadors volen evitar qualsevol naturalització del problema, és a dir, que es consideri d'un estat característic dels joves.

Prefereixen l'exposició de «casos» o més aviat de «retrats» que defineixin les experiències o situacions singulars que podrien explicar millor el o els fenòmens.

Els joves afectats reben, a França, nombroses i confuses designacions: «desescolaritzats», «no escolaritzats», «desvinculats», «absentistes» (es pot distingir els absentistes «greus», els absentistes «mitjans», els absentistes «crònics», els «corrents»), «desafiliats escolars», «oblidats del sistema escolar», «present-absents», etc.

Els investigadors refusen majoritàriament aquests termes, perquè volen evitar qualsevol naturalització del problema, que es consideri que es tracta d'un estat característic dels joves. Alguns rebutgen explícitament la possibilitat d'elaborar-ne una tipologia i tots les investigadors prefereixen l'exposició de «casos» o més aviat de «retrats» que defineixin les experiències o situacions singulars, les trajectòries dels individus, que podrien explicar millor el o els fenòmens.

Algunes definicions provisionals dels termes utilitzats són:

- el *desescolaritzat*: jove sotmès a l'obligació escolar (6 a 16 anys)
 - que no està matriculat a cap centre de formació inicial o a temps parcial,
 - o que no ha estat matriculat mai (cas de joves immigrants nouvinguts),
 - o que ja no va al centre on està matriculat des de fa un període de temps llarg i continu.

Per tant, només es parla de desescolarització en el cas de joves sotmesos a l'obligació escolar.

- la *desvinculació* es refereix al procés que condueix de l'absentisme a la desescolarització.

Així doncs, la frontera entre desescolarització i absentisme no és clara.

- l'*absentista* és un jove matriculat en un centre però que hi va molt irregularment (les definicions varien segons els estudis i segons els centres).

La definició del terme «desescolarització» varia segons les institucions i els professionals. «S'ha d'adoptar un terme idèntic quan es parla d'alumnes que encara estan sotmesos a l'obligació escolar i d'alumnes que ja no hi estan? És legítim preocupar-se només d'aquells que són fora de les parets de l'escola, quan dins d'ella n'hi ha alguns que estan molt desmotivats, una desmotivació que per alguns es transformarà en desescolarització?»

És legítim preocupar-se només d'aquells alumnes que són fora de les parets de l'escola, quan a dins n'hi ha alguns amb una desmotivació que es transformarà en desescolarització?

La quantificació impossible

L'únic indicador quantitatiu disponible (o que es pot elaborar a partir de les dades disponibles) és el dels «grans absentistes». Però aquest indicador es pot elaborar de maneres diferents: com es registren les absències, qui i com valora la validesa de la justificació prèvia, etc. En la diversitat d'operacions de càlcul també hi intervenen les relacions entre els professionals o les relacions entre els pares i l'escola (negociació, pressions).

Per tant, les xifres sobre l'absentisme i les seves variacions —com, per exemple, les de la violència escolar— no només depenen de les pràctiques dels alumnes, sinó també de la motivació del personal davant del

Les xifres sobre l'absentisme i les seves variacions no només depenen de les pràctiques dels alumnes, sinó també de la motivació del personal davant del problema.

problema. Així, és difícil respondre a la pregunta «quants desescolaritzats hi ha?» Les respostes varien d'un estudi a un altre, per la diversitat dels llocs estudiats (i per tant dels alumnes), i també dels contextos d'elaboració de les dades i de l'ús que n'han fet els investigadors. De tota manera se'n poden extraure alguns resultats comuns:

- certament hi ha joves «desescolaritzats» dins dels que tenen l'obligació d'anar a l'escola,
- la desescolarització es dona sobretot a partir dels 14-15 anys i de manera creixent fins als 16 anys, però els moments de ruptura, com ara el pas de l'escola al col·legi de secundària i les orientacions durant l'estada al col·legi, poden accentuar el procés,
- entre els «desescolaritzats», els joves procedents de classes populars i els d'origen estranger estan superrepresentats;
- cal assenyalar, a més, que la desescolarització també afecta les noies, encara que les modalitats de processos i les explicacions que en donen elles difereixen força de les dels nois.

Qui són els joves afectats?

Els «desescolaritzats» són fonamentalment joves que combinen les característiques d'un entorn social desafavorit, una vulnerabilitat familiar i greus dificultats escolars.

Els «desescolaritzats» són fonamentalment joves que combinen les característiques d'un entorn social desafavorit, una vulnerabilitat familiar i greus dificultats escolars: renda molt baixa, atur, escissió de la filiació, allunyament d'un dels pares, desaparició d'un germà, família «dispersa», canvi de residència, etc. Tot això interactua amb les dificultats escolars i les interrupcions de l'escolarització.

Els investigadors solen insistir en la confluència de factors socials, familiars i escolars: «El discurs dels agents relaciona la «desescolarització» amb el creixe-

ment de la delinqüència juvenil, amb l'increment dels actes incívics, amb la crisi de les perifèries i amb la ruptura de la cèl·lula familiar, i per tant la converteix en un fenomen essencialment urbà, masculí, familiar i judicial. Les dades recollides condueixen sobretot a remarcar l'origen social dels «desescolaritzats», procedents de les capes més marginades de les classes populars, i la importància i anterioritat de les dificultats escolars. Contràriament al que es diu, la «desescolarització» afecta igualment les noies i els joves rurals.»

«En contra de la visió espontània sobre els "desescolaritzats" que té la població, que tendeix normalment a tenir en compte aspectes psicològics i familiars per explicar les trajectòries de ruptura amb la institució escolar, convé assenyalar primer de tot que la gran majoria dels "desescolaritzats" provenen de les classes populars, fins i tot dels sectors més precaris i més dominats de les classes populars. En realitat, els trencaments de la família existeixen en moltes de les situacions estudiades. Però, a banda del fet que també es troben configuracions més clàssiques, sembla almenys arbitrari de subratllar la qüestió de la "monoparentalitat" o de les "mancances educatives", sense fer referència a les condicions socials en què s'han generat els comportaments definits institucionalment com a relacionats amb la "desescolarització". No té gaire sentit d'agrupar aquestes situacions en la categoria genèrica de "monoparentalitat" o de "crisi" contemporània de la família, com si la manca o la substitució del pare fossin l'única causa, com si els conflictes, els trencaments familiars en un marc de condicions socials precàries no fossin generalment una causa.»

Les dificultats escolars precoces constitueixen l'altre gran element, transversal a la gairebé totalitat de les trajectòries estudiades.

Sembla arbitrari de subratllar la "monoparentalitat" o les "mancances educatives", sense fer referència a les condicions socials en què s'han generat els comportaments definits institucionalment com a relacionats amb la "desescolarització".

Les transformacions econòmiques i socials han contribuït a fer més decisives les ruptures que es produeixen en les vides individuals.

La massificació de l'educació secundària ha provocat una accentuació de les diferències internes del sistema d'ensenyament.

«Interessar-se de prop per les trajectòries d'aquests "desescolaritzats" vol dir, primer i abans que res, gairebé en tots els casos, introduir-se en les condicions de vida de les categories més pobres i especialment de les que semblen haver acumulat algunes formes de maledicció social. En molts casos es perceben tots els efectes contradictoris d'un període en què les transformacions econòmiques i socials han contribuït a fer més decisives les ruptures que es produeixen en les vides individuals, a través de la instal·lació d'un atur massiu i de l'increment de la precarietat, al mateix temps que la norma de l'escolarització s'imposava com mai abans.

D'una banda, l'afebliment de les capacitats d'integració del món laboral, tant per les transformacions en l'organització de les empreses com per l'increment de la competència pel lloc de treball i per la degradació de la cultura obrera tradicional, ha generat una separació cada cop més gran entre aquells que aconsegueixen mantenir o millorar la seva situació i aquells que s'afegeixen a una forma d'existència dominada per la "desmotivació". D'altra banda, la massificació de l'educació secundària ha provocat una forma d'accentuació de les diferències internes del sistema d'ensenyament, que ha col·locat els alumnes que tenien més dificultat en una posició de veritables "exclosos de dins". De manera que, a banda de les formes de marginalitat social més antigues, també és obligat considerar les noves formes de fragilització social, el creuament dels aspectes familiars, escolars i pròpiament socials.»

Entre les «categories» de joves «desescolaritzats» tenim:

- alumnes exclosos d'un centre per decisió del consell de disciplina; en alguns departaments hi ha una

proliferació preocupant de consells de disciplina i d'exclusions seguides d'un termini de redestinació molt llarg, els consells de disciplina del tercer trimestre són especialment susceptibles de provocar una desescolarització definitiva;

- alumnes que han rebut orientacions fora del col·legi i per als quals la durada d'alguns procediments de destinació (de vegades fins a 6 mesos) pot representar una desescolarització de fet; l'orientació cap a l'ensenyament especialitzat (en un col·legi o en un centre del sector medicoeducatiu) pot provocar el mateix resultat, de vegades a causa de la inadequació de les solucions proposades a les necessitats reals o sentides (rebuig per part dels pares, falta de plaça disponible...);

- alumnes que acaben d'arribar a França des de l'estranger, que no estan censats o estan en situació irregular; les famílies que arriben clandestinament normalment no saben que poden escolaritzar els seus fills; tot i els textos, tenen por que les puguin localitzar per una matrícula a una escola, on de vegades es troben amb traves administratives sense fonament, si no il·legals; això fa que els fills s'estiguin de vegades fins a un any sense escolarització; els alumnes «nouvintguts» —el 10% dels quals es calcula que mai no han estat escolaritzats en el seu país d'origen, per als quals cal pensar uns mecanismes d'acollida especials— no tenen prou classes d'acollida, sobretot als col·legis de secundària; alguns alumnes s'han pogut matricular però no han anat mai al centre (prematrícules no confirmades relacionades amb trasllats, endarreriment de la immigració...); altres infants d'origen estranger han estat escolaritzats durant un temps i després, cap als 12-13 anys, han sortit dels centres escolars per treballar a la família o en tallers clandestins;

En alguns departaments hi ha una proliferació preocupant de consells de disciplina i d'exclusions seguides d'un termini de redestinació molt llarg.

Les famílies que arriben clandestinament normalment no saben que poden escolaritzar els seus fills; tenen por que les puguin localitzar per una matrícula a una escola, on de vegades es troben amb traves administratives sense fonament.

- joves pertorbadors, delinqüents, molt apartats de la societat i fortament introduïts en xarxes d'economia paral·lela lucratives;
- alumnes que se senten en perill per la presència de bandes o d'alumnes de comunitats rivals;
- fills nòmades, gitanos;
- sense oblidar els alumnes « presents-absents » o « exclosos de dins », que estan presents físicament al col·legi o a l'institut, però que s'han desvinculat de l'ensenyament.

Diferents postures dels professionals davant d'aquesta nova qüestió escolar

La "desescolarització" —que es considera marginal— es relaciona amb les mancances de les famílies.

«Per al personal d'autoritat, allò que prima és la "defensa de la institució". La "desescolarització" —que es considera marginal— es relaciona, no amb les mancances de l'escola, sinó més aviat amb les de les famílies. El que caldria és enfortir les formes de control i millorar la gestió tècnica dels absentistes.

»El personal especialitzat (classes de relleu, assistents socials escolars, personal de vigilància dels col·legis) posa l'accent en els processos escolars i familiars com a causa de la "desescolarització". Tot i que parla obertament de la qüestió dels orígens socials dels alumnes, s'apropa més a un qüestionament alhora de les famílies i de l'escola i pensa que aquesta no sempre és capaç de fer front a les "crisis" familiars. En canvi, per al personal escolar d'inserció, la causa de la "desescolarització" s'ha de buscar principalment en el desfasse entre demanda i oferta de formació: les males orientacions són el fons de les lògiques d'exclusió escolar i de la "desescolarització". El professorat que treballa en educació especial també contribueix a criticar fortament les estructures escolars.»

La complexitat dels processos: el fenomen no es pot reduir a una categoria d'alumnes

Els estudis confirmen la diversitat dels processos de desescolarització, descriuen unes trajectòries individuals, que només comparteixen el fet de tenir lloc en uns contextos socials deteriorats o exposats a la precarietat social.

El procés de desescolarització no forma part d'un fenomen inevitable. Les condicions perquè es produeixi depenen d'un seguit de factors:

- factors socials i familiars, condicions socioeconòmiques i culturals, personals de l'alumne,
- factors que depenen del tipus d'escolarització de l'alumne i del seu nivell d'aprenentatge,
- factors dependents de la institució escolar mateix i del funcionament dels centres.

«El procés que va de l'absentisme a la desvinculació escolar permet tant mesurar les dificultats personals i familiars d'alguns alumnes, com detectar els disfuncionaments d'un sistema educatiu que no sempre sap reconèixer i fer costat als alumnes marginats per la cultura escolar. Hi ha «desvinculació» quan les normes i els coneixements que s'ensenyen han perdut, per als alumnes, l'interès o la utilitat.»

Tot i que molts absentistes tenen dificultats escolars i, especialment, no posseeixen els fonaments del llenguatge escrit i de l'expressió oral, el fracàs escolar no condueix pas, per ell mateix, a la desvinculació: n'és un dels factors potencials.

La desescolarització és el resultat d'un sèrie acumulativa de ruptures, que introdueixen una distància progressiva amb l'escola. Aquestes ruptures són alhora

Hi ha «desvinculació» quan les normes i els coneixements que s'ensenyen han perdut, per als alumnes, l'interès o la utilitat.

El fracàs escolar no condueix pas, per ell mateix, a la desvinculació: n'és un dels factors potencials.

En un moment donat, la sensació d'irreversibilitat de la ruptura del vincle amb l'escola empeny cap a la sortida del sistema educatiu.

personals i familiars (en la filiació parental i cultural, especialment) i ruptures que es produeixen en l'escolarització. L'acumulació d'aquestes ruptures és el que condueix al procés de desescolarització.

«En un moment donat, la sensació d'irreversibilitat de la ruptura del vincle amb l'escola empeny cap a la sortida del sistema educatiu: l'alumne ratifica una situació que s'ha fet inextricable. Al contrari que els actes incívics i violents, moltes vegades els alumnes presenten l'absentisme i la desvinculació com una mena de fatalitat, el resultat d'una constatació: «l'escola no està feta per a ells»».

La relació entre «desescolarització»
i disfuncionaments de la institució

La desescolarització qüestiona el funcionament de les institucions educatives.

La desescolarització qüestiona el funcionament de les institucions educatives en diversos sentits, especialment:

- El procés d'orientació o el veredicte de fracàs (que el jove sembla voler evitar avançant-se amb la seva desvinculació).
- Els efectes de les decisions de la institució: «passos» a la classe superior concedits per qüestió d'edat, que de fet poden confondre l'alumne sobre el seu «nivell».

Des del final de quart, alguns alumnes s'avancen per evitar l'orientació que, segons ells, els proposaran. Prevenen la situació en què pensen que es trobaran, perquè se senten en un atzucac. Deixen d'anar al col·legi uns mesos abans de fer els 16 anys i així avancen la data del final de l'escolaritat obligatòria.

- Consells de disciplina i exclusions temporals.
- Esperes de les decisions de destinació o decisions inadequades, que topen amb la família, etc.

L'orientació imposada, no destijada, rebutjada per l'alumne o pels seus pares, contribueix a alimentar el procés de desescolarització (per exemple, l'orientació cap a estructures d'ensenyament especialitzat, les reorientacions, els terminis per canviar un alumne d'estructura). Aquesta qüestió dels terminis en l'acollida és especialment decisiva quan es tracta de «novinguts».

- La consideració del jove dins de la institució escolar, que no coincideix amb la seva consideració eventual en el món exterior (es considera a la vegada que l'alumne és un nen en molts aspectes del funcionament de la institució, i que ja s'ha de preocupar de la seva inserció social, cosa que ja és una preocupació d'adult).

- El valor que dóna a l'escolarització el personal responsable de les mesures educatives (judicial o administratiu).

En general, el disfuncionament d'un centre, d'una estructura escolar o educativa, o d'una classe, pot contribuir a desestabilitzar uns joves que ja estan fragilitzats pel seu context social i per les seves dificultats escolars.

Els efectes d'algunes pràctiques pedagògiques o d'alguns mecanismes

La relació entre «fracàs escolar» i desescolarització no és, òbviament, sistemàtica. No tots els alumnes que fracassen es «desvinculen» i no tots els desescolarit-

El disfuncionament d'un centre, d'una estructura escolar o d'una classe, pot contribuir a desestabilitzar uns joves que ja estan fragilitzats pel seu context social i per les seves dificultats escolars.

Un estudi descriu els processos de «desvinculació cognitiva» i assenyala els efectes que algunes pràctiques, com ara una «pedagogia del concret», tenen per a alguns alumnes en dificultat.

zats estan en situació de fracàs. Però tots els estudis parlen d'alumnes que han tingut dificultats escolars i per als quals, sobretot, els coneixements escolars no tenien sentit. Un estudi descriu a més els processos de «desvinculació cognitiva» (que poden no manifestar-se per cap signe d'indisciplina, de violència, d'absentisme) i assenyala els efectes que algunes pràctiques, com ara una «pedagogia del concret», tenen per a alguns alumnes en dificultat.

«A l'escola elemental, les formes de treball escolar amb què es troben els alumnes no permeten que aquells que han estat identificats com a «desvinculadors potencials» en el seguiment de la seva escolarització, posin en pràctica les activitats intel·lectuals que es demanen ni que assumeixin els coneixements esperats; fins i tot sembla que alimentin o generin malentesos. Aquest fenomen es basa en gran part en evidències de tipus social : d'una banda, per als alumnes és evident que s'ha de «fer el que el professor diu que es faci» al peu de la lletra, amb la qual cosa la seva concentració en les feines i en les bones notes, dins d'una lògica d'obediència i de valoració d'ell mateix (i no de la seva feina, del que aprèn), oculta els aspectes relacionats amb l'aprenentatge; d'altra banda, el professorat funciona a partir de l'evidència de prerequisits per a l'aprenentatge, que per tant no són objecte d'una co-construcció amb les seves classes i que, quan resulta que fallen aquests prerequisits en els alumnes, són objecte d'una «adaptació» de l'ensenyament pensada en funció de les característiques suposades de la població amb què treballen. Aquestes adaptacions fan moltes vegades que els alumnes no sentin la impotència de realitzar un treball que es demana, sinó que el puguin «fer», però sense tenir els mitjans per adonar-se que existeix un desfase entre el que ells «fan» i el que se

n'espera. Aquests malentesos sociocognitius no només fan referència a les pràctiques professionals del professorat, sinó a unes formes de treball escolar estesques que, per exemple, en voler trencar amb el formalisme d'antigues formes escolars, tendeixen a amagar allò que pot ser necessari per atenuar els malentesos entre l'escola i els alumnes.

»La individualització de la pedagogia, igual que la consideració dels «infants», de la seva vida privada, de les seves característiques reals o suposades, la preocupació per la «realització» de cada infant, la manca de formalisme de les relacions pedagògiques, la proliferació d'activitats «extraescolars» en els centres escolars, etc., semblen tots factors que contribueixen al fet que els joves en dificultat (que són dels que tenen més feina a fer per construir-se com a alumnes, per adquirir les formes de pensament i de comportament escolars) creguin que estan a l'escola «únicament» com a persones davant d'altres persones, i no per adquirir uns coneixements estructurats disciplinadament, que el professorat ha de transmetre.

»Allò que «vincula» els alumnes, que fa que l'escola els sigui agradable o almenys acceptable, contribueix precisament a la creació o a l'amplificació de malentesos sobre el sentit de les activitats escolars.»

Algunes respostes

Una política general de lluita contra el fracàs escolar: les zones d'educació prioritària (ZEP) contribueixen, des del 1982, «a corregir la desigualtat social a través de l'enfortiment selectiu de l'acció educativa a les zones i als entorns socials on l'índex de fracàs escolar és més elevat» i així han introduït a França la idea de «dis-

Les zones d'educació prioritària (ZEP) contribueixen a corregir la desigualtat social a través de l'enfortiment selectiu de l'acció educativa a les zones i als entorns socials on l'índex de fracàs escolar és més elevat.

criminació positiva», que pretén, segons el lema del moment, «donar més als qui tenen menys».

És una visió global del fracàs escolar, dins del marc d'uns projectes d'actuació concrets per a cada zona considerada, en els quals participen agents escolars i «socis» externs al sistema educatiu.

La política de ZEP és el primer exemple francès de «territorialització» de les polítiques educatives, una problemàtica que progressivament s'ampliarà al conjunt de decisions polítiques que es prendran durant la dècada de 1980.

L'àmbit local és considerat com la unitat més adient per al tractament de les dificultats socials i escolars.

L'àmbit local és considerat com la unitat més adient per al tractament de les dificultats socials i escolars, d'elaboració de projectes educatius adaptats a aquestes dificultats.

Els «mecanismes d'enllaç»

Els mecanismes d'enllaç permeten reescolaritzar i resocialitzar els alumnes que han entrat en un procés de rebuig de la institució escolar.

Són mecanismes específics que, des de 1996, permeten reescolaritzar i resocialitzar els alumnes que han entrat en un procés de rebuig de la institució escolar. Se'ls adscriu a un col·legi on es dona:

- un entorn reforçat (professors i educadors),
- una estada temporal (des d'unes quantes setmanes fins a un any com a màxim) per a un grup d'alumnes reduït (8 a 10),
- una coordinació entre educació nacional, protecció judicial del jovent, col·lectivitats locals...

Prop de 3.000 joves han passat per 200 classes d'enllaç. Aquests alumnes, majoritàriament nois (4 de cada 5 alumnes) provenen de classes de 5è o de 4t dels col·legis i tenen grans dificultats escolars i socials. Prop de la meitat dels alumnes es queden en aquestes clas-

ses d'enllaç una mica més de tres mesos i la seva reinserció posterior en un itinerari de formació es considera en general positiva.

Els mecanismes d'enllaç es van crear per acollir els joves desescolaritzats o en via de desescolarització, amb la finalitat que tornessin a un col·legi o que passessin a la formació professional. Majoritàriament acullen a nois, que tenen una mitjana de 14 anys, que estan en via de desescolarització i el pas dels quals a la classe d'enllaç està fortament motivat per un comportament pertorbador.

«L'existència d'aquestes estructures planteja molts interrogants: tenen una funció d'integració o de relegació?; només han de «tractar» els alumnes marginals o també s'hi qüestiona el funcionament del col·legi únic o el que indiquen aquests alumnes quant a la qualitat de l'organització de l'ensenyament i de les relacions pedagògiques?»

Les classes d'enllaç suposen un balanç de funcionament globalment positiu:

- *Una clara millora dels comportaments...*

Aquesta millora notable dels comportaments dels joves mentre dura l'estada, s'estronca quan posteriorment se'ls destina a una classe corrent. En canvi, els equips estan dividits quan es tracta de valorar l'evolució dels coneixements escolars dels alumnes durant la seva estada a la classe d'enllaç (el 49% dels equips opinen que els alumnes han avançat escolarment de forma força o molt satisfactòria i el 40% opinen el contrari). Tanmateix, el professorat dels centres de retorn expressen moltes reserves sobre la millora dels resultats escolars.

- *... però un aprenentatge escolar que continua sent deficient*

L'existència dels mecanismes d'enllaç planteja molts interrogants: tenen una funció d'integració o de relegació?

Les classes d'enllaç Una clara millora dels comportaments però un aprenentatge escolar que continua sent deficient.

Aquesta falta de bons resultats pot explicar-se pel baix nivell escolar inicial dels joves afectats (el 20% dels alumnes de 3r es considera que tenen un nivell de 6è o de primària en l'aprenentatge escrit). Als equips pedagògics de les classes d'enllaç els costa de tornar a motivar els alumnes pels coneixements escolars. També plantegen fortes demandes pel que fa al reforçament del personal, al seguiment i al suport, i assenyalen que hi ha una col·laboració insuficient amb els col·legis d'origen.

- *Quin futur tenen els alumnes?*

Quan surten de l'estada en una classe d'enllaç, prop de les tres quartes parts dels alumnes són reescolaritzats. De tota manera, els efectes beneficiosos de l'estada estan hipotecats per la reaparició de dificultats recurrents. Per tant, el que passa després de la classe d'enllaç és una qüestió urgent.

Tot i que els mecanismes d'enllaç donen uns resultats encoratjadors, convé de vetllar perquè no esdevinguin unes estructures de relegació o, al contrari, massa selectives quant a les condicions d'admissió dels joves, cosa que podria deixar de banda els casos més difícils. A més, cal iniciar una reflexió sobre les modalitats de reintegració dels alumnes.

Les cèl·lules de vetlla educativa tenen per objectiu mobilitzar i coordinar els agents educatius i socials per detectar els joves que estan en ruptura social i oferir-los una solució educativa i d'inserció.

Cèl·lules de «vetlla educativa»

Funcionen en els barris difícils, sota l'autoritat dels alcaldes dels ajuntaments (establertes el 2002 i actualment funcionen en uns trenta nuclis).

Tenen per objectiu mobilitzar i coordinar els agents educatius i socials, els professionals de la inserció i de la sanitat, per detectar els joves que estan en ruptura social o en via de ruptura social i oferir-los una solució educativa i d'inserció.

La vetlla educativa és una iniciativa de prevenció. És una nova forma de treball conjunt que es basa en el creuament de les lògiques institucionals i professionals. Recolza en les competències dels diversos copartípeps de l'acció educativa —parees, professors, associacions i càrrecs electes—, que coordina sense que es barregin les responsabilitats i la funció de cadascun. S'avança localment a les conseqüències de les situacions de fracàs i estableix una continuïtat educativa, fins i tot —i sobretot— quan s'interromp l'itinerari escolar. Es tracta de fer tot el possible per la reinserció escolar i, quan això no és possible, de construir per a cada jove un itinerari individual, organitzat al voltant d'una ocupació del temps estructuradora, d'un lloc d'acollida i d'un projecte.

La cèl·lula de vetlla educativa aplega tots els agents afectats. S'adreça prioritàriament als joves dels barris difícils. La cèl·lula de vetlla educativa aplega localment els equips educatius dels centres escolars amb els agents socials, els professionals de la inserció i de la sanitat i els càrrecs electes, per establir la situació del municipi, detectar els joves en situació de ruptura o en via de ruptura escolar, i preparar i aplicar les solucions que se'ls oferiran.

Però a diferència de les altres iniciatives o programes, en aquest cas es tracten les situacions individuals dels joves. Això suposa, per descomptat, que les diverses parts que hi intervenen es posin d'acord en unes normes deontològiques comunes.

La diversitat de parts susceptibles d'estar involucrades en la vetlla educativa no ha de significar per al jove una dificultat addicional per identificar un interlocutor privilegiat. Al contrari, l'aplicació de la vetlla educativa ha de servir perquè els adults de la població —ja siguin professionals, voluntaris o contractats en el marc del

Es tracta de fer tot el possible per la reinserció escolar i, quan això no és possible, de construir per a cada jove un itinerari individual, organitzat al voltant d'una ocupació del temps estructuradora, d'un lloc d'acollida i d'un projecte.

L'aplicació de la vetlla educativa ha de servir perquè els adults de la població apadrinin els joves en situació de dificultat i per enfortir, a escala local, les actuacions de suport a la paternitat.

programa «adults d'enllaç»— apadrinin els joves en situació de dificultat i per enfortir, a escala local, les actuacions de suport a la paternitat.

Noves mesures per lluitar contra l'absentisme (aplicació a partir del curs 2003-2004)

El ministre delegat de Família va presentar al Consell de Ministres, el 26 de març de 2003, «una comunicació relativa à l'assistència escolar i a la responsabilitat de les famílies».

El ministre delegat de Família va presentar al Consell de Ministres, el 26 de març de 2003, «una comunicació relativa à l'assistència escolar i a la responsabilitat de les famílies». «Destaquen quatre orientacions principals:

- la clarificació de les responsabilitats entre el centre escolar i l'inspector acadèmic davant de l'incompliment de l'escolarització obligatòria;
- la creació d'un organisme conjunt d'abast departamental que prepari accions de prevenció i fomenti accions de suport a la responsabilitat dels pares; el recurs al «mòdul de suport a la responsabilitat dels pares» constitueix una pràctica nova adreçada a les famílies, l'objectiu de la qual és permetre'ls acomplir millor les seves funcions educatives;
- l'eliminació de la disposició actual de suspensió de les prestacions familiars per a les famílies que tinguin fills que no compleixen l'escolarització obligatòria, perquè aquesta disposició no és equitativa (no afecta més d'un milió de famílies que tenen un fill) ni gaire eficaç;
- l'enfortiment de les sancions penals amb una multa d'un import màxim de 750 euros, per als pares que no hagin pres totes les mesures necessàries perquè els seus fills de menys de 16 anys segueixin normalment l'ensenyament escolar.»

Com a conclusió, algunes constants en totes les respostes a aquest problema

- d'una banda, les respostes ja no poden venir només de dalt, del Ministeri, requereixen la iniciativa dels agents locals;
- l'escola no pot pas resoldre tots els problemes sola, les respostes a aquests problemes demanen un treball concertat de les institucions públiques (política municipal) i col·laboració (amb les col·lectivitats locals, els pares i mares d'alumnes...);
- crida a la iniciativa local i per tant a la col·laboració amb tots els agents (diversos serveis de l'estat, col·lectivitats locals, associacions i per descomptat els pares);
- crida a la innovació.

Això implica uns canvis de pràctiques a tots els nivells (pedagògics per al professorat —individualització dels itineraris—, però també de tots els serveis administratius).

Interrogants, punts de debat

El tractament de les dificultats d'aprenentatge, el «gran fracàs escolar», la «remotivació dels alumnes», una pedagogia més concreta, l'adaptació dels continguts, les modalitats d'avaluació dels alumnes, la individualització dels itineraris.

L'escola no pot resoldre tots els problemes sola, cal un treball concertat de les institucions públiques i col·laboració amb les col·lectivitats locals, els pares i mares d'alumnes...

El control de l'assistència dels alumnes, quina finalitat té?: prevenció o sanció (de l'alumne, de la seva família)?

Sanció de l'alumne (o de la seva família) que no respecti les normes escolars o prevenció d'aquests comportaments, cosa que suposa una anàlisi dels orígens i una recerca de solucions en el marc de l'escola?

Tenir en compte les distàncies culturals respecte de la norma escolar? Com es poden evitar les desviacions del comunitarisme?

Per exemple, cal agrupar, tractar a part, escolaritzar juntes determinades poblacions, perquè acceptin l'escola i poder tenir més en compte les seves particularitats (per exemple, classes o escoles per a gitanos)?

Però sabem que algunes formes de barreges socials i culturals a les classes o a les escoles afavoreixen l'escolarització dels infants, sobretot dels que pertanyen a una cultura comunitària forta.

Només un treball conjunt i interinstitucional permet confrontar la informació d'uns i altres buscar les solucions més ben adaptades a cada alumne, harmonitzar les respostes, i posar remei a les dificultats i als conflictes d'objectius que poden existir entre les diverses administracions.

Col·laboració necessària però situacions de confusió de les funcions?

(professorat, educadors, associacions, càrrecs electes...)

Només un treball conjunt i interinstitucional permet:

- confrontar la informació d'uns i altres;
- buscar les solucions més ben adaptades a cada alumne; aquesta xarxa de persones de preparació diversa permet una mirada creuada sobre la situació d'aquests alumnes;

- compartir la informació i harmonitzar les respostes, cosa que provoca un canvi de cultura sobre aquestes qüestions de l'absentisme.

- posar remei a les dificultats lligades a la diversitat de parts que hi intervenen i als conflictes d'objectius que poden existir entre les diverses administracions; algunes persones opinen que l'escolarització pot no ser un objectiu prioritari quan les dificultats socials, econòmiques, psicològiques o psiquiàtriques són massa importants.

Quines pràctiques pedagògiques per als alumnes que tenen grans dificultats al col·legi?

«Com conseqüència de les «formes d'adaptació» de les pràctiques docents a les dificultats dels alumnes, i de la seva preocupació per aconseguir que els alumnes en majors dificultats puguin tanmateix «reeixir» en les tasques que se'ls encarrega, apareixen efectes de confusió i de malentesos. Així, diversos treballs han pogut observar que aquesta concentració en la preocupació perquè els alumnes puguin mantenir una imatge positiva d'ells mateixos, pot conduir el professorat a reduir, conscientment o inconscient, el seu grau d'exigència i gairebé a encarregar als alumnes només tasques fragmentades, de baix nivell cognitiu, que els alumnes poden fer sense haver de posar en pràctica les activitats intel·lectuals que requereix un aprenentatge durador.

Un lògica així pot permetre mantenir el clima de classe, però de vegades actua en detriment de la pertinència didàctica de les feines que s'encarreguen i provoca o agreuja per això mateix uns efectes de parany i d'ajornament de la confrontació amb les valoracions reals de les adquisicions cognitives».

La preocupació perquè els alumnes puguin mantenir una imatge positiva d'ells mateixos, pot conduir el professorat a reduir, conscientment o inconscient, el seu grau d'exigència.

Uns continguts i unes pràctiques pedagògiques adequades?

Les expectatives dels alumnes respecte de l'escola es mantenen i la majoria d'ells reclamen una escola «normal».

Així, uns mecanismes que proposin activitats no considerades escolars pels alumnes, són susceptibles de reforçar la seva motivació. Les seves expectatives respecte de l'escola es mantenen i la majoria d'ells reclamen una escola «normal».

Què vol dir elaborar un projecte personal?

Ajudar aquests joves a elaborar un projecte personal és una constant de les pràctiques en tots aquests mecanismes de reescolarització: però com poden construir un projecte de futur aquests joves, la situació familiar i social dels quals és, en la majoria de casos, molt precària?

Tractament especial o currículum normal?

Una pedagogia «adaptada» pot ser necessària, però com es porta a la pràctica sense caure en l'estigmatització?

Una pedagogia «adaptada» pot ser necessària, però com es porta a la pràctica sense caure en l'estigmatització, en la reconstrucció de les vies de relegació?

La política voluntària de prolongació dels estudis de la dècada de 1980 va tenir uns efectes molt clars sobre les taxes d'escolarització i d'accés als diversos nivells d'estudi durant prop de deu anys: les transformacions decisives es van situar al nivell de l'estructura del sistema escolar (supressió de l'orientació, durant el col·legi, cap a l'ensenyament professional, concretament). Com a conseqüència d'això, la inadaptació escolar dels alumnes ja no es pot sancionar com abans amb unes orientacions que condueixin a una sortida ràpida del sistema escolar. D'aquí que calgui desenvolupar uns sistemes de regulació alternatius a l'antiga «regulació per eliminació»...

Quines modalitats hi ha per fer-se càrrec dels infants o adolescents menys adaptats a les normes escolars?

L'agrupament temporal d'alumnes que tenen grans dificultats, en uns mecanismes especials, respon a una lògica d'integració o a una lògica de separació?

Com es poden introduir en les pràctiques els dos objectius declarats d'aquests projectes: socialització i aprenentatge dels continguts escolars?

Referències bibliogràfiques

- Beaud, S. *80% au bac et après...*, La Découverte, 1998.
- Bautier, É. i Rochex, J.-Y. «Apprendre : des malentendus qui font la différence», a TERRAIL J.-P., *La scolarisation de la France*, Paris, La Dispute, 1997.
- Ben Ayed, Broccolicchi. «Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échecs», *VEI Ecole Intégration* 127, desembre del 2001.
- Bourdieu, P. i Champagne, P. «Les exclus de l'intérieur», a Bourdieu, P. (dir.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.
- Castel, R. *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard, 1995.
- Debarbieux, E. *La violence en milieu scolaire*, volum 2, «Le désordre des choses», E.S.F., 1999.
- Lahire, B. *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL, 1993.
- Thin, D. *Quartiers populaires. L'école et les familles*, PUL, 1998.
- Van Zanten, A. *L'école de la périphérie*, P.U.F., 2001.

Estudis del Programa Interministerial sobre els processos de desescolarització

Equip	Responsable	Estudi
LARSEF Bordeus II	Catherine Blaya-De-Barbieux Cblaya@aol.com	<i>Construcció social del rebuig de l'escola: processos de no es- colarització, desescolarització i desvinculació escolar a Fran- ça i a Anglaterra</i>
CADIS EHESS Bordeus	Claire Schiff schiffcl@club-internet.fr	<i>Funcionament institucional, realitats familiars i context urbà: repercussions sobre l'escolarització dels nous migrants</i>
OSC-FNSP París	Hugues Lagrange Hugues.Lagrange@wanadoo.fr	<i>Coneixement dels processos de desescolarització: estudi al Mantois</i>
DISPORAS Tolosa i ICRESS Perpinyà	Alain Tarrus CIREJED@univ-tlse2.fr o Altarrus@aol.com	<i>Barreges escolars, barreges familiars i actituds davant de la desescolarització d'infants gitanos i magribins</i>
IUFM Versailles (Etiolles)	Jacqueline Costa-Lascoux Jacqueline.costalascoux@ cevipof.sciences-po.fr	<i>Anàlisi dels processos de desescolarització a Corbeil i Grigny</i>
CERS – CIEU Tolosa Le Mirail	François Sicot Sicot@univ-tlse2.fr	<i>Els fenòmens de desescolarit- zació a l'Alta Garona</i>
SASO Picardie/ARES Bondy/SACO Poitiers	Bertrand Geay Bertrand.Geay@mshs.univ- poitiers.fr Françoise Ropé fropé@club-internet.fr	<i>L'espai social de la desescola- rització. Trajectòries invisibles i desconeixements institu- cionals</i>
ESCOL París8/ Printemps UVSQ/ SYLED París III	Elisabeth Bautier bautier@micronet.fr Jean-Pierre Terrail jean-pierre.terrail@wanadoo.fr	<i>Desvinculació escolar: gènesi i lògica de les trajectòries</i>
GRS Lió II	Daniel Thin Daniel.Thin@univ-lyon2.fr	<i>«Desescolarització» dels alum- nes de col·legis de medis po- pulars: trajectòries i configu- racions</i>

LAMES Ais de Provença	Daniel Frandji dfrandji@aol.com	<i>Carreres escolars i destins personals</i>
GERPA- París V	Pierre Coslin pierre.coslin@univ-paris5.fr	<i>Desescolarització total o parcial entre els infants de 13-15 anys, anàlisi retrospectiva a partir dels punts de vista del professorat, dels agents socials, dels pares i mares i dels joves mateix</i>
CESDIP	Maryse Hedibel hedibel@ext.jussieu.fr	<i>Desescolarització: a costa de desviar la identitat a l'adolescència?</i>

Per consultar els informes finals d'aquests estudis:

<http://cisad.adc.education.fr/descolarisation/>

III. Inclusió i reforma escolar: 10 tesis

*Britta Kollberg, Regionale Arbeitsstellen für
Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule (RAA)*

10 tesis

L'absentisme escolar dels joves socialment amenaçats és un problema de reconeixement i de configuració d'una oferta d'aprenentatge motivadora, propera a la vida i enfocada cap al futur.

L'exclusió social és un problema social creixent, que es deu a diverses causes. L'escola no és en ella mateixa una d'aquestes causes, tot i que pot reforçar notablement l'exclusió, o bé evitar-la, segons les seves idees, l'oferta i el clima. El sistema escolar alemany, dividit en tres parts, és un instrument de selecció molt fort, cosa que en fa una estructura poc adequada per prevenir o contrarestar el fracàs escolar o l'abandonament d'infants desafavorits del context escolar. Donat que les diverses formes d'escola van lligades a una afirmació d'estatus i a un reconeixement per nivells, a través de l'assignació escolar corresponent més aviat es provoca l'absentisme escolar dels joves socialment amenaçats. No obstant, també hi ha instituts que es troben cada cop més amb el problema. Es tracta sobretot d'un problema de reconeixement i en segon terme d'un problema de configuració d'una oferta d'aprenentatge motivadora, propera a la vida i enfocada cap al futur. L'escola integrada com a idea alternativa pot oferir l'estructura necessària de reconeixement, si garanteix una diferenciació interna àmplia i la màxima permeabilitat possible entre els nivells de rendiment i els grups. Però l'escola integrada tampoc és, per ella mateixa, una prevenció efectiva de l'exclusió; qualsevol escola, independentment de la seva adscripció estructural, pot ser

un lloc d'integració, si aquest és un dels seus objectius i la seva actuació pedagògica i social s'orienta cap al seu assoliment.

1. L'escola és una de les poques institucions que s'adreça a tots els grups de població sense tenir en compte la seva situació social o cultural. (A l'estat de Berlín, per exemple, algunes escoles entenen l'escolarització obligatòria com un dret i consideren que cal escolaritzar els infants que estan en situació anomenada "il·legal", o sigui que en aquest cas es pot arribar efectivament a tothom.) Per això l'escola pública és un receptacle de tots els orígens, interessos, emergències i necessitats. L'exclusió social pot tenir les seves causes en les condicions més diverses alienes a l'escola, però l'escola és l'indret on cristal·litza, es reforça i es manifesta. Es podria dir que, quan en l'experiència escolar es pot frenar i eliminar l'exclusió i se li poden contraposar èxits de participació, aleshores l'exclusió no és persistent: l'escola la pot prevenir eficaçment o la pot contrarestar. La influència escolar també és decisiva per als efectes a llarg termini de les experiències i dels contextos d'exclusió; és l'instrument estatal d'integració número 1. Les escoles que entenen això s'han de decidir entre el desig de selecció i el d'inclusió, i a partir d'aquesta decisió configurar estructures i ofertes d'aprenentatge i de formació. La inclusió significa tenir en compte tots els joves amenaçats o desfavorits, per tal de poder actuar contra les experiències d'exclusió de naturalesa més diversa. Les tesis següents aprofundeixen en aquestes variants causals i en els aspectes d'una concepció de l'escola total i integradora relacionats amb elles.

L'escola és una de les poques institucions que s'adreça a tots els grups de població sense tenir en compte la seva situació social o cultural.

Les escoles que entenen que són l'instrument d'integració més important s'han de decidir entre el desig de selecció i el d'inclusió, i a partir d'aquesta decisió configurar estructures i ofertes d'aprenentatge.

La família és el marc de relació fonamental de l'alumne i per això és el col·laborador número 1 de l'escola.

La formació d'adults i de pares possibilita una inclusió satisfactòria. Incrementa la motivació per la formació en les famílies, possibilita un suport orientat sistemàticament als alumnes socialment desfavorits i prevé així l'absentisme i el fracàs escolar.

2. La família és el marc de relació fonamental de qualsevol alumne i per això és el col·laborador número 1 de l'escola, també pedagògicament. Qui no la tingui en compte, ni que sigui només en àmbits parcials, no podrà actuar efectivament contra el perill d'exclusió social ni amb les eines de més abast ni amb les que són pedagògicament més refinades. El treball amb els pares i amb les famílies és sens dubte la part més difícil dels esforços escolars, especialment en l'àmbit del nivell I de secundària; però sense aquest punt de referència no és imaginable cap altra mesura. És relativament fàcil anar a veure els infants a casa i esbrinar les seves condicions de vida. Si un viu, per exemple, amb els pares i tres germans en dues habitacions petites de la casa de refugiats, difícilment pot fer deures a casa i anar a dormir a l'hora. I si un no té diners per comprar-se unes sabatilles Nike perquè ha de viure de pagaments en espècies o dels ajuts socials, potser no es troba de gust a l'escola perquè sempre es comenta això. De vegades n'hi ha prou d'acompanyar un cop un infant a l'escola (si veiem com se li diu "gitano" a un nen de sis anys tres vegades en quatre-cents metres, potser entendrem que no vulgui llevar-se i no surti de bon grat de casa). Un mestre pot influir molt. El qui coneix i té en compte la vida i les condicions d'aprenentatge de la mainada, potser pot trobar sales per fer els deures de casa, encoratjar que es faci el camí de l'escola acompanyat o agafar el tema de la roba de marca i treballar amb els alumnes la qüestió dels valors. La formació d'adults i de pares possibilita una inclusió satisfactòria. Incrementa la motivació per la formació en les famílies, possibilita un suport orientat sistemàticament als alumnes socialment desfavorits i prevé així l'absentisme i el fracàs escolar. Per això es planteja la qüestió de com es poden fomentar en les famílies la motivació per la for-

mació i la disposició a la col·laboració. Des del punt de vista de la RAA, hi ha dues coses importants: en primer lloc la col·laboració dels pares, basada en el respecte, per a la feina de formació primària, en comptes de la consideració de les mancances, que es dona sovint. Només aleshores docents i pares poden situar-se a la mateixa alçada. La segona cosa és la qüestió dels interessos dels pares més enllà de la formació de l'infant. L'escola pot acollir un gran nombre d'interessos formatius, socials i culturals de les famílies, sense trencar el seu marc; pot esdevenir un centre de formació cultural i social del seu municipi. Això es pot realitzar o controlar, per exemple, a través de cursos d'idiomes autoorganitzats o de formació continuada per a mares, amb atenció als infants petits per torns; a través d'una taula rodona de pares i mares, en la qual es poden tractar qüestions relacionades amb l'educació dels fills o generals ("el meu fill en la pubertat", idees per a la festa del barri, etc.); a través de l'organització d'una vetllada temàtica oberta a la comunitat, a partir d'una setmana sobre el projecte escolar, i de moltes altres iniciatives petites però efectives. Als primers cursos de l'escola bàsica, les mares també poden assistir a les classes i ajudar en la lectura individual, com fan les *Community Schools* de Coventry (Regne Unit). El més important és que pares i docents treballin plegats i que els adults també puguin aprendre alguna cosa, formalment o informalment, dels llibres o parlant amb els altres.

3. Amb les famílies s'ha guanyat el col·laborador més important. Però per tenir una visió global de la mainada i del jovent, l'escola necessita un altre complement de la perspectiva: els serveis juvenils i de treball social que acompanyen els nois i noies en la seva exis-

L'escola pot acollir un gran nombre d'interessos formatius, socials i culturals de les famílies; pot esdevenir un centre de formació cultural i social del seu municipi.

El més important és que pares i docents treballin plegats i que els adults també puguin aprendre alguna cosa.

L'escola necessita els serveis juvenils i de treball social que acompanyen els nois i noies en la seva existència no escolar.

La vinculació estructural amb els serveis juvenils i amb el treball social i cultural ajuda l'escola a guanyar autonomia, a adquirir un perfil més clar i a col·laborar de manera associada amb agents que tinguin els mateixos objectius.

tència no escolar. Això inclou també l'art, la cultura i altres mecanismes aliens a l'escola, que complementen l'oferta de l'escola d'un marc de creixement favorable. L'escola necessita els instruments d'aquestes altres professions com a elements de cooperació amb altres institucions i sectors, per tal de no transmetre la impressió que ella és plenament independent i que pot obrir tots els accessos al món tota sola. Es tracta de facilitar, com a escola, una diversitat de contactes amb l'entorn proper, real, que existeix al seu voltant. Com que les escoles, segons l'experiència, tenen grans dificultats en la col·laboració amb altres professions i agents formadors o culturals, caldria fer-ne un seguiment, com també de tot el procés d'obertura i inserció participativa en el municipi, a través d'instàncies adequades. Les entitats de suport com la RAA estan especialitzades a estimular, preparar, acompanyar i consolidar els processos de desenvolupament escolar i la vinculació estructural amb els serveis juvenils i amb el treball social i cultural. Ajuden l'escola a guanyar autonomia, a adquirir un perfil més clar i a col·laborar de manera associada amb agents que tinguin els mateixos objectius.

4. En aquest marc de desenvolupament escolar, determinades iniciatives de foment dels serveis juvenils són potser l'estratègia més efectiva per tractar el fracàs, l'abandonament o l'absentisme escolars. Però la complementació de l'escola a través d'aquests serveis juvenils només pot reaccionar als problemes; una prevenció duradora requereix una cooperació institucional estreta, en gran mesura també a l'escola. La RAA de Berlín impulsa una estació escolar en un punt socialment conflictiu amb les prioritats d'actuació assenyalades aquí. Aquesta estació escolar treballa amb diversos

instruments d'atenció personal i de treball de grup, en relació amb les classes i amb el lleure, buscant i articulant a través de compromisos, amb una orientació professional o formativa, i amb contacte amb les famílies i amb les colles (vegeu l'annex). La base de l'èxit de l'estació escolar no és tanmateix el conjunt de mètodes i d'instruments sociopedagògics afinats, sinó la seva inserció estructural en un concepte sociopedagògic de la RAA amb i a l'escola. Això inclou el club escolar (vegeu més avall), l'assessorament individual dels joves, una oferta de lleure atractiva, curssets de lideratge entre iguals per a joves multiplicadors, activitats per al foment de compromisos honorífics, així com art i projectes esportius. Tot això persegueix l'objectiu de convertir l'escola —moltes vegades a partir del lleure, però fins i tot a la classe i a les estructures de decisió escolar— en un lloc per viure, on conjuntament s'aprèn, es passa el temps lliure, es transforma l'entorn i es treballa en perspectives individuals, socials i municipals. Aquesta aplicació de mètodes de foment concrets en el marc de la construcció d'un món vital col·lectiu (a través de l'escola i del seu àmbit sociopedagògic) genera una forta atracció i durabilitat de l'oferta d'integració, en contraposició amb l'abandonament i l'absentisme escolars.

Es persegueix l'objectiu de convertir l'escola en un lloc per viure, on conjuntament s'aprèn, es passa el temps lliure, es transforma l'entorn i es treballa en perspectives individuals, socials i municipals.

5. El contacte amb la vida real i el procés d'aprenentatge amb elements atractius també s'han d'aconseguir durant la classe. Algunes formes d'ensenyament alternatives, que fomenten la cooperació del grup i el treball pràctic, reforcen la cohesió i la taxa d'èxit de l'oferta escolar per a joves socialment amenaçats. Les iniciatives de treball orientades a projectes també permeten als alumnes amb necessitat d'estímul desenvolupar punts forts i dominar les matèries, en un procés

Algunes formes d'ensenyament alternatives que activen les capacitats pràctiques d'aprenentatge individual i l'estímul de treball en grup aconseguen completar la tematització d'objectes quotidians rellevants i la capacitat didàctica per a la solució de qüestions reals.

enfocat cap a la pràctica i la reflexió. Les capacitats anomenades secundàries —com ara el treball en equip, que la classe de projectes requereix i fomenta, per exemple— responen als objectius socials de l'aprenentatge igual que a les exigències de la formació professional, i incrementen l'èxit escolar dels alumnes desfavorits. Per això els RAA de l'Alemanya occidental i oriental han dissenyat i documentat una diversitat de formes de classe, de mètodes d'obertura i de materials, que abasten des de la classe de projectes "tradicional" fins a estímuls del joc ben diversos. Totes elles tenen en comú l'element d'activació de les capacitats pràctiques d'aprenentatge individual, l'estímul de diverses formes de treball en grup per aconseguir completar la capacitat, la tematització d'objectes quotidians rellevants i la capacitat didàctica per a la solució reeixida i creativa de qüestions reals. Alguns exemples són els jocs de plans, les simulacions d'ordinador, els musicals, els tallers de teatre fòrum, els cursos de mediació i de comunicació, com també els materials didàctics especialitzats (per exemple de matemàtiques o de geografia) amb relació intercultural i l'estimulació del joc o de l'experimentació. Aquí és important que la classe oberta, "alternativa" també es correspongui amb un ambient escolar globalment modificat, obert; és a dir, que les formes d'aprenentatge esmentades tinguin continuïtat o reflex en el lleure o en l'àmbit sociopedagògic, de manera que la classe sigui només una forma d'una oferta de formació àmplia —integral— i atractiva. Aquest principi d'obertura, que relaciona la vida quotidiana escolar amb el temps lliure i la posa també en la mà col·laboradora de l'alumne —la qual es va desenvolupant entorn de les transformacions—, i que deixa sentir els efectes d'aquesta exigència de participació i d'exercici de participació activa fins a la classe, l'ano-

menem conceptualment "club d'alumnes" (vegeu més avall).

6. El club d'alumnes, és a dir l'escola oberta amb una oferta de classes acostada a la vida i un clima escolar democràtic, necessita una relació explícita i implícita amb la comunitat. Sense la inserció en la comunitat, amb les seves característiques concretes, els seus principis i problemes, l'escola no pot mantenir la relació amb la realitat i amb la vida. Dins de l'educació escolar també s'hi compten l'orientació cap enfora, la capacitat de persones joves, la seva aportació original a la vida col·lectiva i social, i la garantia dels seus drets. Aquest aspecte sempre hauria d'estar present, directament o indirecta, en la classe, en els projectes, en l'oferta de lleure i en el treball de les associacions. Els nous llocs d'aprenentatge i les activitats temàtiques locals fan que les classes siguin interessants, tinguin relació amb la vida i estimulin també la participació del jovent amb fatiga escolar. A més incrementen l'efecte formatiu durador, perquè allò que s'ha après pràcticament i que es reflecteix en l'entorn, es pot aprofundir i es pot conservar i presentar com un coneixement o una capacitat duradora. L'atractiu de la formació depèn de la mesura en què el jovent la retrobarà com a estímul constant i com a normalitat dins de la comunitat, i de la mesura en què l'escola aprofiti les possibilitats formatives de l'entorn. El casal juvenil, l'itinerari naturalista, el teatre, el centre sociocultural, l'escola de música, la galeria: tots ells poden esdevenir llocs d'aprenentatge potencial i punts de relació possible dins del context de la formació. Com que això ella ho fa sovint, perquè la voluntat de formació de moltes d'aquestes institucions és gran, depèn de l'escola que els consideri com a col·laboradors en el seu context, és a dir, abandonar

El club d'alumnes, és a dir l'escola oberta amb una oferta de classes acostada a la vida i un clima escolar democràtic, necessita una relació explícita i implícita amb la comunitat.

L'atractiu de la formació depèn de la mesura en què el jovent la retrobarà com a estímul constant i com a normalitat dins de la comunitat, i de la mesura en què l'escola aprofiti les possibilitats formatives de l'entorn.

també l'aspiració de ser l'agent formador únic o principal, en benefici d'una visió formativa col·lectiva i àmplia. (Per exemple, el *Service Learning* com a iniciativa d'aprenentatge i de construcció de l'entorn.)

La classe oberta i relacionada amb la vida, defineix com es pot convertir una escola en centre desitjat en comptes de com a instal·lació obligatòria.

7. Els principis esmentats de la classe oberta i relacionada amb la vida, del concepte sociopedagògic integral i de la relació pràctica amb la comunitat, defineixen el concepte de desenvolupament escolar a través de la participació, és a dir, de la definició conjunta del dia a dia escolar a través de totes les parts internes i externes relacionades amb l'escola: alumnat, professorat, pares, artistes, veïns, administracions, alumnat de formació continuada, empreses, etc. La RAA designa aquest concepte d'obertura escolar com a club d'alumnes. Aquest concepte defineix com es pot convertir una escola en lloc de vida i d'aprenentatge dels alumnes, com a centre desitjat en comptes de com a instal·lació obligatòria. Designa un ambient participatiu en el qual es poden obtenir diverses qualificacions i una nova relació entre professor i alumne que obre espais de construcció i de codecisió per als joves, i que produeix transformacions de la vida escolar fins a la classe. Els primers clubs d'alumnes van sorgir a començaments de la dècada de 1990, precisament per la preocupació per l'absentisme en els barris socioculturalment febles de Berlín, i es van mostrar com un instrument enormement efectiu per tornar a portar els desertors primer a l'escola i després a les classes, i també per prevenir satisfactòriament l'absentisme escolar a través de la gran cohesió de tota l'oferta escolar. Allà on els alumnes tenen oportunitats per influir en la vida escolar, és més fàcil motivar-los per a la col·laboració activa i així descobren que veritablement posseeixen capacitat creativa i possibilitats de transformació del seu entorn. Les qües-

Allà on els alumnes tenen oportunitats per influir en la vida escolar, és més fàcil motivar-los per a la col·laboració activa i així descobren que veritablement posseeixen capacitat creativa i possibilitats de transformació del seu entorn.

tions de la vida diària, dels condicionants comunitaris, de l'ocupació del temps lliure, de les perspectives professionals, han de tenir un espai dins de l'escola; les preocupacions i les amenaces s'han de poder discutir i les idees atractives dels alumnes s'han de poder dur a la pràctica. Com sempre, aquí no es tracta d'aplicar al cent per cent qualsevol pensament, sinó d'un principi d'obertura de l'escola al món vital dels infants. Això crea els fonaments d'un compromís dins i fora de l'escola, i contribueix a prevenir la resignació en el jovent, molt estesa. El concepte de club d'alumnes, després de 10 anys, està molt elaborat i molt estès.

8. El club d'alumnes, igual que la classe oberta, relacionada amb la pràctica i amb la comunitat, obliguen l'escola a reflexionar sobre formes de reconeixement que vagin més enllà de la censura, la lloança o el càstig escolar. Aquí rau una de les claus fonamentals d'una força motivadora i vinculant per anar a l'escola. Allà on es valoren els coneixements, les experiències i les capacitats, és a dir, on són possibles unes vivències exitoses de caràcter obert, l'absentisme esdevindrà un fenomen marginal en desaparició. Aquí cal tenir en compte formes i enfocaments que permetin també de premiar resultats no especialitzats o temàtics, no relacionats amb proves. Això es pot fer amb certificats, exposicions, nomenaments públics o la invitació a esdeveniments especials, però la cessió de responsabilitats molt pràctiques i el plus de confiança que porta acompanyada també pot representar una notable valoració d'un alumne. L'important és centrar la mirada també en els resultats i en les capacitats del joves amenaçats, per tal de procurar-los també experiències de reconeixement. Capacitats d'aquestes n'hi ha! Tots els mestres amb què ha treballat la RAA en 12 anys en diversos projec-

És important centrar la mirada en els resultats i en les capacitats del joves amenaçats, per tal de procurar-los també experiències de reconeixement.

El reconeixement, el respecte a les capacitats dels "fracassats escolars", que en anglès s'anomena *empowerment* és, en contraposició a victimització (consideració de la persona afectada com a víctima de la seva situació), un concepte essencial per entendre el canvi d'òptica.

tes, explicaven la mateixa experiència recurrent, sempre extraordinàriament sorprenent: a la classe de projectes, a les formes d'aprenentatge en grup, al club d'alumnes, en les activitats escolars voluntàries del barri, fins i tot en l'empresa comercial d'alumnes, els alumnes destacaven justament en allò que el mestre no hagués pensat mai. Sabien pintar bé i portar el club, dirigir un projecte, estirar un grup, comercialitzar el producte de l'empresa o una altra cosa, que a la classe mai no es demana ni es valora. És ben cert que, en projectes de la naturalesa més diversa, els "fracassats escolars" són els alumnes més motivats, més exitosos i més brillants: es tracta precisament d'estimular, detectar, aprofitar i reconèixer públicament aquesta excel·lència, a través de les nombroses formes de treball escolar esmentades. Perquè per a les persones i els grups desfavorits, el respecte és decisiu i és la capacitat d'adonar-se un mateix del potencial per resoldre les crisis i d'activar-lo. Això en anglès s'anomena *empowerment* (empoderament), en contraposició a *victimization*, la consideració paternalista de la persona afectada com a víctima de la seva situació, que necessita sobretot auxili o referències. En canvi, la imatge de la persona que destaca el terme *empowerment* inclou com a component essencial el respecte i la capacitat d'actuació. La mainada i el jovent amenaçats per l'exclusió social són considerats com a membres responsables de la societat, com a interlocutors en la solució dels seus problemes i en la superació d'altres reptes escolars o comunitaris. Si s'espera alguna cosa d'ells, si amb el seu absentisme faltés una aportació important, això fa que l'escolarització sigui per a ells atractiva i més urgent, i que sigui difícil renunciar a la pròpia implicació en l'escola. Un dels elements d'un sistema que funcioni és una "identitat corporativa", un objectiu o un perfil co-

mú, al qual se subordinin les activitats concretes i que marqui el clima de relació i de treball. Les escoles també poden desenvolupar una identitat corporativa, que reforci l'èxit d'alguns i el sentiment de pertinença de tots, des dels mestres i conserges fins als alumnes. Els perfils dels alumnes que triomfen són tan diversos com les seves condicions bàsiques i les capacitats especials que introdueixen els qui treballen aquí. Abasten des de l'èmfasi en un aspecte determinat de la ciència, de l'art o de la pedagogia, fins a una ideologia intercultural. L'important és que el tema superior tingui força de cohesió i que es reflecteixi en àmbits concrets, a la classe, a l'oferta de lleure, a la vida escolar i en la imatge davant de la comunitat. Aquesta identitat corporativa és adequada per estimular la implicació dels pedagogs i dels alumnes, pot despertar la creativitat i la individualitat i fer possibles èxits col·lectius, que repercuteixin al seu torn sobre la cohesió. És un element de cohesió i d'obligació important, si es tenen en compte les capacitats dels individus i es fa palès que les aportacions més diverses formen part del triomf de tots. En aquest sentit, un perfil escolar concret també reforça la competència intercultural del sistema, perquè no demana característiques de grup, sinó què pot fer o no pot fer algú, en què és creatiu i en què necessita el complement d'altres de l'equip.

9. El perill de l'exclusió social és més alt per als infants i joves desafavorits, i aquí els desavantatges familiars i socioculturals poden influir-hi. Per això les escoles han de posar la seva atenció especialment en els anomenats grups marginals (de la societat, no necessàriament de l'alumnat) i han de formular explícitament l'objectiu d'integrar-los. Els alumnes amb un context d'immigració ho tenen especialment difícil a l'escola si

Les escoles també poden desenvolupar una identitat corporativa que reforci l'èxit d'alguns i el sentiment de pertinença de tots, des dels mestres i conserges fins als alumnes.

La identitat corporativa pot estimular la implicació dels pedagogs i dels alumnes, despertar la creativitat i la individualitat, i fer possibles èxits col·lectius que repercuteixin sobre la cohesió.

Els alumnes amb un context d'immigració ho tenen especialment difícil a l'escola si la ruptura amb l'experiència del lloc d'origen és molt profunda, si la família està aclaparada amb problemes propis o si es troben reiteradament amb mostres de prejudicis racials en el context escolar.

la ruptura amb l'experiència del lloc d'origen és molt profunda, si la família està aclaparada amb problemes propis (d'integració o d'una altra mena) o si es troben reiteradament amb mostres de prejudicis racials en el context escolar (camí de l'escola, al pati, amb determinats alumnes o professors). Aquí té una rellevància essencial el ressentiment social, no l'individual, i la seva expressió en la distribució d'oportunitats professionals i socials. Per això a Alemanya el problema de l'absentisme escolar degut a aquestes causes gairebé no afecta, per exemple, infants francesos o australians, sinó més aviat turcs, gitanos i àrabs. La persona que és identificada o estigmatitzada perquè forma part d'una minoria rebutjada, de vegades tendeix a tancar-s'hi i a reforçar aquesta tendència en un cercle viciós. De tota manera no és cap senyal de manca d'integració que la mainada d'un grup ètnic s'ajunti durant la pausa i parli la seva llengua materna. La llengua pròpia, els codis culturals i els acudits són un element de distensió important i existeixen igualment en els grups de noies i en les colles d'hip-hop. Només quan això no es pot trencar ni a la classe ni enlloc, alguna cosa falla i una colla ha esdevingut una minoria separada o que s'ha separat. Per això és important observar bé què passa dins dels grups i no prendre la individualitat com un abandó, però també ser sensible a la separació d'alguns per part de la majoria que té al davant. De quina manera tan imperceptible es produeixen aquestes exclusions (i després es "justifiquen" amb automarginació de la persona afectada), es pot comprovar fàcilment si es pregunta al jovent pels punts de trobada preferits. Sense un seguiment pedagògic, a les noies i als infants més joves o "més febles" en altres sentits els sol costar d'integrar-se i com que eviten el rebuig frontal, normalment sembla com si ells mateixos no volguessin anar-hi. La

marginació passa gairebé sempre desapercibuda, per sota la superfície, i requereix per això el doble d'atenció per part dels pedagogs i una prevenció específica a través de la pràctica democràtica a l'escola. L'escola necessita, per tant, una ideologia democràtica i una política pràctica d'educació intercultural. Els orígens dels joves s'han de prendre com a element de la vida escolar quotidiana i s'han de considerar com un aspecte normal de la riquesa interior de la comunitat escolar. Això pot i ha de passar sobretot a la classe plenament normal i en el dia a dia escolar, però ocasionalment també es pot fer en determinades formes de projectes. Aquí és important aprendre com es posa un infant en el paper d'un company i aprenent, de manera que transmeti al pedagog què ha de saber i d'entendre sobre això. L'objectiu de qualsevol plantejament intercultural ha de ser tanmateix que la diversitat es visqui com una característica normal del conjunt de l'escola, no com una qualitat d'alguns alumnes; és a dir que els orígens diversos no s'han d'utilitzar per diferenciar grups marginals, sinó com a pedres d'un mosaic que formen un conjunt acolorit. Això només és possible amb la implicació activa del coneixement pràctic de l'alumne i de la seva família; ells poden formular què poden aportar a què i com, sense sentir-se dirigits.

10. La perspectiva de què passarà després d'acabar l'escola influeix decisivament en tota mena de fracàs i d'absentisme escolars, per bé que l'"argument" que no paga la pena d'anar a escola tenint en compte l'atur que hi ha després, és naturalment una profecia autocomplaent. Com més present tingui l'escola l'orientació professional i vital del jovent fora del seu propi període d'intervenció, més possibilitats tindrà de rebatre aquest "argument" emocional. En èpoques d'atur (ju-

L'objectiu de qualsevol plantejament intercultural ha de ser tanmateix que la diversitat es visqui com una característica normal del conjunt de l'escola, no com una qualitat d'alguns alumnes.

La perspectiva de què passarà després d'acabar l'escola influeix decisivament en tota mena de fracàs i d'absentisme escolars.

L'empenta motivadora que proporciona una activitat empresarial reeixida és gairebé insuperable, i precisament els alumnes més aviat fluixos tècnicament sovint es mostren aquí molt hàbils.

És important potenciar l'orientació formativa i professional com a possibilitat real dins de l'escola.

venil) elevat, això és vàlid per a tots els alumnes, especialment per als qui tenen desavantatges socials, jurí-dics o formatius. Per això moltes escoles es preocupen per organitzar espais d'experiència on es puguin adquirir capacitats, motivacions i qualificacions rellevants per a la formació. Un d'aquests espais són les empreses d'alumnes, que dins de la classe i d'un marc escolar protegit permeten una activitat econòmica real i que tenen tot el que correspon a una empresa com cal. Aquí s'ha d'organitzar, produir, competir i vendre, només que el marc legal està determinat per l'escola. L'empenta motivadora que proporciona una activitat empresarial reeixida és gairebé insuperable, i precisament els alumnes més aviat fluixos tècnicament sovint es mostren aquí molt hàbils. A moltes escoles, l'empresa d'alumnes ha demostrat ser un mitjà adient per a les classes de matemàtiques, alemany, economia, món laboral i d'altres; i naturalment a través de l'activitat de la pròpia empresa es pot transmetre, aplicar i retenir més fàcilment el càlcul de percentatges que amb els exemples d'un llibre de text, més llunyans. Aquest és un exemple de les nombroses possibilitats de potenciar l'orientació formativa i professional com a possibilitat real dins de l'escola. Això també es pot fer en un curs de formació empresarial de tot un any, amb pràctiques a les empreses properes a l'escola, en relació amb ofertes de promoció d'agents aliens a l'escola en la transició escola-feina i amb la presa de contacte amb ells, per tal de fer les primeres passes junts ja abans d'acabar l'escola. La majoria d'idees es poden tractar a la classe i se'n pot fer un seguiment al club d'alumnes o amb ofertes sociopedagògiques; només han de ser més que un tema d'un dia, han de ser un interès constant de l'escola. Aleshores per a la gent jove és atractiu de venir-hi, anar temptejant passes cap a l'autonomia

dins d'aquest marc protegit i per tant, amb aquesta perspectiva, anar assumint també les ofertes normals de classes i les exigències que impliquen.

Resum

L'escola és una de les institucions col·lectives més importants per evitar l'exclusió social. Per dur a terme la seva funció necessita obrir-se cap a dins i cap a fora: unes classes i unes relacions professors-alumnes noves, així com una cooperació estreta amb interlocutors externs, relacionada amb les classes i amb qüestions extralectives. Ha de pensar en la perspectiva postescolar i ha d'aplicar uns principis interculturals, que no permetin el sorgiment de grups marginals dins de l'escola. Per fer-ho necessita l'aportació de les famílies, imprescindible per construir conjuntament una escola comunitària. Les ofertes dels serveis juvenils tenen un efecte durador si modifiquen el clima escolar dins d'un marc de desenvolupament de l'escola i si fomenten que l'escola esdevingui un centre de formació comunitari i una institució democràtica. Una cultura i una tradició de reconeixement desenvolupades col·lectivament manifesten els efectes positius de tots els altres passos pràctics.

Perquè es produeixin totes les transformacions esmentades cal el seguiment d'organismes d'assessorament externs, que, com a experts de la reforma escolar i del desenvolupament de perfils escolars, donin suport als processos d'obertura interna i externa, així com als procediments de cooperació amb agents comunitaris.

Perquè es produeixin totes les transformacions esmentades calen organismes d'assessorament externs, que, com a experts de la reforma escolar i del desenvolupament de perfils escolars, donin suport als processos d'obertura interna i externa, així com als procediments de cooperació amb agents comunitaris.

L'autora

L'autora, nascuda el 1966, és subdirectora de la Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule e.V (RAA) i coordinadora de la Comunitat de Treball Federal d'aquesta entitat. Ha desenvolupat diversos conceptes i models sobre el desenvolupament escolar en el context de la integració i de la formació integral. Ha publicat articles, entre d'altres, a:

- *Zeitschrift Pädagogik*, Pädagogische Beiträge Verlag.
- *Handbuch Schulleitung und Schulentwicklung*, RAA-BE-Verlag.
- *Handbuch Praxis des professionellen Schulleitung*, Verlag öbv&hpt, Viena.
- *Zeitschrift Informationsdienst zur Ausländerarbeit*, Verlag des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik.
- *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*, Leske + Budrich, Opladen.

És responsable editorial de la col·lecció "Interkulturelle Beiträge Jugend & Schule" de la RAA Berlín i de la col·lecció "Interkulturelle Beiträge Kultur & Jugend" de la RAA Berlín, en col·laboració amb l'editorial de textos escolars Ernst Klett.

Annex. Sobre el concepte d'estació escolar a la Heinz-Brandt-Oberschule (forma de treball i metodologia)

L'estació escolar està ocupada diàriament, durant l'horari laboral central (8-14 hores) per dos treballadors, un dels quals és allà per poder reaccionar a situacions conflictives del moment i l'altre està treballant segons el

pla setmanal establert. Per experiència, a l'estació escolar hi ha 6-8 alumnes per classe.

És especialment important el treball del 7è curs, perquè en aquest curs es posen les bases d'un examen final satisfactori i hauria de començar un treball específic amb els pares.

Les principals tasques són:

- seguiment i assessorament sociopedagògic d'alumnes amb limitacions individuals (problemes d'aprenentatge, de concentració, etc.);
- converses amb els alumnes i els pares, ofertes per al professorat i altres col·laboradors;
- foment de la capacitat d'aprenentatge i desenvolupament de les capacitats socials;
- treball continuat de projectes, enfocat a la participació en la vida quotidiana escolar i extralectiva;
- recepció d'influències d'agents de l'entorn social, especialment del familiar i de l'escolar, per millorar la integració social dels interessats;
- detecció d'una necessitat eventual d'ajudes a l'educació, en cas necessari intervenció prop del Servei de Joventut per aconseguir més ajudes;
- coordinació amb l'àmbit de treball sobre "treball infantil i juvenil".

Assessorament individual

Aquí és important, en primer lloc, el treball amb individus. Formen part d'aquest treball la cooperació intensa amb els pares, l'assessorament, el suport en qüestions escolars i educatives, així com les iniciatives per a l'acceptació d'ofertes públiques. Almenys cada dues setmanes es manté una conversa intensa amb cada jove. A més està previst un seguiment individual a la classe

Formen part del treball amb individus la cooperació intensa amb els pares, l'assessorament, el suport en qüestions escolars i educatives, així com les iniciatives per a l'acceptació d'ofertes públiques.

d'acord amb els professors, per preparar i reforçar la participació en el fet educatiu.

En segon lloc l'estació escolar ofereix, tres dies a la setmana, suport per a la realització dels deures de casa, amb l'objectiu d'ajudar per a l'autoajuda. Això, coordinat amb els continguts escolars, serveix per a l'ampliació de les capacitats cognitives. A través d'un ambient sense por, es poden recuperar els endarreriments d'aprenentatge i es poden superar les dificultats de concentració existents.

Formen part de l'àmbit de treball, en tercer lloc, la interrelació i la discussió amb agents locals, institucions públiques, la coordinació amb el titular, l'administració econòmica dels mitjans materials, etc. Per descomptat, també hi ha la participació en els principals òrgans escolars. Un dia fix a la setmana, l'estació escolar ofereix conversa per al professorat. En una ronda de debat, el titular i l'escola, juntament amb la direcció de l'escola, el professorat, la directora del club i altre personal docent estableixen en l'entorn de l'escola el marc del programa global de l'estació escolar. També es debat sobre els progressos i les necessitats de determinats alumnes.

Treball en grup

L'estació escolar ofereix, en quart lloc, un treball de grup, que té lloc dos dies a la setmana en diversos grups petits. Aquí es reconstrueixen els fonaments per a la integració en un grup i a llarg termini en la vida escolar. Aquí són importants els següents aspectes metodològics:

- Observació participativa i no participativa i avaluació d'ella. Així es poden descobrir i analitzar conflictes i

els treballadors, amb consells i tacte, poden intervenir entre professors i alumnes o entre pares i alumnes.

- Aprenentatge sense por (aprenentatge funcional i intencional).

- Tècniques de distensió en tardes temàtiques, aconseguir descàrregues emocionals.

- Estratègies conjuntes de resolució de problemes.

- Jocs de rol.

- Tècniques de reducció de la tensió i de mediació.

Aquests grups els porten conjuntament dos treballadors.

A l'escola hi ha un club d'alumnes del qual és titular la RAA. Els joves de què parlem aquí no s'hi poden acollir, perquè no tenen capacitat grupal. Tanmateix un dels objectius és influir per poder superar aquesta mancança i perquè els alumnes puguin afrontar els reptes que sorgeixen en els projectes, dins i al voltant del club d'alumnes. Una col·laboració estreta entre aquesta entitat i l'estació escolar garanteix que el professorat, els pedagogs socials i la directora del club treballin plegats en la integració de tots els alumnes en les ofertes lectives i sociopedagògiques regulars.

Per això l'estació escolar també treballa amb grups petits en projectes, amb tècniques artesanals, artístiques i de pedagogia vivencial, per tal de desenvolupar l'acció participativa. Els recursos escolars i la selecció prèvia del personal fan que aquest sigui un aspecte metodològic fonamental. Mecanismes com aquest poden enfortir de forma especial l'autoconfiança dels infants i dels joves, i desenvolupar el seu sentiment de comunitat. Les capacitats pròpies s'amplien i s'aprofundeixen mitjançant l'actuació concreta en relació amb un equip i un projecte conjunt. De la pròpia participació sorgeixen coses profitoses i es descobreixen els

Mecanismes com l'estació escolar poden enfortir l'autoconfiança dels infants i dels joves, i desenvolupar el seu sentiment de comunitat. Les capacitats pròpies s'amplien i s'aprofundeixen mitjançant l'actuació concreta en relació amb un equip i un projecte conjunt.

potencials personals. S'aconsegueix, amb disciplina, paciència i diversió, iniciar una cosa nova i assolir èxits. Es persegueixen uns resultats parcials, que alhora documenten quins són els interessos dels infants i joves pel que fa a l'escola i a les seves possibilitats de desenvolupament personal.

Després de les vacances o quan s'aturen les classes, cal molta força i paciència perquè els grups treballin regularment. Això es pot aconseguir amb propostes molt cohesionadores (diversos grups esportius, des de l'aikido fins a l'esport de lleure, grup d'escalada, grup d'aventura, grup artístic, grups temàtics). Gràcies a les vivències positives es poden fer noves experiències socials i es pot enfortir el sentiment d'autovaloració. En els grups esportius es tracta principalment d'organitzar propostes a partir dels interessos dels alumnes, en les quals participin realment i així aprenguin per exemple disciplina, esperit d'equip, manteniment de converses d'afectats i actuació en conflictes. Amb el grup d'escalada anem una mica més lluny, perquè no es tracta només de superar dificultats i pors, ni de viure situacions de límit, sinó d'assumir responsabilitats, per un mateix i pels altres que estan assegurats a la corda i que necessiten l'ajuda pròpia per superar la seva por. En el grup d'aventura diversos grups petits s'enfronten a unes feines (per exemple cuinar la sopa, fer foc, trobar els camins correctes) de les quals pot dependre l'èxit del grup. L'aikido és una de les arts marcial més recents del Japó. A diferència de les formes esportives de lluita, on es tracta de guanyar, en aikido no hi ha combats —cap dualitat, cap “bo” ni “dolent”, cap guanyador ni perdedor—, sinó que l'objectiu és l'harmonia. Es practica per parelles o en grups. La preparació consisteix a treballar la mobilitat, el sentit d'equilibri, la intuïció, així com la condició física. Poden practicar plega-

des persones joves i grans, febles i fortes. El que compta és l'acceptació recíproca, la superació de la por i el desenvolupament de l'alegria. El grup d'aikido és intergeneracional i obert a l'escola (hi poden participar també els professors).

L'estació escolar es preocupa especialment de l'acceptació i la inserció de la cultura i la religió dels diversos llocs d'origen dels infants estrangers que hi participen. En aquest sentit els fonaments són el respecte i el treball dels interessos i de les possibilitats d'actuació conjunts. Aquí el titular està especialment qualificat i treballa constantment en l'elaboració de nous materials sobre aquesta temàtica i en la seva aplicació a les escoles i centres juvenils. Es pot esmentar, entre d'altres, els jocs de planificació, els musicals, les simulacions d'ordinador, els jocs de taula, els materials didàctics.

Seguiment i garantia de qualitat

El treball es documenta des del començament i des de la determinació dels objectius. Els documents són els escrits dels treballadors. Aquests es valoren en relació amb la documentació personal i també en relació amb la documentació del procés. Per a això es fan servir els instruments següents:

- Dades de personal (confidencials) sobre l'escola.
- Formulari per a la descripció de la situació de partida d'un infant.
 - Formulari d'evolució referit a cada nen.
 - Protocols d'equips i òrgans.

A banda de l'oferta del districte, el titular duu a terme una supervisió i un assessorament a través principalment de:

L'estació escolar es preocupa especialment de l'acceptació i la inserció de la cultura i la religió dels diversos llocs d'origen dels infants estrangers. Els fonaments són el respecte i el treball dels interessos i de les possibilitats d'actuació conjunts.

El treball es documenta des del començament i des de la determinació dels objectius.

- El debat dins de l'equip de pedagogs socials de l'escola corresponents al titular, que tracta sobre conceptes, principis de treball i estratègies interns del titular, i que periòdicament debat amb altres titulars sobre temes comuns.
- Seguiment regular per part de la direcció pedagògica.
- Assessorament o supervisió en casos concrets, quan cal, per part de personal especialitzat extern.

Perquè el projecte global funcioni bé, la mirada de la RAA també se centra en una direcció efectiva de l'estació escolar i en la coordinació. Dins de la concepció global s'inclouen una supervisió dels treballadors i unes petites despeses materials per al treball en projectes.

Nosaltres partim d'una actuació necessària de 48 setmanes a l'any, atès que les vacances són moments especialment difícils, cosa que es torna a comprovar de nou cada inici de curs. Aquí no s'hauria d'interrompre el treball. Per això els grups es continuen trobant i es manté l'assessorament individual tant com es pot. Paral·lelament hi ha propostes de vacances que continuen fomentant la integració en grups i la pròpia organització creativa del seu temps lliure per part dels joves (projecte de campament de vacances, trobades amb altres, etc.). Durant les vacances curtes també es continua treballant; de les vacances d'estiu s'ofereixen almenys dues setmanes per treballar a l'estació escolar.

IV. Projecte "La millora de l'èxit escolar: intervenció educativa en xarxa local"

Joan Rué. Grup OOE

(Observatori d'Oportunitats Educatives) de la UAB

Resum

En el projecte, es descriuen les dues fases d'un projecte de millora de l'escolaritat centrat en l'alumnat absentista, tant l'alumnat passiu d'aula com l'alumnat amb una assistència més o menys intermitent al centre educatiu.

Aquest projecte, desenvolupat amb el suport de la Diputació de Barcelona, va tenir lloc durant els anys 2001 i 2002 i va comptar amb la participació d'instàncies polítiques i educatives locals, agents educatius, professors de secundària, educadors socials i especialistes de diversos tipus, de quatre localitats de les comarques de Barcelona.

El text descriu els traços centrals del projecte, els seus eixos, els seus principis bàsics, els criteris de la metodologia seguida i algunes de les realitzacions que s'han considerat més importants. Aquest treball ha estat d'utilitat perquè, mitjançant les evidències posades de manifest, ha permès reconsiderar i reformular a fons algunes de les concepcions imperants sobre el tema de l'absentisme i el seu tractament. Una reformulació necessària, ja que aquelles concepcions limitaven el camp de l'acció docent.

A continuació descrivim els traços centrals del projecte, els eixos, els principis bàsics, els criteris de la metodologia seguida i algunes de les realitzacions més importants.

Les bases del projecte

El projecte "La millora de l'èxit escolar: intervenció educativa en xarxa local" s'ha desenvolupat durant dos anys (2001-2002) en quatre municipis de la província de Barcelona. En línies generals, els dos anys del projecte corresponen a la fase de diagnòstic i de reflexió inicial sobre el fenomen de l'absentisme i a la fase d'elaboració participada de recursos en xarxa, en un procés de treball amb un perfil basat en el model d'investigació-acció.

A partir d'aquí, el projecte té la seva continuïtat en una tercera fase, la de la posada en marxa –per part dels agents locals respectius– de les estratègies elaborades en coordinació durant l'etapa anterior. No obstant això, aquest tercer moment es realitza a escala local i no compta ni amb el seguiment ni amb la coordinació interlocal o el suport extern del grup investigador que ha assumit la responsabilitat del desenvolupament de les dues fases esmentades.

L'eix de referència que ha adoptat el projecte és l'alumnat que es troba en situació de risc d'abandonament de l'escolaritat obligatòria. Aquest tipus d'alumnat, podem trobar-lo tant entre els que encara estan escolaritzats com entre els que deixen el centre abans d'acabar la seva escolaritat. Per als primers –i orientant les accions educatives des d'un punt de vista preventiu–, l'actuació dels equips docents en el propi centre és fonamental. No obstant això, en alguns casos, pot ser indicada la intervenció complementària d'agents i d'unitats de formació externa que treballin de forma coordinada amb el centre, des dels objectius bàsics de l'escolaritat.

D'altra banda, un segon eix fonamental de l'estudi és la consideració que la situació de risc és una argu-

L'eix de referència que ha adoptat el projecte és l'alumnat que es troba en situació de risc d'abandonament de l'escolaritat obligatòria.

Un segon eix és la consideració que la situació de risc no n'explica les causes, que poden ser molt diferents entre els diversos alumnes.

mentació descriptiva que no explica, en absolut, les causes d'aquest risc, que poden ser molt diferents entre els diversos alumnes. En conseqüència, adoptar el punt de vista de la situació de risc ens porta a buscar les diverses causes escolars, socials o culturals, d'oportunitats, etc., que la fan possible, precisament per poder iniciar la recerca de les millors mesures preventives. L'actuació docent, per tant, ha d'adaptar-se a cadascuna de les situacions detectades, que són de tipologia molt variada. També ha de permetre definir millor les característiques de la intervenció per part dels diferents agents educatius involucrats en el projecte.

La formulació del projecte com un pla de *millora de l'èxit escolar* significa que els estàndards bàsics de l'èxit acadèmic també es troben a l'abast de les possibilitats dels alumnes amb més risc acadèmic, és a dir, a l'abast de l'alumnat que sosté conductes de passivitat manifesta a les aules o bé del que acusa absències reiterades o cròniques a l'escola, abans de finalitzar l'etapa d'escolaritat obligatòria. La justificació d'aquest propòsit és, alhora, de tipus ètic i pedagògic, perquè entenem que no hi ha separació entre l'acció educativa i els seus referents ètics.

En aquest sentit, pel projecte, era fonamental vincular l'acció educativa amb determinats criteris ètics de referència. En efecte, partíem del fet que, en la mesura que l'acció educadora es marca uns referents de justícia més elevats –com ara arribar a garantir uns mínims formatius que garanteixin als subjectes el desenvolupament d'una de les seves llibertats instrumentals bàsiques–, l'acció educativa ha de ser més complexa i ha de reunir un grau d'elaboració més gran.

En conseqüència, l'esperança d'obtenir èxits positius amb aquest alumnat requereix, a la pràctica, la intervenció de diferents agents vertebrats en forma de

Els estàndards bàsics de l'èxit acadèmic també es troben a l'abast de l'alumnat que sosté conductes de passivitat manifesta a les aules o bé del que acusa absències reiterades o cròniques abans de finalitzar l'ESO.

L'esperança d'obtenir èxits amb alumnat passiu i que causa absències requereix la intervenció de diferents agents vertebrats en forma de xarxa pel desenvolupament del seu treball.

Els referents centrals del projecte eren: la detecció de la doble necessitat de reprendre una situació de risc social i d'atendre positivament els individus potencialment o efectivament afectats.

xarxa pel desenvolupament del seu treball. Si es fa d'una altra manera, l'actuació paral·lela en les diferents intervencions educatives no només és poc eficaç –i cara– sinó que implica dos efectes perversos. D'una banda, és frustrant pels propis agents, que no veuen prou recompensats els seus esforços; i, de l'altra, contribueix –des de l'interior del sistema educatiu– a construir la concepció que lluitar contra aquest tipus de situacions és un esforç desesperat i que, d'entrada, està condemnat al fracàs, motiu pel qual ja no val la pena ocupar-se d'aquestes situacions un cop es manifesten.

Òbviament, aquest tipus d'alumnat no pot ser tractat amb els mateixos paràmetres amb què es consideren els alumnes que segueixen els estàndards establerts. Per tant, el projecte intenta desenvolupar estratègies i recursos per fer front a la situació dels alumnes que mostren les conductes descrites. En segon lloc, el tractament d'aquest tipus d'alumnat no pot esperar la manifestació explícita de les conductes indicadores de risc ja que, si la intervenció es retarda molt, les dificultats per obtenir èxits manifestos seran més grans. Per això, un objectiu complementari indispensable és la detecció precoç dels alumnes amb perfil de risc.

Així doncs, els referents centrals del projecte quedaven clars des del seu inici: la detecció de la doble necessitat de reprendre una situació de risc social i d'atendre positivament els individus potencialment o efectivament afectats. Tot això, amb la intenció de dotar l'acció que s'estava a punt d'emprendre d'un caràcter recuperador dels problemes escolars, una recuperació que hauria d'impulsar noves cotes d'èxit acadèmic per aquest tipus d'alumnat. Finalment, també era molt important treballar partint de la voluntat dels diferents agents de coordinar-se en una acció i sobre uns propòsits vertebrats en comú.

Ara bé, no n'hi havia prou amb les intencions. Tot això havia de trobar la seva concreció en el transcurs del treball i s'havia de desenvolupar d'acord amb les necessitats i les possibilitats pràctiques d'actuació dels agents educatius, tant dels que intervenen des de l'interior dels centres educatius com dels agents locals que exerceixen les seves funcions des de fora l'escola, ja sigui donant suport a la feina dels primers, o des d'una situació d'autonomia.

Sabiem cap on volíem dirigir-nos. No obstant això, no n'hi havia prou amb saber-ho i tenir-ne consciència. Un cop començat el projecte, calia avançar cap als nostres objectius mitjançant eines i accions possibles i congruents amb els propòsits enunciats. Aquest és el repte que vam assumir.

La metodologia seguida

D'acord amb el propòsit anterior, es va establir una metodologia de treball que, alhora, ens permetia actuar coordinadament en quatre grans realitats locals diferents entre si i constituïa el germen de la possible articulació del treball dels diferents agents locals en la seva realitat específica. El desenvolupament del projecte, en cadascuna de les seves realitzacions, va anar seguint les fases següents:

La metodologia de treball permetia actuar coordinadament en quatre grans realitats locals diferents entre si i constituïa el germen de la possible articulació del treball dels diferents agents locals en la seva realitat específica.

Proposta temàtica <i>de treball</i>	En cada moment del procés, es proposaven i s'acordaven els temes centrals de treball i de reflexió.
Recollida <i>d'informació</i>	Mentre la coordinació del projecte avançava en la recollida de les dades generals necessàries en les fases posteriors, les taules treballaven els aspectes que consideraven prioritaris, dins el marc del que s'havia acordat en el projecte.

<i>Organització-síntesi del material</i>	Cada localitat tenia adscrita una persona amb funcions de coordinació i de treball de camp local, que també assumia les funcions assignades des de cada taula territorial per col·laborar en el desenvolupament dels temes de la seva pròpia agenda. Les informacions recollides localment eren elaborades de forma coordinada en el projecte per aquestes coordinadores, i cada localitat tenia dos tipus de devolució, la local i la general.
<i>Elaboració dels documents provisionals</i>	Les dades recollides eren elaborades en un document provisional, que es lliurava a les diferents taules per ser estudiat.
<i>Validació al territori</i>	Les evidències que mostraven els informes resultants, les anàlisis emergents, eren validades en l'experiència concreta dels participants mitjançant la discussió a les taules locals i no des de la coordinació del projecte o des del coneixement expert extern.
<i>Organització de la informació i elaboració del document de síntesi final</i>	Un cop validada la informació resultant i els passos que calia fer, s'elaborava un document final, ja fos el diagnòstic local final i el diagnòstic de la primera fase o bé cadascun dels documents de síntesi generats en la fase següent.
<i>Validació al seminari interterritorial</i>	La validació final de la documentació i dels acords es realitzava mitjançant l'intercanvi entre els participants a les sessions plenàries del seminari interterritorial.

Així doncs, el procés, en el seu conjunt, intentava partir de la realitat local i donar suport informatiu i evidències per implicar els agents locals –sense suplan-
tar-los– en el desenvolupament de les propostes d'acció respectives.

El desenvolupament inicial del projecte

En aquesta fase del projecte, es van establir dues línies de treball complementàries. D'una banda, l'articulació en xarxa de l'acció sobre els alumnes identificats com a alumnes de risc per part dels agents educatius locals, els agents escolars i els agents educatius municipals o d'altres organismes socials ubicats a la localitat. Tot i així, no n'hi havia prou amb l'articulació d'una xarxa local d'agents, si aquests no comptaven amb algun tipus d'autoreconeixement com a agents col·lectius. Per això era crític implicar els polítics locals, regidors d'ensenyament, la legitimitat democràtica dels quals donava un caràcter d'agència a la xarxa local. Aquestes xarxes es van anomenar *taules locals* i es van constituir sota l'única responsabilitat dels responsables de la localitat que s'hi van involucrar. La seva funció era doble. D'una banda, articular-se funcionalment com a xarxa i, de l'altra, promoure i estendre una reflexió –a partir de les dades locals– per actuar i promoure accions educatives i socials, coordinades des dels diferents centres educatius amb la resta d'agents. La finalitat última d'aquestes accions era la del projecte general.

Exemple d'agents involucrats en una de les taules locals:

- Regidor/a d'educació
- Tècnica de cultura
- Representants de la direcció dels centres educatius
- Tècniques: d'esports, d'ensenyament, del programa d'inserció de joves
- Responsable del Programa de Transició al Treball
- Sergent de la policia urbana
- Educadors socials
- Mitjancera cultural

Hi havia una línia de treball que consistia en l'articulació en xarxa de l'acció sobre els alumnes identificats com a alumnes de risc pels agents educatius locals, els escolars i els agents educatius municipals o d'altres organismes socials de la localitat.

Una consideració de partida, acceptada per tothom, era que l'organització administrativa dels serveis rarament és útil a l'hora d'afrontar situacions de complexitat que desborden els límits respectius dels serveis essencials. D'altra banda, només podríem avançar en la resolució del problema a partir d'una situació de complementarietat en el treball dels agents.

Una segona línia d'acció va consistir a elaborar una base d'informació compartida per tots els que intervingien en el projecte per fer balanç del *capital cultural públic* disponible.

La segona línia d'acció va consistir a elaborar una base d'informació compartida per tots els que intervingien en el projecte. En aquest sentit, es va fer inventari, a escala local, de tots els agents, recursos culturals, agències, serveis i institucions –formals i no formals– existents a la localitat. Aquesta informació intentava descriure i valorar els aspectes consolidats en els diferents recursos i les seves limitacions, i també l'actuació dels diferents agents, a més del suport potencial que aquests agents podien oferir a una coordinació en xarxa. La finalitat d'aquest inventari era fer balanç del *capital cultural públic* disponible, per tal de poder-lo posar a disposició de l'alumnat de risc, un alumnat especialment necessitat de l'ampliació i diversificació de les oportunitats formatives.

Al quadre següent es mostra el tipus d'informació recopilat durant aquesta fase en cada localitat.

Aspectes i indicadors sobre els quals es va recollir informació

1. Agents municipals involucrats en l'atenció als alumnes amb greu risc de desescolarització (GRD):

- Tipus d'agents.
- Qualificació tècnica.
- Adscripció/organisme del qual depenen.
- Competències reconegudes.
- Funcions efectives que exerceixen.

- Nivell d'experiència en l'activitat desenvolupada.
 - Lloc des del qual les exerceixen.
2. Grau de coneixement mutu de les funcions respectives (per part dels diferents agents).
 3. Temps laboral que aquests agents dediquen a les tasques relacionades amb joves GRD (en % de jornada laboral).
 4. Recursos i equipaments de tipus cultural (en sentit ampli) presents al municipi i disponibles per als joves: municipals, privats, altres.
 5. Servei municipal:
 - Ofertes o programes (en relació directa o indirecta a l'atenció als joves objecte de l'estudi)
 - Competències atribuïdes.
 - Funcions exercides.
 - Pressupost dedicat a cada programa.
 - Persones de l'*staff* municipal involucrades en el seu desenvolupament.
 - Persones a qui arriba cada servei.
 - Valoració estimada de la seva funcionalitat.
 6. Als centres educatius:
 - Diferència entre el cens teòric (total llibres d'escolaritat) i el cens real d'alumnes en l'ESO.
 - Característiques de l'organització pedagògica dels centres educatius involucrats en l'experiència (d'acord amb una pauta pre-elaborada per la coordinació de l'estudi).
 7. Característiques de l'absentisme dels alumnes de risc greu en cadascuna de les zones estudiades.

Posteriorment, la situació bàsica de cada municipi es va sintetitzar i es va distribuir entre els implicats, a partir de l'esquema o quadre de síntesi següent:

Quadre de síntesi:

1. Tipologia emprada per definir l'alumnat en risc d'abandonament.
2. Oferta d'oportunitats educatives a escala municipal:
 - Agències de l'àmbit del Departament d'Ensenyament.
 - Agències i programes locals involucrats en l'atenció a alumnes amb GRD.
 - Equipaments.
3. Agents.
4. Grau de coordinació entre serveis, entre agents i entre serveis i agents.
5. Grau d'aprofitament dels recursos.
6. Grau d'eficàcia dels serveis existents.
7. Limitacions detectades al municipi.

La recopilació inicial de les situacions, dels criteris utilitzats pels professors o d'altres agents sobre l'absentisme, del balanç dels diversos recursos culturals disponibles i de les eines emprades, va ser enriquidora per tothom. A l'informe de síntesi, es van recordar les nombroses limitacions amb què s'estava treballant, limitacions d'ordre conceptual, d'ordre competencial dels diferents agents, o d'infrutilització de determinats recursos. Unes limitacions que, al capdavall, calia superar per desenvolupar un treball molt més funcional respecte a les situacions que es manifestaven en l'estudi desenvolupat.

Exemple de valoració final en una de les quatre localitats del projecte:

Es podria dir que el municipi necessita potenciar els aspectes següents:

- Recursos d'oci per a joves.
- Assessorament/orientació familiar: escola de pares i mares.

- Programes municipals destinats als joves.
- Coordinació entre els diferents patronats municipals.
- Criteris unificats de registre de l'absentisme.

La conclusió d'aquesta fase va ser un conjunt de propostes d'intervenció, elaborades a partir dels informes locals respectius, que tractaven de ser accions de millora que superessin el diagnòstic establert. Aquestes accions van ser organitzades d'acord amb un ordre de prioritats negociat entre la taula local i la coordinació del projecte, a través d'un procediment de facilitació d'acords. En última instància, les intervencions locals tenien com a últim referent la vertebració interterritorial, amb l'objectiu de desenvolupar reflexions i propostes compartides.

La conclusió de la primera fase va ser un conjunt de propostes d'intervenció, elaborades a partir dels informes locals, que tractaven de ser accions de millora que superessin el diagnòstic establert.

El desenvolupament de la segona fase

El segon moment del treball ha estat particularment ric en aportacions i realitzacions. S'hi han abordat, entre altres, els aspectes següents:

- La reelaboració del concepte d'absentisme.
- La reelaboració de les pautes i els criteris d'identificació i diagnòstic de les conductes de risc detectades.
 - L'especificació dels projectes de formació per a l'alumnat en risc i l'elaboració d'una pauta-contracte de formació bàsica relacionada amb aquests projectes.
 - El registre de les accions locals, l'anàlisi bibliogràfica sobre l'atenció a l'alumnat i les propostes de diversificació curricular, organitzativa, etc.
 - L'anàlisi de les accions locals i un recull bibliogràfic de la situació de transició entre l'etapa primària i la

secundària i de les accions d'acollida de l'alumnat al centre.

En la segona fase calia reelaborar el concepte d'absentisme des d'un enfocament més complex perquè ens trobàvem amb unes possibilitats d'acció molt limitades.

En aquesta fase, era fonamental reelaborar el concepte d'absentisme des d'un enfocament més complex ja que, altrament, ens trobàvem amb unes possibilitats d'acció molt limitades. Aquesta reconceptualització ens va obligar a desenvolupar projectes des d'una òptica diferent a la lògica acadèmica, procurant –al mateix temps– que les propostes fossin rellevants i funcionals per una possible recuperació d'un determinat tipus d'alumnat en situació d'abandonament crònic. Aquesta proposta va anar seguida d'un inventari de les situacions de diversificació de l'alumnat als centres educatius, ja que, en l'anàlisi d'aquestes situacions, vèiem la possibilitat d'extreure models d'intervenció que podien ser útils, si s'adoptaven com a referents en les diferents situacions a cada localitat.

Aquesta mateixa voluntat ens va portar a explorar algunes de les arrels de l'absentisme en el trànsit de l'escolaritat primària a la secundària, ja que intuïem que algunes de les ruptures afectives, o l'aflorament de sensacions d'un cert desemparament en un medi estrany, es donen justament en aquest moment, tal com ens havien manifestat alguns alumnes entrevistats.

A continuació farem una aproximació a tres dels aspectes que hem esmentat abans.

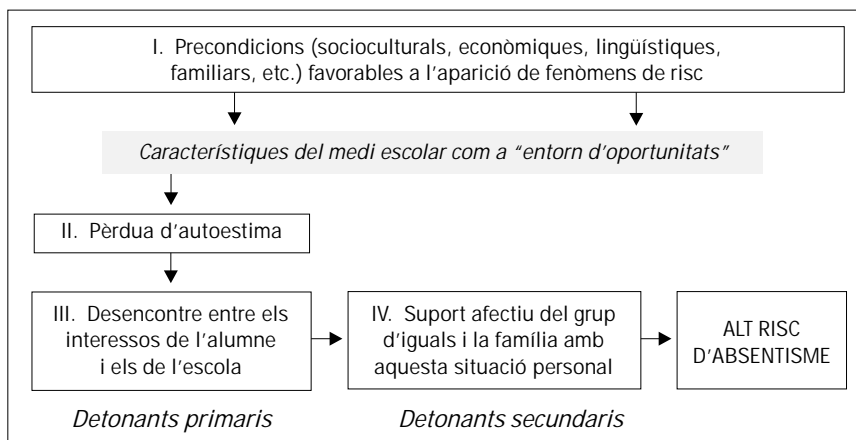
Per reelaborar el concepte d'absentisme es van analitzar les propostes usades en els diferents centres i 24 entrevistes a alumnes en situació de desescolarització pràctica.

La reelaboració del concepte d'absentisme

Una de les primeres accions que vam haver d'abordar va ser la reelaboració del concepte d'absentisme, tant a escala local com en el marc del projecte, ja que era indispensable per desenvolupar les propostes o les revisions dels plans locals, per afrontar-lo o limitar-lo. Per

dur a terme aquesta reelaboració es van emprar dos procediments, l'anàlisi de les propostes usades en els diferents centres i l'anàlisi de vint-i-quatre entrevistes realitzades a alumnes en situació de desescolarització pràctica. Aquesta última anàlisi ens va proporcionar una visió més complexa del fenomen, tal com mostra la figura 1.

Figura 1. Causes no visibles de l'absentisme



En aquesta conceptualització s'intenten detectar les causes no visibles de l'absentisme i distingir entre dues situacions de risc successiu en relació a la manifestació explícita de l'absentisme. Quan qualsevol de les dues situacions que hem definit com a detonants primaris es conjuga amb la sobreprotecció afectiva dels iguals o del nucli familiar, els resultats de les entrevistes ens permeten predir un alt risc d'absentisme. No obstant això, en aquest model s'ha de notar la forta influència neutralitzadora o preventiva que pot exercir l'escola com a *entorn d'oportunitats*. En conseqüència, l'absentisme no només indica una conducta dels indi-

L'absentisme no només indica una conducta dels individus, sinó que també ens posa de manifest les conseqüències d'un determinat paper de l'escola.

vidus, sinó que també ens posa de manifest les conseqüències d'un determinat paper de l'escola.

Les conceptualitzacions utilitzades pels centres i els diferents agents educatius, en canvi, presentaven els problemes següents:

- Els criteris emprats tendien a centrar-se en les conductes i situacions personals dels subjectes.
- En cap cas es contemplaven les causes de les dificultats emocionals o actitudinals de certs alumnes a les aules.
- Les classificacions reunien criteris molt diversos, confeccionats des de perspectives i intencionalitats diferents, encara que eren predominantment descriptius i normatius.
- Aquestes tipologies deixaven els diferents equips sense criteris rellevants d'intervenció pedagògica ni de coordinació en les seves actuacions respectives perquè no incidien en les causes i en els factors de risc que les podien originar.
- Tendien a promoure accions més reactives que no pas proactives sobre les situacions de risc.

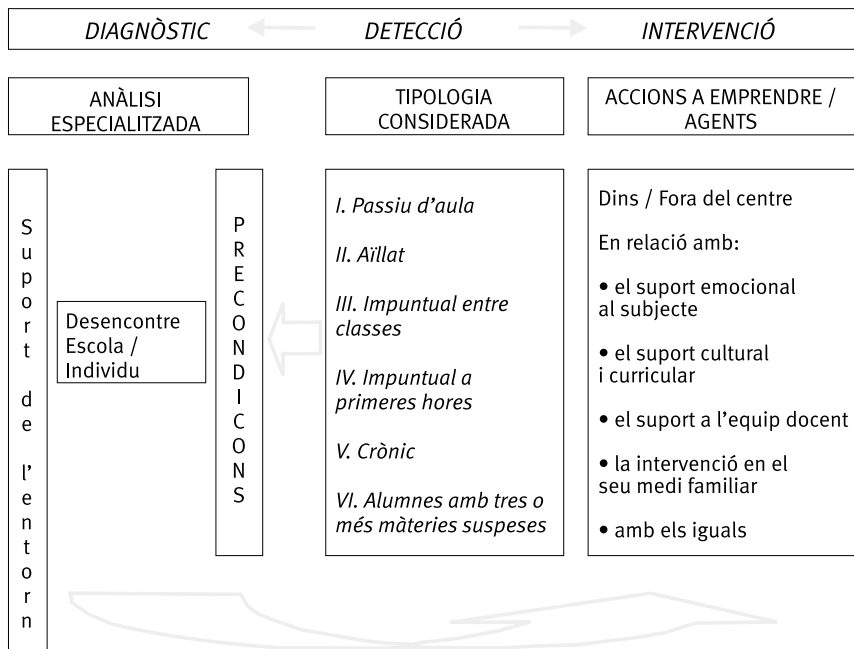
A partir d'aquest moment, doncs, teníem eines per poder explorar millor les situacions detectades. Ara bé, quin tipus de conductes calia explorar? Com ho havíem de fer? Aquests aspectes, els vam abordar en un altre moment del treball.

La reelaboració de les pautes i els criteris d'identificació i de diagnòstic de les conductes de risc detectades

La figura 2 ens va servir per il·lustrar el camp a recórrer en el procés de detecció i intervenció educativa per

l'alumnat objecte de la nostra preocupació. Es va valorar com un esquema molt útil per iniciar l'exploració de les situacions de risc als centres educatius. En efecte, començant per l'eix de la detecció, qualsevol professor pot preguntar-se què succeeix amb els alumnes situats en qualsevol de les set possibilitats contemplades. Naturalment, algunes són molt més explícites que altres. En segon lloc, aquest professorat –o altres agents com els psicopedagogs, tutors, educadors socials etc.– pot implicar-se o col·laborar en l'exploració de les causes d'aquesta situació i intentar analitzar-les des de la perspectiva que l'escola i els seus agents poden intervenir-hi de manera efectiva i pal·liar-les o, fins i tot, neutralitzar-les. Aquesta anàlisi ens porta a recórrer

Figura 2. Procés de detecció i intervenció educativa



els factors que ja hem exposat a la figura 1 i que ara representem, esquemàticament, a la columna de l'esquerra.

Finalment, la columna de la dreta no ens diu què cal fer, però sí que ens ofereix algunes línies i camps d'acció rellevants segons l'anàlisi exposada. Al mateix temps, aquestes accions poden articular-se a l'interior o a l'exterior del centre, a partir de la coordinació amb altres agents o agències, i d'acord amb els propòsits de fons del projecte. Aquestes orientacions es podrien sintetitzar en els punts següents:

- Analitzar la precondició de risc.
- Incrementar els recursos d'autocontrol personal i acadèmic d'aquest alumnat.
- Preservar el manteniment de l'autoestima de l'alumnat.
- Involucrar-lo activament en la pròpia formació.
- Involucrar-lo mitjançant un suport psicosocial.
- Donar funcionalitat als aprenentatges proposats.

A partir de la noció de detecció per a la intervenció, el professorat pot procedir a la detecció precoç d'aquells alumnes que presenten determinats elements de risc, contrastats amb evidències empíriques, en el context del treball desenvolupat.

A partir d'aquesta noció de detecció per a la intervenció, el professorat està en condicions de procedir a la detecció precoç no dels alumnes absentistes, sinó d'aquells que presenten determinats elements de risc, contrastats amb evidències empíriques, en el context del treball desenvolupat. Aquesta detecció compta, a més, amb orientacions que permeten que l'escola intervingui en el pla que li és més específic des del punt de vista educatiu, el de l'acció pedagògica, tutorial o curricular, o en el de la socialització entre iguals.

L'especificació dels projectes de formació per a l'alumnat en risc i l'elaboració d'una pauta-contracte de formació bàsica relacionada amb aquests projectes

Un tercer moment d'aquesta etapa del treball va consistir a desenvolupar un enfocament diferent al de l'aproximació a l'aprenentatge que exerceix la cultura docent. Creiem que, per aquest tipus d'alumnat, la forma convencional d'enfocar l'ensenyament genera distància emocional, experiencial i intel·lectual. Però això no indica, de cap manera, que els alumnes estiguin incapacitats per aprendre. Per tant, vam treballar a partir d'una conceptualització de les necessitats de l'aprenentatge fonamentada en la noció de competència. Així doncs, vam desenvolupar un treball de camp a partir d'onze àmbits de coneixement i, des d'aquest punt de partida, vam entrevistar prop de seixanta agents locals, alguns vinculats a la formació —escolar i extraescolar— i d'altres vinculats a la producció.

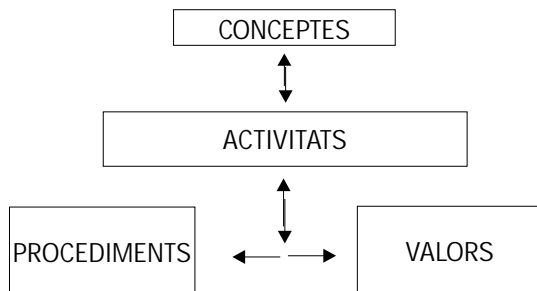
El resultat d'aquesta enquesta va ser l'elaboració d'un conjunt de propostes de formació de caràcter transversal que eren operatives i aplicables a la situació de l'alumnat estudiat, en cadascun dels camps considerats. El resultat d'aquest procés de consulta va ser un seguit de propostes d'activitats d'ensenyament, profundament relacionades amb el coneixement escolar, que, no obstant això, es presentaven contextualitzades en l'entorn local i sociocultural. Eren propostes que havien de ser desenvolupades mitjançant el treball individual o grupal entre l'alumnat, i que, a més, permetien establir relacions de coordinació formativa entre els diversos agents, és a dir, possibilitaven el treball coordinat dels educadors de l'escola amb altres educadors locals.

Vam treballar a partir d'una conceptualització de les necessitats de l'aprenentatge fonamentada en la noció de competència.

Vam elaborar un conjunt de propostes de formació transversals que eren operatives i aplicables a la situació de l'alumnat estudiat.

Els continguts específics d'aquesta proposta es van presentar als docents d'acord amb l'esquematzació següent:

Figura 3. Esquema d'elaboració de la proposta de formació



El fet de col·locar les activitats d'ensenyament al centre de la decisió docent ens va fer observar que les propostes s'articulen d'una manera molt més funcional sobre l'aplicabilitat i la contextualització dels coneixements.

El fet de col·locar les activitats d'ensenyament al centre de la decisió docent ens va fer observar que les propostes s'articulen d'una manera molt més funcional sobre l'aplicabilitat i la contextualització dels coneixements. D'altra banda, l'articulació de procediments, valors i conceptes tendeix a generar un tipus de proposta d'activitat molt més rica i el seu disseny implica nivells d'aprenentatge més complexos.

Finalment, l'establiment d'aquestes propostes en un recorregut d'onze camps de coneixement, estretament relacionats amb les necessitats humanes bàsiques (comunicar-se, raonar lògicament, comprendre la vida social, comprendre els aspectes relacionats amb la salut i la higiene, amb el medi ambient, etc.), ofereix la possibilitat de dissenyar un itinerari formatiu específic pels alumnes amb més risc d'exclusió o d'autoexclusió. Es va acordar que, a partir d'aquesta proposta, els equips docents de centre (en coordinació amb els educadors socials) podien fixar determinats itineraris i modalitats d'aprenentatge sobre diferents camps de com-

petències, cosa que –en conjunt– possibilitaria l'anàlisi de fins a quin punt s'obtindrien els èxits necessaris per acostar els alumnes als requisits bàsics de l'escolaritat obligatòria. Això anava associat al projecte d'un *contracte de formació bàsica* que els alumnes haurien d'assumir, que vam elaborar, però que no vam poder desenvolupar per falta de temps.

En conclusió

En conjunt, aquesta és una proposta complexa que ha d'iniciar el seu camí. En principi, la proposta de treballar en xarxa és percebuda com una tasca difícil per part de diferents agents educatius. No obstant això, pensem que el principal grau de dificultat rau en la distància existent en les maneres com es representa i s'articula l'acció formativa en aquests dos móns, el de l'escola i el dels agents externs. Ara bé, quan ambdós posseeixen eines en comú, com poden ser uns mateixos propòsits ètics per a l'acció, les mateixes eines conceptuals per detectar i comprendre els mateixos problemes des d'un mateix enfocament i amb l'objectiu d'actuar, les dues esferes d'acció s'acosten. Quan s'elaboren estratègies formatives compartides i es conceptualitzen els coneixements des d'una perspectiva funcional pels subjectes, i no com a continguts propedèutics d'un recorregut formatiu del qual sembla que només l'escola té les claus, llavors la coordinació esdevé molt més fàcil, perquè es van eliminant els principals obstacles que separen les dues representacions del quefer educatiu.

Durant el desenvolupament del projecte, ens hem convençut d'algunes qüestions bàsiques. En primer lloc, que l'absentisme –sigui actiu o sigui passiu a les aules– és un fenomen important, especialment en de-

El principal grau de dificultat rau en la distància existent en les maneres com es representa i s'articula l'acció formativa en el món de l'escola i el dels agents externs.

Quan s'elaboren estratègies formatives compartides i es conceptualitzen els coneixements des d'una perspectiva funcional pels subjectes, la coordinació esdevé molt més fàcil.

L'absentisme és un fenomen important que adopta diferents formes i manifestacions i és possible afrontar-lo amb un grau d'esperança d'èxit si es modifiquen els enfocaments del seu tractament.

terminats centres educatius i en determinades zones. En segon lloc, que la manifestació d'aquest fenomen adopta diferents formes i es manifesta en diferents mitjans escolars i socioculturals. En tercer lloc, que és possible afrontar-lo amb un grau d'esperança d'èxit, sempre que es modifiquin els enfocaments del seu tractament. En efecte, el plantejament que hem defensat implica una altra cultura docent, una altra forma de veure i d'assumir aquest fenomen. Els aspectes següents constituïrien alguns dels traços d'aquesta nova cultura que proposem:

- En lloc de contemplar els alumnes de risc com un problema d'aula, cal considerar-los com una responsabilitat de l'equip.
- En lloc d'entendre l'absentisme com un problema personal de l'alumne, cal implicar els tutors i els iguals per introduir factors d'ordre socioafectiu d'una altra índole.
- En lloc de contemplar el seu tractament només des de l'escola, cal considerar-lo des del capital cultural disponible en un lloc donat.
- També cal considerar la reelaboració de les eines emprades en l'aproximació al seu tractament, la seva pròpia conceptualització i l'enfocament donat al diagnòstic, i cal reconsiderar el paper de l'escola en aquest procés de diagnòstic i intervenció i reelaborar les formes d'accés al coneixement. En el procés que hem seguit, creiem que aquesta experiència reconceptualitzadora ha estat fonamental per les perspectives d'acció que ha obert.

L'escola no pot suplir la política social orientada vers determinades persones o col·lectius.

Dit això, també reconeixem que l'escola no pot suplir la política social orientada vers determinades persones o col·lectius. No podem ignorar que l'oblit d'al-

gues situacions per part de les esferes dels afers socials defineix una política que genera marginació i exerceix un impacte negatiu sobre les expectatives i els rendiments de l'escola com a institució i sobre les persones implicades, els alumnes, però també sobre els professors.

En qualsevol cas, el dret de la ciutadania de rebre una educació digna, un procés formatiu que l'ajudi a superar els condicionants socioculturals, personals, familiars, etc., és un dret pel qual val la pena treballar.

Finalment, en aquest relat, hi falta l'últim pas, que encara està en estat emergent. Falta veure com tota aquesta proposta es concreta a cada lloc; quines són les dificultats que no s'han pogut percebre en un sol any d'elaboració i d'aplicació del pla i quin grau de desenvolupament i d'impacte exercirà sobre el fenomen considerat.

En aquest últim pas, hem de destacar la irrupció d'un convidat inesperat, incòmode i injust. L'aprovació recent de la LOCE per part de la majoria parlamentària no només és una mala notícia pels que sostenim el ple dret de tots i totes a l'educació, sinó que també és una mala notícia professional, ja que el seu missatge és, precisament, el contrari del missatge que emergeix al llarg del nostre treball. El missatge és que els problemes dels alumnes, i els de l'escola (en la seva organització, enfocament, conceptualitzacions, etc.), es resolen simplificant l'organització, les accions i les receptes. Així doncs, segons la llei, la professionalitat docent millora quan se simplifica i s'incrementen les regles de control institucional. Com podem veure, corren mals temps...

Falta veure com aquesta proposta es concreta a cada lloc; quines són les dificultats que no s'han pogut percebre i quin grau de desenvolupament i d'impacte exercirà.

Els problemes dels alumnes, i els de l'escola es resolen simplificant l'organització, les accions i les receptes.

V. *Conclusions*

Maribel Garcia Gràcia. Coordinadora

Les intervencions desenvolupades durant les jornades i exposades fins aquí van aportar elements de reflexió sobre la incidència de les pràctiques pedagògiques en la construcció de l'absentisme i la desafecció i sobre la prevenció de l'absentisme des d'un model d'escola comprensiva.

Les jornades van finalitzar amb una sessió de debat sobre la intervenció socioeducativa i la construcció de xarxes locals de millora de l'escolaritat en el territori.

A continuació presentem les principals conclusions i elements resultants d'aquest debat que, a efectes d'una major claredat expositiva, hem agrupat en quatre punts:

- Conceptualització i comprensió del fenomen;
- Organització dels centres escolars i pràctiques pedagògiques;
- Política educativa;
- Escola i territori: la necessitat del treball en xarxa.

Conceptualització i comprensió del fenomen

L'absentisme, la desafecció escolar i l'abandonament fan referència a una problemàtica educativa que té molts elements comuns, per bé que, conceptualment, es tracta de situacions diferenciades. L'absentisme escolar pressuposa una situació d'escolarització (alumne matriculat) amb assistència irregular, a diferència de la

situació de no escolarització (no matriculació) i la de desescolarització precoç o abandonament, en què els nens i joves deixen d'estar matriculats i que pot ser una fase extrema de l'absentisme. A diferència de la no escolarització, que s'acostuma a produir més durant les primeres edats, la desescolarització precoç o l'abandonament escolar prematur és una problemàtica més present en l'escolarització d'adolescents, entre els 12 i els 16 anys.

La desafecció escolar fa referència a aquelles actituds d'indiferència, passivitat o retraïment que mostren alguns alumnes a l'escola o a l'aula. No obstant això, no tot l'absentisme és actiu, és a dir, l'absentista no sempre expressa una actitud de rebuig escolar, ja que l'escola és un espai de trobada pels joves adolescents. Sovint, els processos de desafecció són fruit d'una manca de motivació davant l'escola i es troben associats a situacions de dificultat, rendiment escolar baix o a un fracàs instructiu reiterat, per bé que no tot l'absentisme escolar s'explica com a conseqüència d'una motivació escolar baixa o de problemes de rendiment. En el mateix sentit, no tots els joves absentistes acaben desescolaritzats, ni tots els joves que abandonen l'escola després de l'ensenyament obligatori han estat alumnes absentistes. En qualsevol cas, però, les situacions d'absentisme i abandonament expressen un procés i, alhora, són el símptoma i el vehicle de la desigualtat escolar i social. Algunes formes d'absentisme expressen un procés de desafecció escolar del subjecte davant unes determinades pràctiques pedagògiques poc inclusives, d'altres poden ser el resultat d'una anticipació realista davant uns processos d'orientació escolar en vies de relegació (segones vies). És per això que els fenòmens d'absentisme, abandonament i desafecció escolar plantegen interrogants sobre les pràcti-

Els fenòmens d'absentisme, abandonament i desafecció plantegen interrogants sobre les pràctiques i els mètodes pedagògics, sobre el model d'escola i de professionalitat docent i sobre les polítiques educatives.

ques i els mètodes pedagògics, sobre el model d'escola i de professionalitat docent i sobre les polítiques educatives, especialment en els entorns socials depauperats.

L'absentisme, la desafecció o l'abandonament escolar no són fenòmens unicausals, ni tan sols multicausals. El desencadenant de trajectòries de desafecció i absentisme escolar és una interacció de factors. Així doncs, l'acumulació de petites ruptures en l'àmbit personal, familiar i/o escolar pot generar una ruptura escolar definitiva.

La qüestió del control i el registre de l'absentisme ha estat objecte d'un debat controvertit entre els assistents a les jornades.

A Espanya, França i Alemanya, la mesura de l'absentisme escolar resulta feble, per l'absència d'una informació estadística regular i amb uns criteris precisos i homogenis. Aquesta absència implica una gran heterogeneïtat entre escoles a l'hora de controlar i quantificar el fenomen, fet que contribueix a la seva invisibilitat. No obstant això, la qüestió del control i el registre de l'absentisme ha estat objecte d'un debat controvertit entre els assistents a les jornades, ja que es tracta d'una qüestió sobre la qual hi ha diferents visions i força interrogants. Què significa el control de l'absentisme? Cal controlar l'assistència de l'alumnat a l'escola? Amb quina finalitat es controla l'assistència? Es tracta d'una mesura preventiva o d'un recurs per a la sanció de l'alumnat?

Un control de l'assistència no es garanteix ni de prevenció ni de reconducció, però pot ser un recurs per a la prevenció de situacions més cròniques.

Des d'una perspectiva crítica, podem considerar que el control i la quantificació de l'absentisme poden contribuir a l'etiquetatge i la cosificació de l'alumnat. El control de l'assistència es vincula a la tradició normativa i sancionadora de les escoles; a més, un control més gran de l'assistència no es garanteix ni de prevenció ni de reconducció de les situacions. No obstant això, la quantificació d'un absentisme incipient pot ser un recurs per a la prevenció de situacions més cròniques, i pot con-

tribuir a fer emergir la complexitat de l'escolarització en alguns territoris, els efectes perversos d'algunes pràctiques pedagògiques d'externalització d'algunes escoles (expulsions o sancions) i les dimensions d'un fenomen que augmenta en el trànsit de l'ensenyament primari al secundari i que es manté gairebé invisible als ulls de l'Administració educativa.

Alguns dels participants a les sessions mostren les seves reticències en l'ús de tipologies de l'alumnat absentista, pel risc que comporta de caure en l'essentialisme i la unilateralitat. La focalització de l'absentisme sobre els problemes socials, familiars, de comportament, com a desviació individual o com a resultat d'un distanciament cultural (per factors ètnics o de subgrup), pressuposa naturalitzar el fenomen i silenciar el seu origen escolar i social. Contra els pressupòsits de la teoria de l'handicap, que posa l'accent en els factors individuals i les mancances personals i familiars i que tendeix a patologitzar les situacions de desafecció i absentisme, cal una perspectiva crítica que no analitzi el fenomen com una situació de partida (o característica consubstancial de determinats individus, grups socials o ètnics) ni com una situació d'arribada (punt i final del procés d'escolarització), sinó com un procés interactiu. Efectivament, l'absentisme i la desafecció escolar són processos dinàmics, per això les causes de l'absentisme no es poden reduir a una única categoria, tot i que alguns factors hi poden contribuir, com per exemple:

- Factors socials; condicions socioeconòmiques i personals de l'alumne; factors familiars en relació als estils de socialització familiar, l'horitzó de classe i d'expectatives escolars i laborals; influència del grup d'iguals, etc.

La focalització de l'absentisme sobre problemes individuals silencia el seu origen escolar i social.

- Factors vinculats als processos d'escolarització de l'alumne, a les seves adquisicions i a l'experiència escolar singular.
- Factors vinculats a la institució escolar i a les seves pràctiques pedagògiques.

L'absentisme escolar pot prendre múltiples expressions: indiferència i passivitat a l'aula, absentisme en determinades matèries o a determinades hores, etc.

L'absentisme escolar també és un fenomen multi-forme, és a dir, que pot prendre múltiples expressions: indiferència i passivitat a l'aula, absentisme en determinades matèries o a determinades hores de la jornada escolar (de matí, de tarda, intermitent, recurrent, crònic, etc.). En aquest sentit les recerques existents confirmen la diversitat de processos d'absentisme i desescolarització, que descriuen itineraris escolars singulars i tendeixen a acumular-se en contextos socials de degradació i precarietat, tot i que no exclusivament.

Els infants i joves absentistes, o que han abandonat l'escola, tendeixen a ser percebuts com a víctimes del medi social o bé com un perill per a l'ordre públic.

El caràcter extrem dels condicionants del medi familiar i de l'entorn social en què es troben alguns infants i joves absentistes contribueix a generar un discurs homogeneitzador a l'hora d'interpretar aquestes situacions. En conseqüència, els infants i joves absentistes, o que han abandonat l'escola, tendeixen a ser percebuts com a víctimes del medi social o bé com un perill per a l'ordre públic. En ambdós casos, únicament es considera com a objecte penalitzable, però molt poques vegades com un subjecte amb identitat personal, en un medi social concret i d'una cultura específica, amb una autonomia pròpia. En aquest sentit, cal prendre nota del constructivisme i incorporar l'alumne absentista en les intervencions desenvolupades.

Com a França i en altres països de la Unió Europea, les desigualtats socials d'escolarització, en termes d'accés, s'han reduït durant els últims anys. A Catalunya també, tal com evidencia l'augment de la durada de l'escolarització, fins i tot més enllà de l'ensenyam-

ment obligatori. No obstant això, encara perviuen diferències importants en les trajectòries d'escolarització i el caràcter d'estigma d'algunes trajectòries augmenta, especialment quan expressen desafecció, rebuig o fracàs escolar. Aquestes trajectòries adquireixen una significació particularment negativa en un context d'expansió i augment de l'escolarització, és a dir, en un moment en què la majoria de les generacions joves està cada cop més formada.

Les repercussions socials de l'absentisme i l'abandonament són múltiples. D'una banda, aquestes situacions acaben cristallitzant en la no adquisició de coneixements bàsics. Desposseïts d'un salari cultural mínim, els joves absentistes que acaben abandonant el sistema educatiu es veuen exclosos de les vies de formació postobligatòries. D'altra banda, les trajectòries de desafecció escolar, absentisme i abandonament tenen repercussions importants en la integració social d'aquests joves, ja que el fracàs escolar tendeix a ser interioritzat, a ser percebut com un tret intrínsec del subjecte (psicologització i patologització de les situacions d'absentisme, desafecció i abandonament escolar), i això provoca efectes importants en l'autoestima i el concepte d'un mateix d'aquests joves. Tampoc s'ha d'oblidar que l'escola és l'espai vital de la infància i l'adolescència, un espai de trobada amb el grup d'iguals. Per tant, l'aïllament o l'exclusió de l'espai escolar suposa la pèrdua d'un espai de socialització i té repercussions no només escolars sinó també psicossocials.

A França, Catalunya i altres països de la UE les desigualtats socials d'escolarització, en termes d'accés, s'han reduït durant els últims anys.

L'aïllament o l'exclusió de l'espai escolar suposa la pèrdua d'un espai de socialització i té repercussions no només escolars sinó també psicossocials.

Organització dels centres escolars i pràctiques pedagògiques

Una de les conseqüències del prolongament de l'escolarització obligatòria té relació amb la manera com viu aquesta escolarització una fracció de l'alumnat i explica que les situacions d'absentisme no només augmentin en el trànsit de l'ensenyament primari a l'ensenyament secundari, sinó que s'accentuin les situacions d'absències recurrents i cròniques i que apareguin noves situacions d'absentisme, vinculades a l'adolescència i a l'objecció d'alguns joves a determinades matèries i professorat (l'absentisme d'aula).

L'absència de plantejaments pedagògics motivadors pot contribuir a la desafecció, l'absentisme i l'abandonament escolar.

L'absentisme, l'abandonament prematur i la desafecció escolar reflecteixen una paradoxa, especialment a secundària, on una bona part dels alumnes absentsistes viuen processos de desafecció escolar a causa de motivacions extrínseques: manca de motivació escolar i influències familiars o del grup d'iguals. L'absència de plantejaments pedagògics motivadors pot contribuir a aquests processos de desafecció i a l'absentisme i l'abandonament escolar. En aquest sentit, hi ha una part del professorat que té dificultats per donar una resposta pedagògica a alumnat que practica absentisme de manera recurrent i per acollir-lo a l'aula. Les respostes normatives de l'escola a l'absentisme –sobretot quan es tracta de respostes dilatades o que fan ús del reglament de règim intern i les sancions a l'alumnat–, paradoxalment, accentuen el fenomen que suposadament es vol combatre, perquè augmenten la ruptura temporal de l'alumne amb l'escola i la seva desafecció. Al mateix temps, les pràctiques de sanció i expulsió escolar generen ruptures més grans, un cercle tancat que és difícil de superar. En aquest sentit, la normativa elaborada per l'Administració educativa recull la responsa-

Les respostes normatives de l'escola a l'absentisme, paradoxalment, accentuen el fenomen que suposadament es vol combatre.

bilitat legal de l'Administració i dels centres escolars en relació a l'absentisme, però queda circumscrita a una resposta de sanció, d'acord amb el que defineixi el reglament de règim intern, i en casos extrems a la derivació cap a altres serveis educatius o d'atenció a la infància i l'adolescència. Aquest tipus de resposta normativa i sancionadora expressa una forta contradicció legal entre el dret d'escolarització d'infants i joves i els mecanismes previstos per garantir aquest dret (sancions, expulsions...), cosa que pot contribuir a agreujar les situacions d'absentisme escolar. Així doncs, algunes intervencions internes i externes a la institució escolar, basades en protocols estandarditzats que integren mesures coactives (el conegut recurs a la sanció, o a la guàrdia urbana en alguns municipis), veuen qüestionada la seva eficàcia a mitjà i a llarg termini.

En alguns països, les mesures de coerció i penalització a les famílies de nens i joves absentistes s'imposen. Per exemple, les autoritats docents dels EUA estan recorrent a càstigs d'empresonament i multes als pares que no obliguen els seus fills a anar a l'escola. A Europa, països com el Regne Unit i Holanda han començat a implantar mesures similars contra els pares, mentre que altres països com França, Itàlia o Espanya adopten un altre tipus de mesures, igualment paradoxals, com ara l'expulsió del centre. En canvi, no hi ha directrius ni criteris explícits, organitzatius, pedagògics, d'intervenció social, etc., a partir dels quals es pugui desenvolupar un pla d'intervenció contra l'absentisme, més enllà de la resposta normativa.

Un dels interrogants suscitats al llarg del debat s'ha centrat en l'escola i en la resposta que hauria de donar a la diversitat de l'alumnat i als seus particularismes. La distància cultural de determinats grups socials en relació a la cultura escolar planteja interrogants espec-

No hi ha directrius ni criteris per desenvolupar un pla d'intervenció contra l'absentisme més enllà de la resposta normativa, ja sigui contra els pares o contra els alumnes.

La distància cultural de determinats grups socials en relació a la cultura escolar planteja interrogants respecte a les respostes pedagògiques que ha de donar la institució escolar.

La LOGSE va apostar per un model d'immersió i d'escola comprensiva, però també ha generat alguns dilemes no resolts, com ara l'equilibri entre universalisme i particularisme.

te a les respostes pedagògiques que ha de donar la institució escolar, sobre l'absència de polítiques de compensació de les desigualtats escolars i socials, o sobre els dilemes que genera la guetització a la qual es veuen sotmeses moltes escoles (especialment les escoles públiques situades en territoris on es concentren les desigualtats socials). En aquests contextos, superar la tendència al comunitarisme i al tancament d'alguns grups socials o ètnics resulta difícil per l'escola. A més, les expectatives de rendiment que elabora el professorat sobre l'alumnat s'acaben definint a la baixa, igual que les expectatives escolars de l'alumnat i de les pròpies famílies. D'altra banda, la cultura escolar tampoc s'ha mostrat permeable a la integració en el currículum de referents culturals particularistes d'alguns grups socials o ètnics, o a l'acostament de l'escola a la realitat social de l'alumnat, ja que el projecte liberal i il·lustrat de l'escolarització s'ha sustentat històricament en principis d'uniformitat i amb molts elements de caràcter centralista i burocràtic. El marc establert per la LOGSE va apostar per un model d'immersió i d'escola comprensiva, en contra d'un model segregat, d'escoles de minories o d'aules de transició, per evitar els seus efectes estigmatitzadors; però també ha generat alguns dilemes no resolts, com ara l'equilibri entre universalisme i particularisme. Aquestes contradiccions s'agregen als territoris depauperats, davant l'absència de mesures i recursos específics de compensació de les desigualtats.

Els processos d'orientació escolar que segueixen alguns alumnes acaben essent el producte d'una anticipació realista de l'alumnat a les seves dificultats objectives de rendiment escolar: l'orientació, al final de l'ensenyament obligatori, cap a les vies de relegació contribueix a la desmobilització i desmotivació de l'alumnat.

Algunes de les recerques que s'han fet mostren la importància de la relació afectiva, del compromís, la participació i la implicació de l'alumnat en un clima organitzacional flexible. A les escoles primàries, es desenvolupa una relació personal i afectiva que es trenca quan s'arriba als instituts i que genera uns processos de ruptura en el trànsit de l'ensenyament primari al secundari. Algunes escoles ja han començat a abordar aquest aspecte. També s'assenyala l'interès de disposar d'un referent adult que acompanyi l'adolescent en el procés de trànsit a l'adulesa, especialment en determinats contextos familiars. La transició de l'ensenyament primari al secundari suposa un canvi d'ambient pels que l'experimenten i es caracteritza per una distància o ruptura entre els contextos escolars, que esdevenen discontinus. Es tracta d'una ruptura en l'experiència personal que pot esdevenir crítica. El caràcter problemàtic del trànsit de l'ensenyament primari al secundari no només resideix en els desnivells o discontinuïtats que cal superar, sinó també en el tipus i el nombre de ruptures que l'alumne acumula, i està relacionat amb el significat particular d'aquests canvis i ruptures en l'adolescent, (per tant, també té un component subjectiu) i de la incidència d'altres possibles ruptures personals o familiars.

A les escoles primàries, es desenvolupa una relació personal i afectiva que es trenca quan s'arriba als instituts i que genera uns processos de ruptura en el trànsit de l'ensenyament primari al secundari.

Reptes de l'actual política educativa

La major part de les reformes implementades a Europa han posat l'accent en l'àmbit curricular, les hores lectives, l'increment de recursos o mitjans materials, etc., però inhibeixen respostes en alguns temes clau com l'estructura laboral, la rigidesa horària i d'organització escolar, la formació i el reclutament del professo-

rat, l'assignació de professorat als centres (particularment en medis socials de privació), les mesures i els recursos de compensació de les desigualtats, etc.

Una de les preguntes recurrents al llarg del seminari ha estat fins a quin punt podem parlar de model d'escola comprensiva, tenint en compte l'existència d'una xarxa de centres públics, privats i privats concertats, a partir de la qual es reproduïen les desigualtats escolars i socials.

Alguns participants es pregunten pel significat de l'escola comprensiva avui dia i apunten que no només es tracta d'un discurs polític, sinó també d'un discurs social i pedagògic.

Alguns participants es pregunten pel significat de l'escola comprensiva avui dia i apunten que no només es tracta d'un discurs polític, sinó també d'un discurs social i pedagògic. També apunten que l'agrupació per nivells i la diferenciació curricular planteja interrogants en termes d'eficàcia, al mateix temps que consideren la diversitat d'alumnat com un recurs i una font d'aprenentatge significatius. Ara bé, com assenyala el diagnòstic de l'ESO realitzat per l'INCE ²⁴, els professors no perceben l'aprenentatge significatiu i les adaptacions curriculars com a solucions, sinó com a problema:

Dos problemas metodológicos que los profesores señalan como más importantes són los derivados de unas clases heterogéneas y la dificultad que plantea a los profesores de educación secundaria su adaptación a los alumnos de primer ciclo de la ESO. (...) La diversidad, en estrecha relación con las perspectivas derivadas de este ciclo educativo como escuela comprensiva, parece un concepto que no queda suficientemente claro para el profesorado. La heterogeneidad de los alumnos plantea además problemas de gestión de la clase de difícil solución, sobre todo para los profesores de educación secundaria, acostumbrados a grupos más homogéneos. (INCE: p. 150)

Les respostes a la diversitat de l'alumnat poden oscil·lar, si més no, al voltant de quatre eixos:

Eix 1. Respostes organitzatives (de centre) *versus* respostes didàctiques (d'aula).

Eix 2. Disseny curricular comú *versus* disseny curricular diversificat.

Eix 3. Currículum obert, flexible i consensuat *versus* currículum tancat, rígid i poc participat.

Eix 4. Agrupaments homogenis de l'alumnat (segons nivells de rendiment) *versus* agrupaments heterogenis (diferents nivells dins l'aula).

La LOGSE posava l'èmfasi en: la responsabilitat del professorat a l'hora de donar respostes didàctiques a la diversitat, un currículum comú, i uns agrupaments heterogenis per tal d'evitar la segregació.

El quadre següent descriu com han estat contemplats aquests eixos segons les reformes educatives recollides en la LOGSE i la LOCE.

LOGSE	+ Didàctica i - organitzativa (en el si del centre)	+ Currículum comú	+ Agrupament heterogeni dins l'aula	Currículum obert, flexible i participat (consensuat)
LOCE	+ Organitzativa en l'àmbit del sistema escolar (entre centres)	+ Currículum diferenciat	+ Agrupament homogeni	Currículum tancat, rígid i poc participat

Cadascun d'aquests eixos planteja dilemes polítics, socials i pedagògics. Així, els plantejaments de la reforma educativa desenvolupada en el marc de la LOGSE (1990) recollien un plantejament comprensiu que posava l'èmfasi en: la responsabilitat del professorat a l'hora de donar respostes didàctiques a la diversitat de l'alumnat (solució en l'àmbit de d'aula), en detriment de mesures polítiques de diversificació organitzativa; un currículum comú, obert i flexible amb un cert marge d'autonomia de centres i del professorat; i uns agrupa-

ments heterogenis per tal d'evitar la segregació de l'alumnat. No obstant això, les pràctiques escolars d'agrupació per nivells (grups flexibles, Unitats d'Adaptació Curricular i altres), les rigideses de l'Administració educativa en la implantació de la reforma i les inèrcies dels centres escolars han acabat configurant una implantació de la LOGSE caracteritzada per pràctiques organitzatives i pedagògiques rígides, que contradiuen els pressupòsits pedagògics i ideològics que la sustentaven.

La LOCE introduïx la segregació de l'alumnat i les respostes la diversitat a través d'especialització curricular en el marc d'un currículum tancat, rígid i poc participat.

Contràriament, la LOCE (2002) introdueix la segregació de l'alumnat (agrupaments homogenis) en funció dels itineraris curriculars diversificats; les respostes a la diversitat de l'alumnat a través d'opcions organitzatives d'especialització curricular entre centres escolars, en detriment de les respostes didàctiques; tot això en el marc d'un currículum escolar tancat, rígid i poc participat que omet l'autonomia pedagògica dels centres.

En definitiva, amb l'aprovació de la LOCE (Ley Orgànica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación), s'ha tornat a obrir el vell dilema al voltant del model d'escola comprensiva o segregada a Catalunya i a Espanya.

Alguns participants posen de manifest la manca de suport i lideratge de l'Administració educativa en les experiències d'innovació docent existents i en la seva difusió i extensió. També es critica la uniformitat que continua regint la gestió i l'organització escolar, basada en els vells principis del model d'escola liberal decimonònica, uns principis que caldria anar superant ja que són excessivament homogenis i rígids.

S'apunten quatre aspectes bàsics sobre els quals caldria aprofundir per potenciar l'augment de l'autonomia dels centres escolars, sobretot pel que fa a:

- Autonomia en els recursos humans (en relació a la configuració de les plantilles, la fidelitat del professorat a un projecte de centre, etc.).
 - Autonomia de recursos econòmics.
 - Autonomia d'organització.
 - Autonomia curricular.

També s'esmenten altres aspectes:

- La necessitat de reflexionar sobre el sentit educatiu i social de l'escola i de l'escolarització en el context actual (reformular l'educació) i la necessitat d'adaptar l'escola als reptes educatius i als canvis socials que planteja el segle XXI, bo i entenent que l'educació no és només responsabilitat de l'escola sinó que és un procés que té lloc al llarg de la vida dels individus i que implica una pluralitat d'agents i diferents àmbits educatius: educació formal, no formal i informal.

- L'escola ha d'oferir un marc d'aprenentatges positius (cultura de la lloança i del reconeixement) que suposin un incentiu per a l'alumnat, que afavoreixin l'aprenentatge al llarg de la vida, una formació per a l'exercici responsable dels drets i deures de ciutadania i que potenciïn —a través de les pràctiques pedagògiques— la cultura de la participació de l'alumnat i de les famílies a les escoles.

- L'escola ha de vetllar per un desenvolupament equilibrat de les competències bàsiques i de socialització requerides per l'actual societat de la informació. En aquest sentit, treballar la *pedagogia de l'èxit* pot ser un recurs per a la motivació, implicació i participació de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge i també per a l'adquisició de competències bàsiques que no haurien de ser menystingudes.

Cal reflexionar sobre el sentit educatiu i social de l'escola en el context actual.

L'escola ha d'oferir un marc d'aprenentatges positius que suposin un incentiu per a l'alumnat.

Els continguts transversals han de formar part dels continguts acadèmics.

L'escolarització obligatòria hauria de garantir: saber ser, saber fer, saber viure i saber conviure.

Les vies de segona oportunitat corren el risc d'esdevenir vies de relegació i estigmatització.

- L'escola hauria d'implicar l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge i apostar per les competències socials i les capacitats clau. Els continguts transversals han de formar part dels continguts acadèmics. La integració de les noves tecnologies de la informació i la comunicació poden ser una oportunitat històrica per reinventar les formes d'ensenyar i per aprendre dins i fora de l'aula.

- S'apunta la importància del domini de les eines de comunicació, com a condició necessària per a l'aprenentatge i les competències socials i interpersonals que han de permetre *aprendre a aprendre* i *voler aprendre*. Si més no, sembla que les competències socials que hauria de garantir l'escolarització obligatòria són: saber ser, saber fer, saber viure i saber conviure (saber participar), tal com apunta l'informe Delors.

- Pel que fa a les opcions de formació per a la inserció laboral dels joves amb perfil d'absentisme, desafecció i fins i tot abandonament escolar, cal preguntar-se quina viabilitat tenen. És a dir, quin perfil de joves accedeixen a aquestes vies i fins a quin punt els candidats potencials hi participen. També sorgeixen interrogants que plantegen fins a quin punt aquestes vies no són de segona oportunitat o si aquest tipus de respostes no acaben essent una forma de derivació i externalització del sistema escolar. Alguns dispositius vigents actualment, com els programes de garantia social, o algunes experiències d'escolarització compartides, poden ser eficaços per aconseguir una resocialització d'aquests joves, però les vies de segona oportunitat corren el risc d'esdevenir vies de relegació i estigmatització.

- Cal preguntar-se si els programes d'iniciació professional contemplats en la LOCE recolliran la riquesa d'experiències i el saber fer dels professionals de la garantia social i fins a quin punt permetran reintegrar

l'alumnat en el sistema educatiu, després que aquest hagi passat per un dispositiu de formació per a la inserció, extern al propi sistema educatiu i a la institució escolar. L'experiència recent no augura una perspectiva optimista ja que, en l'aplicació de la LOGSE, l'Administració educativa va perdre l'oportunitat històrica d'integrar en el marc de la formació reglada els professionals de l'educació i les experiències curriculars i metodològiques que s'estaven desenvolupant des de les escoles taller, els programes de nivell 1 i altres programes similars.

- L'actuació precoç és un tema essencial per combatre els processos d'absentisme, desafecció i abandonament escolar. En aquest sentit, s'apunta la necessitat d'actuar de forma proactiva i no reactiva. Tot i així, les respostes escolars i no escolars no poden ser només voluntaristes, sinó que requereixen un compromís polític decidit.

L'actuació precoç és essencial per combatre els processos d'absentisme, desafecció i abandonament escolar.

Escola i territori

L'escola es troba davant d'uns dilemes i reptes socials que són difícils de respondre des de la unilateralitat. Els canvis en la institució familiar, la disminució del temps comú en el si de la família, l'augment de l'oferta i el consum d'educació en el lleure, l'impacte de la cibercultura en la socialització infantil i juvenil, la complexitat dels sistemes de socialització laboral, etc., són aspectes que requereixen un plantejament educatiu integrat i coherent d'abast territorial. Trobar una resposta per tots aquests nous reptes requereix repensar l'educació, cosa que no es pot reduir a repensar l'aula, ni tant sols a repensar l'escola, sinó que també ha de contemplar l'articulació de l'escola amb

L'escola es troba davant d'uns dilemes i reptes socials que són difícils de respondre des de la unilateralitat.

Cal treballar en xarxa, des de la centralitat de les escoles, però basant-se en un projecte educatiu compartit amb altres instàncies.

S'apunta la necessitat d'articular la formació escolar amb l'educació no formal i informal, dins d'un pla d'infància i un pla jove que integri els plans contra l'absentisme, els programes de transició escola-treball, etc.

el conjunt d'entitats socioeducatives i de serveis que intervenen en el territori. En aquest sentit, cal treballar en xarxa, des de la centralitat de les escoles, però basant-se en un projecte educatiu compartit amb altres instàncies. Un projecte educatiu holístic i participat que permeti:

- Passar d'una política educativa tecnocràtica a una política educativa democràtica, basada en la participació de la comunitat escolar i local en les polítiques i les mesures desenvolupades en el territori, de forma interdependent i amb corresponsabilitat.

- Superar les intervencions fragmentades i puntuals i integrar polítiques, programes, equipaments i serveis. Alguns participants apunten la necessitat d'articular la formació escolar amb l'educació no formal i informal, dins d'un pla d'infància i un pla jove que integri els plans contra l'absentisme, els programes de transició escola-treball, etc. En aquest sentit, l'abordatge de l'absentisme i els processos de desafecció i abandonament escolar ha estat un tema controvertit. Alguns participants qüestionen l'eficàcia d'abordar el treball en xarxa des d'un plantejament sectorial (per exemple: les taules locals d'absentisme) i apunten la necessitat d'un plantejament polític global: un projecte educatiu participat, d'abast territorial i comunitari, com ara un pla d'infància o un pla jove.

Aquest projecte integrat es pot articular en diferents àmbits, d'entre els quals apuntem els següents:

- Entre les diferents administracions educatives i serveis de l'àmbit autonòmic i municipal.
- Entre els serveis educatius i els equips docents de centre que intervenen en un territori concret.

- Entre els centres escolars que cobreixen les diferents etapes educatives, especialment entre els centres de primària i secundària,
- Entre els equipaments, recursos i programes públics a escala local i les escoles.
- Entre els centres escolars i altres entitats o recursos del teixit social, com ara entitats cíviques, agents econòmics i locals, etc.

El treball en xarxa requereix unes condicions *sine qua non* perquè sigui efectiu; els participants destaquen les següents:

- Una concepció de l'escola oberta al territori, com a espai d'aprenentatge, d'informació i d'articulació de l'oferta formativa disponible en el territori.
- Recursos econòmics i humans aplicats amb criteris de discriminació positiva, adreçats als col·lectius i territoris més vulnerables; és a dir, una voluntat política per implementar mesures de discriminació positiva als territoris amb dificultats.
- Un marc competencial més flexible que permeti aprofundir en el concepte de corresponsabilitat i participació; i el lideratge públic local sobre el mapa educatiu del territori que permeti la integració de polítiques globals i polítiques locals i l'articulació de xarxes educatives de participació àmplia.
- Una major autonomia dels centres escolars –especialment en relació a la configuració de les plantilles, a l'autonomia organitzativa i curricular– potenciada des de l'Administració educativa i amb el suport dels sindicats, pel que fa a la flexibilitat de criteris d'adscripció i de gestió dels recursos humans –sobretot als Centres d'Atenció Educativa Preferent (CAEP)– que permeti posar a disposició dels col·lectius més

Cal una escola oberta al territori, recursos aplicats amb criteris de discriminació positiva, un marc competencial més flexible, una major autonomia dels centres escolars i transformar les cultures organitzatives i els vells models burocràtics.

vulnerables les millors escoles i els millors professionals.

- Transformar les cultures organitzatives i els vells models burocràtics de gestió escolar i dels serveis locals, amb l'objectiu de superar els plantejaments sectorials basats en una estratègia de formació dissenyada específicament per aquest efecte i potenciar la gestió transversal de programes i serveis, integrats en un projecte educatiu local que afavoreixi el desenvolupament comunitari.

VI. Llista d'assistents

Ángeles Fernández	Programa d'absentisme zona IV, Àrea de Serveis Personals, Ajuntament de Badalona
Begoña Gasch	Esclat Bellvitge
Britta Kollberg	Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule, Berlin
Carles Mata	Associació de càrrecs i excàrrecs directius de centres d'ensenyament secundari de Catalunya (AXIA)
Carme Mayugo	Teleduca, Educació i Comunicació
Carme Turró	Consell Escolar Municipal de Barcelona
Christian Petry	Freudenbergstiftung, Weinheim
Conxita Ricarte	CEIP Cascavell
Dora Alonso	Àrea d'Educació, Ajuntament de L'Hospitalet
Emili Muñoz	Àrea d'Educació, Ajuntament de Badalona
Fina Rifà	Àrea d'Educació, Ajuntament d'El Prat de Llobregat
Françoise Oeuvrard	Direction de la Programmation et du Développement del Ministère de l'Éducation Nationale de França, París
Haike Schröpfer	Jugendinstitut, München
Jaume Funes	Escola Universitària d'Educació i Treball Social, Universitat Ramon Llull
Jesus Viñas	Associació d'Inspectors d'Ensenyament de Catalunya
Joan Coy	Àrea de Serveis Socials, Ajuntament de Sabadell
Joan Rué	Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona

Josep Vilageliu	Centre Sant Jaume de Badalona
Juan José León	ConSORCI La Mina
Judith Cobacho	Vinçle, Serveis a la persona i a la comunitat
Lluís Illa	Secretariat de l'Escola Cristiana de Catalunya
M. Dolors Vaquero	Fundació Pere Closa
Margaret Rasfeld	Gesamtschule de Essen-Holsterhausen, Essen
Maribel Garcia	Grup de Recerca Escola i Treball, Universitat Autònoma de Barcelona
Mercè Chacón	Fundació Jaume Bofill
Montse Soler	Centre Sant Jaume de Badalona
Montserrat Casas	Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona
Pep Palau	Atenció primària, Àrea de Serveis Personals, Ajuntament de Badalona
Quim Casal	Grup de Recerca Escola i Treball, Universitat Autònoma de Barcelona
Ramon Casares	IES Salvador Espriu
Ricard Pol	Agrupació Escolar Catalana
Rosa Sellarès	Fundació PRESME
Roser Argemí	Fundació Jaume Bofill
Sara Blasi	Consell Escolar de Catalunya
Teresa Climent	Fundació Jaume Bofill
Toni Sivatte	Programa d'Educació Compensatòria de Badalona, Departament d'Ensenyament

NOTES

1. La ponència presenta algunes de les principals conclusions de la tesi doctoral de l'autora, *L'absentisme escolar en zones socialment desfavorides*, dirigida per Joaquim Casal, de la Universitat Autònoma de Barcelona, l'any 2001, i que ha comptat amb l'ajut de la Fundació Jaume Bofill.

2. La *no escolarització* fa referència a aquella situació social en què trobem infants i/o joves en edat d'escolarització obligatòria que no estan matriculats a l'escola.

3. L'*escolarització tardana* fa referència als ingressos escolars que es produeixen amb retard respecte a l'inici del curs acadèmic. Sovint, l'escolarització tardana es produeix a causa d'una situació inicial de no escolarització; per tant, aquest concepte també fa referència a aquelles situacions en les quals els nens o nenes són matriculats amb retard respecte a l'edat legalment establerta per iniciar l'escolaritat obligatòria.

4. Entenem *desescolarització* o *abandonament* com aquella situació en la qual els infants i/o joves en edat d'escolarització obligatòria, i que prèviament han estat escolaritzats, deixen d'estar registrats o matriculats a l'escola.

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

6. La no escolarització i la desescolarització precoç afecten particularment determinats col·lectius socials: famílies transeünts, nòmades, firaires, infants sense casa, famílies en situació de marginació extrema i determinades minories ètniques en situació de marginació.

7. Hi ha escolaritzacions especials motivades per causes justificades, com els casos d'infants amb malalties cròniques. En aquests casos, l'Administració educativa preveu una sèrie d'accions d'educació compensatòria com ara les unitats itinerants de suport als hospitals, creades pels alumnes que no es poden escolaritzar de forma normalitzada. Aquestes unitats itinerants també es preveuen per aquells alumnes que, pel caràcter itinerant de l'ofici dels pares, no poden assistir a l'escola de forma regular (RD 299/1996, 28 de febrer).

8. La consideració d'una causa com a justificada o no justificada demana *per se* una reflexió especial, pel risc que comporta de caure en l'arbitrarietat d'interpretacions.

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

10. Des d'aquesta perspectiva, s'omet l'heterogeneïtat interna del col·lectiu, que suposadament és homogeni en termes d'identitat cultural (la de la minoria), les condicions socioeconòmiques, les situacions laborals i les expectatives escolars.

11. No podem perdre de vista els fonaments estructurals objectius de la diferenciació cultural (subcultura de classe o ètnia), és a dir, el caràcter primordial de les desigualtats socioeconòmiques i les desigualtats entre escoles i territoris derivades de l'existència d'una xarxa escolar doble, afavorida per les polítiques educatives específiques que són font de diferenciació social. Contra el paradigma hiperculturalista (*hiperrelativisme cultural*) que interpreta l'absentisme escolar com a expressió d'un xoc cultural entre l'universalisme de l'escola i el particularisme de determinats grups ètnics i situa el dilema en l'absència d'un plantejament multiculturalista de l'escola, la perspectiva que s'adopta aquí situa el fenomen en el marc d'un context sociopolític més ampli, que transcendeix l'enfocament culturalista.

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

13. Citat per Fernández Enguita, M. (1988), p. 23-4.

14. Aquesta forma d'absentisme també es pot vincular a la manera com l'alumnat viu i participa del seu procés d'escolarització. Inclou situacions d'absentisme que, si seguim la terminologia de Jackson, podríem anomenar *virtual*, i que expressa una resposta d'inhibició o estranyament a l'aula que pot coincidir, o no, amb l'absència física. Cf. Jackson, P. W. (1975). "Participación y absentismo en la clase", a *La vida en las Aulas*, Madrid: Marova, p. 121-149.

15. La selecció del territori ha comptat amb la informació privilegiada d'informants clau de l'Administració municipal, particularment de l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona. Els criteris de selecció i saturació coincideixen amb la classificació que s'obté si es consideren els resultats d'un estudi relatiu al perfil social de la ciutat que va fer l'Ajuntament de Barcelona, basant-se en una explotació particular de les dades del padró i el cens d'habitants de 1991, a partir de les quals es va elaborar un índex sintètic de desigualtats socials inspirat en el que ha fet servir el pla de les Nacions Unides pel desenvolupament; veg. Gómez, P. (1994). "Desigualtats socials a la ciutat de Barcelona", a *Barcelona Societat*, núm. 2, pàg. 4-23. Barcelona : Ajuntament de Barcelona.

16. Es tracta de la definició compartida majoritàriament pels centres de primària i secundària i establerta en la majoria dels protocols elaborats des d'algunes comissions de districte o de zona.

17. Veg. Jackson, P. W. (1975). "Participación y absentismo en la clase", a *La vida en las Aulas*, Madrid: Marova, p. 121-149.

18. Cal dir que tots els països de la UE han prolongat l'ensenyament obligatori –tret d'Itàlia, que preveu una reforma del sistema educatiu– i es caracteritzen per una durada mitjana de deu anys. A Dinamarca, Finlàndia i Suècia, l'ensenyament obligatori és de 9 anys, amb un any de preescolar que presenta unes taxes altes d'escolarització; a França i Espanya, és de deu; a Portugal, Grècia i Àustria, l'ensenyament obligatori comprèn dels 6 als 15 anys. Quatre països tenen un ensenyament obligatori superior als 10 anys: el Regne Unit, Alemanya, Holanda i Bèlgica. En alguns països d'Europa, l'escolarització a temps parcial pels joves que tenen més de setze anys és la resposta adoptada per combatre el fracàs escolar i el risc d'exclusió social, especialment en aquells països que, com Alemanya o Bèlgica, han prolongat l'escolarització obligatòria fins als divuit anys.

19. Tenen comissions socials i, per tant, un treball coordinat entre instàncies, dos de cada tres instituts de secundària i gairebé tres de cada quatre centres de primària.

20. És a dir, el disseny i el desenvolupament d'accions de prevenció actives i participatives.

21. L'acompanyament és un recurs que suposa un referent adult reconegut per l'adolescent que li dona suport, l'orienta i l'ajuda en moments rellevants per a la seva trajectòria futura, per exemple en el procés de transició de primària a secundària o de l'escola al món laboral. La mediació fa referència a un recurs que permet que un adult interfereixi entre l'escola i la família, en cas que es doni una situació de dificultat d'entesa o de conflicte.

22. Per exemple, l'acompanyament i la mediació professional corren el risc de burocratitzar-se en la mesura que l'activitat es professionalitza i s'institucionalitza. En el cas contrari, el caràcter vocacional d'aquestes figures permet comptar amb els recursos humans existents en el territori i amb una implicació i una participació més grans per part dels agents actius en aquest entorn, però el caràcter vocacional no garanteix l'existència del recurs en aquells entorns caracteritzats per una població poc dinàmica i poc participativa.

23. INCE (1996). *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 575 p. La ponència presenta algunes de les principals conclusions de la tesi doctoral de l'autora, *L'absentisme escolar en zones socialment desfavorides*, dirigida per Joaquim Casal, de la Universitat Autònoma de Barcelona, l'any 2001, i que ha comptat amb l'ajut de la Fundació Jaume Bofill.

