



PART II

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



CAPITOL V.

Disseny i Estratègia Metodològica

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

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

1.1. L'objecte d'aquesta tesi.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2. Principals hipòtesis de treball.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁸ **És d'esperar que els centres de primària mostraran unes formes de treball entre el professorat proclius a la cooperació**, (*tot i mantenir, també, elements propis del mode de connexió, imposat per l'administració educativa*), adoptant trets “postmoderns o premoderns” en les que les finalitats socials de l'educació, i les relacions comunitàries (cohesió del claustre, projectes compartits de formació, treball coordinat i projecte comú de tutoratge), així com les relacions inter- personals i afectives amb l'alumnat adquireixen més rellevància, mentre que **els centres de secundària tendiran cap al que he convingut a denominar “modes de treball o cultura de la separació”** Per A. Hargreaves: *“les escoles de primària formen, entre el professorat, unes comunitats molt unides, i cooperatives, de tall pre- modern. Segons un estudi de Nias, J (1989) , citat per Hargreaves, aquestes comunitats protegides, en les escoles de primària en les que existeix col·laboració i consens, amaguen una tendència a estils de lideratge un tant paternalistes (o maternalistes) i un cert localisme”*. (Hargreaves: op. cit, p, 62) Seguint els supòsits de l'autor: *“El sistema escolar a secundària, desenvolupat en el context de la modernitat, a restringit la col·laboració entre àrees de coneixement diferents provocant la incoherència pedagògica, una territorialitat competitiva i la falta d'oportunitats per a que uns professors aprenguin dels altres i s'ofereixen recolzament mutu”* (Hargreaves, 1999 OP CIT, p, 47). Segons l'autor *“els períodes fixes de classe, les aules independents organitzades per edats, un currículum acadèmic organitzat en torn a assignatures... son productes sociohistòrics molt específics”*(...). *“Existeix la possibilitat que aquestes pràctiques i estructures vigents de l'ensenyament a les escoles secundàries , hagin deixat de ser útils i ja no siguin adequades per a una societat en les que les condicions i premisses de la modernitat, en les que es fundava la escolarització secundària estatal, estiguin perdent la seva força i rellevància”* (IBID, p. 55).

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

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

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

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

Figura 5.1. Hipòtesis de treball

OBJECTIU 1: Conèixer els processos institucionals que contribueixen a la invisibilitat de l'absentisme

- Hipòtesi 1.1: L'absentisme és de difícil mesura i poc visible
- Hipòtesi 1.2: L'absentisme és més ben controlat i seguit als centres de primària que a secundària

OBJECTIU 2: Analitzar les pràctiques d'intervenció i les pràctiques discursives en relació amb determinats modes de treball en els centres

- Hipòtesi 2.1 a) Domina un discurs hegemònic basat en els supòsits del handicap cultural i social
- Hipòtesi 2.1. b) Quan major és l'atribució endògena en la interpretació de l'absentisme major tendència vers pràctiques actives
- Hipòtesi 2.2 Pràctiques i Discursos sobre l'absentisme es polaritzen cap a formes d'integració o cap a formes de segregació
- Hipòtesi 2.3 Les pràctiques d'intervenció i les pràctiques discursives oscil·len en funció dels modes de treball dels centres.
- Hipòtesi 2.4. Les escoles on predomina el treball cooperatiu són més favorables a la col·laboració amb altres agències de control simbòlic (serveis locals de suport a l'escola) i el foment de la cooperació intercentres i viceversa.
- Hipòtesi 2.5 Els centres de secundària proclius a modes de treball de col·laboració tendiran a pràctiques d'atenció individualitzada i integratives, contràriament els centres de secundària proclius a modes de treball de separació tendiran a pràctiques d'atenció uniformes i segregadores

OBJECTIU 3: Posar de manifest la existència de "Noves formes d'absentisme escolar" vinculades a la prolongació i unificació de l'ensenyament obligatori, sota els supòsits de l'escola comprensiva

- Hipòtesi 3.1. La prolongació de l'escola obligatòria en el marc de l'escola comprensiva origina nous perfils d'absentisme escolar. Es d'esperar que: Hipòtesi 3.1.a) l'absentisme crònic, d'inadaptació i rebuig o conflicte escolar sigui més freqüent a l'escola secundària que no pas a primària.
- Hipòtesi 3.1. b) que l'absentisme crònic afecti molt més als nois que a les noies

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1. Estratègies d'obtenció d'informació

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3. La explotació de les dades

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Procediments d'anàlisi

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

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

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

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

Pràctiques de detecció i intervenció:

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

En relació als discursos els eixos considerats han estat cinc²⁰:

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

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

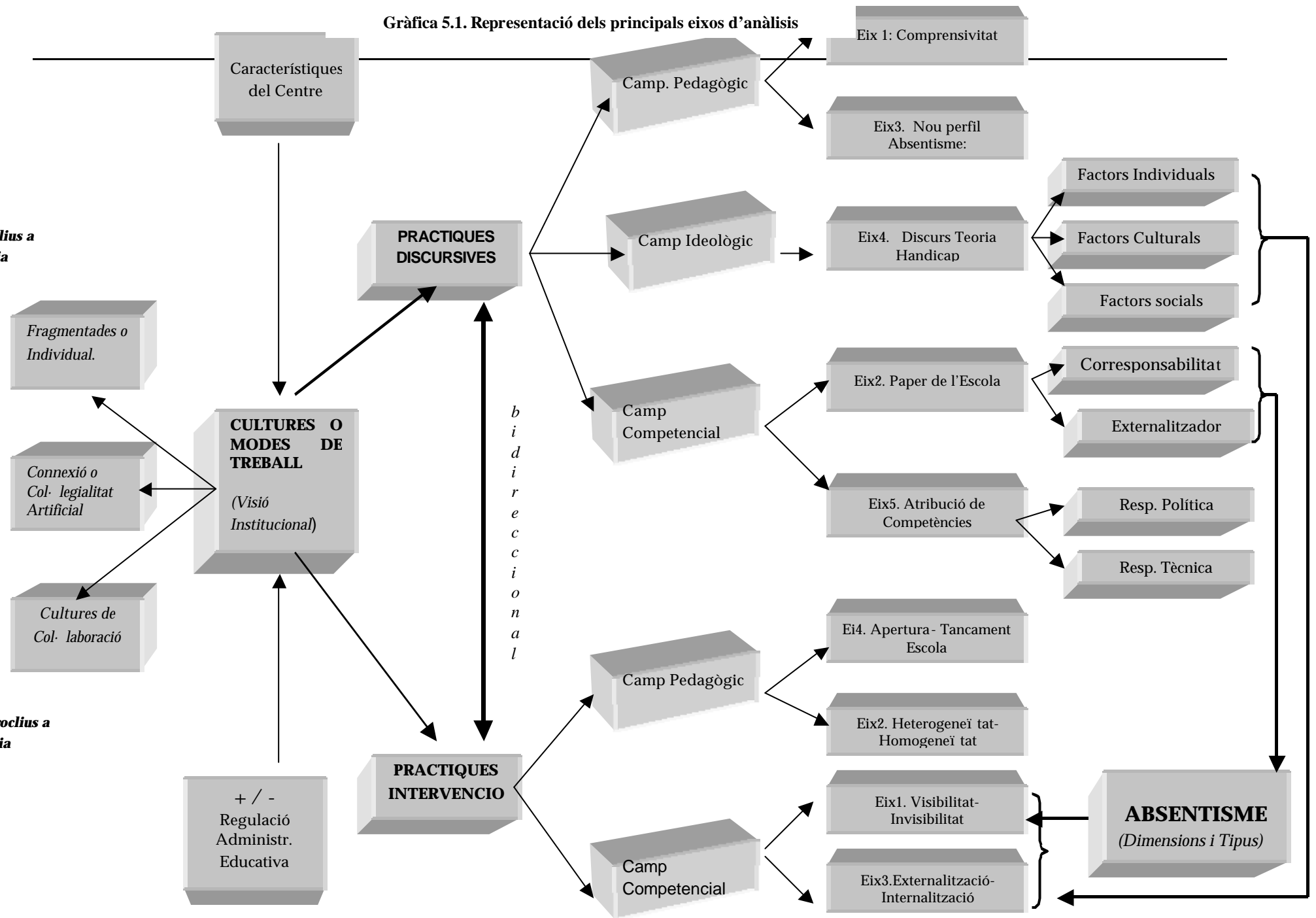
²⁰ Aquest cinc eixos es redueixen a tres per a l'anàlisi dels discursos de primària. S'ha eliminat el Eix 1, relatiu a la comprensivitat prevista per la reforma educativa, i l'eix 3, en referència a les noves formes d'absentisme, per ser exclusius de l'ensenyament secundari.

Gràfica 5.1. Representació dels principals eixos d'anàlisi

Més proclius a Secundària



Més proclius a Primària



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

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

Eix 1: Visibilitat / Invisibilitat

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

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

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

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

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

Eix 2: Heterogeneïtat / Homogeneïtat

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

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

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

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

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

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

Eix 3: Internalització / Externalització

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

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

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

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

- El temps d'intervenció: Intervenció immediata/ intervenció diferida
- El tipus de mesures: Mesures preventives i persuasives²⁷ versus mesures de prevenció coercitives²⁸
- Mesures específiques de recuperació del temps perdut “versus” absència de mesures ²⁹

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

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

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

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

Eix 4: Pràctiques de treball conjunt / pràctiques de treball aï llat

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

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

³⁰ Malgrat que les transicions entre ambients educatius i la seva relació amb l'absentisme escolar no és objecte d'aquesta tesi, la importància que revesteixen aquests processos, particularment el trànsit de l'educació primària a la secundària, amb la nova estructuració del sistema educatiu i la ruptura que aquest comporta en els centres públics d'ensenyança, recomana considerar aquesta dimensió en l'anàlisi de les pràctiques escolars contra l'absentisme. En un sentit restringit i aplicat al procés d'escolarització la transició delimita aquells moments en la vida de l'estudiant en que es produeix el pas d'un estadi a un altre, l'apertura a un nou mon, canvis d'ambients educatius, un procés en el qual és precís realitzar un cert ajustament." (Derricot, 1985)." Les transicions educatives que han estat considerades es limiten al pas de l'ambient familiar a l'escolar (educació infantil) i de l'educació primària a la secundària. Aquesta última és particularment rellevant per a l'absentisme atès que pot acumular canvis de currículum, de professorat, de clima, de grup d'iguals i de centre., i com assenyalen alguns autors representa la trobada entre dues "subcultures" educatives que han obeï t a objectius diferenciats (Gimeno Sacristán 1996, p, 45; Hargreaves, 1996) En termes operatius s'ha procedit a recollir i codificar totes aquelles informacions relatives a: les característiques de la primera acollida en l'escola primària, o del trànsit de l'educació primària a l'ensenyament secundari en una graduatòria que va des del traspàs d'informacions acadèmiques, l'acompanyament, les pràctiques de pre-coordinació inter- institucional i les experiències de coordinació inter- institucionals (Coordinació curricular, pedagògica o d'avaluació si n'hi han).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aquest eix defineix dues polaritats del discurs que oscil·la entre una interpretació de l'absentisme en la qual les causes de l'absentisme cal buscar-les, exclusivament,³³ fora de la institució escolar (al marge de la política educativa i de les practiques dels centre escolars), i aquells discursos que consideren el centre escolar i la política educativa de l'administració és part activa (és a dir originat per causes internes al sistema escolar). Per tal de realitzar un anàlisi detallat de l'atribució de causes d'absentisme s'ha pres la opció de distingir entre factors endògens a la institució escolar³⁴ i factors exògens sobre els quals es sustenta la “*Teoria del Handicap*” Individual³⁵, cultural³⁶o social³⁷.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³⁹ ACS: Agències de control simbòlic.

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

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

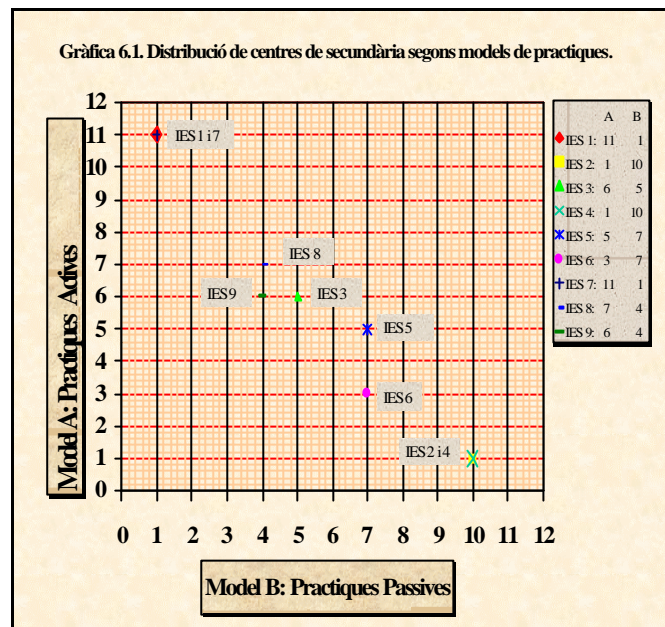
- 3) Elaborar un índex sintètic per a la classificació de cada centre dins dels models A i B. Per això he procedir a calcular, dins de cada model, el nombre total de variables referides pel centre en qüestió (*numerador*) en relació a la suma de variables dels models A i B (*en l'exemple 100*)

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

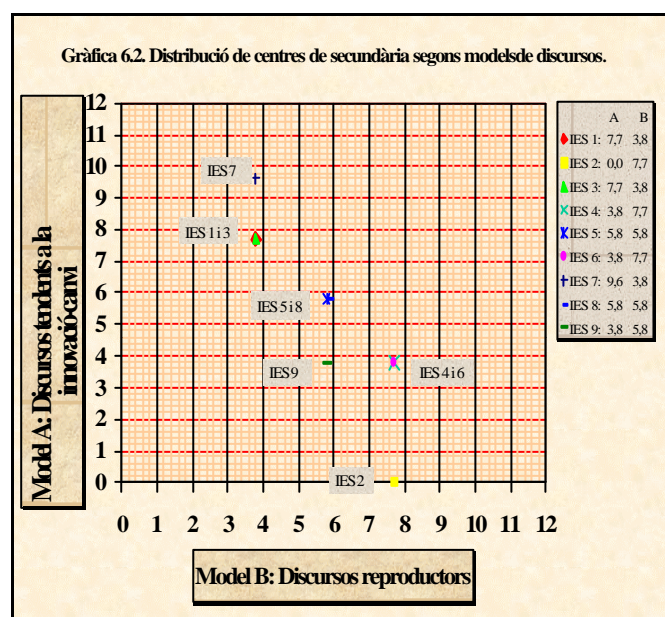
- 4) Representar gràficament les distribucions obtingudes, en un espai cartesià, on l'eix d'abscisses representa el “Model B” i l'eix d'ordenades el “Model A”. Aquesta representació permet establir una línia imaginària (la diagonal) on hipotèticament es distribuïrien els centres si responguessin als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

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

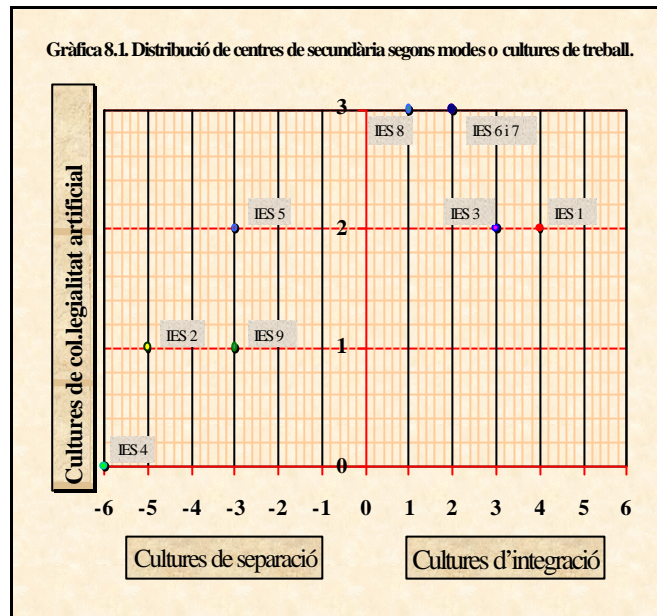
Segons pràctiques



Segons Discursos:



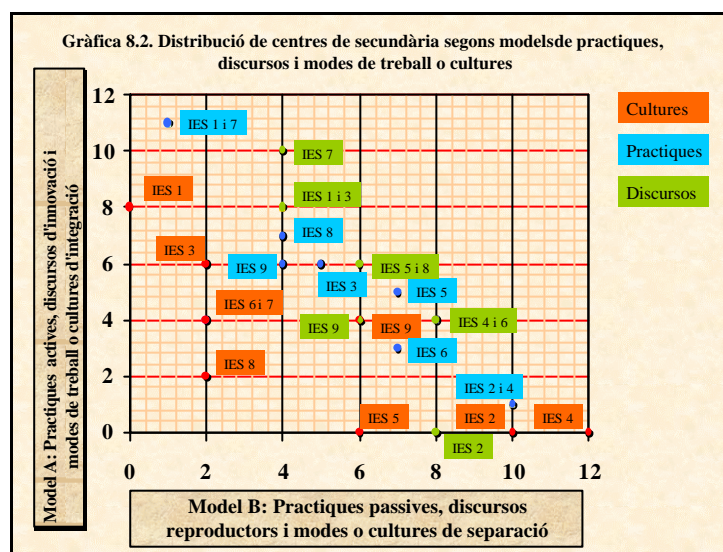
Segons Modes de Treball o Cultures de centres:



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

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

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



CAPITOL VI.

L'Absentisme Escolar a Secundaria

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

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

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

1. Caracterització de l'absentisme escolar a secundària

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

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

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

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

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

1.1. Breu descripció i caracterització dels instituts

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Un altre tret distintiu entre centres és el que es dona en relació als equips directius. **Els discursos dels responsables d'educació i de serveis socials dels districtes coincideixen en accentuar la importància dels equips directius en alguns centres**, particularment en els IES 1, IES 2 i IES 3. Del primer es diu que: “és un **equip directiu bastant potent, ha tirat endavant els inicis de l'institut**, però ara es presenta en el futur amb incògnites. En opinió de la tècnica de serveis socials el IES 2 “és un institut de **molt prestigi des de fa molts anys. Tenen unes instal·lacions fantàstiques. Està en el cor de la ciutat. Té una direcció molt entusiasta, amb un AMPA molt potent. Aquest any ha tingut un excedent de demanda de matrícula**”. O del IES 3 del que es diu: “**Té un equip docent "potent" amb projecte d'escola**”.

L'absència d'un equip directiu capaç de cohesionar al claustre de professorat és assenyalada pel responsable tècnic d'educació de la zona 2, en relació al IES 4. També els responsables entrevistats assenyalen en alguns instituts les especials **dificultats per encarar-se amb èxit a la reforma educativa**, en al·lusió al IES 5, pel canvi de perfil d'alumnat que ha comportat, en un **discurs en el que s'associen la prolongació de l'edat d'escolarització obligatòria, elements d'etnicitat, la no selecció de l'alumnat i la concentració de problemàtiques socials**:

“**Abans era un institut de BUP i no tenia nens del barri, era una élite.** Els problemes al IES 5 han començat fa un parell de cursos quan han començat secundària. Llavors **s'han trobat amb nanos molt petits, gitanos i nens amb problemes. Els nens que abans anaven al IES 18 eren els escollits del barri o nens de fora del barri. Jo crec que han fet un esforç important en dos anys. S'han de re-ubicar la secundària.**”

En opinió de la responsable d'educació del districte, el IES 6 “**costa de tirar endavant**” si be no està clar en el discurs si la dificultat és de caràcter pedagògic o social, perquè per una banda s'assenyala la iniciativa i inventiva de l'institut per pal·liar algunes constriccions socials de l'alumnat, quan es diu:

“Des de delegació sembla que tenen interès en que la cosa funcioni i han enviat a tres mestres joves que tenen ganes de tirar la cosa endavant i saben ficar-se als nens a la butxaca i bé, **ara funciona molt millor que fa cinc anys. Intenten compensar totes les dificultats que tenen de recursos amb molta imaginació**, per exemple varen fer un cap de setmana d'estada a l'escola, varen organitzar unes colònies a la mateixa escola, per pal·liar la manca dades recursos de les famílies...”.

Però alhora es critica una actitud d'inhibició davant algunes problemàtiques, quan s'assenyala que:

“**És una escola que prové de primària**, va tancar les portes com a primària i les va obrir com a secundària **i li està costant molt acabar de tenir els cursos plens**, tant és així que no ha aconseguit fer dos grups d'ESO. **En el IES intenten que tots els temes conflictius de l'escola els resolgui serveis socials, com si serveis socials tingués la "vareta màgica"**, per tant entenen molt menys el circuit que el CEIP 20 que ara està molt més acostumat i són molt més sensibles a entendre que els primers a intervenir són ells, no poden derivar els problemes a serveis socials.

També en relació al IES 8 s'assenyalen dificultats. Aquest antic centre de FP te adscrita la “etiqueta” de centre on es concentren els alumnes amb més dificultats escolars i socials. Probablement en aquesta raó el curs 1999-200 es varen trobar amb la dificultat de mantenir el primer curs de ESO, tal i com referia les responsables d'educació i de serveis socials del districte²:

El problema d'aquests anys és que com el IES 28 ha perdut molta matriculació doncs clar, està perdent professorat per això. Per exemple aquest any que ofería dues línies de ESO resulta que finalment han tingut poques pre- inscripcions i finalment no es farà primer de ESO en el IES 28 perquè els han repartit quatre cap al IES 27 i quatre cap a l'Institut de Sant Adrià, clar **el futur d'aquest institut està una mica incert. La tendència és que es dediqui a cicles formatius...de grau mitjà i superior però en el tema de secundària seria un IES a extingir**. De fet, aquest any s'ha notat un decreixement de la demanda dels instituts públics del districte, Bueno, en general a Barcelona s'ha notat un descens. (TED TSS Zona 5)

Pel que fa a les característiques socials de l'alumnat i les famílies, es concentra, en aquests centres, una població amb problemes de caire econòmic així com certes problemàtiques familiars tot i no ser majoritàries: pares amb

² Val a dir que en posteriors converses mantingudes amb l'equip directiu del centre s'explica la recuperació de la matriculació com a resultat d'una campanya de marketing iniciada en els centres de primària de la zona i altres centres de l'àrea d'influència. El Consell Escolar del centre va decidir també iniciar la publicació d'un tríptic informatiu de presentació del centre. L'entrevistat valora molt positivament aquesta iniciativa i considera que les escoles públiques haurien de competir en aquest sentit amb les privades.

problemes amb la justícia, amb problemes de drogaaddicció, etc. Aquest perfil d'alumnat, en famílies susceptibles d'intervenció social i en situació de risc coexisteix amb un perfil d'alumnes i famílies d'origen molt humil en termes econòmics.

Per tal d'obtenir una **aproximació al perfil escolar** de l'alumnat es va optar per demanar als entrevistats la seva percepció sobre rendiment de l'alumnat. Aquesta aproximació es va realitzar en base a una tipologia resultant d'un estudi sobre l'èxit i el fracàs escolar a Catalunya³, realitzat abans de la implementació de la reforma, en base a una mostra representativa de la totalitat de centres públic i privats a Catalunya. Es tracta d'un indicador de percepció del tipus d'alumnat que té el centre segons criteris de rendiment escolar així com de l'alumnat que, en opinió dels tutors, viu el seu procés d'escolarització com una situació de conflicte personal i institucional, amb una vinculació emocional negativa considerats en conflicte amb l'escola. Sorprenen que els resultats obtinguts siguin tant similars a la mitjana (taula 6.1). Puix era d'esperar que els percentatges d'alumnes definits com "*en conflicte amb la institució escolar*" o dels alumnes definits com "*limitats o sense expectatives acadèmiques*" fossin molt superiors en el cas dels nou instituts estudiats, atès que s'ubiquen en territoris sub - integrats amb unes concentracions d'indicadors de desigualtat social particularment fortes. Així, segons els resultats obtinguts no hi ha, en termes mitjans, notables diferències, si bé sí que s donen dispersions interessants entre centres. Pel que fa a la categoria d'alumnes "*limitats sense expectatives*" amb una mitjana del 27% , els IES 9 destaca pel seu percentatge notablement inferior (10%), mentre que els IES 6 i 7 ho fan pels elevats percentatges (70 i 50% respectivament). Respecte dels alumnes "*en conflicte amb el centre*" la percepció és també similar a la mitjana: Per sobre d'aquesta, però, destaca el IES 5 (que dobla la mitjana),

³ V. CIREM (1994) *Èxit i Fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. 1994.

mentre que per sota ho fa el IES 9 (amb la meitat d'alumnat respecte de la mitjana: un 5%).

Tanmateix, destaquen els IES 9, IES 2, IES 3 i el IES 8 per tenir més de la meitat de l'alumnat sota la categoria definida com "*Aplicats amb moderació*" i un percentatge no menyspreable d'alumnat sota la categoria de "Alumnes virtuós o que excel·leixen", amb el ben entès que el concepte d'excel·lència és totalment subjectiu, segons centres. A l'altre extrem, trobem els IES 6, el IES 7 i el IES 5 en els que predomina una percepció de dificultat sobre el rendiment de l'alumnat. Es tracta, alhora, d'instituts que tenen uns percentatges d'absentisme declarat més elevats.

Taula 6.1. TIPOLOGIA D'ALUMNAT SEGONS ÈXIT I FRACÀS ESCOLAR A L'ENSENYAMENT OBLIGATORI ⁴					
	Alumnes limitats sense expectatives	Alumnes en conflicte	Alumnes aplicats amb moderació	Alumnes virtuosos, que excel·leixen	Poca Informació/ Desconeguts
Segons estudi	27%	13%	37%	19%	4%
Mitjana	29.8%	10,7%	39,8%	17,6	1,8%
IES 1 (16.8)	n.r	n.r	n.r	n.r	n.r
IES 2 (3.4)	20	10	40	30	-
IES 3 (6.3)	20	10	50	20	-
IES 4 (13.9)	n.r	n.r	n.r	n.r	n.r
IES 5 (20.6)	25	20	29	20	6
IES 6 (32.9)	70	10	10	10	
IES 7 (25.7)	50	10	30	10	-
IES 8 (5.9)	24	10	60	3	3
IES 9 (14,5)	10	5	50	30	5

⁴ *Les etiquetes de caracterització dels grups segons èxit i fracàs escolar a l'ensenyament obligatori defineixen els següents trets:*

Alumnes limitats sense expectatives: Es tracta d'un grup de pre-adolescents definits per una presència significativa d'alguns dels trets següents:

- Història de rendiments acadèmics problemàtica (mitjana d'insuficient, presència d'alguna repetició i tendència a acabar l'escola amb certificat o repetir)
- Considerat com alumne poc capaç i es creu que no es pot millorar el rendiment o que són mandrosos
- Vivència de l'escola difícil tot i no ser dramàtica (no és un tret definitori)

Alumnes en conflicte: Alumnes que acaben l'escolarització obligatòria en una clara i definida situació de conflicte personal i institucional, es caracteritzen pels següents trets:

- Són considerats conflictius i no sociables pel tutor
- El rendiment acadèmic podria millorar si l'alumne donés alguna importància als estudis, particularment mandrós
- Els resultats són notes insuficients o amb algun suficient
- La història escolar ha estat viscuda com a dramàtica i té una vinculació emocional negativa amb l'escola. És significatiu entre ells el grup dels que no assisteixen a classe

Alumnes aplicats amb moderació: Alumnes que no plantegen dificultats d'adaptació però l'escola no és fàcil els seus trets definitoris són:

- Considerats bastant capaços i poc mandrosos
- Aconsegueixen el graduat al juny amb una mitjana de notes de suficient i sense cap repetició
- Són treballadors, sociables i no conflictius
- La vivència de la seva història escolar es divideix entre els que l'han viscuda com a difícil malgrat que no hagi estat conflictiva, i els que la consideren positiva

Alumnes virtuosos, que excel·leixen

- Considerats molt capaços, bons estudiants, gens mandrosos i assisteixen regularment a classe
- Són considerats sociables i no conflictius
- Història escolar positiva i vinculació amb l'escola positiva

Desconeguts Difícils

- Amb absència parcial d'informació
- Trets significatius dels grups definits com "Alumnes limitats sense expectatives" i "alumnes en conflicte" (no assistència, poca capacitat, conflictivitat, etc.).

Com s'observa a la taula 6.2, en alguns instituts es dona **certa presència de població gitana, resultant de la presència d'aquest col·lectiu en el territori, al voltant del 10-15%** als IES 4, IES 5 i IES 6, i IES 8. Sorprenen que a secundària no es doni la mateixa concentració que es produeix en els centres de primària per a les mateixes zones territorials.⁵ Segons les directrius del Programa d'Educació Compensatòria a Catalunya només es donaria concentració en aquells centres amb uns percentatges superiors al 15% de l'alumnat. **La concentració d'altres minories ètniques es dona en els IES 1, amb un 60% d'alumnes d'origen extra-comunitari.**

Un tret distintiu dels instituts estudiats és la baixa estabilitat de les plantilles de professorat. Només en tres instituts la estabilitat del professorat es situa per sobre del 50%, tot i que dos d'ells són centres de nova creació (*reforma*). En la major part dels instituts un de cada dos professors està adscrit de forma provisional. Els problemes d'elevada rotació de les plantilles són assenyalats, particularment en els IES que presenten unes taxes d'absentisme més elevades: Els IES 5 i el IES 6 (*també el IES 9*)

En relació a la grandària del centre, es partia del supòsit que centres més grans (*amb més nombre d'alumnes*) tindrien més dificultats per controlar l'assistència (*menys control*) i per tant unes taxes més elevades d'absentisme, mentre que els centres més petits tindrien més possibilitats d'exercir un control permanent sobre el seu alumnat, en les entrades i les sortides del centre.

⁵ En el capítol següent es descriu el percentatge de població d'origen gitano concentrada en els diferents CEIPS. La diferent presència de nombre d'alumnat d'origen gitano requeriria un estudi específic que contemplés els abandons d'aquest col·lectiu en el trànsit de l'ensenyament primari al secundari.

Taula 6.2 Caracterització dels Instituts de Secundària segons alguns factors estructurals del centre

	Estab. Plantilla +/-50%	Ràtio Absentisme declarat			Grandària del centre ⁶			Origen del centre				Concentr. ⁷ etnia gitana		Concentr. altres minories		
		Superior	Mitjana	Inferior	Petita	Mitjana	Gran	Antic BUP	Nou- Reform	FP	Antic EGB	Si	No	Si	No	
© ⁸																
Ies 7	Si	X					X	X					X		X	
Ies 1	Si		X			X			X				X	X		
Ies 3	Si			X	X				X				X		X	
Ies 9	Rotació		X		X						X		X			X
Ies 5 ©	Rotació	X				X		X				X				X
Ies 2	No inf.			X	X			X					X			X
Ies 4	No inf.		X				X	X				X				X
Ies 6 ©	Rotació	X			X			X				X				X
Ies 8 ©	Si			X			X			X		X				X

A la llum de les dades aquest supòsit no està clar, doncs instituts petits com el IES 6 tenen elevades taxes d'absentisme declarat (33%), mentre que instituts grans com el IES 8 o el IES 4 tenen taxes d'absentisme declarat comparativament més baixes. Les dimensions de l'absentisme semblen oscil·lar amb certa independència respecte del tamany dels centres. Caldria, però, un estudi específic, amb una mostra representativa per poder refutar la relació d'associació entre variables i la hipòtesi que s'apunta.

⁶La grandària dels instituts analitzats ha estat definida en termes empírics a partir del nombre d'alumnat, i per tant no és comparable amb els criteris estipulats en els estudis sociològics que consideren centres petits tots aquells que tenen menys de 500 alumnes. Sota aquest criteri, tots els centres de secundària estudiats estarien dins d'aquesta categoria. S'han considerat centres petits els que tenen de 94 (mínim interval) a 250 alumnes (sent l'interval superior d'aquesta categoria 216 alumnes); s'han considerat centres mitjans els que comprenen entre 250 alumnes (sent 288 l'interval inferior trobat,) i 350 alumnes. Són centres grans els que tenen més de 350 alumnes (sent l'interval superior d'aquesta categoria 460 alumnes, que és el nombre màxim trobat en el IES 8).

⁷ Segons una circular de la Direcció General d'Ordenació Educativa, de 25.2.94, es recomana que el nombre d'alumnes immigrants per centre no superi el 15% del total.

⁸ © El símbol indica els instituts que han sol·licitat al Departament d'Ensenyament ser un Centre d'Atenció Educativa Preferent.

1.2. Les dimensions de l'absentisme declarat

Els casos d'absentisme declarat en els centres de secundària s'eleva a 336 (un 17% de mitjana sobre el total d'alumnat matriculat als instituts). Es tracta d'una realitat desigualment present entre instituts, tot i la homogeneïtat del territori⁹. **S'observen importants diferències entre instituts**, de forma que els percentatges oscil·len del 3 - 8% d'aquells que com els IES 2 o IES 3 o IES 8 declaren unes taxes notablement inferiors a la mitjana, i que no consideren l'absentisme una problemàtica rellevant en el centre, fins aquells altres en els que una part elevada de l'alumnat presenta importants irregularitats d'assistència, com el IES 5 i el IES 6, amb una taxa del 33%, d'absències recurrents i cròniques.

Aquesta desigual distribució de l'absentisme no sembla explicar-se per la concentració d'alumnat d'origen ètnic minoritari, ja que entre els IES que presenten les taxes d'absentisme més elevades només el IES 5 presenta certa concentració d'alumnat de procedència gitana.

El que sí que es produeix entre instituts és una desigual distribució de la demanda de places escolars, no només sota supòsits de titularitat (pública - privada concertada) sinó també entre centres públics. Sembla com si les estratègies d'escolarització d'algunes famílies passés per introduir estratègies de "distinció" amb els centres disponibles de la mateixa zona (públics i privats concertats), establint una jerarquia de centres en base a la composició social de l'alumnat. **En alguns casos es produeix un efecte pervers consistent en la concentració de minories ètniques en aquells centres particularment oberts a donar resposta a aquestes situacions**, com refereix la tècnica d'educació del districte 4, en la cita que recollim a continuació a efectes il·lustratius.

⁹ Veure al respecte la taula 6.2

- Des del punt de vista de la població les característiques abans descrites són generalitzables a totes les escoles. Potser a on s'han concentrat més les famílies en problemes són al CEIP 23 i al IES 28.
- Això explicaria també la davallada de matriculacions?
- Això està clar. La llàstima és aquesta. És que són unes famílies que ni veuen ni valoren el que tenen a la escola. La qual cosa és un desincentiu per les escoles. A més és un peix que es mossega la cua. Perquè clar, és una escola que si n'hi ha quatre famílies gitanes itinerants doncs les agafen... i clar, al no tenir una actitud exclusiva doncs clar... (TED Zona 4)

La distribució de casos d'absentisme declarat apareix equitativa segons sexe, per a la major part d'instituts: 170 nois (15,8%) i 166 noies (18,2). Aquesta distribució equitativa no es manté, però, en alguns instituts, on el percentatge de noies absentistes supera al de nois. Particularment en el IES 6 la diferència és de 20 punts en el IES 1 i IES 7, amb 7 punts de diferència i en el IES 9 (5 punts). Aquest fenomen requeriria un estudi detallat en base a l'anàlisi de les diferents tipologies de freqüències d'absentisme i a la possible connotació de gènere d'algunes d'elles. També requeriria un estudi específic sobre les possibles practiques d'abandó escolar de les noies gitanes en el trànsit de l'ensenyament primari a l'ensenyament secundari.¹⁰

Per tal de disposar d'una aproximació a l'evolució de l'absentisme s'ha procedit a analitzar la seva distribució segons cursos, en base a l'absentisme declarat l'any 1998-1999. També s'han considerat les informacions facilitades en l'entrevista en relació a la percepció subjectiva dels responsables de l'equip directiu entrevistats, a partir d'un mateix moment cronològic: l'inici de la implantació de la reforma educativa a secundària.

¹⁰ La no escolarització d'alumnat gitano a l'ensenyament secundari apareix referida també a la premsa, i particularment en relació a les noies gitanes per a les quals s'accentuen els inconvenients del canvi de centre escolar coincidint amb el canvi d'etapa educativa. Vegi's: Garrido, A.; Tudela, M. "Gitanos en clase. La profunda diferencia entre lo que se enseña en el colegio y la cultura Romaní favorece un alto absentismo escolar" a *El Periódico*, 6 de febrer del 2000. Suplement, p.2-8.

Com es recordarà,¹¹ l'anàlisi de la evolució de l'absentisme segons cursos presenta una dificultat metodològica: Només tres instituts de secundària havien implementat el quart curs d'ESO al curs 1998-99. Per paliar aquesta situació conjuntural vaig procedir a una posterior recollida d'informació sobre l'alumnat de quart curs d'ESO de l'any 1999-2000 (primer any en que es dona la total implantació de la reforma de la secundària). Els resultats obtinguts han estat desiguals: Per a dos centres (IES 2 i IES 7) ha estat impossible reconstruir aquesta informació puix en un cas el registre de faltes d'assistència ha estat eliminat (*no es guarda*), en l'altra cas, el cap d'estudis confessa que *"l'institut no ha fet un control exhaustiu de les absències per aquest curs, que aquest primer any ha estat particularment conflictiu"*, i per tant *"es tracta d'una qüestió que tenen pendent"*.

Pel be de la claredat de l'anàlisi comparativa he procedit, en primer lloc a examinar les similituds i diferències entre instituts, tenint en compte la mateixa unitat temporal, i per tant he considerat els tres primers cursos de secundària, comuns a tots els centres, per després afegir les consideracions oportunes en relació al quart curs de secundària obligatòria, en referència als cursos 1998-99 i al curs 1999-2000, dels instituts dels quals es disposa d'informació.

L'absentisme declarat, de primer a tercer d'ESO, al curs 1998-99, mostra una progressió ascendent conforme s'eleva el curs¹²: passant del 13% al primer curs d'ESO, al 19% al tercer curs.¹³ Destaquen els IES número 5, IES

¹¹ Per a una informació més detallada veure el Capítol 5 en el que es descriu el plantejament del treball de camp.

¹² Veure al respecte la taula 6.3.

¹³ La baixa presència de centres amb quart d'ESO entre el total d'instituts estudiats l'any 1998-1999 no permet concloure respecte a la tendència a l'augment que s'observa en els cursos anteriors. Aquesta creixement segons cursos només es compleix en un dels tres centres de secundària que tenen quart d'ESO.

6, el IES 7 i el IES 9 per l' elevat nombre de casos a tercer curs. Aquesta tendència mitjana de progressió ascendent segons cursos és constant tant pels nois absentistes com per les noies. Tanmateix l'increment que s'observa en alguns centres es pot interpretar en relació a la vivència de l'adolescència i a les dificultats acadèmiques d'una fracció d'alumnat,¹⁴ és a dir, a la relació entre absentisme- adolescència i rendiment escolar, il·lustrada en la següent cita.

“ La crisi forta es produeix a quart. A tercer és una mica el descobriment lo de l'adolescència forta i tot això. Jo crec que a quart és quan comencen els problemes de veritat, és perillós perquè molts "tiren la toalla". Aleshores quan acadèmicament ja passes de tot és molt difícil de mantenir-se en un centre perquè clar, s'avorreixen, i intenten marxar. De vegades es generen situacions...o bé marxen y aleshores es produeix l'absentisme o bé es queden i aleshores es produeixen problemes d'un altre tipus, disciplinaris, aleshores és quan tenim el "show" (IES 9)

En quatre instituts es dona una pauta contrària a aquest creixement mitjà:

- En el IES 1, IES 4 i IES 8 les taxes d'absentisme declarat són més elevades al primer curs que no pas a tercer, tot i que a quart curs el nombre de casos d'absentisme experimenten un augment de quatre punts. (*vegi's la taula 6.3*).
- En el cas dels IES 2 i IES 3, amb els percentatges més baixos, es mantenen unes taxes d'absentisme similars al llarg de tots els cursos de secundària.

La major part dels entrevistats perceben l'absentisme com un fenomen de dimensions constants al llarg del temps (IES 1 IES 3, IES 4, IES 8, i IES 9), mentre que la percepció de disminució, des del primer any d'implementació de la reforma, es dona en els instituts amb uns percentatges d'absentisme més elevats (IES 5 i del IES 6).

¹⁴ Aquesta hipòtesi s'examina més endavant, en relació als discursos de caracterització qualitativa de l'absentisme segons els tipus dominants referits.

- Home, ha variat en el sentit que ara l'absentisme és molt menor, clar, perquè per exemple, abans els que venien, venien ja a tercer, només feien tercer i quart, venien de vuitè i es van trobar que enlloc d'anar cap a casa... es van trobar que havien de venir aquí, i clar, molt poc funcionava. Ara els nanos com que vénen de sisè vénen mentalitzats, també els mentalitzem nosaltres i també l'escola de primària d'on vénen, i llavors també clar, s'ho prenen d'una altra manera, s'ho prenen amb més ganes i més interès. Vull dir, en aquest sentit l'absentisme ha baixat molt, sí. (IES 6)

La percepció d'increment de l'absentisme en el període referit (1996-1999) només es dona en un IES.

- Home, a la diversitat més gran que hi ha, és a dir, major presència de problemàtica social que abans es quedava al carrer. És a dir, són els alumnes que abans anaven a FP, o que pul·lulaven pel carrer... (IES 7)

Taula 6.3 Distribució de l'absentisme declarat a secundària: percentatges totals, segons centres, cursos i sexe. Curs 1998-2000.

CENTRES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
TOTS ELS ALUMNES										
% Sobre alumnat	16.8 (38)	3,42 (5)	5.1 (14)	16.8 (62)	32.6 (78)	32.9 (31)	20.6 (65)	8.3 (14)	14.5 (29)	16.8 (336)
% Sobre tots els nois 1er	13,0 (14)	5,9 (4)	4,8 (6)	14,9 (28)	35,7 (44)	23,5 (12)	23,6 (41)	8,1 (7)	12,3 (14)	15,8% (170)
Noies	20,16 (24)	1,3 (1)	7,3 (8)	18,7% (34)	29,3 (34)	44,2 (19)	17,02 (24)	8,5 (7)	17,4 (15)	18,2 (166)
PRIMER ESO										
Total % Sobre total alumnat 1er	18,3 (9)	2,8 (1)	8,0 (6)	18,8 (9)	25,4 (15)	18,7 (3)	16,5 (16)	10,0 (3)	15,4 (6)	13,05 (59)
Nois Sobre total nois 1er	31,25 (5)	5,8 (0)	3,9 (2)	17,2 (29)	31,3 (10)	30,0 (3)	17,7 (11)	15,4 (2)	0,0	13,25 (33)
Noies	12,12 (4)	0,0 (1)	16,7 (4)	21% (4)	18,5 (5)	0,0	14,3 (5)	5,9 (1)	33,3 (6)	12,8 (26)
SEGON ESO										
Total % Sobre total alumnat 2n	16,9 (9)	3,3 (2)	4,5 (3)	23,4 (15)	17,1 (12)	34,8 (8)	21,05 (20)	5,1 (2)	9,7 (3)	14,9 (74)
Nois Sobre total nois 2on	3,4 (1)	3,6 (1)	7,5 (3)	20,0 (6)	10,5 (4)	23,1 (3)	30,6 (15)	8,7 (2)	0,0	13,2 (35)
Noies Sobre total	33,3 (8)	3,1 (1)	0,0	26,5 (9)	25,0 (8)	50,0 (5)	10,9 (5)	0,0	20,0 (3)	16,8 (39)
TERCER ESO										
Total % Sobre total alumnat 3er	8,9 (5)	3,9 (2)	6,1 (4)	15,0 (17)	36,6 (34)	48,1 (13)	23,6 (29)	4,1 (2)	31,1 (14)	19,1 (120)
Nois Sobre total nois 3er	3,8 (1)	8,7 (2)	3,0 (1)	21,1 (11)	47,7 (21)	33,3 (3)	23,8 (15)	4,0 (1)	36,4 (8)	20,1 (63)
Noies	13,3 (4)	0,0	9,3 (3)	9,8 (6)	26,5 (13)	55,5 (10)	23,3 (14)	4,2 (1)	26,1 (6)	18,0 (57)
QUART ESO¹⁵										
Total % Sobre total alumnat 4rt	22,05 (15)	-	1,6%	22,8 (21)	18,4% (17)	25,0 (7)	-	14% (7)	7,05 (6)	15,5 (74)
Nois Sobre total nois 4rt	19,4 (7)	-	0	12% (6)	20,0 (9)	15,7 (3)	-	7,9 (2)	10,9 (6)	12,6 (33)
% Sobre total noies a 4rt	25 (8)	-	3% (1)	35% (15)	17% (8)	44,4 (4)	-	20,0 (5)	0,0	18,8 (41)

(absoluts entre parèntesi)

¹⁵ Les dades sobre l'absentisme declarat pels instituts al quart curs de la ESO procedeixen d'anys diferents car, com ja s'ha assenyalat, només els IES 1, el IES 6 i el IES 9 varen implementar de forma anticipada la reforma. En aquests casos les dades són referides al curs 1998-99 (primer any d'ESO). Pel contrari, en els IES 3, IES 4, IES 5 i IES 8, el primer quart d'ESO es va produir al curs 1999-2000, del qual es presenten les dades.

1.3. Aproximació a l'absentisme segons recurrència

L'absentisme no és un fenomen singular sinó que és expressió d'una variabilitat de situacions. Per la seva recurrència l'absentisme puntual –de baixa freqüència- és el més present, tal i com s'observa en la taula 6.4, i es dona en un de cada tres alumnes, és a dir, gairebé un centenar de casos. Malgrat la baixa intensitat i la seva irregularitat, aquest tipus d'absències no han de ser subestimades, ja que poden ser l'inici del desenvolupament d'uns hàbits de ruptura escolar donant lloc a problemes de rendiment i desafecció escolar en el transcurs del temps. Aquestes situacions són particularment declarades en els IES 1 i el IES 2 ja que en ells es concentren 7 i 8 de cada 10 casos d'absentismes puntuals, respectivament. Contràriament el IES 4 no té casos registrats dins d'aquests tipus, com a conseqüència dels criteris restrictius de control que desenvolupa.¹⁶

L'absentisme de caràcter crònic és el segon tipus declarat en la quantificació del fenomen i representa més d'una quarta part del total de casos, 78 alumnes¹⁷. Aquest perfil és present a la pràctica totalitat d'escoles (a excepció del IES número 1), si bé oscil·la ostensiblement, arribant a xifres del 70% i més en els IES 6 i el IES 3, que juntament amb l'IES 9 serien els tres centres que presenten uns percentatges d'absentisme crònic superiors a la mitjana.

¹⁶ La importància de considerar les formes de control de l'absentisme per la seva incidència en la invisibilitat de determinades formes d'absència recurrent és posa de relleu a l'apartat 2 del present capítol, destinat a l'anàlisi de les pràctiques de detecció i control de l'absentisme. L'examen d'aquest aspecte és clau per analitzar la hipòtesi de la invisibilitat de determinades formes d'absentisme.

¹⁷ Veure la taula número 6.4.

Taula 6. 4. Descripció qualitativa de l'absentisme escolar segons freqüències¹⁸, per a cada un dels centres, en base a l'alumnat matriculat el curs 1989-1999.

IDENTIFICACIÓ	Tipus 1		Tipus 2		Tipus 3		Tipus 4	
	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%	Absolut	%
Mitjana	Total :97	34.5	Total:50	17.8	Total: 78	27.7	Total:55	19.6
	Nois: 50	33.8	Nois: 22	14.9	Nois: 40	27.0	Nois: 37	25.0
	Noies:47	35.36	Noies:28	21..05	Noies 38	28.6	Noies:24	18.0
IES Número 1	Total :26	68.4	Total: 0.0		Total: 0.0		Total:12	31.6
	Nois: 10	71.4	Nois: 0.0		Nois: 0.0		Nois: 4	28.6
	Noies: 6	66.7	Noies: -		Noies: 0.0		Noies: 8	33.3
IES Número 2	Total: 4	80.0	Total: 0.0		Total:1	20.0	Total: 0.0	
	Nois: 3	75.0	Nois: 0.0		Nois: 1	25.0	Nois: 0.0	
	Noies 1	100.0	Noies: 0.0		Noies: 0.0		Noies 0.0	
IES Número 3	Total:1	7.7	Total: 2	15.4	Total:10	76.9	Total: 0.0	
	Nois: 1	16.7	Nois: 0.0		Nois: 5	83.0	Nois: 0.0	
	Noies 0	0.0	Noies: 2	28.6	Noies: 5	71.4	Noies: 0.0	
IES Número 4	Total 0.0		Total:23	71.9	Total: 9	28.1	Total: 0.0	
	Nois: 0.0		Nois: 14	82.4	Nois: 3	17.6	Nois: 0.0	
	Noies -		Noies: 9	60.0	Noies:6	40.0	Noies: 0.0	
IES Número 5	Total:22	36.1	Total: 9	14.8	Total:13	21.3	Total:17	27.9
	Nois: 12	40.0	Nois: 2	6.7	Nois: 6	20.0	Nois: 10	33.3
	Noies:10	32.3	Noies: 7	22.6	Noies 7	22.6	Noies: 7	22.6
IES Número 6	Total: 7	16.0	Total: 7	16.0	Total:17	68.0	Total: 0.0	
	Nois: 0	0.0	Nois: 5	25.0	Nois: 9	75.0	Nois: 0.0	
	Noies:7	30.8	Noies: 2	7.7	Noies: 8	61.5	Noies: 0.0	
IES Número 7	Total:25	38.3	Total: 3	4.6	Total:14	21.5	Total:23	35.4
	Nois: 15	36.1	Nois: 1	2.4	Nois: 9	21.4	Nois: 17	40.5
	Noies:10	43.3	Noies: 2	8.7	Noies: 5	21.7	Noies: 6	26.1
IES Número 8	Total: 1	14.2	Total:1	14.2	Total: 2	28.6	Total: 3	42.8
	Nois: 1	20.0	Nois: 1	20.0	Nois: 1	20.0	Nois: 2	40.0
	Noies 0	0.0	Noies: 0.0		Noies: 1	50.0	Noies: 1	50.0
IES Número 9	Total: 11	37.9	Total: 6	20.7	Total: 12	41.3	Total: 0.0	
	Nois: 8	57.1	Nois: 0	0.0	Nois: 6	42.8	Nois: 0.0	
	Noies: 3	20.0	Noies: 6	40.0	Noies: 6	40.0	Noies: 0.0	

Un tercer tipus d'absentisme, per la seva presència numèrica, és el que hem convingut a denominar "absentisme recurrent" (17.8%). Es caracteritza per la seva regularitat (alta freqüència) tot i ser d'intensitat variable. Aquest perfil afecta a una cinquantena d'alumnes i com en el cas anterior és present

¹⁸ Nomenclàtor:

Tipus 1: Absentismes Puntuals (> 25% d'absències).

Tipus 2: Recurrent: (Entre 25-20% absències)

Tipus 3: Crònic: (< 50% Absències)

Tipus 4: Absentisme d'aula (de baixa intensitat i freqüència variable)

en la major part dels centres (a excepció dels IES 1 i 2). Destaca particularment en el IES 4, amb un 70% .

Existeix un altre tipus d'absentisme de natura diferent als anteriors, ja que pressuposa l'assistència al centre, que és l'espai de trobada dels adolescents, però l'absència de l'aula. Es tracta d'un tipus d'absentisme de baixa intensitat, ja que només es produeix en algunes matèries, no en totes, i de freqüència variable, és a dir, que tant es pot donar de forma esporàdica com de forma recurrent, la qual cosa explicaria, en part, que aquest tipus d'absentisme no sigui quantificat per 5 dels 9 instituts considerats.

La distribució dels tipus d'absentisme segons sexe posa de manifest que tant nois com noies presenten dues situacions majoritàries: l'absentisme esporàdic i l'absentisme crònic. Les diferències en les formes d'absentisme per sexe, a nivell de secundària, es donen entre el tipus 2 "*absentisme recurrent*", més procliu a les noies, i el tipus 4 o "*absentisme d'aula*", vinculat al rebuig d'algunes matèries o a la expulsió de classe, que és lleugerament més freqüent entre els nois. Així, per a cada 100 nens en situació d'absentisme recurrent hi ha 127 noies i a l'inrevés, per a cada 100 noies absentistes d'aula hi ha 154 nois.

En conclusió:

- Els IES ubicats en zones socialment desfavorides manifesten les seves reticències a ser “Centres d’Atenció Educativa Preferent”, per la por a la estigmatització i a la jerarquització entre centres. Només hi ha tres instituts que han demanat ser-ho (els IES 5, IES 6 i IES 8). En els dos primers casos es tracta d’instituts únics en la seva zona. També presenten unes taxes d’absentisme declarat superiors a la mitjana.
- No obstant, no sembla haver-hi una relació unívoca entre taxes d’absentisme declarat i ser un CAEP, ja que instituts d’una mateixa zona manifesten comportaments diferents al respecte, potser en funció del reconeixement social del centre en relació a altres centres de la zona, amb els que poden entrar en competència per la captació de matrícules.
- L’origen dels nou instituts que han estat objecte d’estudi és molt divers, hi ha un antic centre de primària reconvertit a IES, dos centres de reforma, un dels quals és de nova construcció, 5 antics centres de batxillerat (un d’ells és una secció d’educació secundària) i un antic centre de FP. La relació entre l’origen del centre i absentisme escolar posa de manifest que aquesta relació no és unívoca. Els dos centres de reforma tenen unes taxes desiguals, un d’ells coincidint amb la mitjana i l’altre notablement per sota. Dels cinc centres de batxillerat n’hi ha tres que estan per sobre de la mitjana (IES 5, IES 6 i IES 7) i dos que estan notablement per sota, mentre que l’antic centre de formació professional té una taxa d’absentisme força inferior a la mitjana. La disparitat de resultats no permet afirmar més que la relació entre ambdues variables no és unívoca. Probablement hi ha altres factors a

considerar amb més incidència directa sobre els casos d'absentisme declarat.

- La grandària dels centres de secundària tampoc sembla tenir una incidència clara en l'absentisme¹⁹ malgrat el supòsit inicial que considerava els centres més grans com centres amb majors percentatges d'absentisme. Els dos centres més grans (amb més de 400 alumnes) presenten molta disparitat entre si en quant a casos d'absentisme, situant-se entre el 6% i el 26% mentre que el centre més petit (amb 96 alumnes) és el que presenta la taxa més elevada d'absentisme.
- Es podria pensar que hi ha una relació entre la estabilitat de les plantilles i uns percentatges inferiors d'absentisme. Les dades disponibles apunten en aquest sentit tot i que podem aventurar dues hipòtesis al respecte : a) la estabilitat del professorat pot ser condició necessària per fer un plantejament de centre sobre l'absentisme però no sigui condició suficient per garantir d'un projecte educatiu adaptat a l'alumnat, i b) que existeixin altres factors en el centre amb una incidència més directa sobre les taxes d'absentisme, vinculats a les pràctiques docents²⁰.
- Malgrat que predominen en els instituts una distribució equitativa del nombre d'absentisme declarat segons sexe, en alguns instituts les diferències són notables (arribant a 20 punts). Alguns indicis fan pensar que les diferències més grans es produeixen entre les noies que pertanyen a minories ètniques, particularment gitanes. El baix nombre d'alumnat d'aquesta minoria en els centres de secundària contrasta amb les elevades concentracions declarades a primària. Caldria un seguiment del procés d'escolarització (*estudi longitudinal*), per comprendre els processos que generen aquestes diferències.

¹⁹ Veure la taula 6.2.

²⁰ Aquest aspecte serà analitzat al final de l'apartat.

2. Pràctiques de detecció, control, registre i intervencions sobre absentisme.

L'anàlisi de les pràctiques de detecció, control i intervenció dels centres de secundària sobre l'absentisme ha de permetre identificar els elements diferencials dels instituts, a partir de l'examen de quatre eixos, ja descrits al capítol cinquè, i que són els següents:

- Eix 1: Visibilitat / Invisibilitat
- Eix 2: Heterogeneïtat / Homogeneïtat
- Eix 3: Internalització / Externalització;
- Eix 4: Treball conjunt / treball aïllat.

L'objectiu últim d'aquest apartat és classificar els instituts de secundària estudiats i agrupar-los segons afinitats, a fi de relacionar les formes d'intervenció i les representacions de l'absentisme.

2.1. Eix 1: Visibilitat “*versus*” Invisibilitat

L'anàlisi de les pràctiques de detecció, control i registre dels centres escolars permeten examinar el grau de visibilitat (o *invisibilitat*) de l'absentisme per a cadascú dels centres. **Hom parteix del supòsit que els centres tenen una concepció estreta de l'absentisme, circumscrita a absències molt visibles i consecutives.** Tanmateix **alguns centres contribueixen a la invisibilitat de l'absentisme per tal d'evitar els efectes secundaris que s'associen a l'assistència irregular de determinat perfil d'alumne:** “*alumnes poc motivats per l'escola, que s'avorreixen a l'aula i generen situacions de tensió quan assisteixen*”.

A fi de conèixer el grau de visibilitat de l'absentisme segons centres s'examinen les definicions operatives que utilitza cada institut, diferenciant entre aquells que tendeixen a les definicions precises, és a dir, estandarditzades i quantificades en base a criteris exhaustius de freqüència i intensitat, i aquells que tendeixen a definicions vagues o imprecises, no quantificables segons freqüència ni intensitat. Tanmateix, s'examina la existència (o absència) de formes de control instituïdes i consensuades pel claustre de professorat, així com la existència o inexistència de registre de les absències i el caràcter exhaustiu o parcial del mateix. En definitiva s'examinen tres aspectes:

- El rigor en la definició de l'absentisme (precisa - imprecisa, en base a la freqüència considerada)
 - Les formes de control i de registre (continu - discret)
 - Registre exhaustiu / registre parcial o inexistent
- a. Les definicions operatives d'absentisme: Definició precisa “versus” imprecisa.

L'anàlisi de les entrevistes realitzades mostra la **heterogeneïtat de definicions, en base a criteris de freqüència o intensitat no sempre institucionalitzats ni exhaustius¹. Més de la meitat dels instituts defineix**

¹ Les definicions d'absentisme s'han dividit en tres grans grups, segons les freqüències considerades:

- Absentisme a partir de situacions d'alta freqüència, per sobre del 15% d'absències al mes, es a dir: Absència prolongada, o molt freqüent (10 -15 faltes) injustificada (25%); Més del 15% d'absències a sessions lectives (+ del 15%) Més de cinc absències al mes no justificades (20%); definició absentisme del 20 al 25% mensual (20-25%); Més del 25% d'absències (25%); Un terç de faltes al mes (33%). Inclou definicions qualitatives en base a l'absentisme Crònic o fins i tot l'abandó
- Absentisme a partir de situacions de baixa freqüència (Inferior al 15%), és a dir: Tres absències o tres retards sense justificar (8% faltes al mes); Més de dues faltes sense justificar i reincidència (8% faltes al mes); Tipus segons freqüències (en tant que inclou l'absentisme moderat i puntual, tot i contemplar també els següents tipus d'absentisme amb una freqüència superior al 25% (Regular, crònic i total)

l'absentisme a partir d'una freqüència alta de situacions recurrents (IES 1,4,5,6 i 7) en base al 15 o 20% de faltes mensuals², tal i com s'exemplifica en l'entrevista feta a la coordinadora pedagògica del IES1

No ho hem parlat, però sempre per treballar, com a criteri, partim de que es considera absentisme a partir d'un 25% de faltes mensuals. Entre el 15 o el 20%, eh?, he dit 25 però és entre el 15 i el 20% a nivell mensual. Aquí ja podem parlar d'absentisme, eh? (IES 1)

En els centres restants, els criteris de freqüència i intensitat es confonen: predominen les in- definicions (IES 2,3,8 i 9) però també es tendeix a circumscriure l'absentisme als casos crònics o a l'abandó.

“ Absentistes són aquells alumnes que no vénen **prolongadament, o bé amb molta freqüència**, i que en el moment de justificar les seves faltes, **no porten cap paper** ni res”. (IES 2)

Sembla ser que el supòsit de partida, en que s'establia que els centres de secundària rendeixen a una concepció estreta de l'absentisme, circumscrita a absències molt visibles i consecutives, es confirma.

-
- Definicions d'absentisme sense cap referència a freqüència, és a dir, absentisme de Freqüència in- específica: “assistència injustificada o irregular” considerada de forma subjectiva segons tutor.

² La freqüència a partir de la qual aquests centres considera l'absentisme és del 15 sessions lectives o més –en el cas dels IES 4,5, i 7, o entre el 15 i 20% d'absències mensuals –en el cas del IES 1. El IES 6 defineix l'absentisme com a dues absència no justificades amb reincidència, (*per tant tres dies com a mínim*) que en termes d'absències al mes representa 20 sessions de matí, atès que no tenen horari de tarda, és a dir un 15% d'absències.

b. El control d'absències: control continu “versus” control discret.

Es parteix del supòsit que els instituts de secundària amb una major problemàtica d'absentisme són aquells en els que s'haurà establert una definició consensuada i uns mecanismes de control i registre exhaustius.³

Més de la meitat dels instituts entrevistats tenen previst el control del flux de l'absentisme, en teoria a cada hora, (IES 1,7,8 i 9)⁴, tot i que són nombroses les dificultats assenyalades per tal de garantir-lo: la organització de l'ensenyament secundari; la pluralitat d'assignatures i professorat, les diferents configuracions del grup classe i les inèrcies del professorat, són les limitacions més referides.⁵

“El problema que tenim és la diversificació, és a dir, les variables. Això es el més difícil de controlar, estem estudiant sistemes (...) aquí el problema és... mira, hi ha molts problemes. Primer, hi ha el problema de les rutines per part de la persona tutora, és a dir, no és semblant, en molts casos, la rutina de la gent docent de primària que de la gent que ve de secundària. (...)Els buidats a vegades els fan ells. Hi ha una persona que ho feia a segon cicle, el problema que té és que les llistes de comuns són més o menys controlables. El problema que tenim és amb els variables, que és un caos. Controlar els variables és un merder, aleshores s'exigeix una disciplina per part del professorat que no sempre es compleix. (IES 9)

Àdhuc en algun institut hi ha una acceptació explícita de les dificultats per controlar i intervenir sobre totes les situacions possibles d'absentisme

³ Sota aquest supòsit fora d'esperar que els instituts amb un control més exhaustiu foren els IES 6, 5 i 7 car són els que estan per sobre de la mitjana d'absentisme, amb uns percentatges superiors al 25%. Els IES 1,4 i 9 es situen en la mitjana (17%) o molt propers (14%), mentre que els IES 2,3 i 8 tenen entre el 3 i el 6% d'absentisme declarat.

⁴ Observi's que la variabilitat al considerar la unitat temporal del control (hores o sessions lectives de matí i tarda) introdueix una gran diversitat en la operativització de l'absentisme que fan els centres i dificulta la comparabilitat.

⁵ Hi ha projectes pilot de registre informàtic de l'absentisme, com és el cas del IES “La Pineda” de Badalona, que permet un registre rigorós i un tractament informàtic de les absències registrades. Tot i així, algunes de les principals dificultats referides, entre les quals la internalització de la pràctica del control per part del professorat, no queden suficientment resoltes

Si vas viendo, tengo 2, 4 y 5 ausencias totales pero es que tengo 152, 130 y 104 faltas en febrero) Calcula que todas estas son reales, pero puede haber alguna más (que se ha pasado, que no se ha contado... que se han perdido (IES 4)

En quatre centres predominen les formules de control de estoc: controls puntuals i no exhaustius (IES 2,3 i 6), en que s'obvien aquelles formes d'absentisme que no són continuades, per exemple l'absentisme d'alta freqüència però circumscrit a una determinada matèria.

(...) pot ser que ell (*l'alumne*) hagi vingut, i hagi faltat només a altres classes, això pot passar molt desapercebut, un absentisme de l'intermitent, del que és "la classe sols." Aleshores, el que falta a totes les classes, l'absència diària i durant varis dies, això sí que es detecta. (IES 2)

En alguns casos, la pràctica del control de l'absentisme, com a dada de estoc, és responsabilitat del tutor, mentre que la resta del professorat del claustre roman exclòs d'aquesta responsabilitat.

(...) a secundària és difícil, és que només per la organització... Només el control, el veure habitualment aquells nens, pensa que els que tenen alumnes fixos, tots els alumnes de la mateixa assignatura, potser hi ha només tres moments a la setmana. El tutor, per exemple, només té...Un tutor de dibuix té dues hores de dibuix a la setmana, i d'aquestes hores potser una està desdoblada, amb la qual cosa en aquella hora vénen els alumnes amb una freqüència quinzenal. Llavors el tutor, quan nota que un alumne ha faltat, pot ser que ell hagi vingut, i hagi faltat només a altres classes. **Això pot passar molt desapercebut, un absentisme intermitent, del que és "la classe sols."** Aleshores, el que falta a totes les classes, l'absència diària i durant varis dies, això sí que es detecta (IES 2)

Pel que fa als efectes no volguts que poden derivar-se d'una pràctica rigorosa alguns entrevistats fan referència **a pràctiques d'ocultació que són atribuïdes a instituts d'una mateixa zona** .

(...) Jo una de les coses que vaig fer amb els companys de zona, vaig descobrir que els que tenien més casos declarats érem nosaltres, em va estranyar moltíssim. Vull dir vale, "ya veo por donde vais". Clar aleshores et sents una mica idiota perquè o sigui si tu fas les coses com s'han de fer, a vegades et tracten d'idiota. Com si fos una espècie d'estigma, ja veus tu que no ho sé. No declaren gaire. Els casos aquests que...no sé si és un acord o és per norma, però ...però jo sé que s'havia de notificar els casos d'absentisme a Inspecció, a la Delegació. Nosaltres vam fer els que havíem, no sé quants sortien no me'n recordo però...bueno un número de gent, no sé. Hem de notificar-ho i "Santes Pasqües" però després te t'assabentes que als altres llocs en

notifiquen un o dos, doncs vale! això no s'ho creu ningú. Llavors tu vas fent el "notes", posant tots els que tens, i els altres "los trapos sucios no los airean". I ja veus tu, no sé si tinguessis vint-i-set tios que t'han destrossat l'Institut vale, però un absentista de vegades no és massa conflictiu, de vegades no. De vegades són nanos que simplement no hi ha manera de tenir-los aquí, no els agrada, s'avorreixen i marxen, no és que facin res més. (IES 9)

En quatre centres (IES 1, 7, 8 i 9) es donen pràctiques de control regular seguides d'una intervenció immediata. Mentre que en els IES 2,4 5 i 6 hi ha formes d'absentisme que, com ja hem assenyalat, s'escapen del control del centre.

(...) tothom passa llista, i el tutor pot tenir una informació amb cert retard, però té aquesta informació. A primer i segon, nosaltres el que fem és controlar l'absentisme diari, i trucar a les famílies dels petits, amb la qual cosa no hi ha absentisme. A primer i segon pràcticament no n'hi ha. (...) el professor que té l'alumne a les 9:30, a la primera hora, si no hi ha algú, se li passa la informació al conserge i el conserge truca (IES 2)

En definitiva, els instituts de secundària que declaren unes majors taxes d'absentisme semblen haver establert una definició consensuada i uns mecanismes de control i registre exhaustius, particularment els IES 1, IES 7 i IES 5- amb unes taxes d'absentisme properes a la mitjana i superiors, respectivament (a excepció del IES 8); **i a l'inrevés, els centres que declaren menors taxes d'absentisme són els que tenen uns mecanismes de control i unes definicions menys rigoroses** (IES 2 i IES 4). No es disposa d'informació suficient per interpretar el sentit de l'associació, és a dir, si un percentatge baix d'absentisme és conseqüència d'una definició imprecisa i un control i registre poc exhaustiu o bé si l'absència de definició precisa i control i registre exhaustiu és conseqüència d'una baixa problemàtica d'absentisme. Tot i així es dona el cas del IES 6 en que la definició imprecisa i el control discret de l'absentisme s'acompanya d'unes taxes molt elevades (33%).

c. Registre exhaustiu “versus” registre parcial o inexistent

En tots els instituts **és comú el disposar d'un registre de les faltes d'assistència per cursos la responsabilitat del qual és del tutor**, tot i que la exhaustivitat del mateix és desigual segons professorat, segons si es registren o no les justificacions posteriors, etc. En tres instituts es donen algunes peculiaritats al respecte: En el cas del IES1 la informació sobre les absències registrades formen part de l'informe d'avaluació que s'envia als pares. En un altre cas (IES 3) existeix una carpeta individualitzada amb el registre de les absències que es fa conjuntament amb un control diari dels deures, del qual el coordinador pedagògic informa regularment a les famílies. En el cas del IES 7 el registre s'ha començat a informatitzar, formant part d'un informe d'abast acadèmic i psico-social que inclou també les relacions establertes entre el tutor i les famílies.

Malgrat l'absència de definicions precises d'absentisme en els instituts estudiats, més de la meitat dels centres registren tot tipus d'absentisme (IES 1, 3, 5, 7 i 8) mentre que un de cada tres desconsideren les absències que no són estrictament casos recurrents i crònics (IES 2, 4, 6).

- “Bueno, aquí tenemos los criterios (...). **Absentismo total: la persona que o no se ha incorporado desde un principio o ha desaparecido y absentismo parcial. Yo cuento hasta 14 faltas, de ahí para abajo...** (IES 4)

Val a dir **que la qualitat de les absències justificades no és una qüestió que hagi estat considerada entre els entrevistats** (a excepció del interlocutor del IES 5), és a dir, no es qüestionen determinades practiques familiars justificadores de qualssevol absència, tot i tractar-se d'una qüestió rellevant en determinats tipus d'absentisme (sobretot quan respon a una manca d'autoritat per part dels pares, resultat de la dificultat d'aquests per gestionar situacions de conflicte amb el fill/a adolescent). Tampoc es considera, en general, l'absentisme d'aula (absència en determinades matèries o amb

determinat professorat) que es troba infra- representat en les dades facilitades pels centres (a excepció dels IES 1, 5, 7 i 8), doncs **sovint els centres tendeixen a considerar l'absentisme quan es tracta de dies consecutius, però s'escapen del control dels centres restants aquelles absències que no són de dia complet sinó en una matèria determinada**, malgrat que aquesta forma d'absentisme pugui ser tant crònica com les absències complertes. **En algun cas l'absència en una determinada matèria pot ser una situació provocada, de forma involuntària, pel professorat, mitjançant la pràctica de l'expulsió de classe.**

- Estaves explicant la definició d'absentisme: faltes injustificades i...?
- No assistència al centre, o dins del centre no assistir.
- Això també es dona?
- Sí. Hi ha casos o nens que provoquen la situació de que el professor digui "mira, escolta, surt fora un moment per calmar-te o el que sigui i després entres", i llavors el nen se n'aprofita i se'n va al pati. Llavors del pati, el professor de guàrdia, "escolta, que has d'anar cap amunt." I sí, se'n va cap amunt però no hi arriba, es queda... I mira, el primer any de l'ESO els professors de guàrdia els hi anaven darrera, com el gat i el ratolí. (IES 8)

En Resum :

- **No hi ha uns criteris de definició homogenis i compartits** entre els centres de secundària **per a definir quin és el nivell d'absentisme que constitueix un requeriment d'intervenció i una amenaça per a l'aprenentatge.**
- **El problema de la quantificació del absentisme s'agreuja davant l'absència de formules de control continu, doncs no permet quantificar les absències puntuals totals, ni les absències recurrents o cròniques de caràcter parcial**
- Les dades analitzades, que es presenten de forma resumida en la taula núm. 6.5, posen de manifest com **existeix certa associació entre els centres**

que declaren un major nombre d'absentisme (IES 5, IES 6 i IES7) i les definicions operatives més precises. En dos d'aquests centres (IES 5 i IES7) les dimensions de l'absentisme es relacionen amb unes pràctiques de visibilitat més grans. Es tracta d'instituts que disposen d'un mecanisme de control regular (*control de l'assistència cada hora*) i registren la variabilitat de situacions d'absentisme, incloent-hi l'absentisme puntual (determinats dies o a determinades matèries). També el IES 1 i el IES 8 estaria dins d'aquest grup tot i tenir un percentatge d'absentisme desigual. Observi's que l'institut 4, proper a la mitjana, que es caracteritza per un registre parcial de casos reiterats i crònics. **Un segon grup es situa proper al pol "invisibilitat". Es tracta de dos instituts que tenen un percentatge d'absentisme notablement inferior a la mitjana (IES 2 i IES 3) que es caracteritzen alhora per un control discret (no regular), per la qual cosa l'absentisme puntual, vinculat a determinades matèries s'escapa del registre del centres.** Per últim i en una posició intermèdia pel que fa a l'eix visibilitat - invisibilitat trobem l' IES 4 i l' IES 9, amb definicions desiguales de l'absentisme (precisa en el primer cas, tot i que excloent de determinades situacions, i imprecisa en el cas del IES 9), en ambdós casos amb unes pràctiques de control contínues (totes les sessions) però subjectes a la discrecionalitat del professorat.

Taula núm. 6.5. Pràctiques de detecció, registre, control i intervenció.			
Eix 1: Visibilitat / Invisibilitat	Visibilitat	Invisibilitat	No Inf,
a) Definició precisa/ imprecisa	1,4,5,6,7	2,3,8,9	
a) Control continu/ control discret	1,4,5,7,8,9	2,3,6,	
a) Es registren tot tipus / b) només casos recurrents i/o crònics	1,3,5,7,8	2,4, 6	9
Resultats: (<i>Freqüències acumulades per cada centre en relació a les tres variables contemplades</i>)	IES 1: 3 freqüència IES 5: 3f; IES 7:3f IES 4:2f; IES 8:2f IES 3, IES 6 ; IES 9: 1 f.	IES 2: 3f IES 3: 2f IES 6: 2f IES 4: 1f IES 8: 1f IES 9: 1f	IES 9: 1f

2.2. Eix 2: Heterogeneïtat “versus” Homogeneïtat

Identificar els centres en relació a l'eix heterogeneïtat-homogeneïtat, requereix descriure'ls primer en funció de les seves pràctiques d'atenció a la diversitat pel conjunt de l'alumnat, per després descriure aquestes pràctiques en relació al grup d'alumnat absentista. També s'analitzen les actuacions dels centres de secundària en relació a l'acollida de l'alumnat a primer d'ESO, atès que les dificultats viscudes per l'alumnat en el trànsit de l'ensenyament primari al secundari poden incidir en les dimensions de l'absentisme. Per últim la descripció d'aquest eix requereix considerar les actuacions específiques per a la reincorporació de l'alumnat a l'aula, després d'un període d'interrupció de la escolaritat, que hom pressuposa pràcticament inexistents en centres amb tendències uniformitzadores.

a) Intervencions pedagògiques proclius a la integració o a la segregació.

Hom parteix de la hipòtesi que **les diferents situacions d'absentisme seran més reconegudes i tindran una resposta més específica segons les respostes que els centres donen a la diversitat d'alumnat (d'interessos, de ritmes, etc.)**. Per això en aquest apartat s'examinen les intervencions pedagògiques d'atenció a la diversitat sota els criteris d'integració o segregació de l'alumnat. Les respostes dels centres en relació a aquesta qüestió posa de manifest el predomini de **formules d'agrupaments de l'alumnat segons nivells de rendiment acadèmic**.

El recurs a les Unitats d'Adaptació Curricular, que es tradueix en poder disposar d'un professor més, és referit per tots els centres, a excepció del IES 9 a qui va ser denegada per nombre d'alumnat i de professorat del centre. En alguns casos la UAC s'aplica indistintament a primer i segon cicle de la ESO, i és **la formula que utilitzen per un perfil d'alumnes amb “problemes**

de rendiment”, excloent els alumnes amb perfils de rebuig i conflicte escolar, com mostra la referència següent:

Quants nanos teniu, més o menys, del UAC?

- Home, la UAC ha anat variant...

- O és aquest 10% del que em parlaves?

- No, aquest 10% que estic dient jo és dels nanos que haurien d'estar en un taller, fora de la UAC. Aquí, el que es pot atendre bé, són alumnes que tinguin retard d'aprenentatge i que no tinguin problemes de comportament. A veure, o encara que tinguin problemes de comportament, que no siguin excessius. (IES 2)

La concepció de UAC majoritàriament compartida pels centres és la que reproduceix el currículum acadèmic de la ESO, amb un menor nivell d'exigència per l'alumnat, una forma de “tracking”⁶ aplicada a una fracció a les àrees instrumentals (matemàtiques i llengua), que sol recaure en la responsabilitat d'un professor (generalment el psicopedagog, o el professor més novell). Es tracta d'un model que està lluny de representar un projecte pedagògic alternatiu i compartit pel professorat del centre. Aquest és el model dominant en els IES 2,4,5,6 i 8. El discurs que el director del IES 4 fa al respecte il·lustra la concepció subjacent: “un mecanisme per “ai llar” a una fracció de l'alumnat de la resta del grup”, com es desprèn de la següent cita:

Los que más faltan son chavales que tenemos en la unidad exterior, en la UAC. Tenemos una UAC y media, es decir, tenemos medio profesor que colabora con ellos: en un principio, el primer curso, 17 horas (¡una barbaridad!) y actualmente dedica 9 horas a los chavales y, otras 9 horas da clases normales. El chaval está media dedicación aislado en la UAC y el resto integrado en el grupo, sobre todo en las asignaturas más manipulativas.(...) Ahora ya sabes que de la diversidad se le hace un currículum a todo y el de la UAC el currículum tiene es atender la parte instrumental convenientemente, en grupos reducidos y a nivel de conocimientos, lo mínimo, los instrumentos más fundamentales. A nivel de currículum concreto: recortar y quitar

⁶ Existeixen diferents divisions internes a l'escola segregada, sota un currículum aparentment homogeni. Una primera fórmula consisteix en establir tantes agrupacions com sigui possible, des dels grups de més capacitat fins arribar als últims grups. És el que en l'àrea anglosaxona es denomina “streaming”. Una altra variant, denominada “banding” consisteix en l'establiment d'agrupacions per capacitats i resultants en base a criteris de dimensions del grup, de tal forma que resultin manipulables. Per últim, l'agrupació pot portar-se a terme matèria per matèria, en totes les matèries o en algunes d'elles, aquest pràctica d'agrupació en algunes matèries és comunament coneguda amb el nom de “setting”. En pro a la simplificació, el terme “tracking” és empleat de forma generalitzada als EEUU, Austràlia i Nova Zelanda per a designar totes les variants assenyalades. (Fernández Enguita; 1985. “Integrar o Segregar” Cuadernos de Pedagogía, Ed. Laia. Barcelona, p. 117.)

materias, para que dar inglés al que ya le cuesta aprender el castellano, mejor que no tenga dificultades añadidas. Y, por ejemplo, en vez de dar dibujo, mejor dar tecnología. Además luego **el currículum es limitado** (IES 4)

En últim terme, **el recurs a la UAC és una pràctica encoberta de distribució de l'alumnat en una via terminal e irreversible**, sota un currículum aparentment homogeni, que es pressuposa flexible però **de mobilitat escassa, i predominantment descendent**.

Aviam aquí hem establert diferents tipus de nivells diguem-ne, dins del que seria el nivell classe que era el nivell classe normal surt en algunes matèries un grup d'ampliació (...) hi ha un extra grup de reforç i hi ha un determinat que se'n diu UAC, unitat d'atenció curricular, bé exactament no sé què vol dir (...) certs nanos de tipologia...no...no, no diria conflictiva del tot però en tot cas de rebuig total al que fa l'Institut van a allà (...) En principi l'UAC forma part del que seria un currículum flexible, vull dir com els de reforç i com els d'aplicació, tu vas bé vas al d'aplicació deixes d'anar ve i tornes a anar al grup classe, vas pitjor i tornes al de reforç, vas fatal i passes a l'UAC, **ara la realitat és que des de que està l'UAC no s'han fet canvis perquè la realitat és que estan tant.. tant al marge dels alumnes normals que és fa difícil la reinserció tot i que hi van certes hores**, hi ha certes matèries que per qüestions estratègiques no tenen UAC, estratègiques o que no hi hagut hores disponibles. (IES 5)

La teoria és que la UAC és una unitat, un recurs d'adaptació curricular: flexible, entrada i sortida, mobilitat... i tal. Però clar, com que tenim alumnes amb unes deficiències molt greus, la UAC és un lloc que hi ve un nano que no continuarà. Algun ha pujat...I la idea és això, que la UAC sigui cada vegada menys un lloc de "pàrking" de la gent que no segueix, i el que hem de fer... Bé, el que estem fent ara i per l'any que ve és això, fer un pla d'adaptació curricular amb...una programació adaptada, unes estratègies didàctiques, un tipus de ritme d'aprenentatge més lent, i aleshores aquests nanos doncs, ... treure'ls gradualment. Però s'ha d'adaptar a nivell global, en grup. Llavors la UAC famosa que teníem la convertíem en una aula- taller per a casos ja molt greus, perquè sinó es barreja tot, i és qüestió que sigui un treball una mica eficaç, no? (IES 7)

Només en tres instituts s'està plantejant una concepció diferent de la UAC, en base al treball per projectes, concebuda com una aula-taller, i compta amb la implicació d'un grup de professorat. Aquesta opció s'ha començat a experimentar en els IES 1 i 3 i es preveu desenvolupar en el IES 7. Respon a una concepció de la UAC adaptada a un perfil d'alumnat de rebuig escolar, dins del qual tenen cabuda les situacions d'absentisme que no són cròniques.

1- Els de la UAC a veure... nosaltres aquest tema de la UAC... **és un tema nou. A veure, nosaltres l'any passat ja teníem la UAC però va ser instrumentals, o sigui, d'alguna**

manera el que fèiem era tothom...era com de reforç. Aquest any ja s'ha fet la UAC amb la classe, l'aula - taller... si vols després te l'ensenyo.

- Sí.

1- A l'aula - taller el que vam fer és... els alumnes estan en crèdits variables, estan amb la resta a la tutoria i l'educació física. A les altres classes estan amb grup UAC, però et dic que de moment l'estem valorant. Estem valorant aquest tema, eh?, (IES 1)

(...) de fet **hi ha tantes UACS com centres, eh? I això és una passada. Una de les coses de la nostra reflexió també va ser precisament això, és a dir que: "no hi ha una implicació de criteris**, que si és una UAC, que si són Aules - Taller..." Que el Departament d'Ensenyament et dona una persona però no et dona cap recurs material ni cap pressupost associat, res. (...) **Ara tenim una UAC de projectes així globals. Això que has vist, el de la peixera, és el projecte d'aquests dos últims trimestres que es diu "La vida al litoral i la pesca", i llavors al voltant d'això s'han fet tota una colla d'activitats.** Nosaltres l'any passat... per exemple, els dos primers anys, un nano, que ara ja ha deixat de venir, que quan teòricament feia sisè el teníem cada dia a l'hora del pati aquí, penjat a la tanca, doncs durant dos anys l'hem tingut, l'hem aconseguit tenir, cosa que ell en una classe normal no hauria estat. (...) És el tercer curs, portem tres anys. Formalment en tenim catorze (*es refereix als alumnes de la UAC*) dels quals n'hi ha quatre que tenen una assistència molt poc regular. Dos són de segon cicle i dos són de primer cicle..., jo crec que els alumnes que estan a la UAC consideren que és un privilegi estar allà dins, és a dir, per a ells castigar-los és fer-los fora de la UAC. (...) **si que és veritat que el que hem fet és canviar el model de UAC, és a dir que no hi ha una persona que se n'encarrega, sinó que hi ha un equip de tres o quatre que hi treballen**, tenim una reunió setmanal els quatre de l'equip, jo també hi participo; i llavors per tant vol dir que ens hem anat fent la UAC a la nostra mida, no? (IES 3)

(...)Tenim una UAC i mitja aquest any, l'any que ve dues, i **l'any que ve muntarem una aula-taller que serà realment la UAC, UAC.** I l'altre, el que farem serà... Les famoses UACS que hi ha als centres intentem fer grups més o menys ordinaris, perquè això de la UAC és molt marginador i segregador, amb adaptacions curriculars, **de forma que tots els professors es vegin implicats. És una cosa a part** (l'aula - taller) **que seria el que entenem per UAC: una aula - taller** què vol dir? Que hi ha casos que no poden ser de cap manera ni adaptacions ni res, **és allò de fer un programa totalment modificat, és a dir un tipus d'ensenyament... centres d'interès... Una mica com si fossin alumnes de primària**, es fa un ensenyament bàsic, només bàsic...el que és bo per aquesta gent és orientar-los o **preparar-los, d'alguna manera, per un examen d'accés als Cicles Formatius o PGS, perquè una altra cosa és enganyarse a un mateix i als altres.** Fem una aula- taller **de primer cicle i una de segon cicle**, n'hi hauria uns dotze o quinze al primer cicle i quinze, setze o divuit al segon cicle. Més o menys al voltant... entre vint i trenta. (...) Els absentistes diríem més crònics o persistents... aquests són difícils... la problemàtica d'aquests absentistes va lligada a problemes conductuals o problemes familiars, que difícilment són recuperables i en tot cas l'únic que es pot fer és intentar derivar-los a l'aula - taller, a la UAC. Alguns aguanten aquí, nosaltres fem el que podem amb les UAC, però que la major part es perden. (IES 7)

Paral·lelament a les experiències de les UAC els centres practiquen altres formules per respondre a la diversitat: reforç escolar i agrupaments segons nivells, que responen a **tres models diferenciats:**

-
- Un primer model caracteritzat per la **organització del grup classe en base a criteris d'homogeneïtat de l'alumnat (grups segons nivell acadèmic) per cursos**. Aquests agrupaments tant **a primer com a segon cicle de la ESO**, tot i que es circumscriuen a les àrees instrumentals (IES 2,4 5, 6). També IES 9 estaria proper a aquest primer grup, sota la “necessitat” d'alimentar la seva pròpia oferta de batxillerat. Aquest grups d'instituts **es caracteritzen alhora per utilitzar el recurs a les UAC com a mecanisme per a treballar nivells acadèmics inferiors** en el marc d'un currículum homogeni i bàsicament acadèmic.
 - El segon model, es basa en criteris diferents d'organització del grup classe segons el cicle de secundària del que es tracti. Així, en el segon cicle de la ESO la organització del grup classe vindria donada per criteris **d'homogeneïtat de nivells acadèmics, en les àrees instrumentals, al igual que els instituts anteriors, però circumscribit al segon cicle de la ESO. En el primer cicle de la ESO predominarien les formules d'agrupaments heterogenis** de l'alumnat amb independència dels seus nivells de rendiment, i per tant l'aplicació de mesures individualitzades dins del grup classe. Aquest model és descrit pels IES1 on predominen les agrupacions per nivells en les àrees instrumentals a partir de tercer i pel IES 3, en trànsit des de pràctiques d'agrupament flexibles en dues àrees, a segon curs, cap a un plantejament d'agrupament per cicles en les àrees instrumentals alternat amb un treball a diferents nivells dins l'aula mitjançant materials específics, a l'àrea de ciències. També el IES 7 s'està plantejant una proposta similar d'agrupament flexibles en les àrees instrumentals, en el segon cicle de la secundària obligatòria. Els centres propers a aquest model es caracteritzen alhora per concebre

unes **UAC alternatives al model acadèmic** dominant, en base a la recerca d'un projecte pedagògic **proper al que serien les aules taller**.

- El tercer model, vindria definit per l'establiment de grups heterogenis, amb independència del cicle de secundària del que es tracti. A la pràctica, aquest model de màxima comprensivitat és absent en la pràctica totalitat de centres estudiats. Només el IES 8 descriu pràctiques de no configuració de grups, reduint l'atenció a la diversitat a les classes simultànies de reforç, fora de l'aula, en les matèries instrumentals, i per a grups molt reduïts (dos o tres alumnes). A la pràctica aquest model es caracteritza per utilitzar mètodes pedagògics uniformes pel grup classe, d'acord als paràmetres acadèmics que fins i tot s'apliquen a la concepció dels crèdits variables.

“ Per exemple, els nostres crèdits variables, a primer són orientats més que res a reforçar les instrumentals. A segon ja comencen instrumentals i idioma, i a tercer, com que ja és obligatori que han de fer crèdits variables socials, d'ampliació de matemàtiques i de ciències naturals i tot això, director tècnic i coses semblants, llavors ja els fem d'ampliació. Però sobretot a primer són crèdits variables en el sentit d'ampliació dels coneixements de les instrumentals. Es dona prioritat a això”. (IES 8)

En resum, l'anàlisi de les dades mostra com:

- No existeix cap institut de secundària que sigui íntegrament comprensiu o segregat: Pràcticament **cap centre té unes pràctiques d'heterogeneïtat absoluta, de no agrupament per nivells, sinó que predominen les fórmules mixtes i la combinació de criteris flexibles d'agrupament de l'alumnat**.
- Els centres introdueixen fórmules per agrupar segons nivells, en temps diferents: a primer o segon cicle de l'ensenyament secundari **Tanmateix perviuen fórmules de “setting”, és a dir, agrupacions de l'alumnat segons nivells, per a les assignatures que es consideren acadèmicament fonamentals (matemàtiques i llengües) amb fórmules**

de *streaming*, o separacions de l'alumnat en les Unitats d'Adaptació Curricular, per a un 50% del desenvolupament curricular.

- Tots els centres de secundària estudiats, sense excepció, tenen una Unitat d'Adaptació Curricular, si bé hi ha diferències en quant a la concepció d'aquesta: com a recurs acadèmic de reforç escolar, o com a recurs alternatiu al currículum acadèmic.

b) Intervencions individualitzades versus intervencions estandarditzades⁷.

Les formes de donar resposta a la diversitat de l'alumnat semblen relacionar-se amb les intervencions que els instituts desenvolupen sobre l'absentisme. El model 1 “*d'agrupament de l'alumnat segons nivell acadèmic*” coincideix amb unes pràctiques d'intervenció contra l'absentisme de caràcter homogeni (IES 2,4, 5 i 6), mentre que la pluralitat de respostes davant l'absentisme es produeix en aquells instituts que tendeixen a formules de resposta a la diversitat en base a criteris d'heterogeneïtat i individualització “*agrupaments heterogenis*” (IES 1 i 3) o “*agrupaments per cicles*” en les àrees instrumentals, flexibles segons nivells (IES 7).

En general, **predominen les intervencions diferenciades segons cicles i edats de l'alumnat.** Es podria dir que **a primer cicle de l'ensenyament secundari les formes de respondre a l'absentisme estan mediatitzades per la intervenció sobre la família, similar al que succeeix a l'ensenyament primari⁸,** mentre que **a segon cicle de la ESO les formes d'intervenció estarien més centrades en la voluntat de l'alumnat i per tant més properes a la vella realitat del batxillerat:** menor control i àdhuc expedients i derivacions a altres programes i centres.

⁷ En base a un protocol o pla dissenyat per a la intervenció homogènia.

⁸ El següent capítol està íntegrament destinat a l'anàlisi de les pràctiques d'intervenció i interpretacions que els centres de primària elaboren en relació a l'absentisme.

Fins i tot en els centres més proclius al seguiment individualitzat es donen pràctiques antagòniques entre cicles, justificades, en algun cas, per la superació de l'edat obligatòria (IES 1,3, 7 i 9).

El nostre absentisme, el més elevat és a quart. Però **no ho podem tractar de la mateixa manera perquè són nanos que tenen ja setze, disset, i fins i tot divuit anys...** i llavors el tema ja el tractem d'una altra manera, fem derivacions a programes de garantia social i etc. I de l'altra banda tenim el primer, el segon i el tercer d'ESO que sí que són alumnes ja dels centres vinculats i que ja van començar la Reforma. El tema de l'absentisme a nosaltres francament és completament diferent, o sigui, el seguiment que fas a aquests nanos... no estàs darrera d'ells perquè ja tenen molts disset i divuit anys, eh? **En canvi amb els "petits" sí que realment és important en aquest sentit (...)** "La sanció doncs vindrà donada per l'instructor o ja la normativa del decret de drets i deures dels alumnes, eh?, això per una banda, no? Això serien doncs els alumnes aquests que es queden a casa, però clar, són els alumnes que són vagos, que no els hi agrada i que a veure, nosaltres a quart el que hem fet moltes vegades és buscar una derivació a programes de Garantia Social, perquè ja són nanos que tenen més de setze anys. (IES 1)

- I en el cas d'absentisme recurrent? - Això és parlar amb la família, si és per una causa en concret. Tenim una persona que ha de portar la germana a l'escola i l'ha de deixar a les nou, per tant a les vuit no pot venir, llavors **una de dos et poses en plan burro o intentes comprendre que al igual no poden fer-ho d'una altra manera i ho negocies d'alguna manera**, i dius val perfecte signeu-me aquest paper i a veure que puc fer (IES 9)

Només al IES 2 es dona una resposta homogènia amb independència del tipus d'absentisme. Consisteix en la sanció mitjançant expedient; pràctica contraposada a la del IES 5 que utilitza el recurs a l'expedient quan es considera que es tracta d'un alumne "recuperable"

- Quan obres un expedient? **Quan creiem que mitjançant l'expedient s'ha de recuperar.** Si l'expedient no recupera un nano, nanos que van venint eh! No estic parlant de que hagin desaparegut, nanos que van venint, si alguna vegada veiem que ...per recuperar-los potser cal donar-los un "toque", i obrir un expedient, és un "toque" que se'ls fa...

- I a quin perfil de nanos serveix això?

- El perfil de nanos que tenen alguna vinculació al centre, o sigui nanos normalment que no van ve en els estudis però d'alguna manera tenen l'objectiu de treure's el graduat o l'esperança final de treure's el graduat. (IES 5)

En el cas del institut 4 per la inhibició o absència d'intervenció es característic en els casos d'absentisme crònic (*homogeneïtat per inhibició*).

Hay dos tipos de absentismo, fundamentalmente: el total y el parcial... - En el parcial, no cabe duda de que según el promedio no hace falta tanto la intervención de las asistentes sociales, sino que somos nosotros directamente. Pero a mí los casos que me preocupan son estos, los duros. **La estrategia que llevamos es la de seguir a aquéllos que vemos más accesibles** (acceso a las familias y predisposición de los padres). **Es decir empezamos por ahí** (por los más fáciles), **en vez de ir a buscar los casos inútiles.** (IES 4)

Tot i que la pràctica de la negociació amb l'alumnat, de segon cicle de secundària, no està generalitzada, es dona en tres centres (IES 3,7 i 9) caracteritzats, alhora, per donar respostes variables i flexibles segons les situacions.

...jo amb aquesta família **un dia vaig arribar a un acord**, que estarien aquí si s'ho guanyaven, que si no s'ho guanyaven els faria fora, i això és el que... Ho vaig dir a tres, amb dos m'ha funcionat i amb aquest no. (IES 3)

A tercer no es truca a la família però es porta el control de la falta d'assistència. Es considera que el tercer d'ESO **és com el primer de BUP antic i que hi ha d'haver un control més personal: es parla amb el nano**, i bé, si el nano no respon doncs també es truca a la família. És a dir, el tutor en principi amb els casos a partir de tercer d'ESO el que s'intenta fer és investigar a través de l'alumne el que ha passat (IES 7)

... . Al primer i segon cicle el problema és que el referent del BUP, de la FP i de l'ESO és molt nou encara, i llavors(...) Hi ha una sensibilitat quan es tracta de primer cicle, i el control més estricte es fa al primer cicle. Al segon cicle no és que es baixi la guàrdia, però sí que **hi ha més possibilitats de negociar**, de tractar d'arribar a un acord. Perquè és una edat molt típica en la que la gent comença a fer tonteries, comença fer campanes... És un moment de canvi, de crisi molt forta, i llavors aquí has d'entrar en un joc molt especial, i això depèn també de la persona adulta. ... No pots fer gent lliure si no es dóna la possibilitat que ells analitzin el que fan, i que de tant en tant facin alguna errada. (IES 9)

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

Les actuacions dels centres de secundària per acollir l'alumnat de nova incorporació poden ser considerades una mesura de prevenció de l'absentisme escolar en tant en quant permet apropar la nova realitat escolar a l'alumne, però es tracta també d'una variable que contribueix a definir les practiques d'homogeneïtat o heterogeneïtat dels centres respecte de l'alumnat, en general, i respecte de l'alumnat absentista en particular. **Tot i predominar les practiques d'acollida de caràcter general, adreçades al conjunt del nou alumnat, en quatre instituts (1,3,7 i 9) es contempla un pla d'acollida individualitzat** que permet disposar d'informacions particulars sobre l'alumne que excedeixen l'àmbit estrictament acadèmic.

I el que és el pla d'acollida... el que fem és que al setembre doncs llavors **reunim els nanos en grups de deu i omplen unes dades**, i es fa sobretot... a veure, el tema d'omplir dades és per tenir-los... bé, són dades personals tal i qual... es fan i **el professor fa una entrevista individual de deu minuts amb els nens**. Després nosaltres fem... o sigui, el que és els professors d'instrumentals en reunim... perquè a vegades nosaltres tenim moltes informacions, no?, però sempre a vegades són parcials, o són diferents criteris, a veure, no sé... llavors fem una prova d'instrumentals, fem una prova... sobretot pel tema de la diversitat, eh? A veure, perquè són nanos que aniran amb la psicopedagoga a fer, en grups reduïts de deu nanos o menys, a fer les instrumentals, matemàtiques, català i castellà. (IES 1)

Dos dies abans de començar les classes **doncs fem una entrevista personal a cada criatura..., amb el nano**. Algunes famílies hi volen ser presents i els hi diem que no, que això és el nano que hi ha d'estar. Hi ha algunes mares especialment molt amonades perquè el seu fill o filla als dotze anys ve a l'institut. **Llavors als professors de primer ens reparteixen els alumnes a entrevistar, tenim un petit protocol d'entrevista, més que res per trencar el gel i perquè després això es passa al tutor corresponent i s'afegeix a la informació que tenim de les escoles**. I després, una vegada hem fet això, doncs després ja ve la feina de tutoria. (...) I una de les coses que nosaltres fem a començament de curs, quan els nanos ja porten aquí una mica més d'un mes, és fer-los una tutoria, una enquesta de valoració del funcionament, i una de les coses que sempre els hi preguntem és quin grau de control creuen que hi ha, i normalment acostumen a dir que molt més que a l'escola. El qual no vol dir que no sigui veritat, però en tot cas, com que ja no se'n recorden del que tenien a l'escola.. Els hi preguntem quines expectatives tenen en el centre, què és el que més els agrada, en quines assignatures creuen que estan més preparats, què és el que els hi fa més por, què els hi agradaria... què esperen de l'institut, què pensen d'ells mateixos com a estudiants... És això. (IES 3)

- A veure, això és una cosa que també anem aprenent, perquè és clar, una realitat que tu no coneixes i que te la trobes al primer any, al segon incrementada, i al tercer, que ha

estat aquest any, súper incrementada, doncs... bé, no ho preveus. **Nosaltres sempre, des del primer curs d'ESO, el que fèiem era una setmana d'acollida: ensenyàvem el centre als alumnes, fer unes primeres reunions amb els de primer, explicar una mica el funcionament, i sobretot els tutors, a la classe, doncs explicar com funciona i tenir una entrevista personal per saber una mica la situació.** Partíem de l'informe de primària que teníem, però és clar, l'informe de primària tampoc no donava gaires dades. (IES 7)

Predomina la intenció de recaptar informació sobre l'alumne i la família, i d'utilitzar sistemes d'acollida personalitzats que a la pràctica resulten poc viables per la baixa disponibilitat de temps:

- Quan es formalitza la matrícula es fa una entrevista a la família. Hi ha un qüestionari, i en aquest qüestionari es pregunta una mica de tot. Situació de la família, estructura, si tenen ajuts o relacions amb Serveis Socials, si el nano és de tal manera a casa, si coneix a noves amistats, si estan contents del col·legi on anava, si han tingut algun problema que t'ho expliquin, perquè llavors **veus una mica quina dinàmica porten, si el nano funciona o no funciona acadèmicament...tota aquesta informació es recapta.**
- Teniu historial familiar?
- Sí, a banda de la fitxa que arribi de l'escola de primària.
- Aquí vam fer... o sigui, hi ha sistemes que et semblen que són ideals, però que després no et deixen aplicar perquè no et donen temps per fer-ho. L'ideal és que tinguis uns dies per rebre els alumnes de forma individual, amb una persona que els faci una mica de guia que no sigui el tutor, que sigui un professor. Potser és interessant que sigui un dels professors que tingui, però tampoc és absolutament necessari. Que li preguntin, que li ensenyi el centre a grups molt reduïts d'alumnes... això és l'ideal. (IES 9)

En alguns centres el Pla d'Acollida es circumscriu a les reunions informatives que el centre estableix bàsicament amb les famílies abans i després del procés de matriculació.

Primer fem una jornada de portes obertes per la gent interessada en matricular-se, i fins i tot entrevistes personals, si la gent demana dia (...) Llavors, al Setembre fem una setmana d'acollida, fem un dia de recepció pels alumnes, els dos primers dies fem unes activitats amb els tutors, i després una entrevista, **es convoca una reunió, una assemblea amb els pares.** (IES 2)

Un cop s'acaba la matrícula **fem una convocatòria als pares dels matriculats i se'ls hi afina el funcionament del centre en quant a les normatives, quotes que convindria pagar i coses d'aquestes...**és molt més real, molt més de pràctica de cara ja no a que t'animis a venir sinó que ja que estàs aquí ho fem d'aquesta manera; això abans del juny. Quan passa l'estiu se'ls torna a convocar per fer la reunió d'inici i això ja se'ls explica com queda tot perquè la normativa del centre s'acaba al setembre, aleshores s'explica tot, les sortides que faran i com va lligat tot i en cas de conflicte com han d'actuar, tot el tema no? Un cop passen tres setmanes o un mes hi ha el que es diu l'avaluació inicial i aleshores fan una reunió d'aula, que és una reunió on el tutor parla

del funcionament dels nanos dins de l'aula, no del cas concret. I a partir d'aquí hi ha dues reunions del tutor amb els pares. (IES 5)

Abans de començar el curs fem una reunió amb els pares, on parlem de què farem, què faran els nanos, una presentació de la Reforma i després el que realment faran aquí. Presentació del tutor, que per norma general ja se sap qui és, i abans de tot això nosaltres ja hem rebut informació de les escoles de primària. "... nosaltres el que fem és que la tutora, el dia de la reunió amb pares, fa una presentació del que vol fer amb el curs, quins objectius té i tot això. A part de si hi són, perquè a vegades el problema també és l'assistència dels pares. I aquí què passa? Que es fa sempre allò de "bueno, y usted que horas tiene , qué dia quiere venir, o qué dia puedo venir a hablar, o cómo puedo contactar..." Llavors la tutora o el tutor et dona el telèfon, el dia que tindrà de tutoria, i a partir d'aquí ja comencem la relació amb la família. (IES 8)

En definitiva, els centres públics de secundària han començat a treballar recentment els sistemes d'acollida de l'alumnat, per tal de llimar les dificultats de la transició de nivell acadèmic i de canvi de centre que suposa el pas de la primària a la secundària, i contribuir a crear un clima favorable a l'assistència continuada. Tanmateix resulta fonamental proveir-se de fonts d'informació per identificar els estudiants amb risc d'absentisme i en risc familiar i/o social. Tot i així, aquests sistemes estan encara molt poc desenvolupats en els centres de secundària.

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

La interrupció reiterada de la escolarització comporta per a l'alumnat una dificultat acadèmica per seguir el ritme d'aprenentatge establert. Aquesta dificultat és resultat de les regles de seqüència a partir de les quals el professorat estableix la successió de continguts i de ritme en el procés d'aprenentatge. **El fet que aquestes regles de seqüència siguin implícites, només conegudes pel professorat, i uniformes per a tot un grup d'edat, dificulta les possibilitats d'enganxament de l'alumne absentista, particularment en els casos recurrents. Malgrat la dificultats de reincorporació cap centre de secundària defineix una pràctica d'intervenció sobre aquest aspecte.**

L'absència d'intervencions és generalitzada a tots els IES, si s'exclou el recurs a la repetició que algun centre (IES 1) es planteja davant determinats tipus d'absentisme.

Evidentment aquests nanos ja porten un endarreriment, però si són nanos que normalment no fan res a classe perquè l'absentisme pot jugar,... va lligat, tampoc si li dones més feina no farà res. Nosaltres ara el que ens estem plantejant és la repetició, la repetició fins i tot d'un primer o d'un segon d'ESO.(...) Tenim una nena que se'n va anar a València i l'altre dia va venir i va dir "que se quería matricular de tercero". Le dijimos "¿de qué de tercero? Tú si te matriculas en algo te matricularan en segundo", perquè és que no... ha faltat sis mesos.

El seguiment individualitzat i la recuperació addicional mitjançant un tutor personal és també un recurs referit en el cas del IES 3.

L'absentisme quan es despenja, depèn molt de cada cas, però els que... O sigui, ens costa molt d'integrar-los a classe, ens costa molt. Perquè fins i tot a algun de primer li vam a anomenar un tutor personal, i aquest tutor personal. Doncs el tutor personal el que havia de fer era recollir la feina que li passaven els altres "profes" i llavors un dia a la setmana, el dimecres, que acabem... bé, els de primer aquests acaben a la una, doncs de una a dues el profe havia d'estar amb ell. Què ha passat? Doncs que el tio deixava de venir els dimecres. (IES 3)

Però les dificultats per obtenir un rendiment escolar satisfactori són notables, tal i com assenyalen els IES 3 i 7, malgrat que s'atribueixin al tutor unes funcions específiques per millorar el rendiment d'aquest alumnat.

- Això és un problema, perquè clar, l'absentisme després té una sèrie de repercussions importants. O sigui... el "tio", o la noia, té una imatge, davant dels altres, i aquí es genera una dinàmica una mica perversa, a vegades. És que és una imatge que té davant dels altres i davant del professorat.... "Hola, ¿que tal? ¡Por fin!" Coses d'aquestes, i intentes entrar. Ara, això depèn molt del "profe" i de cadascú... De vegades sí que el recuperes, o almenys aguanta l'escolarització, acaba l'ESO, la qual cosa no vol dir que la superi, però almenys aguanten. (IES 9)

En algun cas l'absència d'intervencions queda justificada per tal d'evitar el conflicte escolar que s'originaria en cas de reincorporació:

No hi ha cap problema. Home, el que passa és que el rendiment és baix, sense que l'alumne sigui incapaç, que no ho és. Simplement, que no li agrada.
- Com es re- insereix a l'escola, un nano absentista?

- És que no puc parlar més que per aquell cas que et dic de tercer (...) aquest ve, el que li passa és que...ja és gran, té quinze anys, simplement que diu que no vol estar a l'escola. No és conflictiu, aquest no té cap problema de conflicte, aquest nen està a les classes. Treballa poquíssim perquè no li agrada, però no crea cap conflicte, quan ve es reintegra a la seva classe, amb els seus companys, normal. I després potser falta i torna a faltar i alguna setmana no ve o el que sigui, però quan ve...i ell, ho dic francament, simplement no li agrada estar aquí a l'escola, i prefereix estar al carrer fent altres coses. (CE_IES 2)

Tot i no ser una pràctica molt referida, existeixen indicis de la inhibició d'alguns professors davant l'absentisme quan l'alumnat es considerat alhora "confictiu"⁹:

"Quan l'alumne és un nano d'aquests molt problemàtic i que diguem-ne faria més favor al centre si no hi fos que... doncs clar les cartes es continuarien rebent però clar els expedients que se li obren són més per motius més perillosos que no pas d'absentisme". (Dcc-IES5)

Tot i que alguns instituts es plantegen el diàleg entre tutor i alumne o família a fi de **persuadir** a aquest a canviar la seva actitud davant la escolarització, la **manca de preocupació acadèmica** és palesa. **El diàleg amb l'alumnat no s'acompanya de cap recurs educatiu complementari o alternatiu** (IES 4,6,8). Només en algun cas excepcional aquest diàleg genera un procés de negociació i compromís entre l'escola, l'alumne i la família, la recompensa del qual és l'atenció personalitzada, tot i que amb resultats desiguals, com posa de relleu el director del IES 3.

(...) Amb un alumne que hem expulsat del centre, que és un dels fracassos de la UAC, diguem-ho així, bé, que va estar a la UAC (que l'altre no era de la UAC, però aquest ens desmuntava la UAC), i el vam recomanar al curs normal per dr... bé, aquest tio intel·lectualment té mancances perquè no s'hi dedica però pot tirar quan vulgui, però un tio molt mal parit. Llavors, **amb aquest precisament vam intentar amb la família, ara que les coses ja anaven molt mal dades, doncs que la família firmés un contracte. I amb aquest alumne de la UEE també ho vam fer això, amb ell. Però el contracte**

⁹ Altres dades avalen aquesta hipòtesi, com les referides en l'estudi de: Ansón Llera *et al*, on els autors rebel·len la existència d'un alt percentatge d'alumnat que faltava a classe alguna vegada o amb freqüència sense rebre cap demanda de justificació per part del professorat. Segons els resultats de l'esmentat estudi un 21% de l'alumnat que faltava amb freqüència indicaven que el professorat els hi deia que "així no molestaven". Per a una informació més detallada veure: Ansón Llera, J.L., i Garcès Campos, R (1987) *De la escuela a la calle: la socialización de los jóvenes de 14 a 16 años no escolarizados*. Dirección provincial del Ministerio de Educación y Ciencia, 175, p.

deia coses com: "em comprometo a arribar puntualment cada dia al matí i a la tarda, i si no arribo admito que se m'envii cap a casa". "haig de portar el llapis, "el boli" i tot això, i sinó admito a que se m'envii a casa a buscar -ho i al cap de deu minuts ja tornar a ser aquí", "si no em porto correctament admito que se'm faci fora i no em quedo al corredor sinó a casa", i llavors al final deia "si en un mes compleixo aquestes coses tindrè dret a rebre una atenció personalitzada." Això és el que vam fer amb aquest que encara tenim a l'aula, eh? Ens ha anat molt bé, amb el primer nano vam poder... però amb aquest no. Amb aquest la mare va dir en principi que sí, però quan es va posar en funcionament, va dir que de cap manera, diu "no, no, vostè té raó, jo no puc jo no puc fer tornar el nano a l'institut", "però vostè ho ha acceptat, això." No vol? Bé, doncs llavors anem per l'altra via, expedient disciplinari, i expulsió.". (IES 3)

En conclusió:

- Una major diversificació en les **respostes a l'absentisme es produeixen en aquells instituts que tendeixen als agrupaments heterogenis a primer cicle i homogenis al segon cicle**, segons nivells (IES 1, IES 3 i IES 7), **mentre que les tendències una major segregació de l'alumnat des del primer cicle de la ESO coincideix amb una major tendència a donar respostes homogènies al llarg de tota la ESO i a la inhibició davant l'absentisme**. Tanmateix, sota formules aparentment "comprehensives" d'organització escolar també es produeixen reaccions d'inhibició o respostes homogènies als diferents tipus d'absentisme recurrent i crònic (IES 8).
- Les diferents situacions d'absentisme són més reconegudes i tenen una **resposta més específica en aquells centres més proclius a les intervencions educatives d'atenció a la diversitat**.
- Però **fins i tot en els centres més proclius al seguiment individualitzat es donen pràctiques antagòniques entre cicles**, amb intervencions similars a les pràctiques de l'ensenyament primari en el primer cicle de la ESO i a les pràctiques de batxillerat en el segon cicle.

-
- Les estratègies d'intervenció diferenciades segons cicles de la ESO són justificades en termes de “dotar de major autonomia a l'alumnat”, conforme augmenta la seva edat, prescindint de les intervencions amb la família, **però la pràctica de la negociació amb l'alumnat al segon cicle de la secundària es molt infreqüent** (només en 1 de cada tres centres), resultat que reafirma una certa tendència vers la inhibició dels centres en aquest aspecte.

 - La interrupció reiterada de la escolarització comporta per a l'alumnat absent una dificultat per a seguir el ritme establert a l'aula. Aquesta dificultat resultant **d'unes regles de seqüència i de ritme molt marcades dificulta les possibilitats d'enganxament de l'alumne absentista**. No obstant els centres estudiats no contemplen **estratègies específiques d'intervenció sobre aquest aspecte, a excepció dels IES 1 i IES 3 que refereixen el recurs al suport escolar fora de l'horari lectiu en coordinació amb el tutor corresponen**.

 - Per últim, val a dir, que **predominen les practiques d'acollida de caràcter general**, adreçades al conjunt del nou alumnat. Tot i així quatre instituts (1,3,7 i 9) contemplen un pla d'acollida individualitzat, per contribuir al disseny d'intervencions educatives adaptades a la heterogeneïtat de l'alumnat.

 - En definitiva, sota l'eix homogeneïtat/heterogeneïtat es classifiquen els instituts 2, 5 i 8 (en el pol de màxima homogeneïtat), seguit dels IES 4 i 6. Els instituts 1,3, 7 i 9 presenten unes practiques d'acollida i unes intervencions en situacions d'absentisme més proclius a la individualització.

Taula 6.6. Pràctiques d'intervenció heterogènies versus homogènies.			
Pràctiques d'intervenció.	A	B	No Inf.
Eix 2: Heterogeneïtat / Homogeneïtat			
a) Pràctiques d'integració a primer cicle	1,3,7,8	2,4,5,6,9	
b) Pràctiques de segregació a tota la ESO			
c) Intervencions individualitzades/ d) Intervencions estandarditzades	1,3,7, 9,	2,4,5,6,8	
a) Acollida a l'alumnat individualitzada/ b) Absència de mesures d'acollida individualitzada	1,3,7 i 9	2,5,8	4 i 6
a) Mesures específiques reincorporació/ b) Absència de mesures específiques		1,2,3,4,5,6,7,8,9,	
Resultats <i>Per a cada Institut s'expressa el total de variables presents en relació a l'eix considerat</i>	IES 3: 3 IES 1: 3 IES 7: 3 IES 8: 1 IES 9: 2	IES 2: 4 IES 5: 4 IES 8: 3 IES 4: 3 IES 6: 3 IES 1: 1 IES 3: 1 IES 7: 1 IES 9: 2	IES 4: 1 IES 6: 1

2.3. Eix 3: Internalització “versus” externalització

L'eix internalització - externalització és la tercera dimensió que ha estat considerada per analitzar les pràctiques d'intervenció dels centres de secundària contra l'absentisme. Tal i com es descriu en el capítol cinquè, aquest eix es defineix en base a la suma de tres variables dicotòmiques:

- el temps d'intervenció: intervencions immediates *versus* diferides
- el tipus d'accions previstes: mesures preventives i persuasives *versus* mesures coercitives
- Mesures específiques de recuperació del temps perdut “*versus*” absència de mesures

a) Intervencions immediates “versus” diferides

El temps d'intervenció és una variable que diferencia notablement els centres de secundària. Hi **ha dues pràctiques d'intervenció diferenciades**: la d'aquells instituts que fan una **actuació immediata** al detectar una absència injustificada de l'alumne (IES 1,2,7,8, i 9) i la d'aquells que fan una **intervenció diferida en el temps** (IES 3,4,5,6). **La intervenció immediata es caracteritza per ser un plantejament de centre que respon la voluntat de reconduir les situacions d'absentisme internament.** Habitualment és exercida per una persona específica a la que s'atribueixen aquestes funcions: el conserge (IES 2, 8 i 9), alguna persona de secretaria (IES 7) o el professional de compensatòria (IES1).

El temps transcorregut per a la intervenció no és només una variable de diferenciació entre centres (intercentres) sinó que aquest temps varia segons trimestres (major intensificació al primer trimestre i més dilatada en el segon i tercer) i també és més dilatada al segon cicle de secundària. **Aquesta pauta d'intervenció diferenciada en el temps mostra diferències de criteris dins del mateix centre, segons tipus d'absentisme, períodes del curs i edats** de l'alumnat, com il·lustra la següent cita:

(...) aquí es fa un seguiment bastant intens. Bé, ella t'ho pot dir, no?. Es que realment estem a sobre, els tutors hi estem bastant a sobre, i per tant hem de dir també que l'absentisme és un absentisme diferent al de primària, nosaltres tenim absentisme a primeres hores...*(diu la coordinadora pedagògica)* – Falten a primera hora i s'incorporen a la segona...*(matisa la professora de compensatòria)* Sí, perquè clar *(prosegueix la coordinadora pedagògica)*, no s'aixequen, però per què? Perquè no hi ha famílies darrera, no s'aixequen perquè la mare també està dormint, i llavors vénen perquè estan bé a l'escola i s'ho passen bé, llavors vénen a l'escola. Però clar, arriben a les 10:30 o a les 9:30, no?... Llavors nosaltres, quan vam detectar aquest problema, nosaltres el que vam proposar a la mestra de Compensatòria és una mica fer el seguiment d'aquesta primera hora. Llavors ella, **al primer trimestre sobretot, que és quan més... quan més hi ha.** 2- Sí *(completa la professora de compensatòria)*, jo vaig fer la pauta de (...) de treball, no?, i sobretot es tracta de treballar els hàbits amb els nanos. I clar, **al primer trimestre durant la primera hora, a les 8:30, passo control per totes les classes.** Amb les llistes, i el professor doncs em diu qui falta, amb el qual automàticament a les 9:30 faig la trucada de "toque" a les famílies, amb el qual... amb aquest "toque" fet així molt intensivament

al primer trimestre pràcticament es pal·lia, no? perquè el que queda... perquè d'alguna forma ja són crònics en el sentit que passen més coses... (IES 1)

S'al·ludeix als requeriments de personal que suposa una intervenció immediata o a l'edat de l'alumnat, per legitimar practiques diferenciades segons cicles. (IES 2,7, 8 i 9)

(...) el professor que té l'alumne a les 9:30, a la primera hora, si no hi ha algú, se li passa la informació al conserge i el conserge truca. Llavors nosaltres ja sabem si el nen té grip o té...i a vegades la justifica "a posteriori." O sigui, aquest control dels nens de primer i segon és diari, i no hi ha casos d'absentisme. És a dir, els alumnes quan falten, falten perquè estan malalts, o perquè les famílies diuen que estan malalts, però això ja és una altra història. Però hi ha una documentació, hi ha un control. Llavors, és a tercer d'ESO quan tenim el primer cas...un o dos casos d'absentistes, de nens que no vénen i que les seves famílies no donen explicacions. **Això és a tercer (...) però ja no fem aquest control.**(es refereix a tercer i quart d'ESO) - I com és? *(pregunto)* - **Doncs perquè necessitaríem un conserge a part, per acumular la feina d'aquesta manera. Llavors, com que els alumnes ja són més grans, ja tenen catorze anys com a mínim, llavors ja és l'alumne...**o bé truca el tutor, però no truca diàriament quan falta el nen, sinó quan detectem que ja fa uns dies i la família no ha avisat. Aleshores és quan el tutor ha de trucar. Però no és el conserge que truca rutinàriament, perquè això representa que el conserge cada dia, de 120 nens que és primer i segon, cada dia igual ha de fer set o vuit trucades, i això és temps. No podríem controlar a tot l'institut... necessitaríem una persona varies hores trucant, o deixant missatges als contestadors, que també és el que fem. (IES 2)

A primer cicle acostuma a fer-se al mateix dia, perquè és més... tens la sensació (suposo que és la psicologia aquella que t'he dit abans) **que són més nens**, i als catorze és quan entra el factor aquell de "que te he pillado", però mira, no ho tornis a fer i no passa res (IES 9)

En tres centres (IES 1, 2 i 7) s'ha procedit a un procés de readaptació a la nova situació que suposa la ESO introduint formules exhaustives de control de les absències i intervencions a primera i segona hora del matí, en resposta a la necessitat d'ajustar-se a l'edat de l'alumnat de primer cicle, més heteronom, pel que fa a la obligatorietat de l'assistència, que l'alumnat de segon cicle o de l'ensenyament post- obligatori, suposadament més autònom.

Nosaltres quan vam començar l'ESO vam fer una cosa que ara hem anat canviant, és clar, perquè tu el que vols és que aquests nens de primària participin de l'esperit de secundària o de BUP, no? Això és el que vam intentar fer, i s'ha vist que això és una mica un fracàs, perquè els alumnes que surten de primària molt tutoritzats, amb un seguiment... Perquè estan acostumats a que hi hagi uns grups molt reduïts, de deu o

dotze alumnes, i llavors arriben aquí i es troben que n'hi ha vint, vint-i-cinc, vint-i-set... i una mica amb un sistema de funcionament molt autònom, molt poc controlat. (...) Amb l'ESO canvien les circumstàncies perquè canvia l'edat dels alumnes i les exigències. I a veure... hem establert una sèrie de mecanismes que a vegades anem canviant perquè no funcionen, a vegades és difícil coordinar l'acció dels diferents agents que intervenen en el control de l'assistència dels alumnes. (...) Hi ha una sèrie de casos en els que això no funciona, que són els casos que coincideixen amb absentismes més crònics, o en situacions socials més difícils de controlar. (IES 7)

Contràriament en el IES 4 (on predomina l'absentisme recurrent) i el IES 5, no hi ha una intervenció immediata, sinó que aquesta recau en la discrecionalitat del tutor.

(...) Sobre on actuem? **totalment subjectiu**, és a dir així com nosaltres ja teniu establert des de l'època del B.U.P que a les quinze faltes, entenent que cada falta és una hora, s'enviava un comunicat als pares. Aquí diguem-ne el boom de l'absentisme no ens permet fer aquest buidatge, **aleshores quan detectes un alumne que falta massa, i el massa és totalment subjectiu**, coneixent l'alumne coneixent la problemàtica, sabent que acostuma a justificar-ho quinze dies més tard i tot això s'actua trucant als tutors, i enviant una carta certificada, no certificada no, una carta als pares.(...) Tot això fa que el volum d'assistència en diferents graus sigui massa gran com perquè es pugui ...es pugui...copsar. (IES 5)

El caràcter diferit de la intervenció en els IES 3 i 6 es podria interpretar com a conseqüència del predomini l'absentisme crònic, tot i que la absència d'argumentació dels interlocutors no permet derivar cap conclusió al respecte. Caldrà analitzar les variables restants per a caracteritzar aquest centres sota l'eix internalització- externalització.

b) Mesures preventives i persuasives “versus” mesures coercitives

Com es recordarà les mesures persuasives fan referència a aquelles intervencions deliberades que l'escola desenvolupa per tal **de prevenir l'inici d'una situació** d'absentisme. L'anàlisi de les entrevistes realitzades mostra **l'absència de pràctiques de “prevenció dissuasives” específiques** contra l'absentisme en els centres de secundària. **La prevenció s'emmarca dins**

d'altres practiques generals dels centres com és el pla d'acollida que aquests fan a famílies i alumnes. Les principals mesures preventives referides són:

- El recurs al menjador (IES 9)
- Una relativa flexibilitat horària a l'entrada (IES 3 i 9).
- El control rigorós de la puntualitat (IES 3 i 5)
- El mantenir es portes tancades a l'hora del pati: IES 8
- L'acolliment i la comunicació permanent amb les famílies (IES 6 i 9);
- Les mesures d'atenció a la diversitat cultural, de ritmes d'aprenentatge, (referida pel IES 3), consistent en establir un contracte d'aprenentatge i d'avaluació individualitzat amb alguns alumnes

Bé, llavors, aquestes estratègies d'atenció a la diversitat també és una d'aquelles coses que sense pensar que estiguin estrictament encarades a prevenir l'absentisme, però evidentment això i el que et comentava de la UAC... El grup dels nanos absentistes són de UAC, diguem-ho així, el fet que dins de la UAC s'hi trobin acollits ajuda a disminuir el risc d'absentisme. (IES 4)

El control de la puntualitat és també pràctica de prevenció en el cas dels IES 3 i 5, sota criteris de rigidesa horària. Es tracta d'una "*Mesura Persuasiva*" en base a la introducció de nous hàbits que parteixen de la "relativa autonomia" de l'alumne (mesures persuasives intrínseques). En general es tracta de mesures orientades a un canvi de comportament en base a una tasca pedagògica que afavoreixi l' "*Autonomia Responsable*" de l'alumne respecte a la seva pròpia escolarització.

"De fet la gent arribava fins a dos quarts i cinc. Llavors hem avançat això des de dos quarts menys cinc a dos quarts, i a més a més des de fa tres mesos portem un control molt estricte de puntualitat. Quan els nanos arriben tard la conserge pren notes, els hi fa un justificant que han de portar ple." (IES 3)

Els alumnes que arriben tard sistemàticament han de passar per la sala de professors i s'anota a quina hora arriben, aquest és un tercer tipus de nano. (IES 5)

Del conjunt de mesures referides el contacte telefònic a primera hora és la més utilitzada. Es tracta d'una practica comuna als IES 1,2,7, 8 i 9 que te per

objectiu manifest persuadir a l'alumne i/o a les famílies per tal que no es torni a produir una absència injustificada, i com objectiu latent responsabilitzar a la família de l'absència de l'alumne. Altres mesures persuasives referides són:

- El treball sobre els hàbits d'assistència i de puntualitat (IES 3 i 5)
- El treball sobre les actituds dels pares envers l'escola (IES 5)
- La intervenció immediata sobre la família d'un nen/a absentista IES 1 i IES 8.¹⁰
- Mantenir les portes tancades al pati, referit pels IES 3 i 8.¹¹

En algun institut (IES 5 i 6) es refereix la possibilitat d'un canvi d'actituds, de valors i de motivació (*auto-motivació?*) mitjançant el recurs al diàleg, des d'un plantejament idealista, doncs es pressuposa que el canvi d'actituds vindrà donat per un canvi de valors respecte l'escola (*"fer-los entendre" "fer-los veure"*), obviant que l'adhesió a uns determinats valors ve determinada per particulars condicions socials, per les formes de viure l'escola i en l'escola. També s'obvia qualssevol qüestionament i modificació de les pràctiques institucionals susceptible d'introduir altres formes de viure l'escolarització obligatòria.

Prevenir l'absentisme és la motivació i la... , bàsicament la motivació, és fer entendre als pares i als nans lo important que és l'estudi, (IES 5)

La nostra guerra precisament és fer-los hi veure que no, que encara és interessant venir, i aquesta és la nostra batalla. Lluitar contra l'absentisme, en poques paraules, és lluitar

¹⁰ Observi's que malgrat el nombre d'instituts que practiquen la intervenció immediata quan detecten un cas d'absentisme (1,2,7,8,9) només els IES 1 i 8 ho refereixen com a mesura preventiva. Sembla ser que en els centres no hi ha una percepció sobre la necessitat de mecanismes de prevenció .

¹¹ La qüestió relativa a les entrades i sortides de l'alumnat en hores de pati, regulada segons el reglament de regim intern de cada centre ha aixecat certa polèmica en algunes comunitats autònomes, tal i com recull l'article aparegut en la secció d'educació de "El País" el dia 16 d'octubre del 2000, només prohibit expressament en el cas de Galícia, segons una ordre del 1997. Val a dir que en el cas de Catalunya s'impedeix la sortida en l'horari de pati de l'alumnat de primer cicle de ESO però no de segon cicle.

per fer que els nanos tinguin algun interès per vindre. A la que tenen algun interès de motivar-se s'acaba l'absentisme. El problema és que molts dels que ens falten... quan han posat algun tipus de motivació a més a més, hem aconseguit, alguns d'ells, no tots, clar, que... doncs que tornin. Per exemple hi ha una nena que ens faltava moltíssim i ara ve sempre perquè té molt clar que ella ha d'acabar perquè necessita... li vam menjar el coco i va funcionar, necessita el certificat, no el graduat, fixa't bé, necessita el certificat i "como lo tengo que conseguir pues yo vengo". Bé, aquesta nena ve cada dia, doncs "aplausos", un èxit, no? (IES 6)

En relació a les “*mesures coercitives*¹²” val a dir que les intervencions contra l'absentisme escolar estan tipificades com a sanció en el decret de Drets i Deures de l'alumnat i en alguns centres són contemplades com a tal en el marc del reglament de règim intern. Es tracta però d'un recurs qüestionat per la major part dels centres (IES 1,3,6,7,8,9) que consideren ineficaç l'aplicació del reglament en la major part dels casos d'absentisme.

- Però en el cas de l'absentisme la via disciplinària no serveix per res. No la utilitzem. O sigui, nosaltres fins i tot amb els casos d'algun expedient que hem hagut de fer doncs això, per reiteració de faltes lleus, diguem-ho així, que arriba a ser falta greu. Hem fet tot el possible per evitar enviar alumnes a casa uns dies, perquè això no és cap càstig, és un premi. (IES 3)

Si un nano falta el que no pots és dir-li "doncs ara t'expulso tres dies", perquè et dirà "estupendo, pues ya no vuelvo", però els hi dius en el sentit de dir "mira, si segueixes faltant i no ho justifiques haurem d'avisar a la família", i quan nosaltres llavors avisem la família els hi diem doncs que bé, que el nano falta, no està justificat, i que clar, que si... però això sempre és en una segona o una tercera entrevista, no a la primera perquè clar, primer sempre intentem ser molt diplomàtics, i ja quan no podem més els hi diem que és clar, que bé, que passarem nota als serveis d'Inspecció i a l'educador de barri per veure què podem fer.(...) És que el que no podem fer és aplicar el reglament de règim intern i dir tres dies sense venir per insultar un professor, cinc dies de treballs forçats. Això no funciona perquè es reboten o diuen "ah, sí, estupend, tres dies a casa." Llavors, com que això no funciona, hem de treballar amb el dia a dia així, per tant ens passem el dia parlant. (IES 6)

Contràriament en els IES 2 i 4 hi ha un recurs permanent al reglament per a donar resposta a les situacions d'absentisme (amb independència del tipus d'absentisme).

¹² Les mesures coercitives fan referència a tota acció de violència simbòlica que, en resposta a les infraccions comeses per l'alumnat o la família d'aquest, apliquen diferents agències de control simbòlic, en base al poder legítim que socialment se'ls atribueix. Són mesures coercitives les sancions estipulades en el reglament de règim Intern, la inhabilitació, la expulsió, o altres formes punitives que agències de control simbòlic com l'escola apliquen sobre l'alumnat absentista

- En quan a la vostra resposta a l'absentisme, podríem dir que és similar o diferent, en funció de si és més crònic o més esporàdic?
- Home...és que és això, és ... **és el mateix**. És que és controlar, **i quan veus que és esporàdic es sanciona en un expedient** i es dona avis a la família. Si el professorat no pot solventar el problema, llavors es notifica a Serveis Socials.
- La sanció quan ve, quan no hi ha justificació per part de la família?
- Quan no hi ha justificació de la família..
- I com va el procediment?
- . No, simplement quan el tutor ja té un nombre de faltes no justificades que considerem que ja és prou preocupant.
- I quin nombre de faltes és?
- Bé, al reglament em sembla que està posat, ara no se... Unes deu o quinze classes.
- Deu o quinze classes seguides?
- No, no, encara que siguin esporàdiques, però sense justificar. (IES 2)

En el IES 5 es matisa el seu ús com a mesura de dissuasió en casos d'impuntualitat i de campanes o com a recurs d'externalització de situacions problemàtiques pel centre.

"S'actua trucant als tutors, i enviant una carta certificada, no certificada no, una carta als pares. A partir d'aquí teòricament a la tercera carta certificada al pare...(això de certificada és quan tenen més de tres dies d'absència no justificada)el pare...teòricament a l'alumne se li obre un expedient aleshores es citarien a les famílies, a través del tutor i tot això. El que passa també que aquest tema clar ara quan vegis els números veuràs que és una cosa que s'escampa bastant del que és b normal, pel nombre de faltes d'assistència, no?. Quan obres un expedient? Quan creiem que mitjançant l'expedient s'ha de recuperar. Si l'expedient no recupera un nano, nanos que van venint eh! No estic parlant de que hagin desaparegut, nanos que van venint, si alguna vegada veiem que ...per recuperar-los potser cal donar-los un "toque", i obrir un expedient, és un "toque" que se'ls fa i... - I a quin perfil de nanos serveix això? - El perfil de nanos que tenen alguna vinculació al centre, o sigui nanos normalment que no van ve en els estudis però d'alguna manera tenen l'objectiu de treure's el graduat o l'esperança final de treure's el graduat, o diguem-ne l'objectiu final de l'aprenentatge de llegir i escriure i les quatre regles, que també existeix aquest cas. Quan l'alumne és un nano d'aquests molt problemàtic i que diguem-ne faria més favor al centre si no hi fos que... doncs clar les cartes es continuarien rebent però clar els expedients que se li obren són més per motius més perillosos que no pas d'absentisme. (IES 5)

Tot i que es tracta d'un recurs que en general es qüestiona, algun centre considera que és la única arma de la qual disposen.

(Calen) actuacions directes i concretes, no actuacions orientatives com fins ara. Perquè clar, tens un nano, tens el problema, tens la circumstància, tens una arma que són els drets i deures de l'alumne i res més. A partir d'aquí el nano s'ha de treballar i ha de fer pel seu compte, no? Aleshores l'escola es queda una mica amb un "sabor amargo" Bueno, una miqueta amargo. Perquè què passa? Aquest nano marxarà a un altre

centre, crearà el mateix problema, i llavors haurà d'anar a un altre centre... És a dir que farà una roda de centres, acabarà als setze anys i acabarà fent un fons de garantia social o a una casa d'oficis. (IES 8)

En conseqüència de l'anàlisi de les entrevistes es desprèn **no hi ha una pràctica declarada de sanció i expulsió davant situacions d'absentisme**, particularment en aquells casos d'absentisme que transcendeixen la voluntat del nen, o entre l'alumnat de primer cicle. **Tot i així tots els centres contempen aquest recurs sota determinats supòsits.**

“ Ho tenim legislat pel reglament de règim intern que a les tantes faltes d'assistència s'enviarà el primer avís, segon avís o tercer avís, i en el cas d'absències reiterades fins i tot es pot obrir un expedient per faltes d'assistència. O sigui, per una part hi ha el que és el control absentista doncs més legislat, per dir-ho d'alguna manera, que això ho fa el tutor, ho passa a la cap d'estudis i si hi ha un nombre determinat de faltes d'assistència que és un alumne que no... que ja és de quart o molt determinat, fins i tot es pot obrir un expedient.... En el cas de quart, que són alumnes més grans i que ja pots dir... tenir la mesura aquesta del reglament de règim intern, que amb tantes faltes d'assistència doncs si un expedient o el que sigui. Però clar, amb aquests nanos (*es refereix a primer cicle*) és una mica... no té sentit, no?, si no vénen aquí, obrir-los un expedient per falta d'assistència i enviar-los a casa, realment no té... no té sentit, no? Llavors hem de treballar amb una altre sentit... (IES 1)

Fins i tot en els centres que qüestionen l'eficàcia del reglament com a resposta a l'absentisme, poden arribar a apertura d'expedient i expulsió quan la irregularitat de l'assistència s'associa a altres comportaments considerats “conflictius” o “que l'institut considera “problemes greus de conducta”

“ Això depèn dels casos, perquè per exemple, **si hi ha un nano que a més a més de l'absentisme, una vegada se n'ha recuperat resulta que és un nano conflictiu, llavors hi intervé la part del reglament de règim intern.** És una barreja de tot i s'analitza tot el que fa el nano, per què, perquè l'absentisme, les conseqüències d'aquest absentisme, la reincorporació, com aquesta reincorporació no ha arribat a "cuajar" del tot, i llavors es busca, d'alguna manera, la circumstància o solució. Però per regla general el que fem globalment és l'absentisme, i després, si hi ha altres circumstàncies, intentem analitzar i mirar globalment”. (IES 8)

“ Aquí és un debat una mica curiós, perquè clar una de les sancions són l'expulsió del centre, però a un absentista expulsar-lo del centre és una mica ridícul. Llavors el tema de l'absentisme el tractem una mica al marge de la qüestió disciplinària perquè requereix un altre tipus d'història. Intentes pactar altres històries es que sinó és impossible, vull dir quin sentit té expulsar un...A veure a no ser que posis "les cartes sobre la taula" vull dir jo sóc molt bo i m'estic jugant el coll, hi ha moment que dius a la família: "ya me estoy cansando" o ve o no ve, si no ve vingui a buscar la baixa. (IES 9)

c) Mesures específiques de recuperació del temps perdut “versus”
absència de mesures

Sorpren l'absència de referències a mesures específiques destinades a la recuperació acadèmica de l'alumne absentista. La única mesura referida, en algun cas és la repetició. Malgrat que es tracta d'un recurs discutible, doncs no és condició suficient per a un millor rendiment, les poques referències a aquesta pràctica poden ser interpretades en clau d'externalització: un recurs no utilitzat per tal de reduir el temps d'estada de l' alumne en el centre, tal i com expressen els interlocutors del IES 4 i 5.

“ Pero es que además luego el currículum es limitado y luego pasan o, mejor dicho, los pasamos. Prefiero que corran y se planten en los 16 años y se vayan. Sí, sí, porque sino pueden estar aquí hasta los 20 años” (IES 4)

Quan acaba primer se'ls hi dona un informe de com han anat els nanos, perquè a primer no hi ha avaluació final. Quan acaba segon que també s'ha de decidir si passen o no es fa una reunió un altre cop amb les famílies dels de segon (avui la fem justament) per explicar les condicions en les quals l'alumne pot passar o no pot passar però si que passa sense haver aprovat, en tot cas les condicions tenen que ser unes altres.

- Però podria tornar a repetir també no?

- Com?

- Que si podria fins i tot repetir?

- En principi l'alumne pot repetir dos anys, que teòricament seria segon i quart, el que passa és que es pot negociar amb els pares.” (IES 4)

Fet i fet la pràctica de la repetició a secundària sembla ser poc generalitzada en la major part dels instituts, tot i que no s'han trobat altres argumentacions tant explícites com en els casos anteriors. Només en dos instituts és un recurs utilitzat (IES 7) o que s'estan plantejant (IES 1) com a recurs necessari per a millorar el rendiment de l'alumnat que presenta absències recurrents.

Ens ho estem replantejant, perquè nosaltres van passant... l'any passat gairebé només va repetir una nena i en canvi aquest any ja estan repetint nanos, repetiran nanos a primer i repetiran nanos a segon. O sigui, el que nosaltres no podem és imitar, imitar, una manera de funcionar que hi havia a la primària, que era passar curs. A veure, nosaltres volem que no sigui així. (IES 1)

Recapitulant:

- L'anàlisi de l'eix externalització - internalització, mesurat a partir de les variables abans referides configura dos models de pràctiques en els instituts de secundària: Un primer grup representat pels Instituts número 1 i 7 de valors màxims en l'eix internalització, amb pràctiques persuasives per a la prevenció de situacions recurrents d'absentisme, caracteritzats per les intervencions immediates com a resposta d'adaptació a la nova situació generada per l'aplicació de la reforma; l'ús de mesures persuasives de control de l'assistència i la puntualitat, intervencions negociadores i dialogants que s'aparten de l'aplicació arbitrària del reglament de regim intern per a qualssevol, situació de trencament de les normes establertes i l'ús de recursos específics en funció del perfil acadèmic i psicosocial de l'alumnat. Propers a aquest pol de l'eix es troben els IES 8 i 9.
- A l'altre extrem es troben els instituts 4 i 5, caracteritzats per les intervencions diferides davant la detecció d'una situació d'absentisme, per la intervenció circumscribida al circuit institucionalment establert, de comunicació escrita i delegació a instàncies externes. També es caracteritzen pel recurs a les mesures coercitives i de sanció davant l'absència recurrent, en base a l'aplicació dels mecanismes de sanció establerts en el Reglament de Règim Intern, i un plantejament de la unitat d'Adaptació Curricular com a recurs prematur de segregació de l'alumnat que permeti "aïllar" a una fracció de l'alumnat en una via terminal e irreversible des del primer curs d'ESO.
- Els Instituts restants (IES 2,3 i 6) es troben en una posició indefinida a tenor de les variables contemplades.

Taula 6.7. Practiques d'intervenció: Internalització versus externalització.			
Practiques d' intervenció.	A	B	No Inf,
Eix 3: Internalització / Externalització			
a) Intervenció immediata/ b) Intervenció diferida	1,2,7,8 i 9 (1er cicle)	3,4,5 6(molt diferit)	
a) Mesures preventives i/o persuasives b) Mesures coercitives	1,3, 6,7,8,9	2,4,5	
a) Mesures específiques per a la recuperació del temps perdut/ b) Absència de mesures	1 , 7	4 i 5	2,3,6,8,9
Resultats: <i>Com es recordarà per a cada Institut s'expressa el total de variables presents en relació a l'eix considerat</i>	IES 1: 3 IES 7: 3 IES 8: 2 IES 9: 2 IES 3: 1 IES 2: 1 IES 6: 1	IES 4: 3 IES 5: 3 IES 2: 1 IES 6: 1 IES 3:1	IES 2: 1 IES 3:1 IES 6:1 IES 8:1 IES 9:1

2.4. Eix 4: Treball conjunt “*versus*” treball aïllat.

Aquest eix permet una aproximació a les practiques escolars en relació a l'entorn en el que s'ubiquen els centres de secundària. Particularment en relació a les experiències de treball conjunt amb altres escoles de primària i els serveis socials del territori. Hom contempla aquesta dimensió atès que la definició legal de competències compartides entre l'administració educativa i l'administració local requereix un espai d'intervenció conjunt que qüestiona les velles pràctiques de treball aïllat d'algunes escoles i instituts. La descripció d'aquest eix s'ha fet en base a tres variables: El traspàs d'informació de primària a secundària (institucionalitzat o no institucionalitzat); les pràctiques de pre-coordinació inter-institucional i la tradició de col·laboració amb altres agències de control simbòlic (escoles i serveis socials).

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

El *traspàs d'informació* entre els centres de primària i secundària és condició “*sine qua non*” per a afavorir la transició entre nivells educatius i etapes. Es tracta d'una pràctica, *de caràcter prescriptiu*, molt nova, vetllada per la inspecció i estimulada pels equips d'assessorament pedagògic, tot i que no existeix un model de traspàs d'informació amb criteris comuns en tots els centres, sinó que aquests tenen certa “autonomia” al respecte.¹³ En la major part dels centres, el traspàs d'informació escrita es concreta en una trobada recentment institucionalitzada entre el tutor de sisè curs de primària i el tutor de primer d'ESO o el coordinador pedagògic. Fonamentalment l'objectiu del traspàs d'informació és de caràcter acadèmic, tot i que es pugi contemplar alguna informació puntual complementària, i es basa en la elaboració d'un dossier individual de l'alumne. En dos instituts (els IES 7 i 8 de la zona 4) es

¹³ El caràcter prescriptiu d'aquesta variable fa aconsellable desestimar-la a efectes de classificació dels centres.

contemplen, a més de les dades acadèmiques, altres dades de caire social i familiar.

Les pràctiques de coordinació institucional, són contemplades com a pre requisit en qualsevol centre de primària i secundària que es plantegin treballar conjuntament, per afavorir una continuïtat en el trànsit de l'ensenyament primari al secundari (en termes d'orientació pedagògica, curricular, de criteris d'avaluació, etc.). Però les pràctiques declarades estan lluny d'aquests objectius i es circumscriuen a tímids assaigs de difícil interpretació, en alguns casos motivades per la necessitat de supervivència de les escoles públiques de la zona,¹⁴ tal i com un entrevistat assenyala al respecte.

(...) “les relacions que hi ha entre les escoles de primària i les de secundària, en el nostre cas, no és que siguin dolentes, però jo crec que haurien d'avançar una mica. Això és una cosa que està previst fer l'any que ve. (...) la intenció és que ens posem una mica d'acord, que no fem una espècie de lluita imbècil i fratricida entre nosaltres, que ens ressentim, no? Però tot i així hi ha dinàmiques curioses. Deixem-ho en curioses. A nivell d'escoles de primària la directriu no és només que fem una bona campanya, que parlem amb ells, que fem una bona informació, que fem jornades de portes obertes i ja està, perquè és clar, sinó això també sembla una tómbola. Però jo crec que s'ha d'avançar una miqueta més i proposar, a veure què diuen, i fer una cosa d'una certa continuïtat (...). Feïos una mica més participis del que es far a l'institut. Jo crec que s'ha de fer. (...) Un intercanvi de professional a professional, de comentari de casos...i sobretot d'linies pedagògiques, què feu vosaltres i què fem nosaltres, i intentar d'acomodar. (...) Això seria ideal, perquè sinó després els missatges són curiosíssims, no? Una escola pública d'EGB que recomani als alumnes que vagin a un col·legi privat. Això ha passat més d'una vegada, i a tot Barcelona. I penses... però tu què estàs fent?, tu estàs bé del cap, nano? Si no t'agrada aquesta pública, segur que en trobaràs alguna que d'agradable, però que sigui pública” (IES 9)

Els intents d'establir algunes pràctiques de treball conjunt entre escoles, a més de les experiències de traspàs d'informació esmentades, es concreten en dos instituts en una experiència interessant d'acollida l'alumnat de sisè de

¹⁴ En posteriors converses mantingudes amb el coordinador pedagògic del IES 8 aquest assenyala que, des del curs 1999-2000 el centre ha iniciat un contacte més acurat amb els centres de primària adscrits per tal de conèixer amb precisió la programació de l'ensenyament primari i adaptar els seus continguts curriculars als coneixements previs de l'alumnat. La experiència es considera molt positiva, particularment en relació a la integració de l'alumnat al centre.

primària per part dels alumnes de primer de ESO, que en algunes escoles de les zones estudiades, pel seu caràcter tancat, coincideix en ser la promoció immediata superior del vell centre de primària i serveix de punt de connexió per als nou vinguts. Aquesta pràctica ha estat assenyalada pels IES 1 i 6.

Altres experiències assenyalades han estat les sessions d'informació conjunta (entre centres de primària i secundària) a pares i alumnes de l'últim any de primària sobre l'Ensenyament Secundari Obligatori (IES 5, 7 i 8); les seves característiques i finalitats, les normes de funcionament i d'organització i el coneixement del nou centre. En el cas dels IES 7 i 8 aquesta iniciativa és fruit d'un consens entre centres públics de primària i secundària de la zona amb el suport dels serveis socials que es tradueix en una convocatòria conjunta en el centre cívic del barri

“El que si hi ha hagut es una certa coordinació i això és veritat, a la zona del Besòs si que s'han fet reunions de presentació de primària i secundària. Per exemple al centre cívic del Barri el que si que s'ha fet és convocar a tots els nens de sisè de primària aquest any per presentar els dos instituts. O sigui es va bastant a la una, en aquest sentit, la relació entre directors de primària i secundària a la zona del Besòs si que hi és, però és més pel tema de que interessa el traspàs d'informació que o pas el seguiment de problemàtiques i tal”. (TSS de zona 4)

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

L'anàlisi de la tradició de col·laboració entre instituts i els serveis socials revela com la relació entre ambdues agències és una realitat molt nova, conseqüència de la integració de tot l'alumnat dins l'ensenyament secundari, que abans era seleccionat i filtrat.

“... A veure, això a la gent que som de secundària i que venim de BUP i tal això és un tema que...és completament nou, és completament nou. Perquè clar, abans no t'arribaven alumnes de necessitats educatives especials. I si arribava a FP tampoc no estàvem amb això, no?, vull dir arribaven a una FP adaptada, a una FP... Però no, no estudiaven, ja està, no estudiaven, se n'anaven a carregar el que fos... Clar, tot això és molt nou i no hem d'oblidar que fa tres anys que s'ha aplicat la Reforma, eh?, (IES 1)

“...quan la família es desentén de la història aquesta, només hem detectat un cas. En aquest cas nosaltres fem un expedient i passem la notificació a l'assistenta social, una persona externa a l'institut que fa el seguiment d'aquests casos (*es refereix a la persona de l'EAP*)... Llavors, nosaltres estem pendents de les gestions que faci aquesta persona.

- Us trobeu amb aquesta persona de manera regular?

- Sí, els dijous.

- Això també fa temps, que ho feu?

- Això fa dos anys, ja. És que abans no existia aquest servei, eh? Quan aquí hi havia BUP, aquest servei ... era post- obligatori i no existia. És amb la ESO. (IES 2)

Tot i així hi ha tres instituts que treballen des de l'aplicació de la reforma amb altres serveis externs, mitjançant una comissió creada a tal efecte (IES 5 i 9. – *ambdós de la zona 3*, i el IES 8). Es tracta d'una comissió mixta formada per un representant de l'equip directiu, el coordinador pedagògic i/o el coordinador d'ESO, els professionals de serveis socials (educadors o assistenta social), el professional de l'EAP i el professional de compensatòria i/o el psicoterapeuta (segons els centres).

Els instituts 1,3 i 7 també han instituït, des de fa un any, d'un espai de trobada per a la col·laboració. Existeixen tres instituts sense comissió específica en les que abordar les problemàtiques socials associades a la escolarització (Els IES 2,4 i 6). La existència de comissió social en els centres de secundària no sembla associar-se amb unes dimensions elevades d'absentisme, tal i com s'observa a la taula 6.11.

Taula 6.8. Distribució dels centres de secundària segons institucionalització del treball conjunt i percentuals d'absentisme declarat.			
	Comissió instituïda des de l'aplicació de la reforma	Comissió recentment instituïda	Cap comissió específica
Més del 25% d'absentisme	5	7	6
Propers a la mitjana (14-17%)	9	1	4
Al voltant del 5%	8	3	2

Malgrat que la major part dels centres s'hagin dotat d'una comissió de seguiment de les problemàtiques socials associades a la escolarització i particularment del absentisme, pràcticament tots ells, amb més o menys èmfasi, matisen els límits d'aquesta, (particularment els IES 1,3,5,7 i 8). Límits que a judici d'alguns interlocutors (IES 3, 7 i 8) es troben en l'àmbit polític.

Valoro bé la disponibilitat de les persones, però és poc eficaç. O sigui, no el fet de la reunió, que ens expliquem les coses, la reunió ja està bé, sinó la reconducció. La feina que es pot fer a partir d'això. I això que ja et dic que la noia que ho porta és excel·lent i fa tot el que pot i demés, i la de Compensatòria també, però no... jo crec que no ens n'acabem de sortir per això. Això és una boca d'aigua al mar, vull dir que el problema és molt més gros, i jo crec que no hi ha una consciència prou clara d'això... El problema és que malgrat (insisteixo) la dedicació d'aquestes persones jo trobo a faltar un plantejament seriós de l'absentisme, perquè no hi ha recursos, ni personals ni materials, per atendre'ls. (IES 3)

(La valoració)...de moment positivament, perquè hem recuperat persones que creïem que no vindrien. Llavors clar, un o dos casos no són significatius, però al llarg de tres anys hem vist que sí, que a vegades funciona bé i que hi ha una actuació ràpida. I altres vegades veiem la realitat, que és que es queda trencat i d'aquí no passa. Per què? Perquè ni Ajuntament ni Generalitat volen res més. A veure, no volen res més, que no actuen més. I a partir d'aquí es queda trencat tot. (IES 8)

En resum:

- L'eix treball conjunt / treball aïllat permet classificar clarament a sis dels nou instituts estudiats (*IES 1, IES 3, IES 5, IES 7, IES 8 i IES 9*), caracteritzats per la col·laboració amb altres agències externes a l'escola, particularment amb els serveis socials i la disponibilitat a organitzar algunes activitats informatives conjuntes que oferir a l'alumnat del territori. El predomini del treball aïllat, en relació a altres escoles i de l'escola amb els serveis socials és més característic dels IES 2, IES 4 i IES 6.

Taula 6 9. Pràctiques de treball cooperatiu versus treball aïllat			
Practiques d'intervenció.	A Treball Cooperatiu	B Treball Aïllat	No Inf,
Eix 4: Practiques de treball cooperatiu/ treball aïllat			
a) Fórmules de pre- coordinació inter-institucional b) Absència de pràctiques.	1, 5,6, 7,8	2,3,4,	9
Tradicció de col· laboració entre agències No col· laboració	5,8,9, (fa 3 anys) 1,3,7, (aquest any)	2,4 i 6	
Resultats: <i>Com es recordarà per a cada Institut s'expressa el total de variables presents en relació a l'eix considerat</i>	IES1: 2-0 IES5: 2-0 IES7: 2-0 IES8: 2-0	IES2: 0-2 IES4: 0-2 IES3: 1-1 IES6: 1-1	IES9:1-0-1

2.5. Conclusions: Pràctiques “Actives” “versus” practiques “Passives”

Un cop realitzada la descripció de les pràctiques dels instituts de secundària en relació a l'absentisme, i classificats els centres en base a les variables contemplades, he procedit a identificar la contribució de cada variable a l'eix que defineix, així com el pes específic de cadascun dels eixos en els models resultants. La taula 6. 10 resumeix el conjunt de la informació, mitjançant un índex sintètic de classificació i distribució dels instituts en relació a dos models. El Model de pràctiques “Actives” es defineix, com es recordarà per:

La visibilitat

- 1) El rigor en la definició de l'absentisme (exhaustives i precises)
- 2) Formes de control i de registre continu i
- 3) un registre exhaustiu de diferents modalitats d'absentisme

La heterogeneïtat:

- 4) intervencions pedagògiques que afavoreixen la integració de l'alumnat
- 5) intervencions estandarditzades en base a un pla o protocol acordat
- 6) formules d'acollida individualitzades i
- 7) formules per afavorir la reincorporació de l'alumne absentista a l'aula

La Internalització:

- 8) intervencions immediates
- 9) mesures preventives i persuasives en base a la comunicació i el diàleg
- 10) el recurs a formules de recuperació - repetició

El treball conjunt:

- 11) les pràctiques de pre- coordinació inter- institucional i
- 12) la tradició de col·laboració entre agències de control, simbòlic (escola i serveis socials)

Mentre que el Model de pràctiques “Passives” es caracteritza per:

La invisibilitat:

- 1) les definicions imprecises d'absentisme
- 2) el control de estoc i parcial
- 3) un registre incomplet de totes les modalitats d'absentisme

La homogeneïtat:

- 4) intervencions pedagògiques que tendeixen a la segregació de l'alumnat
- 5) l'absència d'intervencions previstes
- 6) l'absència de plans d'acollida individualitzats (predomini dels plans generals o grupals) i

7) l'absència de plantejament per afavorir la reincorporació de l'alumne absentista a l'aula

La externalització:

8) les intervencions diferides

9) el recurs exclusiu a les mesures de caràcter coercitiu, i

10) l'absència de referències a formules de recuperació – ni a la repetició

El treball aïllat

11) la manca de referències a pràctiques de pre- coordinació inter- institucional i

12) l'absència de pràctiques de col·laboració regular entre agències de control, simbòlic (entre escola i serveis socials)

Es presenta, per a cada columna (*eix*) i fila (*Institut*) el nombre de variables presents en el model (numerador), en relació al total de variables que defineixen l'eix en qüestió (denominador). La columna final –dreta– representa la suma total de variables, de tots els eixos, per a cadascun dels instituts. Les dues últimes files presenten, respectivament, la representació percentual de variables per a cada eix (*total sobre eix*), i el percentual sobre el total de variables definidores del model de pràctiques (*total sobre model*).¹⁵

La primera conclusió que es deriva de les dades presentades és que no hi ha cap institut que respongui de forma pura a un model A o B. En segon lloc, els eixos contribueixen de forma desigual a la construcció dels models¹⁶. Mentre que en el model A es troben sobre- representats els eixos 1, 2 i 4, amb els seus valors de visibilitat, heterogeneïtat i treball conjunt, respectivament, l'eix 2 (*amb el seu valor d'homogeneïtat*) es troba sobre- representat en el model B. Aquesta observació dona indicis de que les pràctiques organitzatives per donar resposta a la comprensivitat, l'absència d'intervencions individualitzades i de plans contra l'absentisme són elements de discriminació entre els instituts.

¹⁵ Com es pot veure a la taula 6.10, l'Institut 1 presenta tres variables en relació a l'eix 1 (Visibilitat - Invisibilitat), sobre un total de 3 variables que defineixen l'eix, és a dir, el 100% de les variables relatives a l'eix 1 estan dins el model A. Pel que fa a la columna final, i seguint amb el mateix institut, s'ha procedit a sumar el total de variables presents per a cadascun dels eixos, que contribueixen a definir el model A, així tenim un total de 12 variables per l'Institut 1, sobre un total de 100 variables possibles (suma del model A i B)

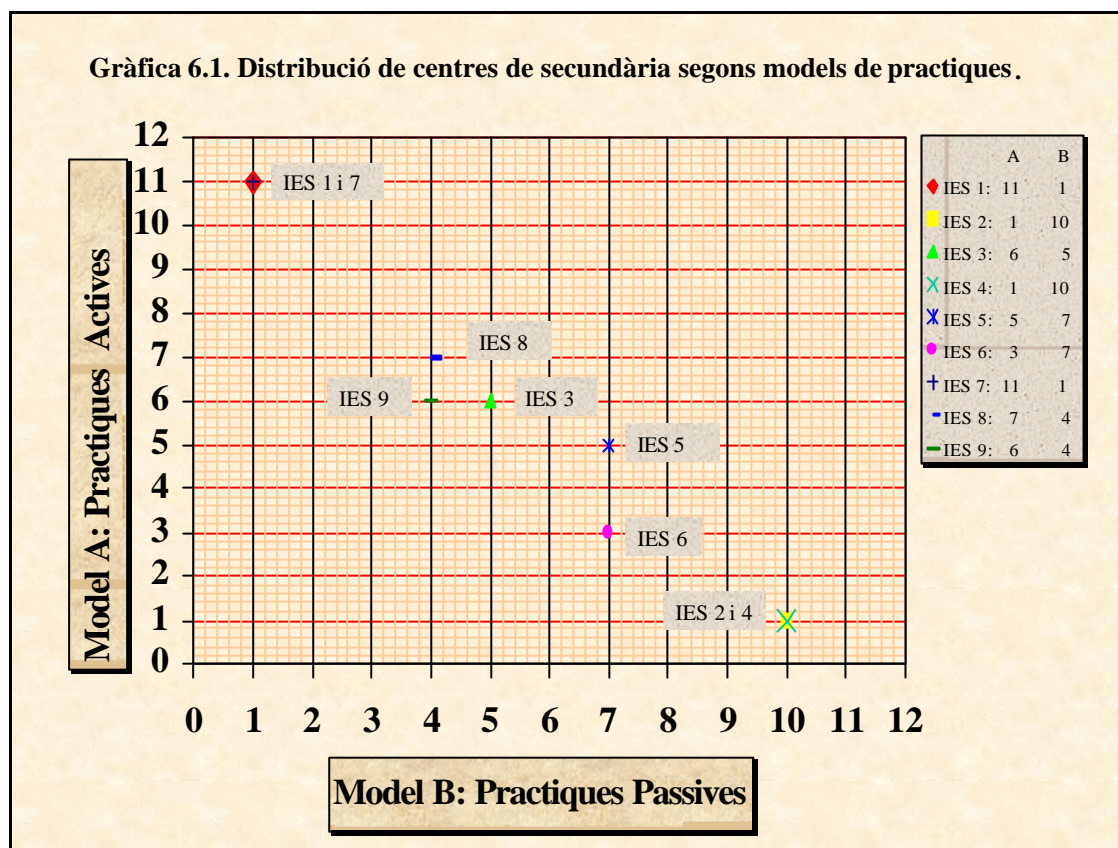
¹⁶ Veure la última fila relativa al percentual de l'eix sobre el total.

Taula 6.10. Contribució de les variables a la descripció dels models de pràctiques¹⁷

Model A	Eix 1 (3)	Eix 2 (4)	Eix 3 (3)	Eix 4 (2)	Total (12)
IES 1	(3/3)	(3/4)	(3/3)	(2/2)	11% (11/100)
IES 2	(0/3)	(0/4)	(1/2)	(0/2)	1% (1/100)
IES 3	(1/3)	(3/4)	(1/2)	(1/2)	6% (7/100)
IES 4	(1/3)	(0/3)	(0/3)	(0/2)	1% (1/100)
IES 5	(3/3)	(0/4)	(0/3)	(2/2)	5% (5/100)
IES 6	(1/3)	(0/3)	(1/2)	(1/2)	3% (3/100)
IES 7	(3/3)	(3/4)	(3/3)	(2/2)	11% (11/100)
IES 8	(2/3)	(1/4)	(2/2)	(2/2)	7% (7/100)
IES 9	(1/2)	(2/4)	(2/2)	(1/2)	6% (6/100)
Mitjana sobre total de l'eix	14/26 53,8%	12/34 35,3%	13/22 59%	11/18 61,1%	51/100 Mitjana 51%
Mitjana de l'eix sobre el Model A	14/51 27,5%	12/51 23,5%	13/51 25,5%	11/51 21,6%	Sobre total model A:51)
Model B	Eix 1 (3)	Eix 2 (4)	Eix 3 (3)	Eix 4 (2)	Total (12)
IES 1	0/3	(1/4)	(0/3)	(0/2)	1% (1/100)
IES 2	(3/3)	(4/4)	(1/2)	(2/2)	10% (10/100)
IES 3	(2/3)	(1/4)	(1/2)	(1/2)	5% (5/100)
IES 4	(2/3)	(3/3)	(3/3)	(2/2)	10% (10/100)
IES 5	(0/3)	(4/4)	(3/3)	(0/2)	7% (7/100)
IES 6	(2/3)	(3/3)	(1/2)	(1/2)	7% (7/100)
IES 7	0/3	(1/4)	(0/3)	(0/2)	1% (1/100)
IES 8	(1/3)	(3/4)	(0/2)	(0/2)	4% (4/100)
IES 9	(1/2)	(2/4)	(0/2)	(1/2)	4% (4/100)
Mitjana sobre total de l'eix	12/26 46,15%	22/34 65%	9/22 41%	7/18 38,8%	49/100 Mitjana 49%
Mitjana de l'eix sobre el Model A	12/49 24,5%	22/49 44,8%	9/49 18,4%	7/49 14,3%	100% Sobre total model B:49)

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

¹⁷ Els eixos referits són: Eix 1: Visibilitat/invisibilitat de l'absentisme; Eix 2: Pràctiques d'intervenció heterogènies / homogènies; ; Eix 3: Pràctiques d'internalització / externalització i Eix 4: Treball conjunt entre agències de control simbòlic versus treball aïllat



La distribució dels centres segons els eixos configura dos models diferenciats: El model de “*pràctiques actives*” que caracteritza als IES 1 i 7 (presència relativa del 92%), seguits dels EL IES 8 (64%), el IES 9 (60%) i el IES 3 (54%). I el model de “*pràctiques passives*”, que identifica als IES 4 i 2 (91%, respectivament), seguits dels IES 6 (70%) i el IES 5 (58%). El model de pràctiques “*actives*”, tot i no ser pur, identifica aquelles intervencions caracteritzades per una major visibilitat en la detecció, control i registre de l'absentisme i una tendència més acusada al treball conjunt entre les agències de control simbòlic (institut - escola i institut - serveis socials - altres serveis

externs) i a l'assumpció d'intervencions immediates per a reconduir les situacions d'absentisme. En definitiva, són **pràctiques "Actives"** les que permeten captar la realitat de l'absentisme i donar una resposta en base als recursos disponibles en el centre, assumint aquests la realitat específica de l'alumne absentista.

En definitiva, són **pràctiques "Passives"** les que ometen determinades situacions d'absentisme que s'escapen del control establert pel centre, que tendeixen a eludir l'absentisme davant la dificultat de resposta que els hi representa, dins d'un marc d'actuació sota criteris d'uniformitat, que constrengui possibles actuacions. Aquestes pràctiques caracteritzen els IES 2, IES 4 i 6, i en menor grau al IES 5.

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

A diferència de l'apartat anterior, centrat en les pràctiques, en aquest punt em proposo identificar els discursos recreats pels entrevistats, en relació a cinc eixos d'anàlisi, ja descrits al capítol cinquè:

- Eix 1: Discursos sobre el caràcter comprensiu de la reforma educativa: posicions integradores “*versus*” segregadores
- Eix 2: Discursos sobre el paper de l'escola: “Corresponsabilitat” “*versus*” “Externalització”.
- Eix 3: Nous perfils d'absentista: referència al perfil escolars “*versus*” absència de referències.
- Eix 4: Atribució de causes d'absentisme: factors endògens “*versus*” factors exògens a la institució escolar, i
- Eix 5: Atribució de competències en les respostes a l'absentisme: responsabilitat política “*versus*” responsabilitat exclusivament tècnica.

La percepció que de l'absentisme tenen els entrevistats pot resultar en sí mateixa il·lustrativa del posicionament de la institució escolar respecte de la problemàtica, doncs l'absentisme pot ser analitzat com **a fenomen consubstancial al procés d'escolarització i les seves dimensions oscil·lar segons les pràctiques escolars**. És probable que la perspectiva dominant entre els agents escolars (mestres i professorat) sigui “**la perspectiva del handicap**”. Tot i així, **les formes com el professorat percep l'absentisme, les atribucions**

causals i les interpretacions que fan del fenomen, poden tenir incidència en els tipus de respostes i en les intervencions que l'escola desenvolupa.

Parteixo del supòsit que en algunes escoles el professorat desenvoluparà **unes respostes més actives a l'absentisme en la mesura que la percepció de la problemàtica sigui definida en termes escolars o socio-educatius**, mentre que **les actituds d'inhibició i les pràctiques passives es correspondran amb discursos que situen la problemàtica de l'absentisme com a realitat externa a l'escola**. En últim terme, la identificació i l'anàlisi dels discursos dels agents escolars ha de permetre interpretar les diferents practiques de detecció, control i intervenció sobre l'absentisme, així com examinar l'abast de **la “Teoria del Handicap” en l'atribució de causes d'absentisme que, presumiblement, és el marc d'interpretació dominant**.

3.1. Eix 1: Legitimació de les pràctiques: discurs “integrador” o “segregador”.

L'eix integració – segregació permet analitzar els discursos de les direccions de les escoles en relació a la comprensivitat que preveu la LOGSE. El poc temps transcorregut en l'aplicació de la LOGSE a la secundària¹ i les característiques de l'entorn on s'ubiquen els instituts (territoris desfavorits) són factors que probablement expliquen les pràctiques d'agrupació diferenciades de l'alumnat, el recurs a les unitats d'adaptació curricular i el predomini d'uns discursos poc favorables a la unificació de l'ensenyament secundari obligatori i al caràcter comprensiu que representa.

Les practiques d'agrupació de l'alumnat, descrites en detall a l'apartat 2.2. d'aquest capítol, i les actituds que manifesten els entrevistats permeten caracteritzar tres models de discurs en relació a aquestes dues variables, tal i com s'expressa a la taula 6.11.

¹ Recordem que nom és el IES 6 ha estat un centre de reforma experimental.

Taula 6.11. Practiques d'agrupament de l'alumnat i actituds respecte del caràcter compresiu de la reforma²		
Agrupació de l'alumnat	Discurs Poc favorable	Discurs Favorable
Grups homogenis (per nivell) en les àrees instrumentals, a primer i segon cicle	2,4, 5,6,9	
Grups homogenis (per nivell) en les àrees instrumentals, a segon cicle i formules heterogènies a primer cicle		1,3,7
Grups heterogenis amb pedagogies uniformes		8

a. Discursos poc favorables a la reforma.

Aquest grup caracteritza aquells discursos on predomina una valoració negativa de la comprensivitat plantejada en la LOGSE, o de la seva aplicació. Es rebutgen els agrupaments heterogenis i s'aposta per formules d'agrupació de l'alumnat segons nivell de rendiment, amb independència de l'edat, defensant velles formules de segregació de l'alumnat a partir dels 14 anys (una formació professional especifica generalitzada fora dels instituts). Es considera que la integració és inviable i injusta per a l'alumnat de nivell acadèmic més alt. L'IES 4 estaria clarament definit dins d'aquest grup, tot i que n'hi d'altres instituts que li són propers (*com el 2, el 5 el 6 i el 9*).

Yo les digo que por qué no invierten ese dinero en crear escuelas - taller, escuelas de oficios, lo que antiguamente eran escuelas de oficios, con profesorado adecuado que los instruyera en cosas de cara a la vida práctica y al trabajo. Porqué estos chavales pasan de 1 a 4 años y por sus cabezas no ha pasado un concepto: son incapaces de comprender... (...) para mí la alternativa sería: **que el chaval estuviera, por lo menos, hasta los 14 años en la escuela (es refereix a la primaria).** Eso lo primero. Y pasar el segundo ciclo de la ESO en todo caso aquí **Aún admitiendo este sistema de la secundaria obligatoria no creo que sea bueno.** Ya estas viendo fijate en esto (*señala el papel con los casos de absentismo*). Segundo: al chaval que no le interesen los estudios a los 14 años, pues que vaya al mundo del trabajo (...) Luego está el sistema, las cuestiones de la integración y de la diversidad (el sistema): **no se puede llevar a cabo. Además es claramente injusta. Chavales que tienen cierto nivel tengan que estar ahí aparcados, porque hay casos**

² Classificació realitzada en base a la tipologia referida per A. Marchesi en relació a la comprensivitat. A. Marchesi (2000) "Controversias en la educación española, Ed. Alianza, ed., pàg.54.

problemáticos. Si tú te dedicas a dar clase a un nivel, lógicamente el chaval pierde interés en esforzarse. Yo creo, como decía a un padre, que el aumento del fracaso escolar se debe a estas razones. **Para mí, esta reforma que han hecho es negativa. Y la prueba que es evidente, que cuando hay una oferta privada, en condiciones económicas asequibles se van a la privada.** (IES 4)

Dins d'aquest grup s'expressen aquells discursos que posen en dubte la viabilitat de la reforma, assenyalant les principals dificultats pràctiques³. Es tracta de discursos que fan referència al fracàs que suposa la comprensivitat extrema, (IES 2) a la dificultat de l'escola per resoldre els problemes que se li plantegen (IES 6) als problemes de disciplina i ordre a l'aula i als conflictes que es generen (IES 2 i 5). En el marc d'aquest grup es dona una coherència entre les actituds declarades respecte de la comprensivitat de la reforma i les pràctiques d'agrupació de l'alumnat. En els discursos s'apunta la necessitat de disposar de recursos alternatius no necessàriament dins dels centres com a resposta a l'absentisme d'alguns adolescents (IES 2,5,6 i 9).

"...Moltes coses no tenen una solució que passi per estar al centre ...Que hi hagi centres externs amb tallers pels alumnes que aquí no es poden tractar. Això és una cosa claríssima. Perquè **la comprensivitat aquesta extrema que planteja la reforma és un fracàs també,** perquè això és així. La llei dirà el que sigui, però hi ha un sector, un percentatge, uns nens, que per les seves característiques familiars, personals o el que sigui, rebutgen el món escolar. El món escolar que se'ls ofereix, no un altre. **Han de tenir una formació, però està claríssim que aquesta no passa pels instituts d'ESO.** Això és així, i quan abans se n'adoni l'administració i abans busqui els professionals...perquè em sembla que els professionals que han de servir a aquests nens han de tenir un perfil molt clar, molt determinat, que no són els professors ordinaris que sabem fer les nostres classes i sabem tractar la diversitat fins a cert extrem. (...) **Amb la disciplina i l'ordre se te'n va tot l'esforç i totes les ganes.** Això és així. Després, **quan els alumnes es diversifiquen en grups reduïts per fer alguna cosa, potser es pot fer alguna cosa, però si el grup és nombrós, amb les diferents conductes i tipologies barrejades, és molt difícil mantenir l'ordre i l'atenció** de la classe durant la hora de classe. Potser fas els primers vint minuts, o mitja hora, i després la cosa se't desmadra (IES 2)

Aviam jo penso que un tant per cent considerable de professors estan a favor de la integració eh? Però hi ha qui aquí no es vol quedar i també hi ha qui no es vol integrar, hi ha qui busca conflicte perquè no vol treballar i a les tardes això crea un conflicte. En certs casos eliminarie el conflicte no via la sanció, expulsió...sinó via "a tu què t'interessa?" "tal" doncs intentem-ho plantejar, **aquí o fora** però en alguns casos ni aquí, perquè aquí hi ha unes normes que és lògic que existeixin (...)
Però clar aquests nens quins interessos tenen? **allò de que tothom és motivable ... pot ser cert però en tot cas no tothom es motiva en una escola, amb un règim disciplinari**

³ De fet les pràctiques d'atenció a la diversitat d'aquests centres es caracteritzen per l'establiment d'agrupaments homogenis des del primer cicle d'ESO, tal i com vàrem tenir ocasió de veure.

que has de tenir perquè negocies amb molta gent per tant no pots venir aquí i ...que cadascú faci el que vulgui. Jo crec que clarament el que s'ha fet d'unitats d'escolarització externa està molt bé però **s'ha de fer algo molt més, molt més ampli. O sigui Instituts que es dediquin a nanos d'aquest tipus, el que era FP però de fet FP tenia les seves mancances no? Però d'alguna manera algo que doni sortida no tant escolaritzada a nanos d'aquests**, molt més manipulativa, molt més com era abans l'escola taller. Més com eren les aules- taller, que no té que venir tothom que vulgui, però **hi ha una sèrie/tipus de gent que si aquí no s'ha adaptat han d'anar allà**, jo no dic...un alumne pot triar anar aquí o anar allà en principi el que ha d'oferir un Institut és que ha de donar a l'abast de tot però hi ha nanos que no s'adapten perquè té les limitacions que té. (IES 5)

b. Discurs procliu a la comprensivitat sense reserves

Malgrat l'absència d'un discurs i pràctiques específicament proclius a la comprensivitat de la reforma, en un cas (IES 8) es posa de manifest unes pràctiques de no agrupament de l'alumnat per nivells de rendiment (heterogeneïtat total de la composició del grup classe) conjugades amb una actitud declaradament favorable del centre i la predisposició a adaptar-se al nou alumnat de l'ESO. Aquesta adaptació, en el discurs del interlocutor, es considera "viable i positiva" tot i que no acaba de formular-se en termes pedagògics i metodològics, la qual cosa apunta una certa incongruència entre discursos i pràctiques.

... A l començament de la Reforma, malament. Després, **amb l'adaptació de la Reforma al centre i tot això, de forma viable i positiva. Ara**, de moment no es pot dir que sigui una valoració general positiva. Perquè clar, no està implantada del tot (...)
 - Vosaltres que ja teníeu la franja d'alumnat 14-16, assumir l'ESO què us ha suposat?
 - Un canvi de circumstància acadèmica en el sentit del currículum. Perquè 14-16 anys són nens moguts i nens amb problemes, però tenen una mica de responsabilitat. Als 12 són gent molt moguda i amb circumstàncies molt particulars i especials. **Llavors has de saber mirar molt bé el que fas, el que dius, com dius, a qui va dirigit en aquell moment... els professors el que sí que hem vist... una miqueta adaptar-se a la forma. És diferent fer una forma de classe no tant teòrica sinó més pràctica, han de ser conceptes molt breus i molt concisos... Tot això fa un canvi, encara que portis un manual de text, encara que continuïn les classes amb manual i tot això, s'ha de formular una circumstància molt particular per aquests nanos.(...)** El centre s'ha d'adaptar a les circumstàncies i aquestes el centre les ha de viure amb possibles solucions immediates. **Perquè es clar els nois absentistes el que volen són respostes immediates de l'escola . Llavors si aquests nois, per exemple, una solució que jo veuria a la llarga, no sé si pot ser la realitat: aquests nois, si realment amb un tipus d'estudi teòric o de conceptes ...tornen a entrar i a sortir, llavors s'hauria de fer un tipus d'estudi pràctic, partint de les necessitats de l'alumne.** Però clar, **és molt difícil...** (IES 8)

c. Discurs procliu dins d'un marc flexible

Un tercer grup és el representat pels IES 1, 3 i 7. El discurs dels interlocutors d'aquests centres es caracteritzen per definir una actitud favorable a la reforma, és a dir, un plantejament integrador de l'ensenyament secundari dins d'un marc flexible d'atenció a la diversitat: pràctiques d'agrupacions flexibles al cicle superior de la ESO i unitats d'adaptació curricular que representin una alternativa pedagògica al currículum acadèmic (IES 1 3 i 7). L'assaig de formules diverses per a donar resposta a les necessitats particulars de l'alumnat seria un dels trets distintius d'aquest grup. També la convicció de que determinades situacions particulars requereixen una alternativa pedagògica i àdhuc una derivació externa, dins d'un marc de compromís del centre per garantir la orientació al final de l'ensenyament obligatori. També en aquest cas, com en el primer grup, es dona una coherència entre pràctiques i discursos.

Però aquí vam arribar a la conclusió que amb aquest nen no es podia fer res més des d'aquí més que aguantar-lo i mal aguantar-lo, perquè també... no estava bé, no? Llavors és veritat que hi ha un moment en el que la derivació és necessària. ... Que hi ha gent que ja d'entrada no està d'acord amb la derivació, perquè clar, **és aquest esperit de la Reforma que a la Reforma tots els nanos són nostres, però això a vegades és una fal·làcia. Clar que sí, jo tinc un alumne aquí apuntat, que és meu, però això no és cert...perquè si no ve.** (la professora d'educació compensatòria assenyala:)" ... un dels casos que jo més he treballat era.. un alumne d'incorporació tardana i tal que després ha tingut molts problemes perquè no estava alfabetitzat, ja n'hem parlat abans, i per temes conductuals, tenia un caràcter molt agressiu i bé, un nanos complicadet, eh?, i tal, doncs en aquest centre no hi havia... van arribar a la conclusió que no es podia fer res més, o sigui, l'agafava la persona del ... del SEDEC, la psicopedagoga, també a nivell de grup reduït, jo en algun tema preparant-li algun tipus de dossier, agafant... com que són nanos amb un nivell tan baix de necessitat inicial, doncs fent un refrito, no? ...mil coses, i **al final la conclusió és que aquest centre, aquest, no tenia els recursos necessaris perquè aquest nen pogués estar atès en les seves necessitats, per això va començar tot el tema de derivació, no?** I al TAE també van veure que no el podien atendre, i al final ha anat a parar en un centre que està a Les Planes i que tenen bastants nens així conductuals i que bé, que tenen més recursos per poder-los treballar. (IES 1)

Joestic convençut que hi ha alumnes que els hi podem donar alguna cosa en el primer cicle. Els hi podem donar alguna cosa, no vol dir que els puguem aguantar i controlar, no, perquè també els podem controlar al segon cicle. Però que ells van venint a l'institut fins als catorze anys. **Més enllà d'això, el que els puguem ensenyar i el que ells tenen voluntat d'aprendre, per més que fem adaptacions curriculars i per més que siguem un**

centre que podem ser acollidors i tinguem mil històries d'atenció a la diversitat, no, perquè la seva vida ja està fora del centre. I llavors d'aquests ja et dic, d'aquests n'hi ha quatre.... (IES 3)

De fet farem una cosa que ... al principi que era... **abans dèiem barrejar-ho tot, que és la utopia de la igualtat, i que a la pràctica és la forma més clara de fer injustícia, perquè clar, no pots demanar a tothom el mateix, perquè tens gent amb capacitats i possibilitats diferents. I llavors fem dues grans agrupacions, per no fer tampoc tant primer A que és el millor, primer B el que ve després, etc., sinó que fem dues grans agrupacions, dos grups de més o menys barreja de gent que pot seguir, més o menys "bonets", i dos grups, en el cas per exemple que n'hi ha quatre, dos grups que tenen... un té una adaptació curricular número 1 i una adaptació curricular número 2 que són diríem gent que es pot treure el títol, però que necessita que el programa, el tipus d'ensenyament, s'adapti una mica a les seves necessitats i possibilitats. (...) És molt difícil canviar la mentalitat, el sistema de treball, els criteris d'avaluació... això és molt complicat, i el professorat encara funciona amb uns paràmetres i uns referents que són els que ha tingut a la vida, vull dir que... El perill sí que hi és, però jo crec que això és un problema que no es pot solucionar si no és a la llarga. I suposo que hi ha una mica el canvi generacional. (IES 7)**

En resum:

- L'anàlisi de les dades posa de manifest com **el discurs procliu a fórmules d'integració i pràctiques d'heterogeneïtat resulta ser minoritari. El cas representatiu d'aquesta modalitat de discurs resulta alhora poc coherent**, doncs a la pràctica es tradueix en una forta uniformitat pedagògica dins l'aula.
- **Predominen els discursos que qüestionen la unificació a la secundària** i apunten, coherentment, a **formules d'agrupació de l'alumnat homogenies** (en base a criteris de rendiment segons nivells), **aplicats al llarg de tot l'ensenyament secundari obligatori**. Es tracta de discursos en que es justifiquen determinades pràctiques d'externalització davant d'un perfil d'alumnat que consideren "*poc motivable*" dins el marc d'actuació d'un institut de secundària.
- En tercer lloc trobem aquells discursos que, tot i ser favorables a la integració i aplicar criteris coherents en les practiques pedagògiques del primer cicle de secundària, introdueixen formules de diversificació de l'alumnat i agrupacions flexibles al segon cicle de la ESO, a fi de donar

resposta a la diversitat de ritmes d'aprenentatge i d'interessos de l'alumnat. Son centres proclius a la reforma però que manifestant les seves reserves o dificultats a determinades integracions que consideren que sobrepassen les possibilitats del centre i l'alumnat.

3.2. Eix 2: Discurs sobre l'escola: "corresponsabilitat" versus "Externalització".

Les reflexions dels entrevistats sobre el paper de l'escola en relació a l'absentisme són desiguals atès que es tracta d'una qüestió que emergeix del discurs sense que hagi estat específicament abordada de forma directa. Tot i així, algunes actituds manifestades, són particularment il·lustratives de la **ubicació de responsabilitats fora de l'escola. L'exemple més clar i explícit de les funcions limitades de l'escola el trobem en el IES 6, del qual es reproduïx una cita extensa, però que reflecteix clarament un discurs fatalista, de resignació i indefensió, que nega els marges d'actuació de la institució escolar legitimant un discurs d'externalització.**

Nosaltres **no podem solucionar absolutament res.** Intentem, clar, ajudem, fem el que podem, però és com aquell que mira des d'una barrera com els cotxes van xocant contra la paret i van cridant "eh, que xocaràs!", i van amb els vidres pujats. Eh! que no et senten! Doncs és el mateix. (...) És que clar, el problema és el de sempre, aviam, **ara li toca a l'escola, ens hem d'encarregar dels que no venen i hem de fer tot el que sigui per posar-nos dintre d'un entramat social, moral, de pre-delinqüent... tenim altres maldecaps, per l'amor de Déu, vull dir...** però saps el que suposa tot això? Doncs fora tanta... fora tants merders, que es faci una actuació més directa a les famílies i que ja vinguin a l'escola, i que l'escola reposi, perquè és que a l'escola fer-se càrrec també d'això... és que és un pal, eh? Hi Perquè clar, **a part dels problemes que tenim dels nanos i les famílies, és que a sobre ara l'absentisme, clar, situacions familiars, l'educador de barri, la Guàrdia Urbana... clar, al final dius "bé, però jo què sóc, què hi faig aquí?", no jo, tots, no?, vull dir... toquem masses tecles...** És horrorós. Jo penso que no, **no hauríem..., no és la nostra feina,** aquesta... no perquè no sigui la nostra feina, perquè és que l'escola no pot fer... hem d'educar per la salut, hem d'educar pel sexe, per la religió, hem d'educar per no sé què... però... però si al final i les matemàtiques? vull dir... aviam, ja ho sé que no només hem de donar assignatures, però és que hi ha masses coses, ens estan menjant el coco masses coses. **És absurd, és que partim d'una base equivocada, l'escola no pot solucionar ni l'absentisme ni els problemes socials que van a l'escola, perquè resulta a l'escola s'hi aboca tot. Però si al final això és una escombrària, remenem merda, no podem amb això, no té sentit. No que no és la nostra feina des del punt de vista professional i reivindicatiu, no, no és això... Però vull dir no**

és aquest el problema, el problema és que no... o sigui, perdem masses hores en això, en papers, papers, papers, registres, papers... masses hores, i deixem moltes hores per educar, i això és dolent, no tenim temps per educar o per preparar el que voldríem fer, perquè hem de dedicar la major part de les hores als papers i a resoldre problemes que no podem resoldre” (...). (IES 6)

També en el IES 2 l'entrevistat assenyala les limitacions del perfil de professorat de secundària per donar resposta a situacions d'absentisme i rebuig escolar, en un discurs resignat respecte el paper del docent:

(...) **“em sembla que els professionals que han de servir a aquests nens han de tenir un perfil molt clar, molt determinat, que no són els professors ordinaris** que sabem fer les nostres classes i sabem tractar la diversitat fins a cert extrem. Però sobrepassats aquests límit, tot l'ampli que vulguis, ja estem desbordats. Jo sempre ho dic, hi ha gent que viuen com si alumnes i nosaltres fossin dues galàxies diferents. El seu món i el teu.... Llavors clar, suposo que la gent que hauria d'atendre a aquesta nena, o donar-li classes... Bé, li fem classes nosaltres, m'entens? I si la nena s'adapta al món escolar suposo que ho fem prou bé... **Però si això es tradueix en un rebuig del món escolar, nosaltres no hi tenim res a fer”.. (IES 2)**

En el discurs recreat per la direcció del IES 4 es fa explícita la resignació i la delegació del problema a l'administració.

“Una vez he utilizado los instrumentos que tengo a mi disposición, me veo incapacitado porque es insuficiente. Después, me dirijo a Administración pública (Generalitat i Departament d'Ensenyament) y, al inspector, le mando esta lista, diciéndole que a partir de esta fecha yo no me responsabilizo de esta gente. La misma lista se la mando a la coordinadora del centro específico. Yo interpreto que soy administración pública, en parte lo soy, aunque no quiero serlo, pero lo soy, pues yo comunico esta notificación a la administración educativa” (IES 4).

Els instituts restants (IES 1,3,5,7,8,9) es caracteritzen per una concepció més activa respecte del paper de l'escola sobre l'absentisme.

El problema és que malgrat (insisteixo) la dedicació d'aquestes persones jo trobo a faltar un plantejament seriós de l'absentisme, perquè no hi ha recursos, ni personals ni materials, per atendre'ls. **Llavors el problema passa perquè nosaltres potser dins de l'horari escolar alguna cosa hi podem fer, però clar, no hi ha un seguiment d'aquests alumnes fora de l'horari escolar, i aquests alumnes ho necessitarien”.** (...) “a l'escola, i no només en aquest tema sinó en molts, en el món en el que vivim **a l'escola cada vegada se li demanen més coses.** És a dir, tot el que envolta a l'escola canvia rapidíssimament, i l'escola és una de les institucions que roman allà físicament. Se'ns demana que eduquem per la salut, pel tràfic, per prevenir les drogodependències, pel medi ambient, per ser ciutadans... a més a més que sàpiguen matemàtiques... és a dir, és una demanda cada vegada més gran, que previnguem l'absentisme... Llavors, **o hi ha implicació d'altres instàncies que no són dins de l'escola o això és insol·lucionable.** I com que cada vegada podem comptar menys amb la família, perquè això és un fet, **o les administracions**

educativa i local es prenen seriosament l'assistència escolar amb les competències que corresponguin (...) És que això és clau. Bé, una de les coses... una de les demandes que es feia en el document aquest que et deia de reflexió doncs era això, vull dir que... **No sé si hi hauria d'haver una assistent social que passés a formar part del professorat de l'institut.** (IES 3)

Malgrat que en aquests instituts es detecta una voluntat de fer front al problema de l'absentisme, les dificultats són habitualment referides, particularment, algunes friccions entre la institució escolar i els serveis socials per disparitat de criteris d'intervenció. També s'emfasitza la dificultat per a la corresponsabilitat i el qüestionament de les actuacions preses, com il·lustra el següent fragment d'entrevista:

Sobretot els recursos que siguin que funcionin, que es coordinin i que ens ajudem, a veure, i que si l'escola diu una cosa doncs que els Serveis Socials realment... apoye o no apoye... que a veure, potser també ens equivoquem, però que intentem treballar amb una manera concreta, en una línia. ... Des del centre normalment als Serveis Socials el que sempre demanem és que... **delimitar molt bé el terreny d'actuació de cada professional.** (...) Amb això a vegades amb Serveis Socials **sí que hem tingut algun problema d'interferència,** llavors... a veure, ho hem parlat aquí amb la MAR més d'una vegada i tal, o sigui, Serveis Socials té un terreny molt clar que és el de fora del centre, de portes cap enfora, no? Llavors clar, quan ells treballen amb les famílies jo entenc que potser de primeres actuacions... eh?, no vulguin o no estiguin d'acord o el que sigui, però és millor que no facin cap comentari a la família si no es coordinen abans ... Perquè les coses no es fan per casualitat, es fan perquè hi ha una problemàtica i s'ha discutit molt, per molt greu que sigui. I de la mateixa manera que es fa aquí suposo que també ho fan ells, però ...la seva funció principal no és dins del centre, sinó fora...però per això et dic que normalment... que a vegades...costa d'entendre per què **no hi hagi una línia d'actuació conjunta quan de fet estan implicats a la realitat del centre en tant que participen...però a vegades potser la gent pensa que els professors no treballem bé... a vegades, també és veritat, no?, hi ha la cosa que.. hi ha un desconeixement de la manera de treballar, no?,** i també a vegades els Serveis Socials... les assistents socials tenen un caràcter molt proteccionista, de protegir, no?, de protegir enfront potser del professor que en un moment determinat... a veure, això **ha pogut passar, jo no dic que no, i pot passar, eh?,** però hem de pensar que tothom treballem bé i que estem fent una tasca dura, i que a veure... i si fem una derivació... i sinó a veure... si no estan d'acord, i això que es posin en contacte amb nosaltres i parlem i comentem, i... potser ens equivoquem, no?, (IES 1)

Es freqüent que la institució escolar manifesti els límits de la seva responsabilitat quan es tracta d'intervenir fora de l'espai i de les qüestions estrictament escolars. (IES 5, 7 i 9)

Aleshores aquí hi entra **un altre sistema diríem de col·laboració o d'instància, que és bàsicament l'educadora social de barri,** que aquest any... Bé, ja l'any passat, però sobretot a partir d'aquest any, s'ha més o menys institucionalitzat un sistema de contacte

mensual, excepte quan hi ha un cas greu, doncs es truca i es fa una entrevista (...) Aquest és el sistema que més o menys... l'única ajuda que podem tenir, perquè **quan nosaltres no arribem a una família perquè no hi ha telèfon, perquè no hi ha ningú que respongui, doncs bé, la responsabilitat arriba fins on pots arribar tu. És a dir, quan no pots fer res més...** (IES 7)

En definitiva, el discurs es mou entre dues aigües: entre la responsabilitat compartida amb altres instàncies (Serveis Socials, PEC, EAP, etc.) per a la recuperació de l'alumnat absentista i la derivació i externalització.

...Quan és aquell cas que un alumne ha "desaparegut del mapa" **existeix la Comissió Social, que aquí es reuneix un cop al mes (...), El que passa es que ...tot el que és aquest esforç no té cap sentit. És a dir l'alumne que deixa de venir, si es produeix tot aquest sistema de treball el recuperem, passen dos dies i torna a començar el sistema un altre cop,** és a dir tornen a desaparèixer.- (...) Tu ja pots posar la o d'obligatori que hi ha un sector de la població que no vindrà. Per tant s'ha d'assumir que en certs casos, i **crec que això cal dir-ho, els esforços han d'anar per una altra banda.**

- En la línia de comentaves abans i buscar altres formes d'escolarització? O no vols dir això?

- Els meus esforços, els meus esforços vol dir doncs que jo les meves energies cada dia canalitzar-les pels que vénen i que no tinguin conflictes els que vénen, lo altre mira jo ja... **igual estic equivocat però ja hem fet els passos i a partir d'aquí que siguin altres que facin una actuació.** (IES 5)

En resum:

- **Predominen els discursos, entre els entrevistats, que emfasitzen els límits de les possibilitats d'intervenció escolar, i refereixen les responsabilitats d'altres instàncies en la "recuperació" de l'alumnat absentista** (IES 1,3,5,7,8,9).
- En tres instituts el discurs dels entrevistats accentuen **el caràcter fatalista i de resignació dels docents respecte de l'absentisme, es nega el marge d'actuació de la institució escolar i s'accentuen les responsabilitats externes a l'escola i la delegació.** (IES 2,4 i 6)

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

L'aproximació als **perfils d'absentista**, des del discurs dels entrevistats, ha estat realitzada mitjançant l'examen i selecció de totes aquelles referències que apareixen en el discurs i permet una **aproximació a la representació de la problemàtica, segons les pròpies percepcions dels entrevistats**. Es tracta de descriure el tipus d'absentismes referits i la natura de les problemàtiques que s'associen: factors d'índole social o escolar.

Concebre l'absentisme com a expressió d'una problemàtica escolar suposa fer èmfasi en el que denomino “**nous factors d'absentisme escolar**”, és a dir, aquells discursos que associen l'absentisme a la manera com, una fracció d'adolescents, viuen la prolongació i unificació de l'ensenyament secundari obligatori. A la següent taula s'han marcat cadascuna de les problemàtiques d'absentisme referides pels entrevistats. **Predominen les referències a nous factors d'absentisme, particularment al rebuig escolar que poden derivar en baixes pactades, expulsions i abandons, tal i com reconeixen alguns entrevistats⁴**.

⁴ Tots els IES, a excepció del número 1 i del número 2, es refereixen a la problemàtica d'índole escolar però també problemàtiques associades a l'assumpció de tasques domèstiques o de la cura de germans petits, particularment referit en relació a noies gitanes (IES 3,5,6 i 8 i 9). També es fan referències a algunes situacions d'alteració psicològica entre alguns alumnes (IES 1,3,4, i 7).

Taula 6.12. Tipus d'absentisme segons factors escolars referits a secundària

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	Tot
"Noves" causes d'absentisme	Rebuig i/o conflicte escolar		X	X	X	X	X	X	X	X	8
	Indiferència o retraïment escolar		X	X	X	X	X	X	X	X	8
	Problemes en determinades matèries o activitats					X	X				2
	Baixes Pactades, Expulsió i/o abandó		X	X		X	X		X	X	6

Són nombroses les descripcions i els matisos en els discursos d'interpretació de l'absentisme. **Aquestes interpretacions**, recreades seguidament, **posen de manifest la particular problemàtica que l'absentisme representa per a l'ensenyament secundari**, probablement absent en els discursos de primària⁵. Quatre factors s'associen a les "noves causes d'absentisme", amb incidència desigual:

- El rebuig i el conflicte escolar
- La indiferència o el retraïment escolar, associat a problemes de rendiment
- L'absentisme en determinades matèries o activitats.
- L'associació d'absentisme amb expulsions, amb situacions de baixa acordada o amb situacions d'abandó escolar.

A continuació es descriuen i il·lustren cadascun dels tipus a partir dels discursos recreats, que **mostren l'èmfasi que els entrevistats posen en un o altre factor com a element desencadenant de la situació d'absentisme**, tot i que, a la pràctica, els perfils d'alguns absentistes poden ser fruit de la confluència de més d'un factor.

⁵ Aspecte que serà analitzat en el capítol següent.

a. El rebuig i el conflicte escolar

Es tracta d'una situació **altament referida**, a partir de la qual els entrevistats s'expliquen una bona part de l'absentisme de secundària. Aquesta interpretació és present en tots els discursos, a excepció del IES 1. En molts casos, **es considera que el conflicte neix quan s'obliga a l'alumnat a romandre en el centre fins els 16 anys**, i per tant una bona part del rebuig escolar és interpretat com a conseqüència de l'extensió de la obligatorietat de l'educació. **El rebuig escolar, com a causa d'absentisme, expressa una vivència negativa de l'alumne amb la institució escolar. Sovint el retorn d'aquest tipus d'absentista s'associa a situacions de conflicte i tensió en els centres.**

L'absentista, pel que sigui, té un cert rebuig a l'escola, i llavors què passa? Que això el mou a fer aquest absentisme, que és més de campanes, ara no vinc, aquest dia resulta que vinc fins a la porta i després me'n torno i me'n vaig al costat amb els amics aquí al costat ... Els nois són ja uns nois conflictius. Aquests nois que no vénen, que són absentistes...són de rebuig escolar. Són nens de rebuig escolar, i malgrat que, per exemple, hem posat una persona de reforç, una altra persona de reforç... Parlo dels nanos que **són** absentistes i que creen problemes, però creen problemes perquè ells ja tenen un cert rebuig a l'escola... **Quan l'alumne és un nano d'aquests molt problemàtic i que diguem-ne faria més favor al centre si no hi fos que... doncs clar les cartes es continuarien rebent però clar els expedients que se li obren són més per motius més perillosos que no pas d'absentisme.** (IES 8)

En aquestes situacions **existeix el risc declarat que els centres s'inhibeixin d'intervenir per evitar el retorn d'un alumne amb absències puntuals que resulta conflictiu** pel centre, tal i com refereix obertament algun entrevistat.

... si tu tens un alumne una mica conflictiu i aconseguixes, siguem sincers, que no vingui... Si tu notifiqués...envies una carta i ja està. Clar és aquesta polèmica. Si tu fas les coses com s'haurien de fer, hauries de fer lo correcte, que és notificar. I llavors...si van a buscar-lo o no va a buscar-lo, no és que ho facin massa sovint, perquè també penso que ho saben això. **Es que de vegades genera més problemes que no pas solucions,** (IES 9)

Alguns casos (IES 4 i 7) descriuen un perfil d'alumnat caracteritzat per les conductes pre-delictives, tot i ser poc generalitzable

¿Qué tipo de perfil del alumnado? Pues un alumno desmotivado totalmente, con bajo nivel, en general, con familias con problemas serios; e incluso alguno metido en el consumo de sustancias, chavales de la calle, proclives a convertirse pues en golfos o asaltadores de coches – que ya lo tuvimos- ...chavales violentos, agresivos (uno es sumamente agresivo, yo tuve que intervenir un día y me dije: "a ver como reacciona y reaccionó de milagro" (IES 4)

Un tret característic d'aquest tipus d'absentisme és la influència que exerceix el grup d'iguals, o grups afins; tal i com refereixen alguns entrevistats.

Des de la Reforma n'hi ha més, d'absentisme. I hi ha un tipus d'absentisme diríem més difícil de donar-li resposta i de solucionar. abans l'absentisme escolar era un tema que es podia resoldre, en la major part dels casos, parlant amb la família i fent una intervenció entre els pares i l'alumne. Doncs ara ja sobrepassa les possibilitats, perquè no hi ha família **o perquè l'alumne o és gran o està dins d'un context social pre-delictiu i associat a altres grups de gent que intervenen o que l'afecten, als quals nosaltres no hi podem arribar** i sobrepassa les possibilitats. I fins i tot jo crec que ni a nivell policial, ni a nivell de justícia ni a nivell assistencial hi ha prou mitjans (IES 7)

Tu t'imagines tots els teus amics de sempre que als catorze anys han plegat i tu no, doncs et sents una mica estafat. Clar la diferència és total a nivell d'absentisme..., després si parlem a nivell de treball, de conflictes, d'agressivitat i tot això és una ...possiblement superior. (IES 5)

La influència que exerceix el carrer, com a punt d'atracció, el vagabundejar com a forma d'estar i com a tret d'identitat són també trets referits per alguns interlocutors:

Quan veuen que els seus germans han acabat o han deixat d'estudiar on estan? **Pel carrer. Aquí a l'hora del pati està ple d'ex alumnes mirant, no tenen res a fer. Clar, què passa? Que veuen que estant per allà, s'ho passen pipa i diuen "jo aquí com un tonto, aquí dintre avorrint-me, si puc estar a fora per allà"** Clar, per exemple, **és la seva rutina**, veuen que els companys i els amics i els germans i els pares, a vegades, **volten tot el dia**, doncs clar, què vols que facin ells? (IES6)

Val a dir que el rebuig escolar, com a factor desencadenant de l'absentisme, s'accentua en el marc de la prolongació de l'ensenyament obligatori, situant el dilema de la comprensivitat dins dels instituts.

(...) Ja ho veurem perquè això de la obligatorietat sí, però quan resulta que la dinàmica mental és que als catorze s'acaba el tema. **Un tio cremat fins a la medul·la, fins als catorze anys perquè el que vol és treballar, dir-li que s'ha d'estar dos anys més a l'Institut, sentint matemàtiques, llengua...És complicat.** Vull dir que alguna cosa hem de fer. No és la major part de la població, però és una població important. (IES 9)

Però malgrat que el rebuig escolar sigui la causa d'absentisme més referida, **els entrevistats no interroguen les pràctiques pedagògiques de l'escola i la seva possible contribució al rebuig escolar** sinó que es problematitza sobre els comportaments dels alumnes i les famílies, els valors, models i les expectatives personals i del grup d'iguals.

b. La indiferència o el retraïment escolar, associat a problemes de rendiment

Un segon tipus d'absentisme referit és el vinculat a les actituds d'indiferència, baix rendiment i fracàs escolar, però no a situacions de tensió i conflicte escolar.

Jo crec que a quart és quan comencen els problemes de veritat, és perillós perquè molts "tiren la toalla". **Aleshores quan acadèmicament ja passes de tot és molt difícil de mantenir-se en un centre perquè clar, s'avorreixen, i intenten marxar.** De vegades el conflicte neix quan els obligues a estar-se aquí. Però de vegades no, de vegades són **nanos molt tranquils, molt normalets que no hi ha manera d'enganxar-los**, no s'assabenten de res, tenen molts problemes d'aprenentatge. (IES 9).

La manca d'estímuls acadèmics i d'interès per a l'escola generaria uns processos de desafecció escolar, que queden assumits en certa forma per l'escola, sempre que aquests no representin tensió o aboquin en una situació de conflicte escolar:

Aquest ve, el que li passa és que...ja és gran, té quinze anys, **simplement que diu que no vol estar a l'escola.** No és conflictiu, **aquest no té cap problema de conflicte**, aquest nen està a les classes. Treballa poquíssim perquè no li agrada, **però no crea cap conflicte, quan ve es reintegra a la seva classe**, amb els seus companys, **normal**. I després potser falta i torna a faltar i alguna setmana no ve o el que sigui, però quan ve...i ell, ho dic francament, **simplement no li agrada estar aquí a l'escola, i prefereix estar al carrer fent altres coses.** (IES 2)

Un altre element present en els discursos és una **referència a la manca d'expectatives acadèmiques, i una orientació prematura dels joves absentistes vers el mercat de treball.**

Consideren que estan perdent el temps, ells volen treballar i aquí s'avorreixen, perquè el que els oferim no els interessa, punt. Clar, aquests són potencialment tots absentistes, el que passa és que aquests com que són els que s'incorporaven després del sisè... perdó, després de vuitè, i ara van desapareixent, ja vénen de la EGB... sembla que els que ja vénen ja vénen més mentalitzats que han de fer quatre anys. (IES 6)

“són casos d'alumnes que pensen més enfora que no endins, i se'ls ha de buscar una sortida, una derivació professional, ocupacional, etc. (IES 7)

Malgrat que estudis específics posen de manifest la relació entre la desafecció escolar, l'absentisme⁶ i els processos de construcció d'identitat negativa, d'inseguretat i de baixa autoestima, tampoc es troba, en els discursos dels interlocutors, **cap reflexió sobre la contribució de les pràctiques escolars a aquests processos.**

c) L'absentisme en determinades matèries o activitats.

Una altra problemàtica associada a l'absentisme, menys referida entre els entrevistats de secundària, és l'absència puntual, però recurrent, en determinades matèries, o en activitats específiques com les sortides (referides en els IES 5 i 6). **Les causes d'aquest absentisme són d'índole diversa, però fonamentalment s'assenyalen dues: el rebuig a un determinat professor o matèria i la sobreprotecció de la família** davant d'activitats realitzades fora del centre escolar.

La tipologia que tenim nosaltres és els alumnes que **esporàdicament no vénen**, els alumnes que **no vénen esporàdicament a unes hores**, els alumnes que **fixament arriben tard**, els **alumnes que no vénen amb consentiment dels pares totalment justificat** ja sigui per la via de que sempre estan al metge i porten un paper del metge sigui per la via de que els pares reben l'informe conforme no han arribat a classe ho justifiquen tot. (...) Aleshores a partir d'aquí ja ve aquesta classificació de l'alumne que sistemàticament no ve mai a primera hora, **l'alumne que s'escapa del centre tot i que no hauria d'escapar-se, l'alumne que se n'ha anat del centre, l'alumne que s'amaga a alguna hora perquè no li interessa aquell professor. Amb això sabem exactament quan ha estat i quan no ha estat (...) un altre tipus d'absentista, aquell que ho ha determinat ell, o el que determina no fer cap sortida** (IES 5)

⁶ Una menció especial mereixen els treballs de Reid (1980) i (1982), Reynolds (1977) y Rutter (1979) y Hamblin (1977) a propòsit dels determinants psicosocials que explicarien els processos d'absentisme i la necessitat de treballar els processos de construcció de la identitat des de les escoles, tot i que les investigacions específiques sobre els processos institucionals que contribueixen a l'absentisme escolar està poc desenvolupada autors com Román (1985) y Román y Sánchez (1986) han fet contribucions interessants al respecte.

Sempre hi ha alguna família que diu "mi hijo que se quede, ¿qué ha de hacer ahí?", més que dir-ho no, **el que passa és que la família justifica al que no vol sortir. O sigui, hi ha nanos que no volen anar de sortides i llavors la família el justifica.** (IES 6)

d) L'associació d'absentisme a expulsions, baixes o abandó escolar.

En els discursos dels entrevistats apareix una forma d'absentisme, vinculada a **situacions considerades "conflictives", situacions "límit" que desemboquen d'una forma o d'altra, en un absentisme pactat entre l'escola i la família, una forma d'expulsió escolar, no sempre encoberta que es dona en perfils d'alumnes que són alhora absentistes.** (IES 2,3,6,i 9)

(...) **Aquest nen mateix del que estàvem parlant és un rebutjat d'un institut, expedientat i traslladat a la força** d'un altre institut, i ens ha vingut aquí. (...) això és una sanció en la que es preveu la inhabilitació de l'alumne per fets greus, per un expedient que arriba al final a la pèrdua d'escolaritat en aquell centre, llavors l'administració el trasllada a un altre centre. (IES 2)

La següent cita mostra clarament **el recurs que els centres fan del reglament de regim intern, aplicant sancions i expedients d'expulsions que originen un cercle tancat generant una dificultat més gran per trencar els hàbits d'absentisme**, i incidint directament sobre la ja malmesa auto estima de l'alumne:

Perquè clar, tens un nano, tens el problema, tens la circumstància, tens una arma que són els drets i deures de l'alumne i res més. A partir d'aquí el nano s'ha de treballar i ha de fer pel seu compte, no? **Aleshores l'escola es queda una mica amb un "sabor amargo" Bueno, una miqueta amargo. Perquè què passa? Aquest nano marxarà a un altre centre, crearà el mateix problema, i llavors haurà d'anar a un altre centre... És a dir que farà una roda de centres**, acabarà als setze anys i acabarà fent un fons de garantia social o a una casa d'oficis.

- Ja. **Parles dels nanos d'expulsió?**

- **Parlo dels nanos que són absentistes i que creen problemes, però creen problemes perquè ells ja tenen un cert rebuig a l'escola. A veure, crea els problemes per fer-se veure ells mateixos** (IES 8).

"A tercer ja és una altra cosa, **és un absentisme d'efecte pactat, diguem-ho així.** (...) Es un alumne d'aquests que jo ara fa... **em sembla que és la cinquena entrevista des de després de Setmana Santa que m'han plantat**, en porto cinc, i llavors... **I l'entrevista és per dir-li a la mare que se l'emporti, que jo faré veure que no ho veig i però que no vingui l'emporti, perquè és que ell no hi té cap interès..** Una família de moltíssima "pela", uns mafiosos de "cuidado"... **ja sé que això és molt gros, però és que l'esforç que això suposa és terrible, i** sobretot quan són canalla que tenen les espatlles completament cobertes". (IES 3)

Però **no sempre aquest perfil representa un absentisme conflictiu**, en el sentit que es donin problemes de disciplina escolar, ni **tampoc és un perfil exclusivament masculí**, sinó que **també es dona entre noies amb baixes expectatives de formació i una orientació clara prematura vers el mercat de treball**.

Jo estic convençut que hi ha alumnes que els hi podem donar alguna cosa en el primer cicle. Els hi podem donar alguna cosa, no vol dir que els puguem aguantar i controlar, no, perquè també els podem controlar al segon cicle. Però que ells van venint a l'institut fins als catorze anys. **Més enllà d'això, el que els puguem ensenyar i el que ells tenen voluntat d'aprendre, per més que fem adaptacions curriculars i per més que siguem un centre que podem ser acollidors i tinguem mil històries d'atenció a la diversitat, no, perquè la seva vida ja està fora del centre.** I llavors d'aquests ja et dic, d'aquests n'hi ha quatre, els quatre que tenim aquí, són un absentisme acceptat per la família, comunicat a Inspecció a final de curs naturalment, però que ja no persegueixo, perquè què ha de fer aquí una criatura... Són nanos que tenen... alguns ja tenen més de quinze anys, que estan esperant a fer els setze, dos parlen de fer d'esteticient, l'altre no te ni idea del que vol fer, vull dir... I estan esperant, i per tenir-los aquí doncs no... I d'altra banda també una impotència gran per part de la família, vull dir que... I no són casos de canalla conflictiva, disciplinàriament difícils, no. IES 3

Com es desprèn de la cita anterior (IES 3) **hi ha discursos en que es fa palesa l'acceptació tàcita i/o explícita de les baixes o abandons d'alguns alumnes abans de finalitzar la ESO**, com també posen de relleu els entrevistats dels IES 5, i 9, dels quals es recullen els següents fragments il·lustratius.

... Clar de...**també te'n podria dir alumne aquells que s'han donat de baixa.**

- Si? Quants?

- Doncs de tercer **et podria dir sis**

- **Sis de trenta?**

- **Clar, però estem parlant del nano límit eh!**

- El tercer diguem-ne que és el grup més dur?

- És el primer de tots que va entrar quan la Reforma...que en teoria acabaran.

- és el grup més difícil també?

- No, no, en absolut **si no vénen no ens causen cap problema**, no hi són. IES 5

“ **Si hi ha un cas tan clar de rebuig, el que s'ha de parlar seriosament és a veure quines solucions tenim. Què vols que et digui, tenir-lo aquí sigui com sigui pot tenir repercussions i jo no sé si estic disposat a acceptar aquesta repercussió. Llavors si el pare resulta que està d'acord en quedar-se amb el seu fill, doncs mira és el seu fill, què vols que et digui. Si l'accepta i diu que té la guàrdia i custodia, ja sé que és il·legal i tot el que vulguis, no sé, hi ha moltes coses il·legals. Però dins d'una certa lògica, i sobretot en casos fronterers, allò que els falta un any, mig any per tenir setze anys per poder-li buscar algun recurs, encara es pot mirar. Perquè clar tu pots dir que aquest nano estaria molt bé en l'escolarització externa, però una cosa és que pugés estar molt bé i l'altre que tinguis lloc on posar-lo, que no n'hi ha mai**”. (IES 9)

La següent cita posa de manifest com **el recurs a la sanció mitjançant la expulsió de l'aula o la inhabilitació és, en si mateixa, un element desencadenant d'absentisme**, al que contribueixen algunes pràctiques del professorat tot i no donar-se una consciència crítica al respecte.

Hi ha casos o nens que provoquen la situació de que el professor digui "mira, escolta, surt fora un moment per calmar-te o el que sigui i després entres", i llavors el nen se n'aprofita i se'n va al pati. Llavors del pati, el professor de guàrdia, "escolta, que has d'anar cap amunt." I sí, se'n va cap amunt però no hi arriba, es queda... I mira, el primer any de l'ESO els professors de guàrdia Els hi anaven darrera, com el gat i el ratolí. (IES 8)

En resum:

- Predomina en els discursos dels entrevistats les **interpretacions de l'absentisme en base a factors d'índole escolar. Els problemes més referits en relació a l'absentisme són el rebuig escolar i les referències a les expulsions temporals o permanents, a l'acceptació de baixes i fins i tot als abandons. Tot i això no hi ha entre els entrevistats una reflexió sobre la contribució o el paper de les escoles en relació a aquestes situacions.**

3.4. Eix 4: Interpretació de l'absentisme: causes endògenes a la institució escolar versus causes exògenes.

Els discursos sobre la interpretació de les causes d'absentisme poden classificar-se sota dos grans epígrafs: aquells que refereixen **causes de caràcter endogen a la institució escolar, és a dir internes a l'escola** i els que contemplen **causes de caràcter exogen a aquesta, és a dir, causes de caràcter extern**. Una descripció acurada de les causes atribuïdes sota una i altra rubrica permetrà matisar la polaritat establerta.

Els discursos que refereixen **els “factors endògens” a la institució escolar fan referència a aquelles interpretacions de l'absentisme escolar com a resultat de les pràctiques pedagògiques dels centres: política d'inhibició en relació a les formes de detecció, control i intervenció** sobre infants i joves absentistes.

Els discursos que refereixen **els “factors exògens” a la institució escolar fan referència a aquelles interpretacions de l'absentisme com expressió d'un handicap o dificultat de caràcter individual, cultural, ètnic o social. També estan dins d'aquesta rubrica les interpretacions de l'absentisme com a conseqüència dels canvis legals en l'escolarització**. En definitiva les causes de caràcter exogen referides han estat les següents:

- Atribució de l'absentisme a les **característiques individuals o al perfil psicosocial de l'alumnat** que explica una manca de motivació i un baix rendiment escolar. **(Handicap Individual)**
- Atribució de l'absentisme als **patrons culturals i valors de la família vers l'educació** dels seus fills i filles: manca de valoració de l'educació,

abandó i negligència vers l'escola, sobreprotecció, o manca d'autoritat parental. (**Handicap Cultural**)

- Atribució de l'absentisme a **factors de caràcter ètnic**, és a dir, a formes de viure i pensar específicament atribuïdes a les particularitats d'alguns grups ètnics. (**Handicap Cultural**)
- Atribució de l'absentisme a **factors de caràcter social**, és a dir, tots aquells discursos que emfasitzen les interpretacions de l'absentisme en base als fonaments estructurals de les desigualtats socials: condicions de vida de determinats grups socials, pèssimes condicions de salubritat i higiene, situacions de marginació i pobresa extrema, etc., propers als pressupòsits teòrics de les teories del handicap social. (**Handicap Social**)

En contraposició s'han rastrejat tots aquells fragments de discurs que es refereixen a **Factors endògens**", és a dir, aquelles interpretacions de l'absentisme escolar com a resultat de les pràctiques pedagògiques dels centres i en relació a un baix control de l'assistència.

A continuació s'analitzen cadascú d'aquests factors per separat.

3.4.1) Factors exògens a la institució escolar.

Existeix un **discurs dominant sobre l'absentisme, les dimensions del qual queden reflectides en la següent taula, que atribueix la causalitat del fenomen a factors exògens a l'escola: centrats en l'individu, la família i les característiques ètniques i socials de determinats grups. Es tracta d'un discurs que conforma el substrat ideològic de la "Teoria del Handicap"**.

Taula 6.13. Factors referits dins del discurs de la “Teoria del Handicap”

IES	Handicap Individual	Handicap Cultural						Handicap Social
	Factors Individual s	Manca Valoració	Sobre-Protecció	Manca Autoritat	Abandó desatenció Familiar	Rol Sexual	Factors Ètnics	Factors Socials
1				X		X	X	X
2	X							
3	X		X	X	X	X		X
4	X	X				X	X	
5	X	X	X	X		X	X	
6	X	X	X			X	X	
7	X							X
8	X				X	X	X	X
9	X					X		X
Total	9	3	3	3	2	7	5	5

a.1) Handicap Individual: Desafecció i Baix Rendiment Escolar.

Com ja s'ha referit en el punt 3.3.b la desafecció escolar, el baix rendiment, la manca de motivació i d'interès i la no voluntat d'esforç d'una fracció d'alumnat són, en opinió dels interlocutors, els factors desencadenants més referits per interpretar l'absentisme. Es tracta de situacions que s'accentuen en l'actual marc de prolongació de la escolaritat obligatòria i precipitant les situacions a formes recurrents i cròniques d'absència. (IES 2, 3,4 5, 6,7, 8 i 9).

Lo atribuyo a una cuestión muy clara: **el alumnado que antes iba a escuelas con 14 años, ahora está aquí.** En estos centros se intenta exigir un mínimo nivel pero **están desmotivados por el estudio: son chavales que salían de la escuela antes de los 14 años y ahora están aquí además hasta los 16 años.** Luego está el sistema, las cuestiones de la integración y de la diversidad: no se puede llevar a cabo... Estos **son casos con bajo rendimiento, desfasados y con retraso. Es que se junta todo. En casos de problemas familiar, económico, etc., tenemos un alumnado desmotivado con bajo rendimiento. Normalmente, son alumnos a los que el conflicto ya les viene de la familia. O bien producido por desidia,** desarreglos, ¿no?...o bien, normalmente, por el desinterés del alumno. (IES 4)

Puc valorar que, tenint en compte que aquest any estan a tercer és que la primer i segona avaluació són les promocions que teòricament iniciaven un procés que s'acabava als catorze anys, en una història molt llarga de vint anys d'estudi que als catorze anys qui volia plegava i **els nanos van aguantar a primer, mitjanament a segon i a tercer estan decidits a no venir , perquè això ho diuen, que als catorze anys acabaven.** Motiu

número U. Concretament aquestes promocions jo ara mateix ja no sé que passarà perquè els nous sí que saben que és fins als setze anys. (IES 5)

“... el primer és la falta d'interès, el nano completament desmotivats, que no li interessa res i que no està bé ni a fora ni a dintre ni a cap lloc, aquest nano és el primer en fer campana.(...) Se suposa que segurament de més petits també van tenir absentisme, i a partir d'aquí el rendiment ja no ha pogut anar mai una alçada normal (...) El que passa és que aquí hi ha un problema molt gros, i és que clar, els absentistes... n'hi ha de moltes classes, no és pot dir que és absentista qualsevol d'ells ni molt menys. Resulta que hi ha, per exemple, els absentistes senzillament perquè els obliguen a estudiar dos anys més, no els importa res, una patata, i es troben que bé, que aquí estan perdent el temps...Clar, aquests són potencialment tots absentistes (...) Arriba el desembre i hi ha nanos que desapareixen... els nanos que van més malament són diguem-ne els absentistes, els que més o menys les coses "els hi van", van tirant, aquests no necessàriament són de... O sigui, que per exemple a quart i a tercer els nanos que van fatal... clar, aquests nanos són els primers en ser absentistes, són candidats. (IES 6)

En opinió de la pràctica totalitat dels entrevistats **la manca d'estímuls acadèmics i d'interès per a l'escola genera uns processos de desafecció escolar que es tradueixen en pràctiques absentistes.** En qualsevol cas, però, **les causes finals d'aquestes situacions cal buscar-les en “el propi individu i en els seus particulars processos de socialització”, en un discurs d'externalització de la responsabilitat escolar.**

a.2) Handicap Individual: Alteracions psicològiques de l'alumnat

Dins del discurs sobre el handicap individual una problemàtica referida és la que associa absentisme, “crisi de l'adolescència”, i “alteracions psicològiques de l'alumnat”, que també poden ser fruit de situacions familiars particularment difícils o les condicions en que viuen alguns d'aquests adolescents. Segons assenyalen els entrevistats, algunes d'aquestes situacions, han requerit la derivació a equips de professionals especialitzats. Es tracta, però, d'una problemàtica poc referida (IES 3 i 7) i no necessàriament associada a problemes de disciplina escolar

b) Handicap cultural

b.1) Handicap cultural: L'assumpció de tasques productives i reproductives com a factor desencadenant d'absentisme

Existeix un tipus d'absentisme, connotat pel discurs en termes ètnics i de gènere , vinculat a l'assumpció de tasques de reproducció que és referit per a pràcticament tots els interlocutors, particularment en relació al col· lectiu gitano tot i no ser exclusiu.

“...aquesta nena de tant en tant presenta absentisme perquè la mare està molt malalta de diàlisi i clar,... ! No hi va cap treballador però potser caldria, no?, ..Aquesta altra (*afegeix la professora de compensatòria*) quan va fer els catorze anys el pare va dir que ja no venia. Això també passa en les cultures... determinades cultures que...aquesta nena, era del Marroc i ja no venia. Llavors aquesta nena tenia moltes ganes de venir (IES 1)

(...) és que van fent una intermitència. Clar, **a vegades t'assabentes que són cinc germans i que ella és la major, i llavors què passa? Que la mare sí pot però no pot amb tots i llavors necessita ajuda:** no hi ha l'àvia, no hi ha l'avi, el pare se'n va a treballar a les vuit o se'n va tres o quatre dies fora, després torna... En aquest cas què passa? Que el col· legi es planteja el dir a la família "mira, escolteu, la vostra nena ha de venir", i si la família diu "sí, però clar, la nostra necessitat també és que ens ha d'ajudar" i tot això. A partir d'aquí comencem la reflexió.(...) Són circumstàncies que són estranyes... A veure estranyes, més que estranyes són especials o particulars de l'ètnia. (IES 8)

- Les campanes aquelles dels **nens que fan de "cangurs", les que vulguis. ... Les nenes: "chachas". Això passa molt amb la nena gitana...Són nenes que acostumen a ser les dones de fer feina de cas seva.**

- A quina edat es comença a produir això? Des dels dotze. (IES 9)

En alguns casos, com posen de manifest les cites referides, aquest tipus d'absentisme es de caràcter puntual. No és així en d'altres situacions, quan l'absentisme respon a unes expectatives d'inserció a la vida adulta orientada a la de reproducció dels rols sexuals. En aquests casos l'absentisme de les noies esdevé crònic.

“ ja se sap que la ètnia gitana a partir de certa edat les noies es casen, tenim casos de nenes de catorze d'aquest any que es casen, i aquestes són absentistes...elles es casen, entre que es casen que han de cuidar a la família, els germans, a les mares malaltes, i no se què, entre la por al contacte amb els nois de la seva edat i no sé què, doncs no vénen ...els nois està establert que a partir dels catorze anys són adults per tant tenen cert marge de maniobra quan ells decideixen si vénen o no vénen”. IES 5

A diferència de les noies, **l'absentisme dels nois, menys referit, compta amb un marge d'autonomia personal més gran.** Si aquest absentisme està lligat al desenvolupament de tasques productives, té un caràcter puntual, que àdhuc arriba a ser "assumit" per l'escola.

"...tenim clar que per exemple els divendres, que és dia de mercat, o bé el dijous, se'n van i a més t'ho diuen, perquè se'n van ajudar als pares a vendre, el dia de la rosa, doncs se'n van a vendre, vull dir... ells tenen clar que tenen uns dies familiars que han d'anar a ajudar. Però pel demés venen..." IES 6

b.2) Handicap cultural: L'absència de col·laboració de la família, la despreocupació, la manca de valoració de l'escola i la manca d'autoritat

Dues terceres parts dels entrevistats de secundària entrevistats refereixen **l'absència de família com element explicatiu clau de l'absentisme** del seu alumnat. Els factors al·ludits en la interpretació d'aquesta absència familiar són d'índole diversa: La manca de valoració que la família fa de l'escola (referit pels IES 4,5 i 6); l'absència de col·laboració, participació i contacte regular (IES 3 i 8), i àdhuc la manca d'autoritat d'alguns pares davant dels seus fills (IES 1,3 i 5) són els factors més referits.

b.3) Handicap cultural: Particularismes de determinades minories ètniques.

Una especial atenció mereix l'atribució que els interlocutors fan dels **valors particularistes d'alguns grups ètnics. Es tracta d'una interpretació referida per la major part dels IES**, a excepció del 2 i 3 (que pràcticament no tenen minories ètniques) i els IES 7 i 9. L'abast d'aquesta interpretació mereix detenir-se breument en els arguments dels entrevistats i la relació entre aquests i la presència de minories ètniques, puix **tots ells estableixen alguna relació entre absentisme i cultura gitana amb independència de la concentració o**

dispersió d'aquesta minoria en els centres, que, d'altra banda, és molt desigual⁷.

En alguns casos el discurs és taxatiu en establir aquesta relació, tal i com es desprèn de les següents cites:

"Nosaltres tampoc, el que no tenim aquí, és una minoria que és molt absentista que són **els gitanos...que són molt absentistes**, i nosaltres no en tenim" (IES 1)

"**Los absentistas puros son de origen gitano** y los padres mismos salen en defensa de los hijos diciendo que no les interesa estudiar, tienen un novio y lo que hace falta es que se case (sobre todo, en el caso de las chicas)" IES 4

Els gitanos en general, què passa? Doncs que pensen que bé, que a partir dels quinze anys les nenes han d'aprendre a ser mares i buscar novio fora, i els nens que vagin a ajudar als mercats. Aquí hem aconseguit que la majoria de gitanos, la majoria, que en tenim molt pocs... però la majoria que ens vinguin, el que passa... tenim clar que per exemple els divendres, que és dia de mercat, o bé el dijous, se'n van i a més t'ho diuen, perquè se'n van ajudar als pares a vendre, o el dia de la rosa, doncs se'n van a vendre, vull dir... ells tenen clar que tenen uns dies familiars que han d'anar a ajudar. (IES 6)

En altres casos es plantegen alguns interrogants respecte al discurs hiper-culturalista i "essencialista" malgrat que s'afirma d'igual forma la relació entre absentisme i uns trets culturals específics.

...Aquesta tipologia s'extreu del que és la vida gitana. És a dir hi ha nanos clarament que no són d'ètnia gitana i que tenen la mateixa actuació.

Vols dir que no és un tret gitano?, el tema de l'absentisme no està relacionat amb el fet de ser de família gitana?

No, no, **té una relació directe, si**, però el que passa és que té una sèrie d'efectes col·laterals amb gent no gitana. Aleshores se'ns ha fet aquesta pregunta, i d'alguna manera... vam decidir d'alguna manera no respondre aquesta pregunta perquè: **Que delimita el ser gitano o no ser gitano? Tenim famílies amb clarament un actitud cultural gitana i no ho són, d'alguna manera a la gent se l'hauria de diferenciar per la part cultural no...?** (IES 5)

- A veure, aquí hi ha una població d'alumnat... de gitanos en tindríem un 25 o un 30%, perquè estem a prop de la Mina, i són els de La Mina els que clar... **Hi ha una tradició en la família gitana que sobretot el problema està en les noies**. De vegades estan fent de mares de germans i tot això perquè la mare se n'ha d'anar, o el pare també treballa des de les sis o les set del matí... Tot això **és la tradició no? Una miqueta**.

⁷ Fins i tot entre els centres que tenen un percentatge molt inferior a la mitjana o que pràcticament no en tenen (IES 6 i 1, respectivament). Aquesta dada pot interpretar-se com a conseqüència de les expectatives dels propis interlocutors respecte a la irregularitat de l'assistència de l'alumnat gitano.

-
- I per tant les noies es desescolaritzen aviat?
 - Més que desescolaritzar-se és que van fent una intermitència. Clar, a vegades t'assabentes que són cinc germans i que ella és la major (IES 8)

Només l'interlocutor del IES 7, tot i tenir alguns alumnes d'origen ètnic gitano, fa un discurs que trenca l'associació simple, tal i com il·lustra la següent cita:

En tenim i **n'hem tingut sempre** (*referint-se a la població escolar d'origen gitano*), a més, el que passa és que **molt minoritari**, i normalment **són gent que s'ha integrat Ara**, com que en tenim una mica més, també **hi ha gent de població gitana més desestructurada, són gent més conflictiva, més problemàtica, més difícil d'integrar**, i que en general o abandonen, o el derivem a una unitat externa, o els orientem cap al món professional a través d'això, de cicles formatius i tal. (IES 7)

Però **aquesta associació automàtica no es produeix de igual forma amb altres minories ètniques** (marroquins, dominicans, etc.,) ja que els centres o be s'abstenen d'associar-los amb situacions d'absentisme, o bé assenyalen la capacitat d'integració i adaptació d'aquests:

"... són gent més adaptable (*referint-se a la població d'origen magrebí*). No tenen absentisme, és diferent perquè busquen una integració total. Els altres (*referit a l'alumnat d'origen gitano*) busquen una integració però no se saben adaptar als costums. (IES 8)

En qualsevol cas, **entre aquestes minories extra-comunitàries es considera una major variabilitat de pràctiques d'escolarització i els discursos matisen més que en el cas del col·lectiu gitano** sobre la variabilitat de causes:

"...Els dominicans estan... són absentistes... Per una part no donen problemes, per una altra part també hi ha nanos que no han... les mares, vénen amb les mares, les mares estan treballant, cuidant una anciana o en cases treballant tot el dia i tota la nit, llavors els nens estan sols. Ara va venir l'altre dia un nano a matricular-se que porta dos anys... porta dos anys aquí i no ha anat a escola". " Això també passa en les cultures... determinades cultures que...aquesta nena, era del Marroc i ja no venia. Llavors aquesta nena tenia moltes ganes de venir, ella tenia moltes ganes de venir, vèiem com venia a buscar al germà... al germà, i ella no venia. Clar, llavors aquest tema s'havia de... I una altra nena també... la "Minsrim" a quart" (IES 1).

..."No estem parlant d'alumnes amb problemes, per ser de determinades minories ètniques sinó d'alumnes amb problemes en la mesura que tenen una desestructuració important. (...) Nosaltres tenim un sector important de magrebins, però no s'han presentat gaire perquè ja et dic, els altres que tenim de l'escola, que en tenim un grupet a

tercer que venia del CEIP 1, que són maquiassims, que porten unes notes molt bones, aquests nanos no falten i estan bastant integrats i res. (IES 1)

c. **Handicap Social: Marginació, desestructuració familiar i problemàtiques associades**

És comú en els discursos trobar alguna referència a situacions familiars especialment difícils (referits pels IES 1,3,7,8 i 9): problemes de desestructuració familiar⁸, problemes d'addició a estupefaents, problemàtiques econòmiques extremes, malaltia d d'algun dels pares (particularment referides els casos de mares malaltes, etc.,)

... a veure, una altra característica del nostre alumnat és **que és un alumnat amb una problemàtica social específica, eh?, o sigui, és un alumnat amb moltes dificultats econòmiques i socials**. Això va fer que nosaltres en el moment de plantejar-nos com treballàvem, l'ajut dels Serveis Socials és molt important. Perquè moltes vegades una de les característiques d'aquest alumnat és que no hi ha família, no?, (...) la família és molt, molt complicat, molt difícil, no? (IES 1)

El que es produeix més aviat és **absentisme a causa d'això que ara en diuen desestructuracions familiars, problemàtiques familiars molts greus(...)**. És bastant general en aquest tipus d'alumnes. Perquè el conflicte jo el veig per aquí, perquè llavors és clar, són nanos que no reconeixen cap tipus de norma ni d'autoritat, ben entesa, i per tant encara que tu... Per amable que siguis també has d'exigir, perquè clar, no pot ser, no? I llavors això... costa molt de ..., molt. I al primer cicle encara s'aguanta. (IES 3)

Es tracta de referències puntuals que reflecteixen situacions familiars particularment complexes que originen problemes de desemparament del menor.

“Estic parlant d'un cas de primer que és un absentista crònic, un història familiar molt desgraciada, que viu amb l'àvia i que **el seu pare i la seva mare estan separats, problemes de drogues, ell ha tingut alguns problemes amb la justícia...** doncs aquest

⁸ El concepte de des-estructuració familiar s'utilitza aquí per definir aquells nuclis familiars en els que es donen situacions d'abandó o desatenció dels fills en termes fisiològics i afectius com a conseqüència d'una absència de pautes mínimes d'organització domèstica i de regulació quotidiana. Sovint aquestes situacions van associades a problemes d'addició a substàncies, però també a nuclis familiars trencats (per problemes de justícia, mort d'algun dels pares, etc.) en els que no hi ha un adult que assumeixi, de forma permanent, el rol de pare o mare.

nano tenia amb ella una hora setmanal de control de la feina que feia a classe, etc. Doncs bé, algunes setmanes no apareixia i tampoc el trobava. I llavors què? (IES 7)

En molts casos descobrim que els problemes que no es poden solucionar d'absentisme van lligats a altres situacions, és a dir, quan tu no pots modificar l'absentisme d'un cas... Ara per exemple tenim un cas de primer, un nano que se li va morir la mare, la germana té problemes psicològics i està en tractament... aquest nano és com... I ara fa dies que no ve, hem trucat a casa seva, agafa el telèfon el nano: "se han equivocado", no sé què. Bé, no hi ha manera, i a la germana tampoc no hi ha manera de trobar-la. O sigui, aquest nen ara no ve. I no té pare. Aquest nano no ve perquè com si diguéssim... bé, a part del problema que pugui tenir, i que va estar molt fotut amb la mort de la mare, un trauma, doncs ara té una mica de por perquè és clar, no segueix, es deu trobar una mica malament, i aquest nen necessitaria un ajut psicològic segur, almenys de suport, de reforçament. (IES 7)

3.4.2) Factors endògens a la institució escolar.

Com ja s'ha vist predominen les interpretacions de caràcter exogen de l'absentisme. **Només en dos discursos (IES 5 i IES 7) es donen elements diferents a la Teoria del Handicap**, al combinar com a factors d'absentisme la suma de factors exògens (condicionants socials) i factors endògens, particularment en relació a les pràctiques pedagògiques de la pròpia escola, **introduint una interessant reflexió respecte de la possible contribució de l'escola al fenomen de l'absentisme**, en el sentit que **una resposta activa de seguiment, intervenció i pedagògicament motivant pot contribuir a una reacció positiva de l'alumne i viceversa.**

El requisit intern és que... bé, és clar, és un control, un seguiment més acurat dels alumnes, i això també vol dir comptar amb suficients recursos, suficient professorat. De tota manera hi ha una cosa: la qüestió de l'absentisme dels alumnes, escolar... bé, pot ser per moltes causes, però una de les raons potser majoritàries de l'absentisme escolar, en el cas de la nostra situació interna, **és que no segueixen, que no els hi agrada, que no estan motivats escolarment... No troben el seu lloc, no?** I per això jo penso que clar, molts casos d'absentisme coincideixen amb casos de fracàs escolar, de no integració en el grup de mancances, de problemes... I **això vol dir que s'ha de fer un plantejament d'una atenció a la diversitat ben feta**, no allò de... "aquest no va bé? doncs a la UAC", com si fos un "pàrking." Aleshores penso **que hi ha d'haver un rigor important, que no sempre hi és als centres, de control de l'assistència i seguiment de les causes, de les raons, dels perquè, no? I sobretot si un nano es veu seguit, qüestionat o preguntat sobre aquella... és un nano recuperable. quan un nano comença a faltar i no hi ha cap mena de resposta, llavors és un possible absentista crònic i irrecuperable.** (...) És molt difícil canviar la mentalitat, el sistema de treball, els criteris d'avaluació... això és molt complicat, i **el professorat encara funciona amb uns paràmetres i uns referents que són els que ha tingut a la vida,** vull dir que... El perill sí que hi és, però jo crec que això és un problema que no es pot solucionar si no és a la llarga. I suposo que hi ha una mica el canvi generacional. (...) (IES 7)

En el mateix sentit, en el IES 5 s'apunta l'absència de mecanismes de control, en els primers anys d'implementació de la reforma com a un dels factors desencadenats d'un augment de l'absentisme.

En Resum:

- **Predomina en els centres de secundària un discurs que es recolza de la teoria del handicap cultural.** Aquest discurs s'inscriu dins del paradigma "hiperculturalista" al interpretar els comportaments i actituds absentistes de l'alumnat i de les famílies com a conseqüència de la interiorització d'uns patrons culturals i uns valors que els allunyen dels valors i la cultura escolar
- **El discurs del handicap es combina amb les referències a la prolongació de l'ensenyament obligatori com a factor d'absentisme escolar i permet l'estalvi teòric de la contribució de la institució escolar a l'absentisme.** Només en dues entrevistes es dona un discurs de reflexió crítica respecte dels possibles efectes de determinades pràctiques educatives de caràcter extremadament acadèmic o en relació a l'absència de mecanismes de control, en els primers anys d'implementació de la reforma donant lloc a un augment de l'absentisme.
- **L'associació de les situacions d'absentisme i la minoria gitana és molt forta en la pràctica totalitat dels discursos dels entrevistats,** independent del percentatge d'alumnes d'aquest origen que el centre tingui i de les problemàtiques reals associades.
- **El pes de divisió sexual tradicional del treball és una causa d'absentisme molt referida en relació a les noies,** particularment per

l'assumpció de responsabilitats domèstiques **i les expectatives d'inserció social en base al matrimoni**⁹. Si en el cas dels nois adolescents sembla haver una relació entre absentisme i rebuig escolar, de caràcter intens i continu, l'absentisme de les noies sembla associar-se a l'assumpció de tasques domèstiques, de caràcter més puntual i discret

- Per últim, val a dir que **s'observa una interacció entre absentisme, desmotivació i baix rendiment escolar**. Els centres de secundària que tenen més absentisme declarat són els que tenen majors concentracions d'alumnes en conflicte, és a dir, amb una vinculació emocional negativa amb l'escola; i/ o que són considerats "limitats"¹⁰ des del punt de vista acadèmic i sense expectatives escolars. Probablement hi ha una interacció de factors, en el sentit que la desmotivació en relació a les propostes de l'escola té efectes sobre un rendiment més baix, i els rendiments més baixos poden influir alhora en el desenvolupament d'actituds absentistes. De totes maneres aquesta relació no és una relació de causalitat o de causa - efecte, puix **no sempre les situacions de desmotivació i baix rendiment pressuposen de forma unívoca ni mecànica una resposta absentista**
- En definitiva, en els discursos dels entrevistats **l'absentisme queda concebut com un tret consubstancial de determinats individus, famílies i grups ètnics, sota els pressupòsits de la "Teoria del Handicap"** (individual, cultural o social), **que reflecteix un dilema no resolt en relació a la obligatorietat de la escolarització** però que també **serveix de coartada i legitimació al principi de meritocràcia escolar**.

⁹ En referència a les noies gitanes majoritàriament però també a les noies del Magrib.

¹⁰ Segons la caracterització de tipus emprada en l'estudi sobre "Èxit i Fracàs Escolar a Catalunya" Fundació CIREM.

3.5. Eix 5: La legitimació de les pràctiques: responsabilitat política - responsabilitat tècnica.

Com ja s'ha assenyalat en el capítol tercer, el marc legislatiu vigent sobre escolarització a Catalunya s'ha caracteritzat per una notable indefinició de competències de les institucions i serveis educatius en relació a l'absentisme, fins l'aprovació de la Resolució del 15 de febrer del 2000 (DOGC núm. 3078) en la que es fa alguna referència indirecta, al contemplar la possibilitat de crear comissions específiques¹¹ i *“d'articular un pla d'integració escolar i social de l'alumnat, a través de la col·laboració dels Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP), del programa d'educació compensatòria i del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), coordinats per la inspecció d'Ensenyament, amb la col·laboració dels serveis socials municipals i de les entitats socials públiques i privades, també de forma coordinada per la inspecció”*¹².

Així doncs, **les competències concurrents¹³ entre les corporacions locals i l'administració educativa s'han caracteritzat per l'absència de desenvolupament normatiu, per la intervenció conjunta.** Per això, resulta particularment pertinent identificar els espais institucionals on els entrevistats situen les competències i les responsabilitats en les actuacions sobre absentisme. A tal fi s'ha considerat una doble categorització en base a les referències que emanen dels discursos recreats pels entrevistats:

¹¹ Que actui n en el marc d'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socials o culturals desafavorides.

¹² Resolució del 15 de febrer del 2000. DOGC núm. 3078.

¹³ Per *“competències concurrents”* entenc aquelles funcions compartides entre administracions, que requereixen pel seu desenvolupament una actuació conjunta, coordinada, que permeti articular les intervencions entre diferents instàncies. A la pràctica, aquesta concepció del terme concurrència, en el sentit de contribució conjunta per obtenir un resultat, és poc present. Lluny del que es podria esperar, la concurrència entre administracions és entesa com a competència o rivalitat i tendeix a responsabilitzar a l'altre de les pròpies competències. En el cas de l'absentisme porta el risc de la desresponsabilització.

- La percepció de les **responsabilitats polítiques** de les administracions educativa i local
- la percepció sobre les **responsabilitats tècniques**, particularment en relació a agències de control simbòlic reparadores, és a dir: els serveis especialitzats de suport escolar com: inspecció, l'EAP i compensatòria i els serveis socials (responsabilitats tècniques - no responsabilitats tècniques).

a) Les responsabilitats polítiques de les administracions educativa i local

La presència o absència de la dimensió política en els discursos dels interlocutors permet identificar dos grups clarament diferenciats: els que desenvolupen un discurs de crítica política pel buit d'intervenció sobre l'absentisme (IES 1,3,4,6,7,8) i els que centren la seves reflexions en les mancances tècniques dels serveis de suport i d'altres serveis externs a l'escola (IES 2, 5 i 9).

Taula 6.14. Focus de localització de responsabilitats en els discursos de secundària			
	Discurs de corresponsabilitat	Discurs d'Externalització	
Crítica política	1,3,7,8,	4,6	1,3,4,6,7,8
Absència de crítica política	5,9	2	2,5,9

Predomina la crítica política en els discursos dels entrevistats. Les reflexions més generalitzades són les relatives **la indefinició i manca de directrius de l'administració** (IES 1 IES 3, IES 7 i IES 8), que dificulta ubicar les competències i les responsabilitats de les intervencions externes.

... jo tenia el conflicte o el problema de saber què havia de dir a qui quan trobàvem... És a dir, quan tenia un problema a qui m'havia d'adreçar, **sempre deia "bé, i això de qui és competència? Això és dels Serveis Socials, és d'Inspecció...?"** I precisament per això es va intentar fer una cosa que aclarís una mica... *(es refereix a un protocol d'intervenció)*(IES 3)

El **buit d'intervenció** de l'administració educativa és interpretat com la resultant **d'un conflicte no abordat entre els drets i els deures de l'estat i les famílies**; entre els drets de l'infant a ser escolaritzat i els drets de les famílies a escollir respecte a les formes d' escolarització *(o desescolarització)* dels seus fills i filles.¹⁴

“Quina responsabilitat pot demanar l'administració a una família i fins a quin punt? Aquesta seria la circumstància, no? (...) Perquè fins ara hi ha una actuació, hi ha unes circumstàncies, si no hi ha un expedient Inspecció no actua directament, pot actuar indirectament però **clar, un inspector es veu en una situació de compromís, no? Perquè indirectament és una actuació en particular.** Si hi ha un paper i hi ha unes circumstàncies sí que pot actuar, perquè ha d'actuar. **Llavors l'administració què fa? L'inspector li carrega tota la responsabilitat... a veure l'inspector la carrega cap a baix, el director cap a baix. Bé, el director no sé, perquè ja més no hi ha, i llavors el director què pot fer, cap a la família, i allà es queda?** Hi ha una circumstància que es queda... **Hi ha un buit o un forat que encara no està...em sembla que hi ha un buit d'intervenció, però clar, no sé si aquest buit està creat per la mateixa administració o és un buit que s'ha fet i que encara no s'ha omplert, no?** Que encara no se sap qui és l'encarregat d'aquest buit”. (IES 8)

Al buit d'intervenció altres entrevistats *(IES 3 i 4)* afegeixen **la manca de preocupació i de coordinació entre instàncies polítiques.**

... Jo ja estic disposat a entendre que els recursos són limitats, però el que no estic disposat a entendre és que una gent que la feina que té és preveure i planificar no planifiqui i que digui "mireu, això ho fariem així però no podem perquè aquí els recursos no ens hi arriben." No. **Hi ha una falta de sensibilitat molt gran per part de... especialment dels serveis centrals.** La delegació en canvi té una altra sensibilitat. (...)

A més de la varietat de criteris..., hi ha una descoordinació molt evident. Molt evident, és al·lucinant, per això. I això s'ha agreujat en els últims anys, eh? ... A veure, hi ha a més a més una cosa que és objectiva, i és que ho tenen molt complicat perquè hi intervenen moltíssimes causes diferents, no és una cosa que sigui de fàcil solució, això jo ja ho entenc. Però no hi ha una política seriosa de portar això, en absolut, de debò penso que no hi ha un interès seriós per solucionar aquestes coses. **Ens mirem sempre el melic, en**

¹⁴ Com assenyala Fernández Enguita “es tracta d'un conflicte cultural entre el control polític de l'estat i determinats grups ètnics, com el poble gitano, que pot llegir la escolarització obligatòria en clau d'imposició i control de l'Estat. Aquest possible conflicte entre la llei universal (la obligatorietat de l'escolarització) i els costums ètnics és afrontat només, de forma indirecta, pels treballadors socials, que en molts casos plantegen la escolaritat com a condició d'accés a altres elements de ciutadania”. (Fernández Enguita (1999) “Alumnos gitanos en la escuela paya” Ed. Ariel Practicum, Barcelona, (ps. 47-50).

general no hi ha gens de capacitat d'autocrítica de l'administració Educativa. (IES 3)

“...este instrumento que digo yo creado por el Ayuntamiento en conexión con la Delegación, porque al fin y al cabo está hablando del plan educativo de ciudad. Es decir, que hubiera una coordinación. Y pedir incluso la intervención de la Guardia Urbana, si hace falta, para que vaya a las casas. Normalmente, en la época de Franco, la Guardia Civil veía un chaval pequeño por la calle y lo llevaba a la escuela y llamaban al padre. Pues esto tiene que ser así. Si es necesario utilizar una forma de coerción, pues hay que utilizar una forma de coerción”. (IES 4)

La manca de directrius de l'administració educativa, la indefinició del marc d'actuació del programa d'educació compensatòria, la variabilitat de criteris d'intervenció i el possible solapament de competències amb altres serveis (SEDEC), són també factors assenyalats.

A veure, el problema és que és un programa, que a més **això ja ho hem après al llarg dels mesos que portem discutint, com a programa doncs està per definir...** Llavors, quan el Departament crea un servei ja té unes funcions, però bé, nosaltres som un programa, que a més a Barcelona ciutat tenim unes directrius molt diferenciades de comarques i de la resta de Catalunya. La raó... escolta, no ho sé. **Hi ha jefatures per això, no? (...)** A veure, a la primària sempre s'ha tingut una intervenció directa amb els nanos, no? Però som un servei de col·laboració a més a més dels professors de reforç que tingui el centre, no? O sigui **que en aquest districte està molt clara l'atenció directa que fem perquè hi ha molts alumnes estrangers,** per dir-ho així. Però en altres és més complicat perquè **també tenen alumnes d'escolaritat tardana, que podria ser sobretot el grup majoritari de gitanos,** que s'escolaritzen tard i tal, i aquests alumnes també són objecte d'atenció nostra, no? I a la secundària hi ha una polèmica, que primer des de Barcelona ciutat va dir que intervenció directa no, perquè a la secundària hi intervé el SEDEC en el tema de llengua i que tenen altres recursos, i ara hi ha aquesta polèmica. (PEC-IES 1)

Però en la crítica política també es troben referències específiques, en relació a altres aspectes com: la manca d'un plantejament educatiu global, de zona (referit pels IES 1 i 7), o les constriccions que imposa una política educativa homogènia aplicada a unes realitats educatives heterogènies i diverses, com assenjala l'entrevistat del IES 7.

“Jo crec que... a veure, en primer lloc, **pensar que la solució dels problemes educatius és una qüestió purament aritmètica és fals.** Allà contenen una mica... fan els números dels alumnes escolaritzats que surten de primària, que van a ESO, etc., i aleshores contenen les “ratios” i tal. Primer, que la ràtio de 30 o 33 alumnes és massa alta, és inviable, s'ha de rebaixar; aquí hi hauria d'haver una ràtio de 20-25, en els casos sobretot de les zones més deprimides, com és el nostre cas. I a partir d'aquí, bé, potser la qüestió de l'IES no té tanta importància, però si tens un “promig” de 20 o 25 alumnes com a màxim per classe, pots fer una atenció més individualitzada i seguir tots els problemes. I l'absentisme és un problema més, no és l'únic ni el més important. I aleshores penso això, que hi ha d'haver una flexibilitat i una... És evident que no pot haver-hi greuges comparatives, no. **Jo**

penso que s'han d'aplicar criteris flexibles i adequats a les necessitats. Si un centre té un perfil de l'alumnat que pot funcionar amb 31 alumnes per classe, doncs bé, "deixi fer", però amb els que no poden funcionar s'han d'aplicar mesures diferents. Penso que això és un error. (IES 7)

Només en un cas es situa la responsabilitat de l'absentisme, i problemàtiques educatives associades, en el camp de la societat civil, en un discurs de caire fatalista, que queda reflectit en la cita següent .

S'hauria de preguntar, no a l'Administració Educativa, no, no, és que tothom **s'hauria de preguntar un dia... bé, cap a on van els nanos, perquè llavors descobririen que molts nanos se'n van al carrer, se'n van al fracàs, i cada vegada més.** I no perquè l'educació sigui bona o dolenta sinó perquè hi ha un altre problema, i **aquest és el problema, l'educació no té res a veure amb la societat, llavors hi ha un problema greu, això s'ho hauria de plantejar tothom, no només Ensenyament, tots. ... què pot fer l'Administració? Plantejar-se seriosament què està passant, què està passant....** Llavors se'ls posarà la pell de gallina, i llavors se'n donaran compte, potser. Encara que penso que ells tampoc ho solucionaran, perquè penso que **des d'educació tampoc hi ha la solució, perquè penso que és un problema de tothom, un problema polític gravíssim.** Però ha d'anar a dalt de tot, penso que hauria de ser el Consell Executiu que s'hauria d'assentar i dir "ostres, tenim un problema", **perquè no és d'Educació... és de Treball, i de Benestar Social... de tothom.** (...) Mira, jo penso que clar, si jo tinc un sou gran i haig d'anar a Brussel·les durant la setmana, després haig d'anar aquí al Consell Executiu, o haig d'anar aquí i haig d'anar allà, i haig d'anar a Cullàs, sempre tinc reunions i tal... Clar, jo no visc això ni molt menys, llavors com vols que me'n doni compte? M'explico? O sigui, els polítics no ho poden veure perquè no hi són, no estan, els polítics el problema és que estan reunits. (IES 6)

Per acabar, val a dir **que en general la crítica política es dona al marge de la percepció de les pròpies responsabilitats.**

b) Les responsabilitats tècniques de les administracions educativa i local

En aquest apartat es reconstrueixen els discursos dels entrevistats en relació a les diferents instàncies tècniques sobre les que situen quotes variables de responsabilitat tècnica. Les institucions considerades han estat:

- Els serveis d'inspecció
- El professorat de compensatòria
- Els Equips d'assessorament psicopedagògic
- Els serveis socials

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

Hi ha un discurs dominant entre els entrevistats en base al qual **s'accepta la inhibició dels serveis tècnics d'inspecció respecte l'absentisme** (IES 2,3,4,5,6,8), sigui perquè es considera que el seu paper és irrellevant o que no és la instància amb competència directa:

Teòricament ho hauríem de comunicar, segons el protocol aquest que t'he ensenyat, però vull dir que **què pot fer Inspecció? Més aviat Compensatòria** hi podria fer alguna cosa, no? **Però l'atenció concreta sembla més competència de Serveis Socials.** (IES 3)

Tanmateix **la absència de comunicació de situacions d'absentisme a inspecció és un factor que contribueix a la invisibilitat d'algunes formes d'absentisme**, a més dels ja esmentats a l'apartat primer d'aquest capítol. La pràctica generalitzada de no comunicar a inspecció més que els casos crònics i al final del curs acadèmic es justifica amb arguments diversos entre els quals la convicció de que inspecció no pot fer res.

“Què pot fer Inspecció? Més aviat Compensatòria hi podria fer alguna cosa, no? Però l'atenció concreta sembla més competència de Serveis Socials (IES 4)

- De tant en tant enviem un extracte de les faltes d'assistència. Què fa Inspecció? no ho

sé. Què pot fer Inspecció? Res. Si nosaltres no podem que podran fer a Inspecció, en tot cas un policia o un guàrdia urbà. (IES 5)

...”Aviam, d'Inspecció només ho parlem amb la inspectora si cal, perquè un cas... quan fem alguna reunió. Però saps què passa? Que resulta que els casos d'absentisme que tenim aquí, quan els hi portem..., és que són els que hi havia allà, és a dir, com t'ho explicaria... són els casos típics d'absentisme que tothom ja coneix, per tant no són cap novetat. O sigui, que per exemple un Paco, o un Pepitu, o fulanet, sigui absentista, ja ho sabíem des de parvulari, per tant **ja sabem des de parvulari que no es pot fer res perquè des de parvulari que estem intentant fer alguna cosa i no surt bé, per tant no aportem cap novetat, m'entens?**” (IES 6)

En altres casos la notificació a inspecció respon a una funció merament legalista, tal i com expressa l'interlocutor del IES 4 i del IES 8 quan assenyalen:

“...al inspector, le mando esta lista, diciéndole que a partir de esta fecha yo no me responsabilizo de esta gente. La misma lista se la mando a la coordinadora del centro específico. Yo interpreto que soy administración pública, en parte lo soy aunque no

quiero serlo, pero lo soy, pues yo comunico esta notificación a la administración educativa. (IES 4)

“ Nosaltres comuniquem els crònics, o per exemple aquells que no s'han matriculat. Tenim aquí el llibre de matriculació de primària, llavors han d'estar a algun lloc i nosaltres no sabem on són. Aleshores hem d'anar a Inspecció” (IES 8)

Una última argumentació és la que dona l'interlocutor del IES 9 quan comenta de forma oberta i sincera els efectes perversos de notificar totes les situacions d'absentisme a inspecció.

...Tu vas enviant cartes, però no tens " acuse de recibo", i de vegades aquestes cartes fins i tot tornen. S'han canviat d'adreça i tot això. Llavors, no et queda més que notificar-ho a les altes instàncies, és a dir, a Inspecció, a la Delegació i a l'Ajuntament, que són els que en última instància tenen aquesta responsabilitat.

- Aquesta via, de la notificació, la feu servir?

- La notificació a aquests estaments? home, en casos molt concrets sí. La polèmica és aquella que li comentava l'altre dia, de que a vegades hi ha casos que t'interessa aviam...Perquè si torna...I és un problema. Però "vaja" això aquí ens ha passat una vegada, un parell de vegades. Això de dir: informarem i ens ho tornaran. Però evidentment fem el que s'ha de fer, sempre que conta, perquè clar si només ho fas tu, estàs venut. I si és el que s'ha de fer que ho faci tothom, i aleshores bueno, ho fem. Si tu fas les coses com s'haurien de fer, hauries de fer lo correcte, que és notificar. I llavors...si van a buscar-lo o no va a buscar-lo, no és que ho facin massa sovint, perquè també penso que ho saben això. Es que de vegades genera més problemes que no pas solucions. (IES 9)

Val a dir que aquesta desresponsabilització de la inspecció tècnica "xoca" amb la crítica política abans referida .

b.2 . El professorat de compensatòria.

El professorat d'educació compensatòria és un recurs molt desigual segons centres i zones, resultant d'una indefinició de les línies d'actuació del programa, segons declaren alguns entrevistats.

Respecte la compensatòria, em penso que estan avançant el tema de la seva definició perquè no està massa clar. No sé no està massa clar, home és una Persona molt col·laboradora i tot això però d'emprendre casos específics de nanos.... (IES 9)

La crítica a la manca de directrius abans referida no és, però generalitzada, sinó que es dona en les converses mantingudes amb tres interlocutors (IES 1, 8 i

9) que assenyalen la existència de criteris desiguals respecte de les funcions del PEC.

A veure s'ha acostumat ràpidament, però la seva idea i la seva situació que tenia al Vallès és diferent a l'entorn i a les circumstàncies que tenim aquí. I clar, la manera de treballar també era diferent, perquè ell entrava a les classes, **i aquí no entra a les classes, sinó que funciona amb la professora psicoterapeuta**, i treballa més l'absentisme, el buidatge i tot això. (IES 8)

Predominen les intervencions indirectes (l'assessorament, participació en les comissions socials creades pel seguiment de casos, o el buidat de faltes no justificades, en els IES 3,5,8,i 9), mentre que en dos instituts aquest recurs és inexistent (IES 6 i IES7)

Res, a secundària no hi ha intervenció, o almenys nosaltres no en tenim. Ens han enviat alguna enquesta, jo he rebut alguna enquesta. Tenim poques... Bé, t'ho he posat en aquell paper, són gitanos, un parell de nens del Magrib, però no hi ha problemàtiques de minories ètniques que necessitin una integració... Molts gitanos... han anat baixant, en teníem molts. (...) Bé, en teníem bastants, i fins i tot hi ha un parell de professors que viuen a La Mina, una mica amb la cosa aquesta de postulat o vocacional. I sé que la cosa sobre els gitanos era un tema que tractàvem bastant acuradament: els que venien, els que havien fet tota la escolaritat, hi ha gent que havia fet tota l'escolaritat... (IES 7)

Només en un dels nou centres de secundària el professional de compensatòria te un paper directe en el control i la intervenció contra l'absentisme, resultant d'un procés de pressa de decisió del propi centre respecte a aquesta figura, davant una certa indefinició política del programa, com apunta la professora d'educació compensatòria (*en endavant PEC*) del IES 1.

"Nosaltres som un programa, que a més a Barcelona ciutat tenim unes directrius molt diferenciades de comarques i de la resta de Catalunya. La raó... escolta, no ho sé. Hi ha jefatures per això, no? Llavors nosaltres les directrius que tenim a Barcelona ciutat com a programa de Compensatòria és treballar dos aspectes: col·laboració amb els equips directius dels centres en tot el que és el que estem parlant ara, bloc d'alumnes de risc, absentisme..., i després seria l'atenció directa a alumnes, o d'incorporació tardana (...) Jo no és per res, eh?, però **en aquest centre s'ha definit molt el que he de fer...** el que ha de fer Compensatòria a secundària, o com a mínim en aquest centre, **el qual no vol dir que sigui pels demés, però com a mínim en aquest centre està molt definit**, no? (...) Jo sóc una de les persones que estic fent atenció directa a secundària amb el vist-i-plau de la Inspecció, no?, perquè fins i tot en la última reunió que vam fer amb la responsable del programa nostre i tal va quedar molt clar que a secundària era com "a la carta", o sigui que d'alguna manera hem de fer allò que el centre necessiti, no?, i que sigui coherent per altra banda, no? El qual vol dir **que és molt "trist" que no hi ha una directriu clara pel programa, no?, i que d'alguna forma ho anem fent.** (PEC-IES 1)

En els instituts restants (IES 2 i 4) els interlocutors tenen dificultats per identificar la dependència administrativa d'aquest servei, posant de manifest el seu desconeixement al respecte.

b.3. Els Equips d'Assessorament Psicopedagògic.

En cap dels instituts objecte d'estudi els Equips d'Assessorament Pedagògic tenen una funció directa sobre les situacions d'absentisme, fora de la seva intervenció en les comissions socials, on participen juntament amb altres professionals. Principalment, el seu camp d'intervenció queda circumscrit al diagnòstic, detecció i dictamen de necessitats educatives especials i el vetllar pel traspàs d'informació de l'ensenyament primari al secundari. També compleixen funcions de mediació i derivació a altres serveis externs com són els centres de salut mental o altres serveis i recursos com Unitats d'Escolarització Externes.

Les reflexions crítiques respecte a aquest recurs es donen en quatre centres (IES 1,3,5,7) i versen sobre **l'elevada rotació del seu personal**, (IES 1), la **insuficiència del servei pel suport psicològic** de l'alumnat, en tant que suport puntual, (IES 7), la arbitrietat de criteris a l'hora de definir l'alumnat susceptible de dictàmens (IES 3) **i una relativa superposició de competències** entre l'assistent social de l'EAP i de Serveis socials, tal i com descriu l'entrevistat del IES 3,

L'EAP en aquest sentit **l'única intervenció que té és aquesta, haver elaborat aquest model d'informe, i l'altra cosa és fer-nos arribar els dictàmens** d'aquells alumnes amb dictamen, que això és una cosa que tampoc entenc perquè nosaltres... **S'hauria de redefinir quins alumnes són susceptibles de tenir dictamen, perquè nosaltres tenim alguns alumnes que déu n'hi do, i de dictamen l'any passat no en teníem cap**, i aquest any en tindrem un. (...)

No sé si hi hauria d'haver una assistent social que passés a formar part del professorat de l'institut. Això hi ha gent que ho veu i hi ha gent que no ho veu però bé, en tot cas ja hi som, no? Qui l'ha de posar, i això ja suposa quina dotació econòmica és, augment de plantilles, eh? Això... Clar, a més a més és clar, fixa't amb una cosa, **resulta que és que això posa en crisi la mateixa existència de les EAP**, que hi ha molts que les discutim, perquè a l'EAP... O sigui, **en el centre se'ns ha incorporat o se'ns incorporarà un psicopedagòg i personal de pedagogia terapèutica que està al centre. Però, de què**

serveix un psicopedagog com el que estem, que ve un dia a la setmana? És multiplicar funcions, Però això continua existint, és a dir... i gent en plantilla (...) La persona que ve un dia a la setmana aquí, per magnífica que sigui, que és el cas, la seva capacitat d'actuació és molt limitada. I llavors clar, té aquest centre i té...Bé, **doncs el mateix passa amb l'assistent social: l'EAP té un assistent social, un assistent social per a totes les escoles de la que depèn. I llavors, doncs què fa un assistent social allà i un assistent social dels Serveis Socials de l'Ajuntament, no? Quin va a quin?**, per què està amb la Chus i no està amb l'altre? Llavors doncs és clar, és en aquest sentit que jo penso que hi ha falta de voluntat en el cas de les administracions, una voluntat d'entesa i el que s'ha de fer és aquesta política d'entesa que no hi és. (IES 3)

Per últim, però no menys rellevant, la **incomprensió del paper del psicòleg** i de les seves funcions en el marc d'intervenció dels instituts, que queda clarament reflectida en la següent cita:

Actualment **el professorat de Secundària ens trobem reticents a la figura del psicòleg potser ningú li consulta res**, ningú. **Tenim un psicòleg que ve de l'EAP** un cop per setmana, un cop fixa, pot ser que vingui un parell però que sigui un cop fixa, i ...el professor de secundària amb nanos diguem-ne no de la franja de la UAC sinó de la següent franja amb greus problemes, però **ningú li consulta, perquè clar la resposta no existeix una solució màgica..**ara per ara està marcant que ni la màgica ni la no màgica, no existeix cap solució.) IES 5

b.4. Els Serveis Socials.

El recurs als serveis socials és utilitzat en major o menor grau per tots els centres de secundària estudiats. Àdhuc en la major part d'instituts els professionals de serveis socials formen part d'una comissió social de centre que té funcions explícites sobre l'absentisme, és a dir, **tots els centres atribueixen competències i responsabilitats als serveis socials territorials en relació a l'absentisme.**

Malgrat les experiències d'intervenció conjunta, que són valorades positivament pels interlocutors, alguns aspectes són qüestionats, majoritàriament la insuficiència de professionals (IES 1,3,7 i 8):

Ara a final de curs quan fem la valoració del funcionament, doncs és una de les coses que segur que haurem de redactar o d'explicar. Doncs això, vull dir... des de Serveis Socials no hi ha possibilitats, i no per falta de voluntat, almenys de les persones d'aquí en

concret, sinó per l'estructura més en general que hi ha per atendre de debò aquesta canalla. ... Per a mi, que hi hagi una assistent social que treballi amb la família, que treballi amb el nano, està molt bé, però el problema, **el que no hi ha és el seguiment diari, quotidià, d'aquesta canalla.** L'assistent social podrà doncs una vegada al mes o una vegada quan sigui, per tenir contacte amb la família, però no pot tenir-lo cada dia, és que és lògic. (IES 3)

L'Administració Local també és un ajut insuficient. Evidentment, si alguna institució de fora ha funcionat en el nostre centre han estat els educadors de carrer, o educadors socials, o no sé com es diuen. Perquè almenys amb aquesta gent hi hem tingut una relació si no constant bastant esporàdica i permanent des de... Bé, des de que jo estic al centre, vull dir que fa molts anys. I evidentment també s'ha vist una retallada, eh? És a dir que **abans hi podies comptar més**, i ara els hi dius "hauries d'anar a aquesta família, que aquest nano no ha vingut...", i et diu "oh, no tinc temps, miraré si la setmana que ve... És a dir que hi ha gent, però que tenen un horari molt limitat. I voldríem més ajut, perquè hi ha molts casos que necessiten una acció que nosaltres no podem fer, que és una acció externa." (IES 7)

(els educadors socials) fan el que poden. Però per exemple jo, parlant amb l'educadora de barri d'aquí... **Només una noia per tot aquest sector que hi ha una problemàtica... No dóna a l'abast.** Llavors què passa? Que no hi ha una sensibilització per part de les institucions de fer més reforç en les zones més conflictives. (IES 8)

Contrasta amb aquestes opinions generalitzada la reflexió que fa l'interlocutor del IES 6, de crítica generalitzada als diferents professionals i instàncies administratives que intervenen i que al seu parer dilueix la responsabilitat de la intervenció directa sobre les famílies.

S'hauria de tractar però amb la meitat de gent que el tracta, perquè **en teoria tothom tracta l'absentisme**, som moltes persones, des de la Generalitat, des de l'Ajuntament, des dels... Menys gent, però que facin una feina més social, jo penso que el problema està a les cases, allà dintre estan els problemes. Nosaltres reunions? No, masses històries (...) Però és clar, és que el problema està a les cases (...), per exemple, des de Serveis Socials, doncs de Benestar Social, no sé, doncs que solucionin el problema Llavors... mira, entre els... com es diu això... els Districtes, l'Ajuntament, la Generalitat, el no sé què, el Benestar Social, educadors de barri... **Tot això és un exèrcit de gent que la meitat de les feines es van solapant, i tant que se solapen, ja saps que sempre tothom vol quedar bé; xoquen, retallen, esperen, peguen trets i s'entretenen, i vinga reunions i hores i hores i sous, i la feina "por hacer."** Doncs jo, la veritat... fora, agafa'ls tots i fote'ls al carrer a treballar de debò, ja veuràs si fan la feina, perquè al cap i a la fi aquest barri no és tan gran. La meitat d'aquest exèrcit que tenim ara, que agafin casa per casa de visita i que vagin a solucionar problemes, però de debò, i aquí... no nosaltres. (IES 6)

Tanmateix aquest entrevistat exemplifica clarament, a través del seu discurs, el que són les friccions entre instàncies educatives i socials per definir funcions en qüestions competencials concurrents com l'absentisme i que obliguen a l'escola a assumir certes tasques assistencials o de caire social en

detriment de les tasques pròpiament educatives, demandes sobre les qual l'institut en qüestió dona una resposta de "tancament" davant d'altres serveis del territori .

Hi ha la mentalitat que, per exemple, tots els problemes que es presenten, tots, s'han de solucionar des de l'escola, i això ja és gravíssim perquè això no és veritat, aquí es fan molts "apaños", però solucionar... Per favor, no s'ho creu ningú!, aquí no se soluciona res, es posen coses per intentar ajudar, però solucionar, solucionar...no solucionem res. És absurd, és que partim d'una base equivocada, l'escola no pot solucionar ni l'absentisme ni els problemes socials que van a l'escola, perquè resulta a l'escola s'hi aboca tot. Però si al final això és una escombraria, remenem merda, no podem amb això, no té sentit. No que no és la nostra feina des del punt de vista professional i reivindicatiu, no, no és això, perquè evidentment quan estàs amb un nano, com que te l'acabes estimant, doncs tots els seus problemes te'ls fas teus i els teus se'ls fa ell seus també i al final mira, som com una família, no? Però vull dir no és aquest el problema, el problema és que no... o sigui, **perdem masses hores en això, en papers, papers, papers, registres, papers... masses hores, i deixem moltes hores per educar**, i això és dolent, no tenim temps per educar o per preparar el que voldríem fer, perquè hem de dedicar la major part de les hores als papers i a resoldre problemes que no podem resoldre. **Perquè les hores de telèfon, de trucar a aquest, de reunions aquí i allà... no home no, vull dir tot això... Jo penso que s'ha de muntar completament diferent, penso... penso que l'escola no ha d'estar aïllada, perquè no ho ha d'estar, però tampoc pots veure a l'escola és el Corte Inglés! Clar, aquí entrant gent de Compensatòria, aquest, l'altre, el de més enllà... això és un caos.** Llavors clar... (IES 6)

En algun cas la necessitat de coordinació s'argumenta en termes d'eficiència però tot seguit convertir els problemes d'ineficàcia en problemes d'interferències, és a dir, en friccions entre l'escola i els serveis socials, com a conseqüència del qüestionament d'una instància (*vegi's serveis socials*) sobre les actuacions presses per l'altra (*vegis escola*).

Nosaltres des del centre normalment als Serveis **Socials el que sempre demanem és que... delimitar molt bé el terreny d'actuació de cada professional.**

- Ja.

2- O sigui, a veure, en el tema aquest d'alumnes de... bé, de diversitat, **hi actuem molts professionals. El primer que hem de tenir clar és quina parcel·la toquem cada un, i en cas de coincidència doncs rendabilitzar esforços, no?, no té sentit duplicar.** Per exemple, nosaltres amb l'EAP ens coordinem moltíssim per això, per no duplicar esforços, perquè no té sentit fer una mateixa gestió, no?

1. Amb això **a vegades amb Serveis Socials sí que hem tingut algun problema d'interferència**, llavors... a veure, ho hem parlat aquí amb la MAR més d'una vegada i tal, o sigui, Serveis Socials té un terreny molt clar que és el de fora del centre, de portes cap enfora, no? Llavors clar, quan ells treballen amb les famílies jo entenc que potser de primeres actuacions... eh?, no vulguin o no estiguin d'acord o el que sigui, **però és millor que no facin cap comentari a la família si no es coordinen abans ...perquè a vegades sí que hi ha hagut una mica de... a veure, no passa res, perquè després es parla i tal, però sí que crea un cert malestar...**Perquè les coses no es fan per casualitat, es fan perquè hi ha una problemàtica i s'ha discutit molt, per molt greu que sigui. I de la mateixa manera que

es fa aquí suposo que també ho fan ells, però ...la seva funció principal no és dins del centre, sinó fora...però per això et dic que normalment... que a vegades...costa d'entendre per què no hi ha una línia d'actuació conjunta quan de fet estan implicats a la realitat del centre en tant que participen...però vegades potser la gent pensa que els professors no treballem bé... a vegades, també és veritat, no?, hi ha la cosa que.. **Hi ha un desconeixement de la manera de treballar, no?, i també a vegades els Serveis Socials... les assistents socials tenen un caràcter molt proteccionista, de protegir, no?, de protegir enfront potser del professor que en un moment determinat pot expulsar... a veure, això ha pogut passar, jo no dic que no, i pot passar, eh?, però hem de pensar que tothom treballem bé i que estem fent una tasca dura, i que a veure... i si fem una derivació és perquè... i sinó a veure...si no estan d'acord en això, a veure, que es posin en contacte amb nosaltres i parlem i comentem, i potser ens equivoquem, no?, però a veure,... En el cas d'aquell nano de CIN molt bé perquè va venir la de l'EAIA i va venir l'assistenta social, la JOA, no?, i vam estar parlant, i li vam explicar i ho van entendre. A veure, **és que aquí aviam ... Tambièn se gastan todos los cartuchos, es que se gastan**, es que no, no, no podemos hacer nada más que llamarlo cada día, llamar ¿qué más podríamos hacer? (IES 1)**

Però també **es donen friccions entre serveis d'administracions diferents**, particularment entre l'EAP i els Serveis Socials, com il·lustra un comentari al respecte del director de l'IES 3, qui reclama, a diferència del IES 6, una implicació decidida de les instàncies externes.

Mira, per dir-ho clarament... O sigui a l'escola, i no només en aquest tema sinó en molts, en el món en el que vivim a l'escola cada vegada se li demanen més coses. És a dir, tot el que envolta a l'escola canvia rapidíssimament, i l'escola és una de les institucions que roman allà físicament. Se'ns demana que eduquem per la salut, pel tràfic, per prevenir les drogodependències, pel medi ambient, per ser ciutadans... a més a més que sàpiguen matemàtiques... és a dir, és una demanda cada vegada més gran, que previnguem l'absentisme... Llavors, o hi ha implicació d'altres instàncies que no són dins de l'escola o això és insol·lucionable. I com que cada vegada podem comptar menys amb la família, perquè això és un fet, o les administracions educativa i local es prenen seriosament l'assistència social amb les competències que corresponguin o....

- L'assistència social, dius?

- Si. És que això és clau. Bé, una de les coses... una de les demandes que es feia en el document aquest que et deia de reflexió doncs era això, vull dir que... No sé si hi hauria d'haver una assistent social que passés a formar part del professorat de l'institut. Això hi ha gent que ho veu i hi ha gent que no ho veu però bé, en tot cas ja hi som, no? Qui l'ha de posar, i això ja suposa quina dotació econòmica és, augment de plantilles, eh? Això... Clar, a més a més és clar, fixa't amb una cosa, resulta que és que això posa en crisi la mateixa existència de les EAP, que hi ha molts que les discutim, perquè a l'EAP... O sigui, en el centre se'ns ha incorporat o se'ns incorporarà un psicopedagog i personal de pedagogia terapèutica que està al centre. Però, de què serveix un psicopedagog com el que tenim, que ve un dia a la setmana? És multiplicar funcions, Però això continua existint, és a dir... i gent en plantilla. I clar, reclamar que l'EAP desaparegui sembla que seria molt. (IES 3)

	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6	IES 7	IES 8	IES 9
Crítica Política	X	0	X	X	0	X	X	X	0
Crítica Tècnica als Serveis Socials	X		X			X	X	X	
En relació a l'EAP	X		X		X		X		
En relació a Compensatòria	X							X	X
Crítica al buit de resposta a inspecció				X					
Nombre de referències a instàncies tècniques	3	0	2	1	1	1	2	2	1

En resum:

- Dos tipus de discursos extrems es desprenen de les entrevistes en relació a l'eix responsabilitat política *versus* responsabilitat tècnica. **Un discurs, dominant, que emfasitza les constriccions i limitacions dels centres escolars per a donar resposta a les problemàtiques d'absentisme, constriccions vinculades a les mancances tècniques, però també i sobretot a la inhibició política:** indefinició i manca de directrius (IES1,3,4,6,7i 8) **enfront d'un altre discurs, minoritari, de caràcter tècnic, que ubica les responsabilitats contra l'absentisme única i exclusivament en els serveis educatius externs a l'escola:** En l'EAP (IES 5) o en el Programa de Compensatòria (IES 9) al marge de la institució escolar, i d'altres instàncies.
- **Tots els centres atribueixen competències i responsabilitats als serveis socials territorials** en relació a l'absentisme, recurs que és utilitzat en major o menor grau per tots.

-
- **Predomina un discurs d'acceptació del buit d'intervenció de la inspecció, reforçat per la pròpia pràctica dels instituts**, que omet aquelles situacions que poden tenir un efecte "boomerang" per l'institut. **Només es comuniquen alguns casos extrems en un acte d'autodefensa** en relació a les pròpies responsabilitats del centre.

 - **El professorat d'educació compensatòria és un recurs molt desigual** segons centres i zones, per la indefinició de les línies d'actuació del programa, segons declaren alguns entrevistats. Predominen les intervencions indirectes (l'assessorament, participació en les comissions socials creades pel seguiment de casos, o el buidat de faltes no justificades, (en els IES 3,5,8,i 9), mentre que en dos instituts aquest recurs és inexistent (IES 6 i 7) Només en un dels nou centres de secundària el professional de compensatòria té un paper directe en el control i la intervenció contra l'absentisme (IES 1).

 - **Els Equips d'Assessorament Pedagògic no tenen una funció directa sobre les situacions d'absentisme, fora de la seva intervenció en les comissions socials, on participen juntament amb altres professionals.** Principalment, el seu camp d'intervenció queda circumscrit al diagnòstic, detecció i dictamen de necessitats educatives especials i el vetllar pel traspàs d'informació de l'ensenyament primari al secundari. També compleixen funcions de mediació i derivació a altres serveis externs com són els centres de salut mental o altres serveis i recursos com Unitats d'Escolarització Externes. Les reflexions crítiques respecte a aquest recurs es donen en quatre centres (IES 1,3,5,7) i versen sobre aspectes col·laterals a l'absentisme: **l'elevada rotació del seu personal**, (IES 1), **la insuficiència del servei pel suport psicològic** de l'alumnat, en tant que suport puntual, (IES 7), **la arbitrarietat de criteris a l'hora de definir l'alumnat susceptible de dictàmens** (IES 3) i **una relativa superposició de competències** entre l'assistent social de l'EAP i de Serveis Socials.

- De l'anàlisi dels discursos es desprenen la existència de **friccions entre les instàncies educatives i socials** sigui per: a) **les intervencions contra l'absentisme obliguen a l'escola a assumir certes tasques assistencials** o de caire social b) pel **qüestionament de les actuacions presses** entre a instàncies i serveis i c) per la **indefinió de competències concurrents** entre administracions que dona lloc a un **buit d'intervenció** i a friccions entre serveis d'administracions diferents, particularment entre l'EAP i els Serveis Socials.

3.6. Conclusió: Discursos essencialistes i reproductors “versus” discursos transformadors.

Si els apartats anteriors han estat dedicats a l'anàlisi detallat que els entrevistats elaboren en relació a les percepcions, discursos i interpretacions sobre l'absentisme, en aquest punt hem proposo presentar els models resultants de l'anàlisi referit. Per això es presenta una taula de síntesi on es classifiquen els centres de secundària, al igual que he fet en l'apartat relatiu a les pràctiques d'intervenció.

Per a procedir, es contemplen els valors dels cinc eixos que descriuen les percepcions i interpretacions dels entrevistats, és a dir:

Eix 1. La legitimació de les pràctiques en base a un discurs integrador o segregador.

Eix 2: Discursos sobre el paper de l'escola: “Corresponsabilitat” *versus* “Externalització”.

Eix 3: Eix 3: Nous tipus d'absentisme: referència a factors escolars “*versus*” absència de referències

Eix 4: Atribució de causes d'absentisme: factors “endògens” *versus* factors “exògens” a la institució escolar.

Eix 5: Atribució de competències: responsabilitat política *versus* responsabilitat tècnica

La taula que es presenta a continuació permet reduir i simplificar les informacions recollides en els nou centres analitzats i obtenir un índex sintètic per a la classificació dels instituts. Amb aquesta finalitat he procedit a quantificar aquelles variables presents per a cada eix analitzat, que defineixen un model A, que en endavant anomeno discursos “*transformadors*” i un model B o de discursos “*essencialistes i reproductors*”. El model A de discursos “Transformadors” es defineix per:

Model A. Discursos transformadors sobre els següents aspectes:**La comprensivitat:**

1) Discursos proclius a la comprensivitat dins d'un marc flexible d'agrupament de l'alumnat

El paper de l'institut:

2) Discurs d'implicació i corresponsabilitat

Reconeixement de "Nous tipus d'absentisme"

3) Referència a factors escolars d'absentisme

L'atribució de causes d'absentisme:

4) Reconeixement de causes endògenes als instituts

Ubicació de Responsabilitats sobre l'absentisme:

5) Discurs crític sobre les responsabilitats polítiques i tècniques

Mentre que el Model B o "*Discursos essencialistes i Reproductors*" es caracteritza per:

Model B. Discursos essencialistes i reproductors sobre els següents aspectes:**La comprensivitat:**

1) Discursos poc favorables a la comprensivitat

2) Discursos proclius a la comprensivitat sense reserves en contradicció amb les pràctiques d'atenció a la diversitat (uniformes)

El paper de l'institut:

3) Discurs d'externalització de les responsabilitats

Reconeixement de "Nous tipus d'absentisme"

4) Absència de referències a factors escolars d'absentisme

L'atribució de causes d'absentisme:

5) Reconeixement exclusiu de causes exògenes d'absentisme

Ubicació de Responsabilitats sobre l'absentisme:

6) Absència de discurs crític sobre les responsabilitats polítiques (ubicació de responsabilitats tècniques)

La taula que es presenta a continuació ha estat calculada en base a 100. Els percentatges de cada columna representen la presència de les variables definitòries del model A o B (respectivament) per a cada eix i centre. Observi's que tots els eixos es defineixen a partir d'una única variable dicotòmica a excepció del Eix 4 "Atribució de causes d'absentisme exògenes i/o endògenes" i l'Eix 5 "Responsabilitats polítiques i/o tècniques de l'absentisme", (presència o absència de 2 possibles referències atès que la variable no és dicotòmica) ¹⁵

¹⁵ Les dades entre parèntesi representen la presència de la/les variable/es que defineixen el model en relació al total de variables de l'eix que han estat considerades per l'interlocutor. La

Taula 6.16. Contribució de les variables als models d'interpretació de l'absentisme de secundària¹⁶						
Model A	Eix 1 (1)	Eix 2 (1)	Eix 3 (1)	Eix 4 (2)	Eix 5 (2)	Total (7)
IES 1	1/1	1/1	1/1	0/1	1 / 2	4/52 (7.7)
IES 2	0/1	0/1	0/1	0/1	0/0	0/52 (0.0)
IES 3	1/1	1/1	1/1	0/1	1/ 2	4/52 (7.7)
IES 4	0/1	0/1	1/1	0/1	1/ 2	2/52 (3,8)
IES 5	0/1	1/1	1/1	½	0/1	3/52 (5.8)
IES 6	0/1	0/1	1/1	0/1	1/ 2	2/52 (3.8)
IES 7	1/1	1/1	1/1	½	1/ 2	5/52 (9,6)
IES 8	0/1	1/1	1/1	0/1	1/ 2	3/52 (5.8)
IES 9	0/1	1/1	1/ 1	0/1	0 / 1	2/52 (3,8)
Mitjana sobre total de l'eix	3/9 33,3%	6/9 66,6%	8/9 88,8%	2/11 18,2%	6/14 42,9%	25/ 52 48,1%
Mitjana de l'eix sobre Model A	3/25 12%	6/25 24%	8/25 32%	2/25 8%	6/25 24%	100% sobre total Model A: 25
Model B	Eix 1 (1)	Eix 2 (1)	Eix 3 (1)	Eix 4 (2)	Eix 5 (2)	Total (7)
IES 1	0/1	0/1	0/1	1/1	1/2	2/52 (3,8)
IES 2	1/1	1/1	1/1	1/1	0/0	4/52 (7.7)
IES 3	0/1	0/1	0/1	1/1	1/2	2/52(3.8)
IES 4	1/1	1/1	0/1	1/1	1/2	4/52 (7.7)
IES 5	1/1	0/1	0/1	½	1/1	3/52 (5.8)
IES 6	1/1	1/1	0/1	1/1	1/2	4/52 (7.7)
IES 7	0/1	0/1	0/1	1/2	1/2	2/52 (3.8)
IES 8	1/1	0/1	0/1	1/1	1/2	3/52 (5.8)
IES 9	1/1	0/1	0/1	1/1	1/1	3/52 (5.8)
Mitjana sobre total de l'eix	6/9 66%	3/9 33%	1/9 11,1%	9/11 81,8%	8/14 57,1%	27/52 51,9%
Mitjana de l'eix sobre Model A	6/27 22,2%	3/27 11,1%	1/27 3,7	9/27 33,3%	8/27 29,6%	100% (Sobre total Model B: 27)

manca de referències en el discurs a algunes d'aquestes variables fa que el denominador de la fracció oscil·li.

¹⁶ A diferència de l'anàlisi de les pràctiques, on la dimensió de l'eix venia definida per més d'una variable, en l'anàlisi dels discursos cada eix coincideix amb una única variable dicotòmica. Totes les variables presenten dos valors excloents, a excepció de les variables dels eixos 4 i 5 que es caracteritzen per no ser dicotòmiques sinó que ofereixen la possibilitat de contemplar, simultàniament, el valor que defineix el model A i el model B.

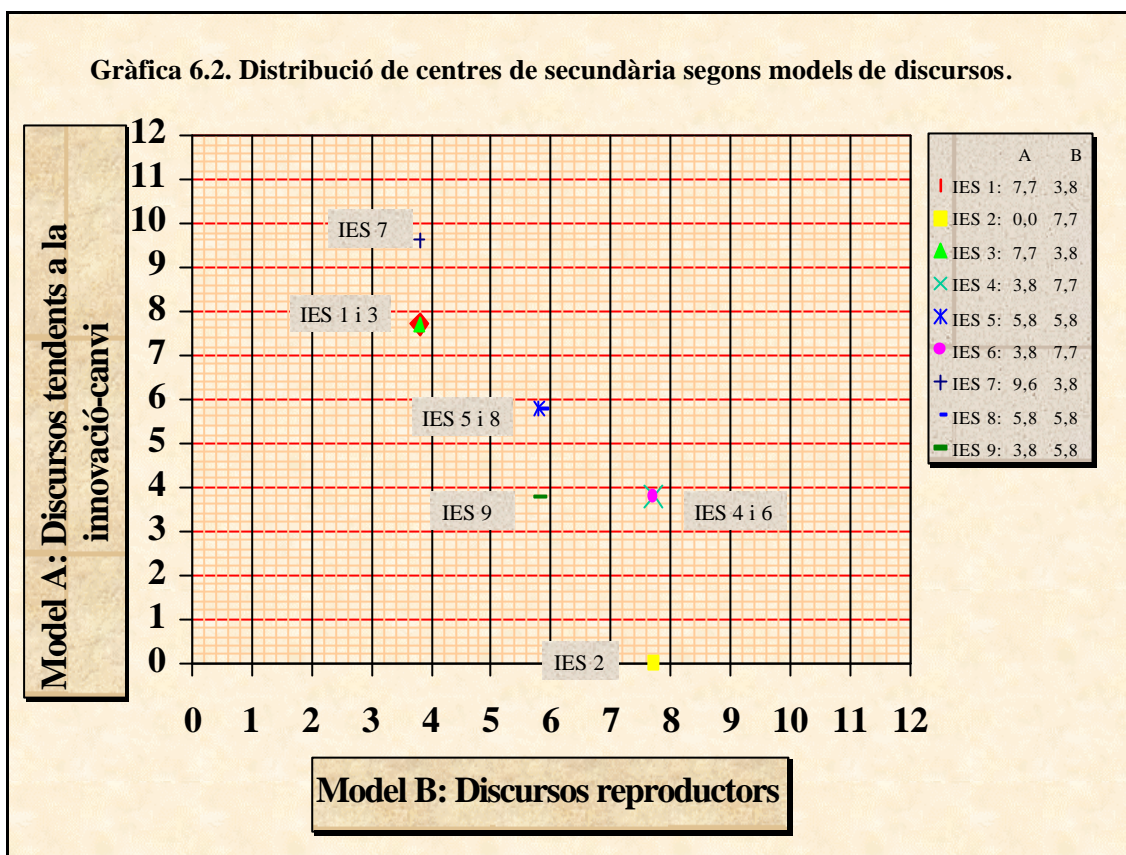
L'anàlisi de la taula posa de manifest com la distribució de centres entre el "Model A" i el "Model B" és força equilibrada (48% enfront del 52% respectivament), amb una lleugera tendència dels instituts a decantar-se cap als discursos que he convingut a denominar "essencialistes".

El desigual pes dels eixos es posa de manifest si contemplem quines són les variables definitòries de cada model, si be tots els instituts coincideixen en interpretar l'absentisme com a conseqüència de factors exògens a la institució escolar, representant-se'l en clau de "handicap individual, cultural i social".

El "Model A" ve definit per un discurs d'implicació i corresponsabilitat de la institució escolar davant l'absentisme, pel reconeixement de la seva dimensió escolar i per elaborar un discurs favorable a la integració de l'alumnat en el marc d'una escola comprensiva, malgrat que s'assenyalin algunes dificultats. El model B es defineix bàsicament pels discursos poc favorables a la comprensivitat o contradictoris amb les pràctiques d'agrupament de l'alumnat (en base a la uniformitat). Així el "Model B" es caracteritza per un predomini dels discursos legitimadors de pràctiques de segregació de l'alumnat, sigui com a conseqüència d'un discurs explícit d'oposició ideològica i pràctica als pressupòsits de l'escola comprensiva¹⁷, sigui per les dificultats pràctiques de la seva implementació. Sota aquest model també es donen amb més freqüència els arguments en contra de la obligatorietat de l'escolarització fins els setze anys.

Malgrat que no hi ha cap centre en el que totes les variables que defineixen el model A siguin presents i excloents en relació al model B (o viceversa), alguns instituts com els IES 1, IES 3 i IES 7 són propers al model A, en contraposició als IES2, IES4, IES 6 i IES 9, que ho són al model B, tal i com s'il·lustra seguidament.

¹⁷ En el cas del model B la contribució de l'eix és del 66% mentre que el mateix eix contribueix un 33% a explicar el model A.



En conclusió:

La distribució dels centres segons els eixos de coordenades i abscisses configura tres grans agrupacions:

Grup 1: la d'aquells instituts on predominen els discursos proclius a la comprensivitat, dins d'un marc flexible d'agrupament de l'alumnat, una assumpció de les pròpies responsabilitats institucionals en relació a l'absentisme escolar, malgrat que es reconeixen limitacions, les referències als factors escolars de l'absentisme als quals es considera que l'escola pot contribuir a augmentar o disminuir (IES 7). Per últim també es donen en aquest grup les reflexions sobre les responsabilitats polítiques i el buit legal d'intervenció de l'administració educativa. Dins d'aquest grup ocupen una posició clarament definida els IES 1,3 i 7.

Grup 2: Es un grup conformat pels IES 2, IES 4 i IES 6, que es caracteritzen per una valoració negativa de la comprensivitat plantejada en la LOGSE, el rebuig als agrupaments heterogenis i la introducció prematura (a primer d'ESO) de formules d'agrupació de l'alumnat segons nivell de rendiment, sigui per oposició ideològica o per dificultats pràctiques. Coincidint amb aquesta valoració es dona també la tendència a la desresponsabilització respecte de l'absentisme, ubicant les responsabilitats fora de la institució escolar, i àdhuc assenyalant la situació d'indefensió i resignació del professorat del centre. Tot i així, aquest grup coincideix en les interpretacions de caràcter exogen a la institució escolar, les crítiques a l'absència de directrius i intervencions polítiques contra l'absentisme i el reconeixement d'un tipus d'absentisme de caràcter escolar, tot i que a diferència de l'anterior no es considera la possible contribució de l'escola en relació al fenomen.

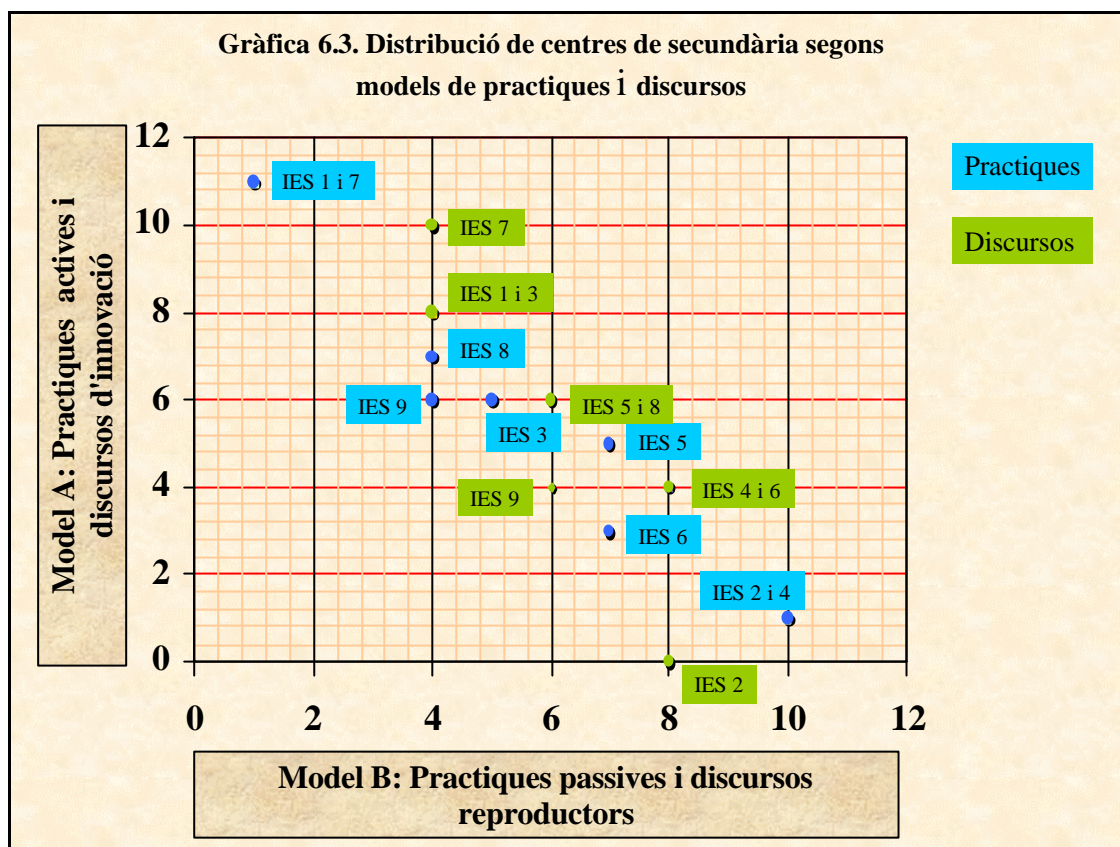
Grup 3: IES 5, IES 8 i IES 9. Es tracta d'instituts que ocupen una posició intermèdia en la classificació dels models considerats. En relació al model A tenen en comú un discurs d'implicació i de corresponsabilitat del centre així com la referència a la dimensió escolars de l'absentisme. Difereixen però en que l'IES 5 introdueix un discurs reflexiu respecte dels efectes de l'absència de control sobre les dimensions de l'absentisme mentre que l'IES 8 introdueix un discurs crític sobre l'absència de responsabilitats a nivell polític. En relació al model B tenen en comú un discurs o unes pràctiques poc favorables als agrupaments heterogenis d'alumnat, un discurs d'acceptació resignada respecte de la no intervenció de la inspecció tècnica.

Una vegada identificats aquest tres grups procedeix, en el següent apartat, a superposar l'anàlisi de les pràctiques i els discursos per tal d'estudiar les possibles articulacions entre models.

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

Existeix una relació entre una determinada visió de l'absentisme i les practiques d'intervenció dels centres un cop es dona una situació d'absència declarada. **Les pràctiques d'internalització, la tendència al control continu, les intervencions diferenciades segons cicles o edats de l'alumnat i la predisposició al treball conjunt amb altres instàncies externes són més freqüents en aquells centres on predominen les interpretacions plurals sobre l'absentisme, on es considera la incidència de la institució escolar i de les desigualtats socials, en els centres en que l'actitud dominant expressada és favorable a la comprensivitat, malgrat que s'argumenti sobre les dificultats i limitacions, i on es situen les responsabilitats polítiques i tècniques en un marc de corresponsabilitat institucional.** Aquesta associació entre discursos innovadors i pràctiques "actives" és molt clara en els IES 7 i 1, i també, tot i que en menor grau, en el IES 3, on el "Model A" es dominat, tant pel que fa a la interpretació de l'absentisme com a les respostes donades pel centre. L'associació contrària també es dona clarament en els IES 2 i 4, i en segon terme el IES 6.

La gràfica 6.3 posa de manifest la relació existent entre les representacions que els entrevistats fan de l'absentisme i el tipus de respostes institucionals donades. En aquest sentit les pràctiques discursives semblen tenir efectes ideològics al temps que legitimen les practiques d'intervenció o evasió dels centres davant l'absentisme.



Coincideixen l'elaboració d'unes representacions de co-responsabilitat davant l'absentisme, la manifestació d'unes pràctiques discursives proclius a la integració i la comprensivitat, amb unes pràctiques de control més exhaustives, unes intervencions més individualitzades i heterogènies, dins d'un marc institucional obert a la col·laboració amb altres agents de control simbòlic. En el sentí contrari les pràctiques de des-responsabilització i externalització de l'absentisme es justifiquen en base a supòsits de la teoria del handicap, que sustenta també les interpretacions de les noves formes d'absentisme escolar. Aquesta coartada ideològica permet mantenir intacte el principi de meritocràcia escolar, i unes pràctiques de poca regulació del control de l'absentisme que contribueixen a la seva invisibilitat.

Tot i aquesta correspondència entre pràctiques i discursos la congruència és imperfecta. Per tal d'il·lustrar-la es presenta, a la taula 6.18 una anàlisi de la coherència entre els models de pràctiques i de discursos dels instituts de secundària, en base al càlcul de la diferència entre valors obtinguts per a cada model. Primerament s'ha procedit a la elaboració d'un índex que sintetitza el model de pràctica dominant, en base al càlcul de la diferència entre el model A i el model B. El mateix s'ha fet en relació als discursos, per després determinar si pràctiques i discursos es troben dins del mateix model (coherència) i apuntar el model dominant (Model A, o Model B). Com s'observa a la taula la coherència entre practiques d'intervenció i percepcions i interpretacions és molt elevada, tot i que existeix un grup compost pels IES 5 i l' IES 8, caracteritzats per certa indefinició discursiva (*en base a les informacions disponibles*) i l'IES 9, caracteritzat per certs elements d'incoherència, entre un discurs essencialista i reproductor i unes pràctiques predominantment actives.

Taula 6.17. Coherència entre els models de pràctiques i discursos resultants								
	PRACTIQUES (P)			DISCURSOS (D)			COHERENCIA (P:A; D:A) (P:B ; D:B)	MODEL DOMINANT
	MODEL A	MODEL B	A - B (\diamond)	MODEL A	MODEL B	A - B (\diamond)		
IES 1	11	1	10 (A)	7.7	3.8	3.9 (A)	(A,A)=⊙	A
IES 2	1	10	9 (B)	0.0	7.7	7.7 (B)	(B,B)=⊙	B
IES 3	6	5	1 (A)	7.7	3.8	3.9 (A)	(A,A)=⊙	A
IES 4	1	10	9 (B)	3.8	7.7	3.9 (B)	(B,B)=⊙	B
IES 5	5	7	2 (B)	5.8	5.8	0.0 (-)	(B, -)=⊙	B
IES 6	3	7	4 (B)	3.8	7.7	3.9 (B)	(B,B)=⊙	B
IES 7	11	1	10 (A)	9.6	3.8	5.2 (A)	(A,A)=⊙	A
IES 8	7	4	3 (B)	5.8	5.8	0.0 (-)	(B, -)=⊙	B
IES 9	6	4	2 (A)	3.8	5.8	2.0 (B)	(A,B)=I	A

La interpretació d'aquests resultats, a la llum de variables clàssiques de caracterització del centre com: l'origen de l'institut, la grandària o àdhuc la taxa d'absentisme declarat no semblen contribuir, en el context de l'estudi, a explicar les diferències: Els IES 7, IES 1 i, en menor grau el IES 3, amb pràctiques "actives" i discursos innovadors es caracteritzen per una desigual

grandària (el primer és el doble (420 alumnes) de l'institut 1 (amb pràctiques i discursos molt similars); també els percentatges d'absentisme declarat són diferenciats (superiors a la mitjana en el cas del IES 7, proper a aquesta en el cas del IES 1 i inferior en el cas del IES 3. Pel que fa a l'origen dels centres predomina els creats per a la implementació de la reforma si bé l'IES 7 és un antic centre de batxillerat, això sí, amb una vella tradició d'innovació pedagògica.

Pel que respecta a l'altra gran grup d'instituts amb pràctiques "passives" que tendeixen a la inhibició o l'evasió i als discursos essencialistes o reproductors (IES 2,4 6 i, en menor grau el IES 5) tampoc l'examen de les variables de caracterització referides aporten elements que permetin interpretar la configuració del grup, a excepció de l'origen del centre, doncs tres d'ells són antics centres de batxillerat. Ni en relació a la grandària del centre ni en relació als percentatges d'absentisme s'observen altres regularitats que permetin caracteritzar aquest grup. Caldrà esperar al capítol IX per tal d'examinar si les formes de treball en els centres poden aportar algunes elements interpretatius al respecte.