

Maribel Garcia Gracia

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

Tesi Doctoral dirigida per: Dr. Joaquim Casal i Bataller

Departament de Sociologia
Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia

Universitat Autònoma de Barcelona.
Juliol 2001

Maribel Garcia Gracia

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

Volum I

Tesi Doctoral dirigida per: Dr. Joaquim Casal i Bataller

Departament de Sociologia
Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia

Universitat Autònoma de Barcelona.
Juliol 2001

ÍNDEX GENERAL:

AGRAÏMENTS

INTRODUCCIÓ 1

PART I. L'ABSENTISME ESCOLAR: APROXIMACIÓ TEÒRICA.

CAPÍTOL I. ESCOLARITZACIÓ OBLIGATÒRIA I ABSENTISME ESCOLAR.

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

CAPÍTOL II. LA INVISIBILITAT DE L'ABSENTISME

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

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

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

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

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

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

CAPÍTOL V. DISSENY I ESTRATÈGIA METODOLÒGICA

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

CAPÍTOL VI. L'ABSENTISME ESCOLAR A SECUNDÀRIA.

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

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

CAPÍTOL VII. L'ABSENTISME ESCOLAR A PRIMÀRIA.

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

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

Annexos

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

Índex de gràfiques, taules i figures

Gràfiques:

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

Gràfica 8.1	Distribució dels centres de secundària segons modes o cultures de treball	434
Gràfica 8.2	Distribució dels centres de secundària segons models de pràctiques, discursos i modes de treball o cultures	444
Gràfica 8.3	Distribució dels centres de primària segons modes o cultures de treball	458
Gràfica 8.4	Distribució dels centres de primària segons models de pràctiques, discursos i modes de treball o cultures	464
<i>Taules</i>		
Taula 3.1	Classificació dels projectes municipals contra l'absentisme segons el tipus d'àrea líder del projecte	77
Taula 3.2	Classificació de les situacions d'absentisme. Tipologies segons Municipis	80
Taula 5.1	Centres educatius de primària i secundària per zones	150
Taula 5.2.	Quadre resum de les variables contemplades per a l'anàlisi	169
Taula 6.1	Tipologia d'alumnat segons Èxit i Fracàs Escolar a L'Ensenyament Obligatori	183
Taula 6.2	Caracterització dels Instituts de Secundària segons factors estructurals del centre	185
Taula 6.3	Distribució de l'absentisme declarat a secundària: percentatges totals, segons centres, cursos i sexe. Curs 1998-20000	191
Taula 6.4.	Descripció qualitativa de l'absentisme escolar segons freqüències, per a cada un dels centres.	193
Taula 6.5.	Pràctiques de detecció, registre, control i intervenció	205
Taula 6.6.	Pràctiques d'intervenció heterogènies versus homogènies.	222
Taula 6.7.	Pràctiques d'intervenció: Internalització versus externalització	233
Taula 6.8.	Distribució dels centres de secundària segons institucionalització del treball conjunt i percentuals	237

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gràcies a tots ells.

INTRODUCCIÓ.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

“El treballador d’una empresa i l’estudiant en els seus estudis es constitueixen com artesans d’una producció, certament diferent, que resulta d’una activitat sotmesa a regles i restriccions pròpies d’una organització. (...) L’absentisme es considera com una de les reaccions més clàssiques dels treballadors a una forma d’organització, a objectius i restriccions que li són desagradables i que li són imposades de l’exterior sense que el treballador tingui percepció de que són importants...” (Quivi:1992: p. 245).

Però comprendre la gènesi de l’absentisme escolar requeria, alhora, referir-se al moment històric a partir del qual l’escolarització d’infants i joves esdevenia obligatòria a Europa, amb la instauració dels sistemes educatius lliberals, basats en l’obligació social i legal de l’escolarització. L’educació esdevenia, així, a partir d’aquest moment, un dret i un deure d’obligat compliment, que l’Estat havia de garantir. En aquest sentit, l’incompliment de l’obligatorietat de l’escolarització tenia també una imputació com a fet polític – institucional, doncs com és sabut, a Espanya, la històrica inhibició de l’Estat en matèria d’educació ha tingut una traducció directa sobre l’incompliment de l’obligatorietat d’escolarització. Efectivament, ja des de la primera Llei de Bases del Sistema Educatiu (Llei Moyano, 1857) es proclamà la gratuïtat de l’educació i l’obligació de l’Estat en garantir-la, per després reduir la seva aplicació, exclusivament, a la població en situació de pobresa extrema (“pobres de solemnitat”). També s’ha reduït el caràcter públic de l’educació en tant que l’Estat ha assumit un paper subsidiari que s’ha traduït en un fort pes del sector privat, afavorit alhora per una política de subvencions, particularment forta en els últims governs franquistes. Aquesta subsidiaritat històrica de l’Estat també ha contribuït al dèficit de places escolars, que ha caracteritzat l’oferta educativa a Espanya, donant lloc a una restricció de les condicions d’accés i gratuïtat d’una bona part de la població en edat escolar.⁵ Així les taxes d’escolarització han estat històricament molt baixes (com a conseqüència del dèficit físic) i les condicions d’escolarització s’han caracteritzat per una pèssima qualitat (com a

⁵ La literatura sobre la Història de l’Educació a Espanya és prou clara en relació a la inhibició de l’Estat en l’escolarització efectiva encara que des del mateix es proclami l’obligatorietat de l’escola. Per a una informació més detallada vegi’s: Puelles Benítez, M., (1991) *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Barcelona: Ed. Labor, Barcelona, 551 p.

conseqüència del dèficit funcional), símptoma de l'absentisme polític-institucional que, d'alguna forma, l'Estat ha estat practicant històricament. Aquests dèficits no seran resolts fins ben entrats els anys vuitanta,⁶ quan l'Estat comença a assumir un paper actiu en l'aplicació de polítiques compensatòries contra les desigualtats escolars i socials.

Des d'aquesta perspectiva polític- institucional s'examina, en el primer capítol, els canvis que han tingut lloc en el procés d'escolarització a Espanya, com a recurs heurístic per a la comprensió de la gènesi del fenomen de l'absentisme, la seva significació social i el repte que representa en l'actual marc d'escola comprensiva .

En el segon capítol, s'examina l'absència d'informacions regulars disponibles, en base a les informacions estadístiques existents, que em serveixen com a coartada per a reflexionar respecte l'absència de mesura oficial de l'absentisme, explicitar el que l'absentisme escolar no és i aprofundir en el seu caràcter diacrònic.

En el tercer capítol s'examinen, primerament, les competències explícites en matèria de registre, control i intervenció contra l'absentisme escolar. L'examen dels principals documents legals que refereixen l'obligatorietat de l'escolarització i les competències de les administracions per fer la efectiva permeten vislumbrar quines són les definicions competencials respecte de la obligatorietat de l'assistència. El segon i tercer apartat d'aquest capítol estan destinats a il·lustrar les característiques dels programes contra l'absentisme escolar desenvolupats en l'àmbit local.

⁶ Recordi's que el primer Programa d'Educació Compensatòria s'estableix a Espanya a partir de l'aprovació del Reial Decret d'Educació Compensatòria l'any 1983, basat en la consideració que l'educació ha de ser un instrument que permeti *"la correcció de la desigualtat davant el sistema educatiu en que es troben determinats grups socials i darrera les quals persisteixen raons econòmiques i socials o d'ubicació en zones geogràfiques especialment deprimides des del punt de vista educatiu"*.

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

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

PART I

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

CAPITOL I.

Escolarització Obligatòria i Absentisme Escolar.

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

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

Probablement l'absentisme escolar és un fenomen secular i històric. Malgrat que la historiografia existent no permet afirmar taxativament aquesta proposició sembla ser, com assenyala F. Ortega,¹ que l'extensió de l'escolarització obligatòria a tota la societat, objectiu dels Estats nacionals al llarg del segle XIX, no es va produir sense resistències. En primer lloc, per part de moviments polítics com l'anarquisme, que en l'escola pública trobaven un instrument al servei dels interessos de la burgesia destinat a produir resignació i submissió. En segon lloc, per l'oposició dels pares a deixar en mans de l'Estat una de les funcions que era de la seva competència. En tercer lloc, per l'ampli

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

moviment d'auto- instrucció que caracteritza a la classe treballadora². Tot i així aquest rebuig a l'escola no va ser molt durable, però sí suficient com per pensar que l'absentisme escolar és concomitant al procés d'extensió de l'escolarització obligatòria.

Malgrat el caràcter secular de l'absentisme, es tracta d'una problemàtica social relativament recent que requereix, per a la seva interpretació, una perspectiva socio - històrica, (construcció social) la gènesi i el desenvolupament del qual està estretament lligat a l'aparició i desenvolupament dels sistemes educatius moderns. Aquesta perspectiva permet comprendre com apareix la preocupació social per l'escolarització obligatòria i com ha anat variant la significació social de l'absentisme escolar al llarg del temps amb la implantació i evolució del sistema educatiu lliberal³.

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

² Tal i com refereix F. Enguita "el que normalment sabem o llegim del moviment obrer davant l'educació és que sempre ha demanat més escoles, un accés més gran a les escoles existents, etc. Però hi ha informació suficient com per pensar que, abans de la identificació de la classe obrera amb l'escola com a instrument de millora social va haver un ampli moviment d'auto- instrucció (F. Enguita, M (1991) *La cara oculta de la escuela*. Madrid: S. XXI, Ed. p. 273.)

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

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

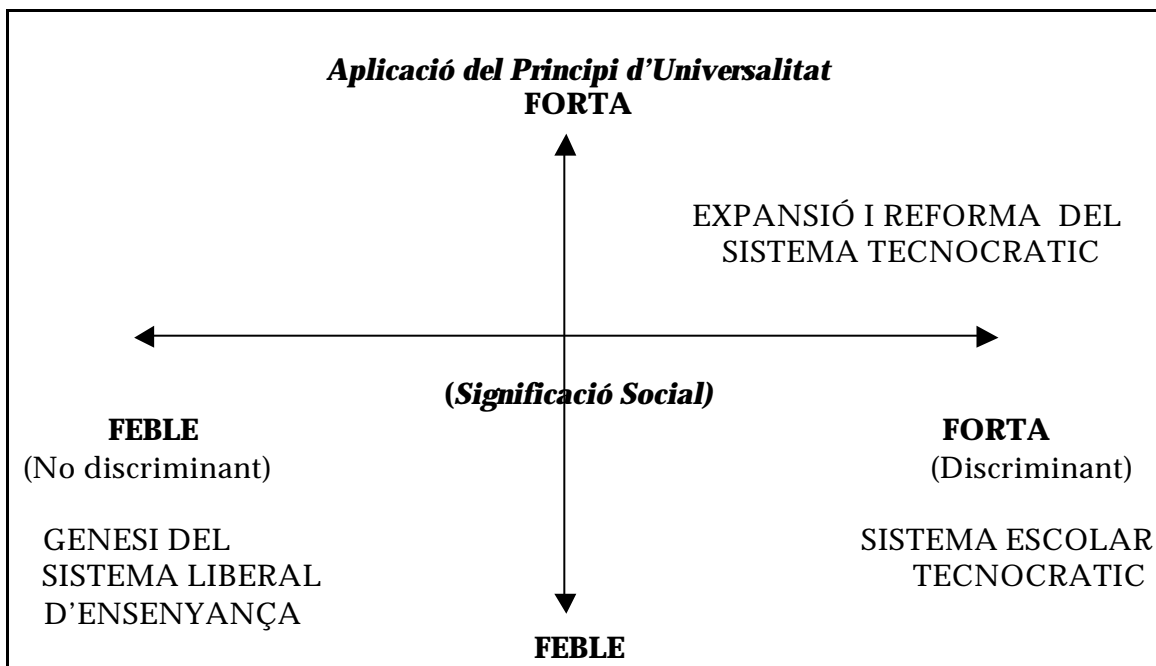
L'apartat que es desenvolupa a continuació té per objectiu general contextualitzar l'absentisme escolar en el marc de l'evolució històrica i socio-política del sistema escolar, i el procés d'institucionalització de l'escolarització massiva. Cada fase correspon a un moment determinat del desenvolupament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

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

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

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

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



1.1. La construcció del sistema liberal d'ensenyança.

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

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

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

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

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

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

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

1.2. El sistema escolar tecnocràtic a Espanya

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

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

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

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

1.3. Expansió i reforma del sistema escolar tecnocràtic

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

A Espanya, la consolidació de l'escola de masses és un fet des de meitat dels anys 80, coincidint, aproximadament, amb la integració a la Unió Europea (1986), un cop ha estat assolida la plena escolarització de la població en edat obligatòria i superat el dèficit físic i funcional de places escolars. Aquesta consolidació suposa el creixement dels cicles post- obligatoris⁹, la qual cosa implica un canvi substancial en la significació social de l'absentisme, el fracàs i l'abandó escolar. Entre les característiques d'aquesta fase cal destacar tres:

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

⁹ Si bé no implica la desaparició de les segmentacions socials a nivell d'ensenyament primari i secundari sinó que els abandons del sistema educatiu es continuen produint a tots els nivells, tot i que en menor grau.

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

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

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

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

estreta i artificial (Coombs: 1985: 42).

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

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

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

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

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

Torregrosa, A., “Gabriel vive a 6.000 kilòmetros del colegio” a *El País*, dinou de setembre de 1999. p, 21.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1. El model de comprensivitat

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

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

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

²¹ Husen, T., (1978) *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya
(1988) *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC

-
- Els alumnes són agrupats en l'escola de forma mixta i flexible per edats i matèries.
 - És un model integrador, que intenta combatre totes les formes de segregació social (racial, sexual, econòmica i cultural). No estableix filtres d'entrada o d'accés a la matriculació dels alumnes
 - El programa de continguts i activitats no discrimina les minories desfavorides i obra vies de "compensació" de les desigualtats socials i culturals
 - Els continguts es fonamenten més en l'aprenentatge funcional que no pas en la cultura acadèmica
 - Els continguts es defineixen més pel concepte de "ciutadania" i per l'objectiu de garantir un "salari mínim cultural" que per l'accés a estudis acadèmics i/o superiors
 - Es potencia més l'aprenentatge globalitzat que no pas la fragmentació disciplinar
 - L'escola recull alumnes del seu entorn i està oberta a la comunitat local
 - La major part dels adolescents poden escolaritzar-se en l'oferta pública
 - S'orienta vers els supòsits de "l'escola nova" i els moviments de renovació pedagògica
 - Accentua el caràcter democràtic i democratitzador de la vida escolar.
 - Implica a l'administració educativa en la qualitat de l'educació

Com es desprèn del conjunt de característiques esmentades es tracta d'un model polític utòpic que neix amb les reformes dels sistemes educatius als països de l'Europa del Nord i de l'Europa Central, als anys 50 i 60. No obstant, com a projecte polític, no és nou, sinó que troba la seva gènesi en la constitució del sistema educatiu lliberal al llarg del segle XIX i en el desenvolupament de la lògica social-demòcrata, al llarg del segle XX.

Però l'emergència del discurs polític de la comprensivitat, que té lloc a

Europa als anys cinquanta i seixanta, ha generat un seguit d'expectatives que es veuen frustrades en els anys setanta i vuitanta, quan nombrosos estudis sociològics comencen a posar de manifest la correlació existent entre desigualtats socials i escolars com a resultat de la funció selectiva dels sistemes escolars, i fan entrar en crisi el vell mite de la igualtat d'oportunitats mitjançant l'educació. Aquest fet dóna lloc a una crisi permanent del sistema escolar²², a partir dels anys 80, que incidirà en la visió social de l'escola, servint de "pretext" o coartada per a comportaments absentistes. En aquest context, la prolongació i generalització de l'escolarització afavoreix l'aparició de "**Noves formes d'absentisme**" en el marc de l'escola comprensiva que s'afegeixen a les "Velles formes d'absentisme escolar"²³.

Les "noves formes d'absentisme escolar" fan referència a l'aparició d'un nou fenomen escolar intrínsecament vinculat a l'extensió de l'obligatorietat de l'escolarització²⁴, que obliga a una fracció de joves amb edats compreses entre els 14 i el 16 anys a romandre a l'escola al marge dels seus interessos i expectatives; i obliga a l'escola a adaptar els seus mètodes i la seva organització pedagògica a aquest nou perfil d'alumnat. Així doncs, aquestes noves formes d'absentisme escolar apareixen quasi exclusivament en l'ensenyament

²² Ortega F.: 1993, p. 92.

²³ Les velles formes d'absentisme escolar fan referència a aquells comportaments absentistes de caràcter estructural al sistema social en tant que són reflexa de les desigualtats econòmiques, socials i culturals existents a la nostra societat i també de la pervivència d'alguns particularismes culturals residuals i que és independent del caràcter selectiu o comprensiu de l'escola i dels seus plantejaments pedagògics.

²⁴ Val a dir que tots els països de la UE han prolongat l'ensenyament obligatori, a excepció d'Itàlia, que preveu una reforma del sistema educatiu al respecte, i es caracteritzen per una durada mitjana de deu anys. A Dinamarca, Finlàndia i Suècia és de 9 anys, amb un any de pre-escolar que presenta altes taxes d'escolarització; a França i Espanya, de deu; a Portugal, Grècia i Àustria, l'ensenyament obligatori comprèn dels 6 als 15 anys. Quatre països tenen un ensenyament obligatori superior a 10 anys: Regne Unit, Alemanya, Holanda i Bèlgica. En alguns països d'Europa, l'escolarització a temps parcial pels joves que tenen més de setze anys és la resposta adoptada per combatre el fracàs escolar i el risc d'exclusió social, particularment en aquells països que, com Alemanya o Bèlgica, han prolongat l'escolarització obligatòria fins als divuit anys.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³⁶ Van Haecht: 1985, p. 281

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

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

4. Remarques.

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

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

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

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

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

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

CAPITOL II.

La Invisibilitat De L'Absentisme

.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. El caràcter diacrònic de l'absentisme escolar

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

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

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

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

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

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

- a) L'absentisme escolar és un fenomen **dinàmic**. Contra els pressupòsits de “la teoria del handicap” (desenvolupats en el Capítol IV), l'absentisme escolar no és ni una situació de partida (o característica consubstancial de determinats individus o grups socials o ètnics) ni una situació d'arribada (punt i final del procés d'escolarització). L'absentisme escolar, com a suma d'absències reiterades en el temps és un procés, té un caràcter dinàmic i canviant, pot iniciar-se com a conseqüència de situacions personals i socials diverses i pot derivar en una relació d'infants i adolescents amb l'escola també diversa. Com a procés l'absentisme expressa una graduació de situacions que s'inicien de formes diferents i s'insereixen en la biografia d'un individu, no d'una vegada per sempre sinó evolucionant en el temps, fins a derivar en situacions noves (abandó escolar, reingrés escolar, inserció laboral, matrimoni, altres formes d'adquisició de l'estatus d'adultessa, practiques para- delictives, etc.)

- b) **Es tracta d'un fenomen de caràcter multiforme.** En el llenguatge del sentit comú l'absentisme queda circumscrit a l'absència física i injustificada d'un alumne a l'aula que tendeix a ser considerat en la mesura que és reiterat i consecutiu. No obstant, altres formes

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

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

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

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

¹¹ Roderick M., et al: (1996) *Habits hard to Break: A New Look at Truancy in Chicago's Public High Schools*. Chicago: Consortium on Chicago School Research, a: <http://www.consortium-chicago.org>

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

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

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

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

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

- c) L'absentisme escolar és un fenomen **variable i heterogeni**, malgrat que la imatge social de l'absentista que manipulen els mitjans de comunicació, l'escola, els programes d'intervenció social o altres agents, tendeix a desconsiderar la diversitat de situacions personals i socials d'infants i joves absentistes, els quals són vistos com si formessin un grup social homogeni constituï t per individus perfectament intercanviables. La realitat és que l'absentisme escolar és un fenomen que amaga una pluralitat de situacions socials i vitals¹⁵. La variabilitat

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPITOL III.

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

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

1. El marc competencial de les administracions

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

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

1.1. L'administració de l'Estat

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

com la possibilitat d'escollir centre docent” .

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

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

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

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

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

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

ahora sujeto de necesidades educativas especiales. Coincidim amb José Chamizo (*Defensor del Poble Andalús*) quan, en el seu informe especial sobre l'absentisme escolar a Andalusia assenyala que:

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

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

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

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

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

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

1.2. L'administració de Catalunya.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁸ Al igual que les resolucions anteriors.

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

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

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

El decret fa possible la limitació del dret a l’escolarització per part del centre al preveure l’expulsió del centre escolar com a via de sanció en casos de conductes considerades greument perjudicials per a la convivència del centre (Capítol 3, Art 36). **L’administració educativa cau així en una resposta paradoxal en casos reiterats d’absentisme que pot sancionar mitjançant l’ús de la inhabilitació, que passa a ser considerada un recurs per a la sanció de l’alumne reiteradament absentista**¹³.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3. L'Administració Local

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

La **Llei de Bases del règim Local**¹⁶ estableix com a tasca de les corporacions locals “el **vetllar** per la correcta aplicació de l'obligatorietat de l'ensenyament”. En aquest sentit, segons la legislació vigent, l'administració local ha de **col·laborar** amb l'Administració Educativa i **participar en la vigilància del compliment de l'escolarització obligatòria** per garantir així el dret a l'educació reconegut per la constitució espanyola i per la Convenció sobre els Drets dels Infants (Assemblea de les Nacions Unides del 20 de

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

novembre de 1989).

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

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

- 3^a) Col·laboració en el procés de matriculació en els centres d'ensenyament pre-escolar, d'EGB i d'educació especial segons les normes aprovades per la Generalitat.
- 6^a) Participació en la vigilància del compliment de l'escolarització obligatòria.
- 7^a) Exercici de les competències municipals en matèria de participació en la vida escolar, segons el què disposi l'ordenament regulador del Dret a l'Educació.

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

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

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

la desenvolupin”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En Resum:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- a) Mantenir la unitat d'actuació a la ciutat proposada en el Projecte Marc de 1990.

- b) Potenciar la coordinació institucional i l'aportació de recursos socioculturals per incidir simultàniament en els diferents factors de risc.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Característiques de les intervencions locals contra l'absentisme

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

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

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

³² Projectes Municipals referits:

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

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

1. Principals característiques

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

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

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

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

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

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

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

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

La major part dels Programes Municipals contra l'Absentisme desenvolupen uns protocols en base als quals defineixen l'absentisme i estableixen diferents tipologies i intervencions, que en molts casos presenten **certa imprecisió a l'hora de quantificar i qualificar les absències**³⁹. Es tracta de programes més o menys dinàmics, molt desiguals en quant als nivells d'implementació i d'experiència acumulada. En alguns municipis són projectes molt nous, en altres casos no han arribat a institucionalitzar-se, o estan pendents de revisió per incorporar actuacions a nivell de secundària, o es troben estancats i requereixen ser potenciats de nou.

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

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

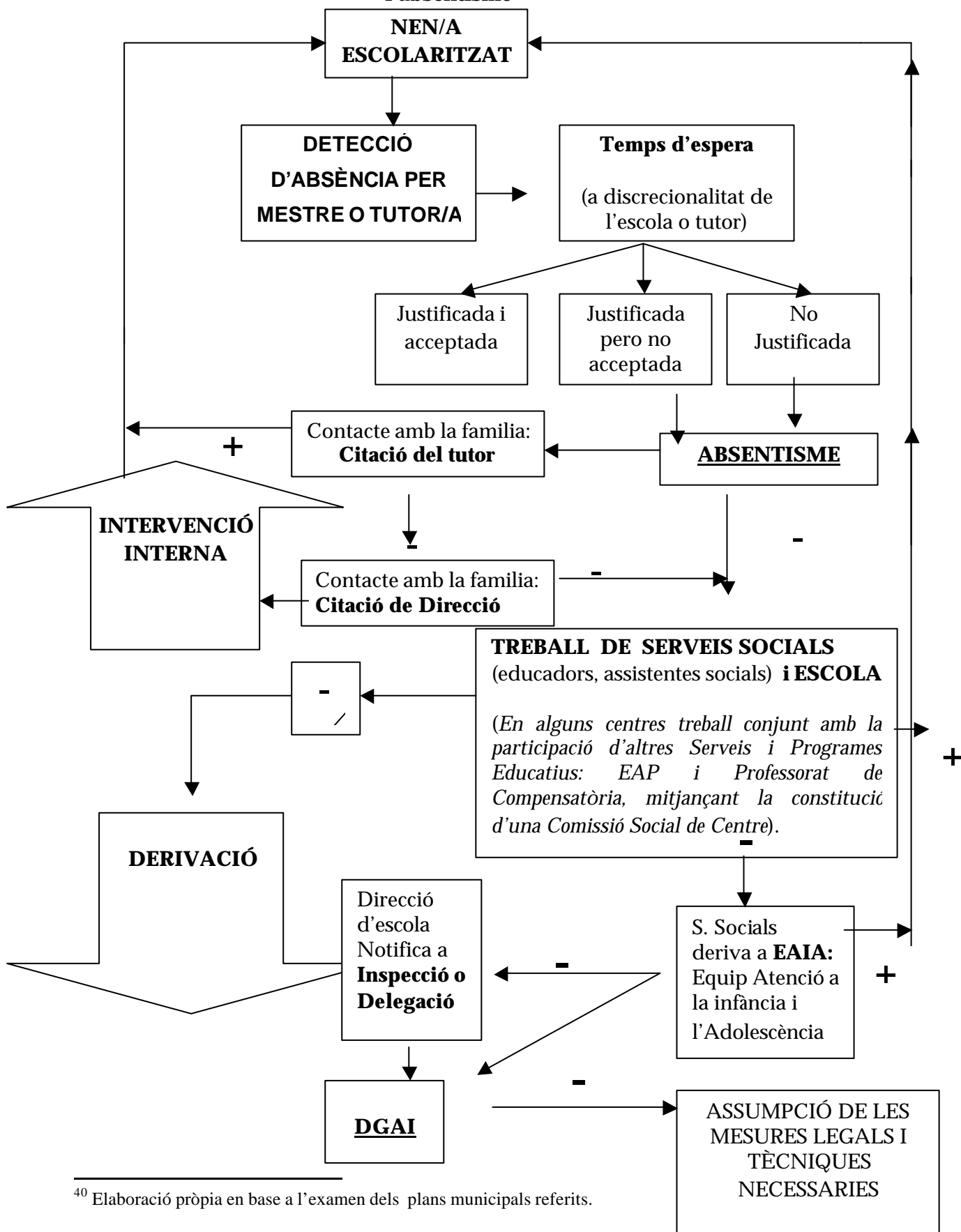
³⁸ Els resultats obtinguts són avaluats mitjançant un disseny quasi-experimental amb grup experimental i de control, equivalent pel que fa a les absències, CI, auto-concepte i qualificacions, amb mesura de pretest abans de la intervenció, aplicació del programa d'intervenció i postest, després de la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

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

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

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

Gràfica 3.1. Circuit d'intervenció majoritàriament utilitzat contra l'absentisme⁴⁰



⁴⁰ Elaboració pròpia en base a l'examen dels plans municipals referits.

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

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

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

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

Taula número 3.1. Classificació dels projectes municipals contra l'absentisme segons el tipus d'àrea líder del projecte		
Municipi ⁴²	Àrea Líder	Tipus de lideratge ⁴³
1	Institut d'Educació (Pla atenció Infància)	1
2	Àrea Serveis Personals	1
3	EAP: Indirectament Generalitat	3
4	Regiduria Educació	1
7	Benestar Social i Salut (Local) Regiduria educació	2
8	Promoció Econòmica, Serveis Personals i Educació	4
9	Ensenyament i Serveis Socials	4
12	Serveis Personals, ensenyament i S. Socials	4
13	Àrea Benestar Social	1

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

⁴² Nomenclàtor dels municipis:

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

⁴³ Tipus de lideratge:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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