

CAPITOL VII.

L'Absentisme Escolar a Primària

Aquest capítol, destinat a l'anàlisi de l'absentisme escolar en centres d'educació primària, està format també per quatre apartats, que responen als següents objectius:

- Caracterització els centres públics d'educació infantil i primària estudiats i aproximació quantitativa i qualitativa a l'absentisme¹
- Identificar les pràctiques de detecció, control i intervenció d'aquests centres,
- Identificar els discursos d'interpretació de les situacions d'absentisme
- L'anàlisi de les articulacions de pràctiques i discursos.

L'anàlisi de l'absentisme a l'ensenyament primari es fa recomanable per tal d'explorar fins a quin punt existeixen diferències remarcables en relació a l'absentisme que es produeix a l'ensenyament secundari obligatori. **Parteixo del supòsit que les formes dominants d'absentisme referides a primària són considerablement diferents a les referides a secundària:** Mentre que una bona part de l'absentisme a secundària és interpretat en clau de reforma educativa, per la extensió de la obligatorietat de l'educació i el caràcter comprensiu d'aquesta, a l'ensenyament primari es probable que predominin les referències a les desigualtats socials. Així, **en contraposició als "nous tipus d'absentisme escolar"**², **més propis de**

¹ En la estimació de l'absentisme he exclòs el cas relatiu a la etapa d'educació infantil, malgrat la rellevància d'aquesta etapa en termes de prevenció. Aquesta opció metodològica respon a la necessitat de circumscriure l'estudi, acotat a l'ensenyament obligatori doncs és en aquesta etapa en que el fenomen esdevé incompliment d'un dret i deure individual i social. En un altre ordre de coses, el caràcter dinàmic de l'absentisme fa que algunes absències hagin pogut estar recuperades momentàniament; no obstant això, per evitar les dificultats de la comparació, s'ha procedit a comptabilitzar tots els casos d'absentisme detectats, amb independència que algunes d'aquestes situacions hagin pogut estar recuperades puntualment.

² Els "nous tipus d'absentisme escolar" fan referència a l'aparició d'un nou fenomen intrínsecament vinculat a la extensió de la obligatorietat de l'escolarització, que obliga a una fracció de joves amb edats compreses entre els 14 i el 16 anys a romandre a l'escola al marge dels seus interessos i expectatives; i obliga a l'escola a adaptar els seus mètodes i la seva organització pedagògica a aquest nou perfil d'alumnat. Aquestes noves formes d'absentisme escolar apareixen quasi exclusivament en l'ensenyament secundari i reflecteixen, en bona part, les situacions de desafecció i conflicte que viuen alguns adolescents amb una escola que es troba davant d'un gran nombre de dilemes. La prolongació i unificació de l'ensenyament

L'ensenyament secundari, a l'ensenyament primari és probable que predominin les referències a “vells tipus d'absentisme escolar”, és a dir, les atribucions d'absentisme vinculades a factors estructurals, reflex de les desigualtats econòmiques i socials existents, així com també referències a “particularismes culturals” o al caràcter residual d'alguns trets culturals de grups minoritaris respecte a les formes culturals dominants.

L'impacte de la reforma educativa, en relació a l'absentisme de primària, fa pensar en una situació de continuïtat en les formes de detecció, control i intervenció dels centres. L'anàlisi comparat de les practiques d'ambdós nivells de l'ensenyament obligatori em permetrà dilucidar fins a quin punt aquestes practiques s'articulen amb discursos també diferenciats.

secundari obligatori accentua la contradicció entre les inèrcies academicistes d'algunes escoles de secundària i el caràcter comprensiu de la reforma escolar, condicionant les dimensions quantitatives i qualitatives del “nou absentisme escolar” en l'etapa de l'adolescència

1. Caracterització de l'absentisme escolar a primària

En aquest primer apartat s'aborda, en primer lloc, una breu caracterització dels centres de primària en base a la descripció de les principals variables: Ubicació, grandària, especificitat de l'alumnat, especificitat de la plantilla de professorat (estabilitat, etc.) i història particular del centre. Seguidament es procedeix a dimensionar i descriure l'absentisme declarat pels centres, a fi de poder valorar les associacions que es pugin trobar entre aquest i algunes característiques dels centres. A efectes de claredat expositiva són tractats els següents punts:

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

1.1. Breu descripció i caracterització dels centres escolars

L'aparent homogeneïtat dels centres de primària es veu desdibuixada si hom, te en compte una anàlisi més aprofundida de cadascuna de les escoles estudiades. Aparentment l'àrea d'influència per a la escolarització que te definida cada centre és molt similar, però la específica ubicació del centre, les estratègies de diferenciació de les famílies del territori i les particularitats de cada escola (en termes de tradició pedagògica, d'equip directiu, etc.) juguen, a la pràctica, un paper en la diferenciació entre escoles de primària.

Per a una millor comprensió de les característiques particulars de cada centre introdueixo en l'anàlisi el criteri de zona administrativa,³ atès que aquest criteri facilita la comparació entre centres: especificitats de la població i

³ Es a dir: territori a partir del qual es defineix la mostra de l'estudi, dins dels districtes estudiats

dinàmiques de diferenciació. A partir de la particular ubicació de les escoles en el territori es dibuixen tres grups lleugerament diferenciats:

- El d'aquelles **escoles que estan ubicades en una àrea sub-integrada o es troben molt properes a espais geogràfics segregats**, infra- dotats d'infraestructures i serveis i escindits, en termes urbanístics, per elements naturals o artificials (riu o muntanya, vies ràpides de comunicació, etc.). **En aquest grup estarien totes les escoles de la zona 3** (CEIP 22,24,31 i CEIP 32), **les dues escoles de la zona 4** (CEIP 37 i CEIP 38), **les escoles ubicades a la zona 2** (CEIPS 28 i CEIP 33 de la zona 2, **a més del CEIP 25** i per últim, **els CEIPS 34 i el CEIP 36, de la zona 5**, que són centres molt propers a un barri sub- integrat i del qual reben un percentatge important de població autòctona en situació de marginació econòmica i social. Res millor que la descripció de les diferències segons les paraules textuais del professor de compensatòria de la zona 3. Vagui a tall d'exemple per les altres escoles incloses en el grup 1.

“La realitat és similar però no és igual. La realitat dura de la zona la tindria el CEIP 15 per un costat i el CEIP 14, per l'altra. El CEIP 15 perquè agafa la problemàtica de Torre Baró. Ciutat Meridiana. té més o menys una estructura urbana perquè té comerç, botigues...Sí que hi ha desatenció a la infància en alguns casos; però no és la problemàtica de Torre Baró a on no hi ha infraestructura urbana, la tipologia de gent que ve d'altres zones a on ha estat rebutjada o per problemes diversos, perquè li van tirar la “vivenda” etc... hi ha molta “vivenda” d'auto- construcció, una qüestió de marginalitat diversa: des de la marginació social per necessitats a la marginació extrema, des de molts nens en mans d'EAIA, pares drogodependents, a la presó, etc., independent de que siguin gitanos o pares. Sobretot en el cas de problemes de droga, heroïna, "hachís", etc, encara qu e siguin gitanos perden el contacte familiar: hi ha un trencament... Doncs aquest seria més o menys el tipus de població que no té perquè ser gitana només. Aquesta seria una realitat. El CEIP 14 seria una altra realitat similar. Està totalment aïllat per l'autovia, el Turó, que separa la zona de Montcada que es a on es el campament de gitanos portuguesos, i després està la via per l'altre costat. Crea un bolet que està allà i no té cap mena de xarxa dins l'estructura urbana; no hi ha res: no hi ha botigues, farmàcia, forn, etc. No hi ha molts veï ns. Després està la gent del campament dalt del Turó. Ve de zones molt concretes de la zona limítrofa entre Galícia i Portugal. Han intentat fer un cens. Aquest mes s'està fent una neteja. Havien fet fotografies amb les famílies per fer un cens, perquè no se sabia quanta gent hi havia, perquè el campament són caravanes. S'havia fet un projecte de netejar una mica, perquè havia llocs plens de brutícia; era com un abocador. Ara no sé com està. I es vol controlar

el nombre de gent.... . **L'Institut 5, com és únic IES de la zona de la xarxa pública, li agafa aquesta problemàtica** Després, el CEIP 17 i el CEIP 16 són una altra història. La problemàtica no és tan extrema: PEC_Zona 3

- **Un grup diferenciat el constitueixen les escoles de la zona 1** (Casc Antic⁴) que per la seva particular ubicació **al bell mig de la ciutat, en una zona de gran dotació d'infraestructures i serveis** així i **unes particulars característiques en quant al perfil de població escolar majoritari: fills i filles d'immigrants de països extra - comunitaris.**
- Un **tercer grup** el constitueixen la resta d'escoles: CEIPS 23 i 40 per a la zona 2 i els CEIPS 26 i 27 per a la zona 5, que dins els territoris respectius es troben **lleugerament més integrades i reben una població relativament més heterogènia** (escolaritzant al mateix temps població treballadora autòctona i minories ètniques extra- comunitàries, no concentrades, així com algunes famílies en condicions socials i econòmiques deficitàries).

La major part dels centres de primària han sol·licitat a l'administració educativa ser acollits al decret que estableix els requisits per ser considerat "Centre d'Atenció Educativa Preferent": Tots els centres ubicats en el grup 1 "àrea sub- integrada i segregada", la major part de les escoles ubicades al centre de la ciutat - a excepció del CEIP 39- i la meitat dels centres del grup 3 que he convingut a caracteritzar per trobar-se en un espai urbà més integrat, tot i pertànyer a la mateix territori administratiu que el grup 1. **En general, l'adscripció dels centres a la consideració de "Centre d'Atenció Educativa preferent" no respon a un criteri de zona sinó a decisions institucionals** (del Consell Escolar). **A la pràctica, però, ho són tots els centres públics de la zona 2, els de la zona 3 i els de la zona 4, així com la pràctica totalitat de la zona 1.** Tot i aquesta adscripció massiva dels centres els discursos són crítics

⁴ CEIP 29, CEIP 39, CEIP 30 i CEIP35.

respecte de les “contrapartides “ que això representa, com refereix el director del CEIP 31, entre d'altres, quan assenyala que:

“Les Escoles D'Acció Preferent, l'ordre d'Escoles d'Acció Preferent **ve amb una llista que diu hi hauran unes ratios, uns criteris de manteniment de cursos, tindran prioritats en els serveis educatius, camps d'aprenentatge i coses d'aquestes, tindran prioritats a l'EAP, l'EAP també és un servei educatiu...però de tot això no hi ha res**. Només tenim quatre pessetes més de dotació econòmica, quatre pessetes **que no serveixen per res**. Actualment ser un centre d'aquests preferent d'acció educativa **no serveix per res**. Si tenim més cèntims, però és una quantitat de cèntims irrisòria, no serveix absolutament per res, és que amb cèntims, encara que et donin cinquanta mil pessetes més l'any **no serveix per res**. A més la ràtio **no ens ha disminuït per res** .

- A no? No us ha disminuït la ràtio?

- No perquè...hi ha unes graelles pactades amb els sindicats de professorat que ha d'haver a les escoles, les escoles d'Acció Preferent normalment tenen una persona més per línia i no es compleix. DCC_CEIP 31

A diferència de secundària, on es dona certa rotació de les plantilles (en un de cada tres instituts), **a primària sembla que la estabilitat de la plantilla és més elevada, es tradueix en una taxa d'adscripció definitiva superior al 50% dels docents. A més cal afegir que entre el professorat restant, la antiguitat docent en el centre és elevada**, malgrat que s'ocupin places “provisionals”. Així doncs, només els CEIPS 22, 35 i 38 declaren tenir certa inestabilitat, que, en qualsevol cas, no afecta a més d'un terç del professorat. **Les implicacions d'aquesta alta estabilitat són diverses i de lectura diferent, si bé en relació a l'absentisme hom pot pensar que predominaran una coneixença del centre i del perfil del seu alumnat, uns criteris comuns de detecció, control i intervenció, en definitiva, una tradició compartida al respecte.**

Taula 7.1. Caracterització dels centres segons percentatge d'absentisme, estabilitat de les plantilles, grandària, i concentració de minories ètniques

© 6	Estabilit. Plantilles	Absentisme declarat			Grandària del centre ⁵			Concentr. ètnia gitana		Concentr. altres minories	
		Superior	Mitjana (9%)	Inferior	Petita	Mitjana	Gran	Pres Alta	Pres baixa	Pres Alta	Pres baixa
35 ©	Rotació	26,6			183				(9%)	+25	
29 ©	No inf.			6,1	142					20%	
30 ©	No inf.	12,6			173				11%		10%
28 ©	Est + 50%			2,1		269			12%		3%
23 ©	Est + edat			6,7	152			23%			13%
40 ©	Est + edat		9,5		96			-	-	-	-
33 ©	No inf.			2,1	126			+30%			3%
25 ©	Est + Inter	17,2			128			+50%			
32 ©	Est + 50%	15,7			127			58%			
22 ©	Rotació			4,9		253		23%			
24 ©	Est + 50%			1,6	189			30%			2%
31 ©	No inf.			5,3	130				7%		
38 ©	Rotació	17,6			152			23%			
37 ©	Est + 50%			1,5	103			40%			3%
34 ©	Est + 50%	36,8			215			48%			2%
36 ©	Est + 50%	12,6			152			45%			
26	Est + Edat			1,3			386		7%		
27	Est + Edat			1,5			407		3%		1%

Com es pot veure a la taula 7.1., la major **part són centres de primària petits, amb menys de dos-cents alumnes**, és a dir, centres d'una línia amb una proporció d'alumnat que va dels 11 als 20 alumnes/aula, segons cursos i centres. En el sentit contrari, només hi ha dos centres que tinguin dues línies complertes en tots els cursos, amb uns 20-23 alumnes de mitjana per aula: són els CEIPS 26 i 27.

⁵La grandària dels centres de primària analitzats ha estat definida en termes empírics a partir del nombre d'alumnat matriculat al curs 1998-99. Han estat considerats centres petits (en relació al conjunt de l'univers de centres de primària i secundària estudiats) els compresos entre 96 (límit inferior de l'interval real) i 250 alumnes (amb un límit superior real de 152 alumnes); han estat considerats centres mitjans els que tenen entre 250 alumnes (interval inferior real de 253) i 300 alumnes (interval superior real de 269), i per últim són considerats més grans els que tenen més de 300 alumnes (límit inferior de 386, en el CEIP 26 i sent el CEIP 27 el que té un major nombre de nens i nens: 407 en total).

⁶ © El símbol indica els instituts que han sol·licitat al Departament d'Ensenyament ser un Centre d'Atenció Educativa Preferent.

A diferència de la baixa concentració de minories ètniques que es dona a l'ensenyament secundari, als centres de primària estudiats **es donen importants concentracions d'alumnat de procedència ètnica diversa**. La meitat dels centres tenen una **elevada concentració de població gitana** (que va des del 23% dels CEIPS 22 i 38, al 58% del CEIP 32). D'altra banda, a quatre centres conviuen nens procedents de països extra-comunitaris⁷, amb nens d'ètnia gitana, amb uns percentatges que oscil·len entre el 10 i el 25% d'un i altre col·lectiu. L'examen d'aquesta variable i la seva possible associació amb la dimensió quantitativa de l'absentisme segons centres mostra la **existència de certa relació entre l'absentisme i el col·lectiu gitano, no obstant, no és una relació unívoca, puix en alguns centres la elevada concentració d'aquest col·lectiu no va associada a una elevada proporció d'absentisme** (*vegi's particularment els CEIPS 22, 24, 33 i 37*)

1.2. Les dimensions de l'absentisme declarat

El nombre de casos d'absentisme declarat ascendeix a 202 alumnes i representa el 9% de l'alumnat matriculat a l'etapa d'educació primària. Al igual que succeeix a secundària, **la distribució és molt desigual segons centres**:⁸ Un terç declaren tenir uns percentatges inferiors al 2% de l'alumnat, és tracta dels CEIPS 26,27,37,24,28 i 33. **Destaquen, pel seu elevat percentatge d'absentisme un total de set centres: Els CEIPS 35 i 30 per la zona 1, el CEIP 25 per la zona 2, el CEIP 32, per la zona 3, el CEIP 38, per la zona 4 i el CEIP 34 i 36 per la zona 5**. Els CEIPS 23, 29, 31 i 22, lleugerament per sota de la mitjana, formarien el grup restant, mentre que el CEIP 40 representaria la mitjana (9,5%).

⁷ Particularment països del Magrib, del Pakistan, de Sudamèrica, i altres.

⁸ Veure al respecte la taula 7.2.

Taula Núm. 7.2 Distribució de casos d'absentisme a l'ensenyament primari segons centres i zones. Curs 1998-99		
CEIP	Percentatge d'Absentisme declarat	Mitjana (Total: 9,5%; absolut: 202)
Zona 1	CEIP 35 26.6 (29)	15.14
	CEIP 29 6.1 (5)	
	CEIP 30 12.6 (14)	
	CEIP 28 2.1 (4)	
Zona 2	CEIP 23 6.7 (7)	7.52
	CEIP 40 9.5 (7)	
	CEIP 33 2.1 (2)	
	CEIP 25 17.2(15)	
Zona 3	CEIP 32 15.7 (13)	6.87
	CEIP 22 4.9 (9)	
	CEIP 24 1.6 (2)	
Zona 4	CEIP 31 5.3 (5)	9.55
	CEIP 38 17.6 (16)	
	CEIP 37 1.5 (1)	
Zona 5	CEIP 34 36.8 (53)	13.05
	CEIP 36 12.6 (13)	
	CEIP 26 1.3 (3)	
	CEIP 27 1.5 (4)	

Les percepcions dels entrevistats del propi absentisme coincideixen en relació a les dimensions declarades: Predomina la percepció de que es tracta d'un fenomen de baixes dimensions en tots els centres que declaren un nombre de casos inferior a la mitjana, tot i que en algun cas s'objecta respecte del **risc d'infravalorar la problemàtica associada a un baix percentatge d'absentisme escolar:**

Si et comences a mirar les dades, dius: no hi ha absentisme en aquesta escola, però és que aquest absentisme es pot concentrar en dos o tres alumnes. Llavors això dels percentatges de vegades el que fa una mica és enganyar-te. Per exemple cicle inicial surt un cinc coma vuit, al cicle mitjà surt sis coma dos, al cicle superior un nou coma nou, com veus va en augment conforme l'edat, però clar això t'enganya una mica eh? **Perquè es concentra sempre en un parell d'alumnes. Si et fixes en aquest alumne d'aquí, molt absentista, mira cada mes quantes faltes. Ella sola en tot un curs té cent-nou faltes. Ha faltat casi a mig curs, clar això queda...vull dir és una mica doncs veure...aquesta**

mateixa d'aquí mira, cent vuitanta-sis, aquesta alumne ja a Secundària no va. Clar, vull dir se't concentra molt en dos, tres alumnes però clar et trobes...mira aquest mateix d'aquí, cent seixanta-sis dies. Clar, si et mires els percentatges dius: no són escandalosos però... clar aquest té mes de la meitat, en número de casos no, però la intensitat d'aquest absentisme...! DCC-CEIP 22

Les diferències segons sexe són pràcticament inexistents en tots els centres: 10% de nens i 9% de nenes. En dues escoles, amb altes taxes d'absentisme aquesta relació augmenta, donant com a resultat una lleugera sobre- representació dels nois absentistes (*CEIPS 34 i 38*) de la qual es desconeixen les causes.

La distribució de l'absentisme per cicles sembla apuntar vers el nostre el supòsit de partida, a saber: *“que l'absentisme dels cicles inferiors serà més elevat que el dels cicles superiors, donat que la major part de les causes que l'originen són endògenes a la família, transcendint la voluntat de l'infant”*. Aquest supòsit es manté en sis dels vuit centres que tenen un percentatge superior a la mitjana. Només els CEIPS 32 i 36, amb un 16% i 13% d'absentisme, respectivament, mostren una tendència ascendent conforme augmenta el cicle. D'altra banda, **la tendència dominant a la disminució conforme augmenta el cicle d'ensenyament requeriria ser matisada segons el sexe** de l'absentista, puix a diferència de l'absentisme dels nois que, en general, tendeix a disminuir, l'absentisme de les noies, en general, tendeix a augmentar conforme s'avança en el curs, probablement com a conseqüència de la vinculació de l'absentisme d'aquestes a l'assumpció de tasques domèstiques i a la cura de germans petits⁹.

⁹ Es el cas de la evolució experimentada en els CEIPS 22, 32, 34, 35,36, 39.

Taula núm. 7.3																			
Distribució de l'absentisme escolar als centres de primària: percentatges totals per centres, cicles de primària i sexe. Curs 199899																			
CEIPS	Mitjana	35	29	30	28	23	40	33	25	32	22	24	31	38	37	34	36	26	27
ABSENTISME TOTAL																			
Total % Absolut	9 (202)	22,0 (29)	6,1 (5)	12,6 (14)	2,1 (4)	6,7 (7)	9,5 (7)	2,1 (2)	17,2 (15)	15,7 (13)	4,9 (9)	1,6 (2)	5,3 (5)	17,6 (16)	1,5 (1)	36,8 (53)	12,6 (13)	1,3 (3)	1,5 (4)
Nens ¹⁰	10,0	21,1	6,0	-	2,4	6,5	9,5	1,9	19,0	18,4	3,3	3,0	6,0	21,6	0,0	40,6	13,2	2,5	2,1
Nenes	8,80	23,0	6,3	-	1,6	7,0	9,4	2,5	15,6	11,8	6,5	0,0	4,5	12,5	3,1	33,3	12,0	0,0	0,8
ABSENTISME CICLE INICIAL																			
Total % Cicle	11,2 (80)	35,4 (17)	6,3 (2)	16,1 (5)	2,4 (1)	8,8 (3)	13,0 (3)	3,4 (1)	13,6 (3)	10,3 (3)	6,9 (4)	0,0 (0)	6,9 (2)	24,1 (7)	0,0 (0)	47,3 (26)	6,3 (2)	1,2 (1)	0,0 (0)
Nens	12,3	35,7	10,0	-	3,3	13,6	16,7	0,0	20,0	11,8	3,0	0,0	8,3	20,0	0,0	51,6	12,5	2,6	0,0
Nenes	9,4	35,0	0,0	-	0,0	0,0	9,1	6,7	8,3	8,3	12,0	0,0	5,9	33,3	0,0	41,7	0,0	0,0	0,0
ABSENTISME CICLE MITJÀ																			
Total % Cicle	8,9 (55)	15,0¹¹ (3)	0,0 (0)	12,2 (5)	2,6 (2)	9,7 (3)	9,5 (2)	2,8 (1)	13,9 (5)	19,2 (5)	1,5 (1)	2,6 (1)	7,1 (2)	22,2 (6)	0,0 (0)	31,8 (14)	7,3 (3)	0,0 (0)	2,1 (2)
Nens	9,0	10,0	0,0	-	2,0	4,5	7,1	5,0	18,8	30,8	3,4	4,8	6,7	31,3	0,0	34,8	8,3	0,0	2,0
Nenes	7,7	20,0	0,0	-	3,6	22,2	14,3	0,0	10,0	7,7	0,0	0,0	7,7	9,1	0,0	28,6	5,9	0,0	2,2
ABSENTISME CICLE SUPERIOR																			
Total % Cicle	9,24 (62)	22,0 (9)	12,5 (3)	10,3 (4)	1,4 (1)	2,5 (1)	6,7 (2)	0,0 (0)	6,9 (2)	17,9 (5)	6,6 (4)	2,2 (1)	2,7 (1)	8,6 (3)	5,9 (1)	28,9 (13)	26,7 (8)	2,4 (2)	2,3 (2)
Nens	8,5	17,4	6,7	-	2,1	0,0	6,3	0,0	12,5	15,8	3,4	4,8	4,3	13,3	0,0	26,7	23,1	4,4	4,3
Nenes	10,01	27,8	22,2	-	0,0	4,5	7,1	0,0	0,0	22,2	9,4	0,0	0,0	5,0	12,5	30,0	29,4	0,0	0,0

¹⁰ Donada la manca de dades del CEIP 4 pel que fa a la distribució de les taxes d'absentisme per sexe s'ha procedit a desestimar aquest cas en el càlcul de la mitjana, tant pel que fa a la ratio total d'absentisme entre els nens com entre les nenes.

¹¹ Els percentatges d'absentisme per al cicle mitjà en el CEIP núm. 1 han estat estimats només amb les dades d'alumnat de tercer curs. La negativa d'una professora ha facilitar les dades del seu curs ha obligat a desestimar el curs en qüestió tant pel que fa al total d'alumnat de cicle mitjà com pel que fa al total d'alumnat absentista

1.3. Aproximació a l'absentisme segons recurrència

Les diferències entre l'absentisme de l'ensenyament primari i l'absentisme de secundària segons intensitat i freqüència són menors del que era d'esperar. En ambdós tipus de centres **predominen les situacions d'absentisme esporàdic**, però a l'ensenyament primari el nombre de casos és molt superior als detectats a la ESO. **Gairebé set de cada 10 nens i nenes dibuixen unes absències puntuals, amb una recurrència inferior al 25% de les sessions lectives.** Destaquen particularment els CEIPS 29, CEIP 31 i CEIP 38 (amb el 100% del casos) seguits dels CEIPS 34 (93%), el CEIP 30 (80%) i el CEIP 36 (77%).

També a primària l'absentisme de caràcter crònic és el segon tipus d'absentisme més freqüent, tot i representar un percentatge lleugerament inferior respecte de l'ensenyament secundari (2 de cada 10 alumnes) i estar present només en algunes escoles, particularment en: el CEIP-32 (85%), en el CEIP- 22 (78%) en el CEIP 25 (50%), en el CEIP 35 (48%) i en el CEIP 23 (43%)

Una major presència d'absentisme d'alta freqüència, o absentisme recurrent es dona en els CEIPS 25 (la meitat del seu absentisme estaria dins d'aquesta modalitat) i el CEIP 40 (29%). **Però la diferència més destacable en relació a l'ensenyament secundari és l'absència de referències a l'absentisme d'aula,** puix l'alumnat de primària o assisteix amb retard (*problemes de puntualitat*), o no assisteix, però si arriba a l'escola no s'absenta de forma puntual de l'aula, cosa que si succeeix amb l'alumnat de secundària.

Taula Núm. 7.4: Descripció qualitativa de l'absentisme escolar segons freqüències¹², per a cada un dels centres. Curs 1998-99			
Centres¹³	Tipus 1	Tipus 2	Tipus 3
Mitjana	Total : 67% (135 casos)	Total: 13% (27 casos)	Total: 20% (40 casos)
CEIP 35 (22%)	Total : 51.9 Nens: 47.1 Nenes: 60.0		Total: 48.1 Nens: 52.9 Nenes: 40.0
CEIP 29 (6,1%)	Total: 100% Nens: 100% Nenes: 100%		
CEIP 30 (13%)	Total. 80.0 Nens: 81.8 Nenes: 75.0	Total 20.0 Nens: 18,2 Nenes 25.0	
CEIP 23 (7%)	Total 57.1 Nens: 50.0 Nenes 66.7		Total 42.9 Nens: 50.0 Noies 33.3
CEIP 40 (9,5%)	Total 42.9 Nens: 33.3 Nenes 50.0	Total 28.6 Nens: 33.3 Nenes 25.0	Total 28.6 Nens 33.3 Nenes 25.0
CEIP 25 (17%)		Total 50.0 Nens: 28.6 Nenes 100.0	Total 50.0 Nens: 71.4 Nenes 0.0
CEIP 32 (16%)	Total 15.4 Nens 20.0 Noies 0.0		Total 84.6 Nens: 80.0 Nenes 100.0
CEIP 22 (5%)	Total 11.1 Nens: 0.0 Nenes 16.7	Total 11.1 Nens: 0.0 Nenes 16.7	Total 77.8 Nens 100.0 Nenes 66.7
CEIP 31 (5%)	Total 100.0		
CEIP 38 (18%)	Total 100.0 Nens: 100% Nenes: 100%		
CEIP 34 (37%)	Total 93.3 Nens: 91.3 Nenes 95.5	Total 2.2 Nens: 4.3 Nenes 0.0	Total 4.5 Nois: 4.3 Noies 4.5
CEIP 36 (13%)	Total 76.9 Nens: 85.7 Nenes 66.7	Total 7.7 Nens: 0.0 Nenes 16.7	Total 15.4 Nois: 14.3 Noies 16.7

¹² **Nomenclàtor** : Tipus 1: Absentisme Puntual. Inferior al 25% d'absències; Tipus 2: Recurrent. Absències que oscil· len entre el 25% i el 50%; Tipus 3: Crònic Més del 50% d'absències.

¹³ Els centres amb unes taxes d'absentisme inferiors al 2% no estan recollits a la taula. Es tracta dels CEIPS 24 (2 casos d'absentisme recurrent), CEIP 26 (2 casos d'absentisme esporàdic i un recurrent), CEIP 27 (4 casos d'absentisme esporàdic), CEIP 28 (4 casos esporàdics), CEIP29 (1 cas esporàdic), CEIP 33 (2 absentistes esporàdics) i CEIP 37 (1 esporàdic). El CEIP 39 ha estat exclòs de la taula doncs no les dades de la distribució d'absentisme segons tipus no han estat facilitades.

En Resum:

- Sota una aparent homogeneïtat dels centres de primària situats en entorns socio econòmics similars s'observen diferències segons la específica ubicació del centre, les estratègies de diferenciació de les famílies del territori i les particularitats de cada escola, aspectes que juguen, a la pràctica, un paper en la diferenciació entre escoles de primària i expliquen la desigual distribució de l'absentisme segons centres. **Així, la pràctica totalitat de les escoles que presenten unes taxes més elevades d'absentisme** i problemàtiques socials associades (a excepció de les ubicades al centre de la ciutat, que responen a una realitat diferent) **són les que estan ubicades en àrees sub-integrades o es troben molt properes a espais geogràfics segregats**, infra- dotats d'infraestructures i serveis i escindits, en termes urbanístics, per elements naturals o artificials. En aquest grup estarien dues escoles de la zona 3 (CEIP 22i CEIP 32), una de les dues escoles de la zona 4 (CEIP 38), el CEIP 25 i els CEIPS 34 i el CEIP 36, de la zona 5, propers a un entorn sub- integrat del qual reben un elevat percentatge de població.
- Entre les característiques dels centres de primària destaca el fet que la pràctica totalitat d'ells han sol·licitat a l'administració ser considerats "*Centre d'Atenció Educativa preferent*", si bé els discursos dels entrevistats són majoritàriament crítics respecte de la política de compensació o d'acció positiva que aquesta consideració pugui representar, particularment pel que fa a la dotació econòmica, a la dotació i perfil de les plantilles i al suport dels serveis educatius.
- Un tret característic que diferencia els centres de primària dels de secundària és la relativa estabilitat de la plantilla (siguin places definitives o antiguitat en el centre) assenyalada per dos tercers parts d'entrevistats, mentre que la inestabilitat o rotació es dona a quatre

centres i afecta a una tercera part dels docents. Certament coincideix que tres d'aquest centres presenten unes taxes d'absentisme notablement superiors al conjunt, no obstant això, d'aquesta dada no es pot interpretar res més que: a) la estabilitat de l'equip docent és condició necessària per desenvolupar uns criteris d'intervenció conjunts contra l'absentisme (*però no és condició suficient per a la efectivitat de les intervencions*) i b) el fet que alguns centres presentin una rotació de professorat superior pot ser considerat un indicador de que el centre en qüestió escolaritza una població en condicions particularment difícils.

- La concentració en els centres de minories ètniques, particularment famílies d'origen gitano sembla associar-se amb les elevades dimensions de l'absentisme d'alguns centres. No **obstant això, no hi ha una relació unívoca entre ambdues variables puix en alguns centres la elevada concentració d'aquest col·lectiu no va associada a una elevada proporció d'absentisme**. Contra el que era d'esperar, la concentració d'altres minories és poc usual entre els centres estudiats, a excepció del centres ubicats al bell mig de la ciutat, amb una notable dispersió d'alumnes procedents de diferents països extracomunitaris.
- La distribució de l'absentisme per cicles mostra una tendència descendent conforme aquest augmenta, no obstant, aquesta tendència dominant en la major part de centres que presenten elevades taxes d'absentisme **requereix ser matisada**: les noies, en general, presenten un comportament absentista diferent al dels nois: tendeix a augmentar conforme s'avança en el curs, com a conseqüència de la vinculació de l'absentisme d'aquestes a l'assumpció de tasques domèstiques i a la cura de germans petits.

-
- Les diferències entre l'absentisme de l'ensenyament primari i l'absentisme de secundària segons intensitat i freqüència són menors del que era d'esperar: predominen les situacions d'absentisme esporàdic. També a primària l'absentisme de caràcter crònic és el segon tipus d'absentisme més freqüent, tot i estar present només en algunes escoles. La diferència més destacable en relació a l'ensenyament secundari és l'absència de referències a l'absentisme d'aula, molt connotat des del punt de vista de la vivència de l'escola que te l'alumnat .

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

En aquest apartat hem proposo **identificar i classificar** els dinou centres d'ensenyament primari estudiats. A efectes de fer factible la comparació he mantingut els quatre eixos definits en el capítol anterior, per a l'anàlisi de les pràctiques de detecció, control, registre i de les intervencions sobre absentisme. Aquests eixos són els següents:

- Eix 1: visibilitat/invisibilitat
- Eix 2: heterogeneïtat/homogeneïtat de respostes
- Eix 3: internalització/ externalització
- Eix 4: treball conjunt/ treball aïllat

2.1. Eix 1: Visibilitat “versus” Invisibilitat

Com es recordarà, l'anàlisi de la visibilitat - invisibilitat de l'absentisme s'ha desenvolupat a partir de considerar els següents aspectes:

- El rigor en la definició de l'absentisme (precisa - imprecisa, en base a la freqüència considerada)
- Les formes de control i de registre (continu - discret)
- Registre exhaustiu / registre parcial o inexistent

- a. Les definicions operatives d'absentisme: Definició precisa versus imprecisa.

Hom parteix del supòsit que existeix una tradició en el control de l'assistència entre els centres d'educació primària, en base a una definició comuna i compartida d'absentisme. Les informacions facilitades s'han analitzat seguint els mateixos criteris que els emprats en l'anàlisi de la secundària: definició i operativització d'absentisme que, com es recordarà, pot ser de dos tipus:

- Una concepció d'absentisme “*objectivat*”, de caràcter precís, en la que el fenomen es fa operatiu a partir d'un nombre reiterat d'absències; (prèviament consensuat o instituint a partir de la tradició cultural del centre).
- Una concepció de caràcter “*subjectiu*”, imprecís, que recau en la discrecionalitat de cada un dels subjectes que el controlen, sense que hi hagi una definició operativa compartida pel claustre de mestres¹.

Com hom pot observar a la taula 7.5 existeix una **tendència lleugerament predominant entre els centres a operativitzar l'absentisme a partir d'un percentatge d'absències relativament elevat (20-25% d'absències no justificades). Aquesta tendència és present en més d'una tercera part de centres estudiats (CEIP 24,25,30,35 i 36, 39 i 40)², i suposa una definició poc restrictiva de l'absentisme que caldria ser revisada doncs obvia absències de**

¹ Són definicions objectivades aquelles en les que els centres defineixen el fenomen en termes quantitativs. Mentre que totes aquelles definicions de caràcter qualitatiu han estat considerades definicions subjectives per l'arbitrarietat de la seva operativització. Les definicions quantitatives han estat estandarditzades a partir d'una mateixa unitat temporal i un mateix nombre de sessions lectives (40 sessions lectives –de matí i tarda- en el període d'un mes).

² Veure taula 7.5, columna 1.

freqüències inferiors, malgrat que puguin ser recurrents, tal i com reflecteix, a efectes il·lustratius, la següent cita:

(...) “No ho sé, **hi ha diferents tipus d'absentisme**, nosaltres no tenim itinerants, **el que tenim més és intermitent, o per manca d'hàbits, o gent que arriba tard**..coses d'aquestes. Clar, **això sí que influeix en el rendiment escolar i sobretot en la manca d'hàbits**.

- Aquests de problemes de puntualitat, aquest absentismes, també els teniu comptabilitzats aquí, o no?

Els **problemes de puntualitat no. No, aquí només hi ha les absències recurrents no justificades**.

Serien doncs casos durs d'absentisme?.

Aquests serien els casos més indicatius.

Els més indicatius?.

- Sí, i **de fet és un tipus d'absentisme...** Bé, si veus aquests d'aquí és un tipus d'absentisme d'aquests que seria regular, més d'un... **Aquí en realitat només hi ha els de més d'un 25% d'absències**. (CEIP 24)

Sota definicions qualitatives, les indefinicions, o les definicions poc precises, alguns centres consideren que l'absentisme fa referència a: “*Qualsevol absència no justificada*” o “*assistència irregular*”. L'absència de definició quantitativa (*columna 3, taula 7.5*) és freqüent en un de cada quatre centres estudiats i es justifica, en alguns casos, de forma tautològica, al·ludint a un “suposat” “*baix nombre*” d'absències, tot i que les dimensions es valorada en base a la subjectivitat del tutor/a, a partir d'un nombre de situacions no especificades (... “*si veiéssim que hi ha molt de problema*”...), o en base a problemàtiques afegides (... “*si veuen o es sospita de que hi ha “algo” més al darrera llavors ja en parlem.*”), tal i com justifica la directora del CEIP 27

Teniu acordat allò de...a partir de un nombre de faltes... una definició d'absentisme?

- No, **no ho tenim tant definit. Jo suposo que si veiéssim que hi ha molt de problema tens la necessitat de definir-ho més no?** Però no, hi ha una mica el criteri del mestre de com vegi l'actitud de la nena, dels pares, **si veuen o sospita de que hi ha “algo” més al darrera llavors ja en parlem**. (CEIP 27)

El mateix nombre de centres (26%) defineixen l'absentisme en base a criteris precisos i restrictius (*taula 7.5, columna 2*) a partir d'un percentatge d'absències notablement inferior al 20-25% (menys del 10% d'absències no justificades, al mes). Es tracta de centres amb criteris inclusivament d'altres modalitats d'absentisme.

Taula 7.5. Definició d'absentisme segons freqüències als centres de primària				
Centres	Altes freqüències ³ (Columna 1)	Baixes Freqüències (Columna 2)	No freqüències (Columna 3)	No Inf.
	CEIP 24 CEIP 25 CEIP 30 CEIP 35 CEIP 36 CEIP 39 CEIP 40	CEIP 31 CEIP 32 CEIP 33 CEIP 34 CEIP 38	CEIP 23 CEIP 26 CEIP 27 CEIP 29 CEIP 37	CEIP 22 CEIP 28
Total (% sobre centres)	7 (36.8%)	5 (26%)	5 (26%)	2 (10,5%)

No és freqüent que el professorat del centre faci una valoració del tipus de justificació que donen els pares (només referit en tres centres) sinó que en general, els entrevistats consideren acceptables les faltes justificades per aquest, donant-los hi plena legitimitat en la justificació de les absències.

Aleshores després, de les quatre setmanes del mes, en fem un buidatge. Veus? Un buidatge de mes i veiem qui falta el 25% dels dies, i els nens que falten injustificadament o justificadament el 25% dels dies, aleshores ens posem en contacte amb Serveis Socials.

- Injustificadament o justificadament?

- Si, perquè a vegades les justificacions... deu n'hi do. A veure, si la justificació és un paper de metge evidentment no... Però **una justificació que no és massa correcta... Llavors ens posem en comunicació amb Serveis Socials, (CEIP 30)**

A veure, **si responen també depèn, si responen dient...hi ha respostes que són acceptables, i potser hi ha respostes que no.** No fa gaire, la resposta d'una àvia que s'ha hagut de fer càrrec d'un nen perquè la seva mare se n'ha anat i el pare no se sap on està i totes aquestes coses. El nen aquest estava com molt abandonat, i l'àvia va venir i va dir que ella tenia un "novio" i que se n'havia d'anar a ballar amb ell, que passava del nen. Automàticament vam agafar el telèfon; ara, potser hi han altres casos en els que veus que la família té un problema però els veus amb ganes d'arreglar-lo, doncs potser l'arreglem, no? (CEIP 31)

³ Com es recordarà les definicions d'absentisme s'han dividit en tres grans grups, segons les freqüències considerades: Absentisme a partir de situacions d'alta freqüència, per sobre del 15% d'absències al mes; Absentisme a partir de situacions de baixa freqüència, al voltant del 8% d'absències al mes i Definicions d'absentisme sense cap referència a freqüència, és a dir, absentisme de Freqüència inespecífica: "assistència injustificada o irregular" considerada de forma subjectiva segons tutor.

Només alguns centres fan referència a criteris inclusivament de justificacions no acceptables, com és el cas del CEIP 34 i del CEIP 38.

- Nosaltres **definim l'absentisme a partir del 15% de faltes d'assistència a les sessions lectives**, que són la suma de sessions de matí i de tarda. Distingim entre una causa justificada: que és una malaltia, mentre dura la malaltia, el que dicta el metge especialista... durant el temps necessari, o si és per força major... ja que alguna vegada hi ha hagut algun nen que ha hagut d'anar a testimoniar un judici d'un accident, o coses molt puntuals d'aquest tipus. **Les no justificades són el treball precoç, desinterès de la família per l'escolarització, feines domèstiques, malaltia o absència dels pares, carència econòmica, problemes d'ordre disciplinar, d'adaptació escolar, problemàtiques psicològiques o motius de consciència**

- ... motius de consciència?

- Doncs aquells... imagina't una nena àrab que el seu pare creu que a partir d'una edat no cal que vagi a l'escola, o per exemple un nen testimoni de Jehovà que quan són festes no vénen a l'escola. Per tant, l'escola s'ha de plantejar què fa si té alumnes amb aquestes situacions.. (34)

De les dades es desprèn **l'absència d'un criteri comú, compartir entre escoles, per a la definició d'absentisme. No hi ha unes dimensions de referència a partir de les quals considerar cert nivell d'absentisme com a risc o amenaça per als processos d'aprenentatge dels infants, que faciliti el diagnòstic i la intervenció precoç.**

Hom partia del supòsit que existiria una relació entre les formes de definir l'absentisme a cada centre i les dimensions del fenomen. A la taula 7.6 es pot observar l'absència de relació unívoca entre ambdós aspectes. Tot i així, **en els centres on predomina una definició qualitativa de l'absentisme s'observen uns percentatges d'absentisme declarat més baixos que la mitjana.** De constatar una associació caldria veure el sentit donat a la mateixa (atribució de causa o efecte).

Taula 7.6. Centres segons percentatges d'absentisme i definicions en base a les freqüències de situacions recurrents				
Definicions en base a: ————▶	Altes freqüències ⁴ (Columna 1)	Baixes Freqüències (Columna 2)	No freqüències (Columna 3)	No Inf.
% Absent. Inferior a la mitjana	CEIP 24 CEIP 39 CEIP 40 Fr:(2)	CEIP 31 CEIP 33 Fr:(2)	CEIP 23 CEIP 26 CEIP 27 CEIP 29 CEIP 37 Fr: (5)	CEIP 22 CEIP 28 Fr: (2)
% Absent. Superior a la mitjana	CEIP 25 CEIP 30 CEIP 35 CEIP 36Fr:(4)	CEIP 32 CEIP 34 CEIP 38 Fr:(3)		

⁴ Les definicions d'absentisme s'han dividit en tres grans grups, segons les freqüències considerades:

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

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

Hom parteix del supòsit que els mecanismes de control de l'absentisme a l'ensenyament primari són comparativament més senzills que a l'ensenyament secundari, puix els canvis de professorat especialista són menys freqüents⁵ i hi ha més estabilitat en la configuració del grup de classe, per l'absència de matèries optatives. **La presència continuada de la tutora a l'aula facilita el control i el seguiment de les diferents formes d'acumular absències:** situacions d'absentisme esporàdiques, recurrents o cròniques, consecutives o no. Tanmateix és d'esperar que determinades formes d'absentisme, vinculades al rebuig escolar o al desinterès per a determinades matèries no tinguin pràcticament cabuda en aquest nivell d'ensenyament primari. Així la organització de l'ensenyament primari transforma lleugerament el sentit de les variables considerades en l'anàlisi del control: el “control continu”, queda circumscribit, en l'ensenyament primari, al control de les absències a primera hora del matí i de la tarda, ja que les probabilitats d'absències injustificades un cop l'alumne està al centre són insignificants. La continuïtat del control queda així delimitada a dos moments: la primera hora del matí i de la tarda. Contràriament, el control discrecional o “control discret” suposa limitar aquest a un únic moment, que acostuma a ser la primera hora del matí.

De les informacions obtingudes **es desprèn que la major part dels centres de primària exerceixen un control de continu:** és a dir passen llista dues vegades al dia, **a excepció dels CEIPS 23, 25 i 40**, que restringeixen el control a primera hora del matí.

(...)”correspon al professor o tutor el control de l'assistència a classe dels alumnes i tot això. O sigui, cada professor passa llista cada dia.

- Pel matí?

- Normalment... alguns pel matí i per la tarda, **el que és obligatori és passar llista al dia.**

⁵ Està previst per la LOGSE que els canvis de professorat es produeixin en: educació musical, en llengües estrangeres i educació física.

- Un cop al dia?
- Això mateix. El que passa és que **alguns sí són més escrupolosos i la passen pel matí i per la tarda.** (CEIP 23)

Però **tot i aquestes pràctiques de control majoritàries, sembla ser que algunes formes d'absentisme són poc visibles a la percepció dels entrevistats.** La necessitat d'un buidat de faltes permet contribuir a fer visible aquelles absències esporàdiques susceptibles d'escapar a la percepció del professorat:

Llavors hi ha escoles que en algun moment determinat, quan aquest tema és preocupant perquè això és molt cíclic, depèn del que t'hi poses i això, controlen especialment el tema perquè **s'ha descobert que moltes vegades, amb això de les tres o cinc faltes, hi ha una sèrie de faltes esporàdiques que no les acabes de controlar. I quan fas un buidat, llavors allà hi surt, i es descobreix que potser hi ha un nen que tots els últims divendres de mes no ve,** o que cada dilluns i dimarts... sempre passen coses d'aquestes. Nosaltres no ho hem fet, però sé que fa uns anys ho van fer i es van portar sorpreses al respecte. (CEIP 31)

Tanmateix **les escoles tendeixen a considerar l'absentisme quan es tracta de dies consecutius, sobreestimant l'absentisme d'alta i continuada freqüència:**

Nosaltres en principi, **nens que falten un terç dels dies del mes són els que realment incidim ja una mica,** els tenim en compte i llavors parlem amb serveis socials o es truca a famílies i demés. Per sort en aquí normalment ja no, perquè, després veuràs amb les dades numèriques, un cert, o sigui, un mínim de faltes és molt comú. Tenir tres, quatre faltes en un mes és tant comú que no ho considerem com important. D'aquí cap amunt, pues nens que falten set, vuit dies en un mes o mitges jornades en un mes, llavors ja els tenim en compte. (CEIP 36)

Mentre que es tendeix a subestimar l'absentisme irregular o les absències puntuals (com poden ser les que es produeixen a primera hora del matí), malgrat que pugin ser recurrents i es registrin en el full d'assistència.

Bueno, sí. **Absentismo esporádico porque la familia pasa y se duermen, o por problemas de negligencia si que existe, pero no lo tenemos contabilizado.** (CEIP 33)

Es que... Saps que passa? Per exemple, doncs **que si hi ha nens doncs que per exemple arriben tard, però no és per culpa seva, és per culpa de negligència de la família. Aquest tipus, per exemple, a veure... no es pot dir absentisme, no?, perquè si enlloc d'arribar a les nou arriben a les deu no es pot dir absentisme perquè estan a l'escola, no?** I això jo ho he vist una miqueta així. (CEIP 40)

En determinades situacions el centre accepta justificacions per motius de mobilitat geogràfica de la família, que es tradueixen en una absència continuada, amb repercussions sobre la seqüència i el ritme d'aprenentatge de l'alumnat absent, tal i com il·lustren, les següents cites:

“ Aquest seria la mitjana *en base* a les sessions de matí, i la mitjana *en base* a les sessions de la tarda, i la global seria aquesta, el total. I aquí seria exactament igual. I ja et dic amb aquest... aquest que t'he apuntat, **després he descomptat els mesos de novembre... els dies de novembre que eren vint-i-un dies que va faltar a tots, i al desembre va venir... va faltar nou dies, eren quinze dies lectius**, i bé, sortia un onze per cent o un dotze. La veritat és que ha baixat bastant perquè aquest nen tenia l'any passat un trenta per cent d'absentisme, un vint-i-vuit. **Vull dir... ha baixat bastant descomptant aquests dos mesos perquè clar, aquests dos mesos fan pujar la mitja una barbaritat.**

- Clar, o sigui, aquí de fet has descomptat aquests dos mesos? Oi? aquí els has posat els dos mesos?

2- Aquí està tal qual (inclosos) Per això et surt més de la tercera part. I aquest és el gran, que està a sisè, que en faltes si et dones compte...

1- El doble a la tarda que al matí.

2- Si, per les tardes bastant. Perquè a més no tenen beca de menjador perquè tampoc l'han demanat, vull dir... (CEIP 24)

Si un nen, per exemple, ha hagut de marxar per problemes del barri, perquè aquí hi ha famílies que tenen problemes entre ells, i aleshores **han de marxar dos o tres mesos del barri perquè sinó, si es quedés, tindria més problemes, no? I això tampoc considerem que sigui absentisme.** L'absentista és aquell que podent venir no ve. El que té elements subjectius, diguéssim, que dius no, és que ni aquí ni a un altre lloc aniria, en aquesta situació, doncs aquest no considerem que sigui absentista. (CEIP 25)

De les informacions obtingudes es desprèn que **les formes de control instituïdes se mblen respondre més a una practica consuetudinària en les escoles de primària que a un plantejament consensuat pel claustre, en resposta a les situacions d'absentisme, i que perviuen formes d'absentisme invisible a la percepció dels entrevistats malgrat el control exhaustiu.**

Sí, no, però és que el seguiment de l'absentisme, si ho penses seriosament és complicat. Nosaltres no ho fem sempre, perquè no sempre tots els professors truquen. **Depèn molt de la voluntat, bé, no de la voluntat sinó de la responsabilitat de cada persona.** No tothom és igual de responsable i jo potser no puc estar controlant a cadascú. Jo quan veig un nen que fa dies que no ve, faig un “toque”: “I aquest nen, que no ha vingut? I aquesta?” “Sí, ja s’ha parlat.” **Però jo no puc anar al darrere de tothom, vull dir que qui no ho controla...**

- perquè el criteri de control és compartit?

- Vols dir si hi ha una sensibilitat? Sí, sí. Hi ha una sensibilitat comuna, això sí, **però a vegades hi ha tanta feina que la gent doncs mira...**, hi ha algun cas d'una senyoreta que ha perdut el full del control d'aquell mes. Pecat mortal, però bé, què hi farem. I pensa que sobretot a principi de curs costa molt més portar el seguiment.

- Per què?
- Perquè **s'ha d'agafar l'hàbit de tot, hi ha moltes coses a fer...** (CEIP 34)
- Quan es detecta un cas d'absentisme quina és la intervenció de la professora?
- Doncs si detecta que... jo que sé, que tots els... que a la setmana falta dos dies... **el que passa és que també depèn del criteri de la tutora, eh?, una mica.** (CEIP 38)

En el fons, **l'absentisme és una problemàtica escolar i social que qüestiona el caràcter impositiu de l'educació** (obligació) i planteja per a l'escola un dilema mal resolt per l'Estat: el dilema entre els drets individuals (en aquest cas el dret dels pares a no portar els seus fills a l'escola) i el dret a l'educació dels infants, com a dret social, i per tant el deure o obligació de l'Estat de garantir la escolarització dels infants.

- A veure, hi ha famílies que les crides i et diuen: "sí que es verdad" i que diuen "a no sé que". Jo també els dic que s'estan buscant un problema. També els explico "no sé que" que tenim que buscar solucions, perquè pensin que malgrat tot el nen no té la culpa de la seva falta de previsió o organització, i que busquin solucions, sinó...A veure quan jo ja els he de renyar doncs els renyes. **M'he trobat un cas en què un pare es va negar**, el primer any que jo...quan encara teníem vuitè aquí, es va negar rotundament a què la seva filla, perquè "*era su padre, y la hija era suya y él decidía si su hija se quedaba en casa o venía al colegio*", era una nena de vuitè. **I amb aquest no hi va haver manera, a més a més anava carregat de raons i no hi va haver manera.** Jo penso que **l'absentisme de les nenes és un fet, en escoles com aquesta. És una cosa que s'ha de tenir en compte** (CEIP 34).

Aquestes reticències, il·lustrades en les cites, expressen una "por" a que es puguin interrogar les practiques de les escoles. La següent entrevistada emfasitza reiteradament l'absència de problemes d'absentisme en contrast amb el que pugui ser la realitat d'altres escoles properes.

És que et dic jo... nosaltres hem tingut molta sort, eh?, perquè vull dir... no... vull dir a veure, **tenim molt pocs casos, vull dir, d'absentisme, però molt pocs casos, vull dir... és que no... No, és que tampoc en teníem**, nosaltres no en teníem. .. per això dic, nosaltres... amb això **...potser a d'altres estan fins al gorro però no, els nostres nens són molt feliços a l'escola**, són els reis del mambo...(CEIP 40)

També en alguns casos s'associa l'absentisme amb problemàtiques socials que s'interpreten com **factors de risc a l'estigmatització i l'etiquetatge de la pròpia escola:**

Saps què passa? Que hi ha moltes escoles que el posar tot l'absentisme els hi és com una mica humiliant, perquè deuen pensar que no funcionen prou bé. És el que et deia

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

c. Registre exhaustiu “versus” registre parcial o inexistent

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

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

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

Es que... Saps que passa? Per exemple, doncs que si **hi ha nens doncs que per exemple arriben tard, però no és per culpa seva, és per culpa de negligència de la família. Aquest tipus, per exemple, a veure... no es pot dir absentisme, no?, perquè si enlloc d'arribar a les nou arriben a les deu no es pot dir absentisme perquè estan a l'escola, no?** I això jo ho he vist una miqueta així.

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

- Sí, una mica, exacte, molt dur, eh?

- Vull dir que aquest absentisme no el consideràrieu?

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

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

- "I aquest percentatge és la mitjana de matí i tarda"?
- Sí, la mitjana de matí i tarda.
- És el percentual d'absentisme respecte les sessions totals?
- Si. En funció de... sí, dels dies lectius, vull dir... Aquest seria la mitjana en base a les sessions de matí, i la mitjana en base a les sessions de la tarda, i la global seria aquesta, la total. I aquí seria exactament igual. I ja et dic amb aquest... aquest que t'he apuntat, després he descomptat els mesos de novembre... els dies de novembre que eren vint-i-un dies que va faltar a tots, i al desembre va venir... va faltar nou dies, eren quinze dies lectius, i bé, sortia un onze per cent o un dotze. La veritat és que ha baixat bastant perquè aquest nen tenia l'any passat un trenta per cent d'absentisme, un vint-i-vuit. Vull dir... ha baixat bastant descomptant aquests dos mesos perquè clar, aquests dos mesos fan pujar la mitja una barbaritat". CEIP 24)

En Resum:

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

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

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

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

Taula núm. 7.7. Practiques de detecció, registre, control i intervenció.			
Eix 1: Visibilitat / Invisibilitat	Visibilitat	Invisibilitat	No Inf,
Definició precisa / definició imprecisa (sense referència a freqüència)	CEIP 24, CEIP 25, CEIP 30, CEIP 31, CEIP 33, CEIP 34, CEIP 35 CEIP 36, CEIP 38 CEIP 39	CEIP 23, CEIP 26 CEIP 27, CEIP 29 CEIP 37, CEIP 40	CEIP 22 CEIP 28 CEIP 32
Control continu/ control discret	CEIP 22, CEIP 24, CEIP 26 CEIP 27, CEIP 28, CEIP 29, CEIP 30, CEIP 31 CEIP 32, CEIP 33 CEIP 34, CEIP 35 CEIP 36, CEIP 37 CEIP 38, CEIP 39	CEIP 23, CEIP 25, CEIP 40	
Es registren tot tipus d'absentisme / Només casos recurrents i/o crònics	CEIP 31, CEIP 32 CEIP 33 CEIP 34, CEIP 38	CEIP 24, CEIP 25, CEIP 26, CEIP 27, CEIP 29. CEIP 30, CEIP 35, CEIP 36 CEIP 37, CEIP 39, CEIP 40,	CEIP 22 CEIP 23 CEIP 28 CEIP 29 CEIP 32
Resultats: (<i>Entre parèntesi s'expressa la freqüència acumulada per a cada centre en relació a les tres variables contemplades</i>)	CEIP 31 (3) CEIP 33 (3) CEIP 34 (3) CEIP 38 (3) CEIP 24 (2) CEIP 25 (2) CEIP 30 (2) CEIP 32 (2) CEIP 35 (2) CEIP 36 (2) CEIP 39 (2) CEIP 23 (1) CEIP 26 (1) CEIP 27 (1) CEIP 28 (1) CEIP 37 (1)	CEIP 23 (3) CEIP 40 (3) CEIP 26 (2) CEIP 27 (2) CEIP 29 (2) CEIP 37 (2) CEIP 24 (1) CEIP 25 (1) CEIP 30 (1) CEIP 35 (1) CEIP 36 (1) CEIP 39 (1)	CEIP 22 (2) CEIP 28 (2) CEIP 23 (1) CEIP 29 (1) CEIP 32 (1)

2.2. Eix 2: Heterogeneïtat “ versus” Homogeneïtat

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

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

Taula 7.8. Referències a les practiques pedagògiques

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Els hi envieu una carta per correu?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En qualssevol cas, però, els centres de primària descriuen **uns processos d'acollida a les famílies i a l'alumnat individualitzats**⁸, en base a modificacions horàries i organitzatives a l'etapa d'educació infantil.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En resum:

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

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

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

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

2.3. Eix 3: Internalització “versus” externalització

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

a) Intervencions immediates “versus” diferides

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

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

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

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

Llavors havia de recórrer al correu certificat, una **carta certificada**, però **això costa un dia per redactar-la, per enviar-lo al correu, certificar-ho, arribar a casa, els pares reben la carta... però clar, no fan ..."acuse de recibo"** - Clar. - **I es prenen també uns dies per decidir... Total, que amb una cosa i l'altra passava una setmana i això.** Després, fins que els nens... o els pares decidien que els nens anessin a l'escola passava una setmana, o si no decidíem comunicar-ho passava més. Llavors, jo en aquest moment, **quan ja passava més temps i no havia rebut resposta ni els pares havien enviat els nens, havia de notificar-ho** o bé sigui a la Inspecció, o com és la decisió més extrema... Perquè si ho comuniqués a l'inspector, l'inspector ha de prendre mesures ja una mica oficials. Clar, l'assistència a l'escola és un dret però és un deure, també. I últimament ja havíem vist al tele diari, l'any passat, que fins i tot a Saragossa per primera vegada havien condemnat a un pare a set dies de presó per no portar els nens a l'escola. O sigui, abans era... això no havia passat mai. I clar, ara se t'ho prenen una mica més seriosament. Llavors el recurs era anar a les assistents socials, i un organisme és... es diu Compensatòria, depèn del Departament d'Ensenyament, que per aquí passa cada divendres... amb ella tracto també els problemes d'absentisme. Però clar, ella no és més que una intermediària, i ella ha tingut alguna reunió amb l'assistenta social del barri i l'Assistència Social és la que va a casa dels nens a veure si tenen problemes familiars... el que sigui, de des-estabilització familiar o el problema que sigui (CEIP 23)

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

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

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

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

b) Mesures preventives i persuasives “versus” mesures coercitives.

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

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

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

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

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

¹² CEIPS 22,24,25, 30, 33,34 i 39

¹³ CEIPS 23, 34, 38, 39, 40.

¹⁴ CEIP 33,34

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Sí?

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

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

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

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

1- Home, no és que es pugui negociar, vull dir **el que és important és que se’ls hi ha de fer veure...és més un treball de sensibilització...de fer-los veure lo important és doncs que el nano vingui a l’escola,** lo important doncs és que el nano se’n vagi a dormir d’hora perquè així l’endemà estarà despenja t... a veure, és un treball...d’anar conscienciant. (CEIP 40)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Això de deixar-los entrar al menjador?

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

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

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

- Sí?

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

Altres mesures referides, en menor grau són:

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

En general es tracta de **mesures orientades a un canvi de comportament en base a una tasca pedagògica que afavoreixi l' "Autonomia Responsable"** de l'alumne i les famílies respecte a la seva pròpia escolarització.

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

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

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

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

¹⁶ Com es recordarà les mesures coercitives fan referència a tota acció de violència simbòlica que, en resposta a les infraccions comeses per l'alumnat o la família d'aquest, apliquen diferents agències de control simbòlic, en base al poder legítim que socialment se'ls atribueix.

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

- Poc dialogants?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En resum:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No hi ha tradició de col· laboració entre la major part dels centres de primària i altres agències de control simbòlic com serveis socials o altres serveis de proximitat. **Les pràctiques de treball conjunt, presents en una tercera part de les escoles**, oscil· len notablement segons si hi ha hagut un plantejament de zona a l'hora d'abordar problemàtiques com l'absentisme. En aquest sentit la tradició de treballar en comissió social en els centres 22,24,31 i 32 respon a un plantejament comú de zona. Però el treball en comissió també s'ha instaurat recentment a tres zones i escoles. Així, tres dels quatre centres estudiats a la zona 1 han instituï t aquesta formula de treball. Vuit dels dinou centres no tenen instituï da cap formula de treball regular per a treballar la problemàtica de l'absentisme i altres problemàtiques socials associades, particularment són centres ubicats a la zona 2.

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

En resum:

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

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

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

2.5. Conclusió: Pràctiques “actives” “versus” practiques “passives”.

La taula que es presenta a continuació permet reduir les informacions recollides en els dinou centres analitzats i obtenir un índex sintètic per a la classificació de les escoles. Procedeixo, seguidament, a quantificar aquelles variables presents per a cada eix analitzat, que defineixen un model de pràctiques “actives”. Aquest model es defineix, com es recordarà per:

La visibilitat:

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

La heterogeneïtat:

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

La Internalització:

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

El treball conjunt:

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

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

La invisibilitat:

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

La homogeneïtat:

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

La externalització:

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

El treball aïllat:

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

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

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

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

Taula 7.13. Contribució de les variables als models de pràctiques de primària²⁰

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

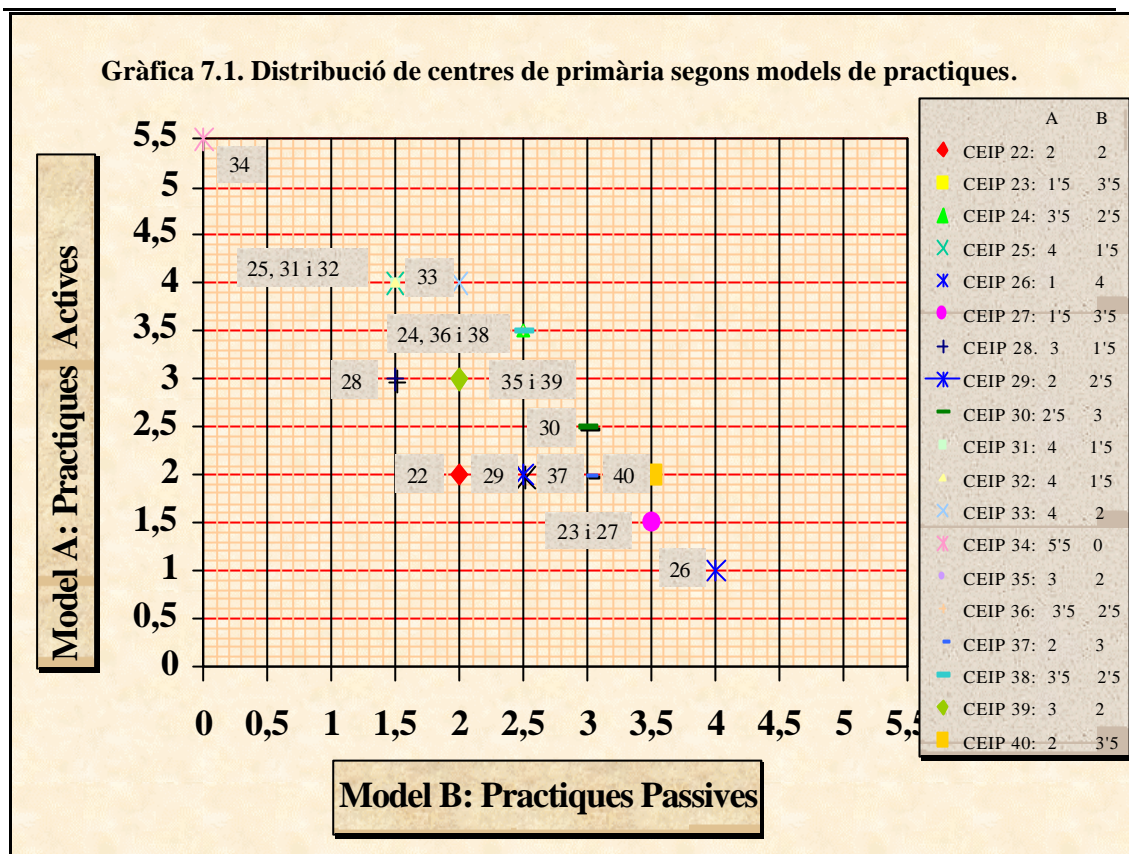
²⁰ Els eixos referits són: Eix 1: Visibilitat/invisibilitat; Eix 2: Pràctiques d'intervenció heterogènies / homogènies; ; Eix 3: Pràctiques d'internalització / externalització i Eix 4: Treball conjunt entre agències de control simbòlic versus treball aïllat.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Bé, **una cosa que és importantíssima és la mentalització cent per cent del claustre**, perquè si no tothom ho fa no funciona, i això costa molt també, eh?

- A tu et consta que en aquesta escola realment tothom ho fa?

Sí, no tothom amb la mateixa cura, perquè això que t'explicava jo abans és una bestiesa, no tothom està disposat a sortir de classe per trucar, no? Però bé, m'explico, no tothom té aquesta cura, però sí que hem treballat molt perquè la gent ho tingui en compte, que **els nanos són responsabilitat nostra**, "pim pam"... Clar, funciona sobretot quan tothom ho fa... mai pots demanar a tothom la mateixa intensitat perquè cadascú som diferents, però almenys **estar a sobre, això sí que és important**. DCC_CEIP 24

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

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

⁴ CEIPS 30, 34, 35, 37 i 39.

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

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

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

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

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

3.2.1. Atribució de causes exògenes a la institució escolar:

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

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

Totes aquestes causes exògenes són analitzades a continuació.

a.1) Handicap cultural: Abandó i desatenció familiar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a.2) Handicap Cultural: Sobreprotecció

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

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

- Aquí **normalment els gitanos estan integrats**, el problema que tenim és que no volen pagar "ni un duro", i t'enganyen contínuament... **Si muntem una activitat extraescolar ja sigui una sortida, els gitanos no hi van**. Ara després de parlar molt amb les mares, **estem aconseguint que alguna vegada vagin d'excursió**. Tot i així l'altre dia, ve una mare i li diu al mestre de primer: "si le pasa algo a mi niño te mato, eh!". **Pensem que aquests nens quan siguin pares ho veuran d'una altre manera**. CEIP 37

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a.4) Handicap Cultural: discurs d'etnicitat

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En Conclusió:

- Els discursos re-creats en els centres de primària es caracteritzen, al igual que els de secundària, pel **predomini de referències a factors d'absentisme exògens a la institució escolar, en el marc d'un discurs que reproduïx la "Teoria del Handicap"**. No obstant existeixen **diferències** que obliguen a matisar:
 - a) **Més de la meitat dels discursos fan referència a les condicions de vida i a les desigualtats socials per interpretar les causes d'algunes formes d'absentisme:** La precarietat laboral, la feblesa d'algunes estructures familiars en condicions econòmiques precàries (mares soles en situació de privació material), les condicions de treball i les formes de subsistència d'alguns grups domèstics: venda ambulants, fires, etc., que requereixen una mobilitat geogràfica per a la qual l'escola no té resposta; les problemàtiques familiars de des-estructuració, vinculades de forma directa o indirecta a problemes de toxicomanies, la marginació i la delinqüència, són factors obviats en els discursos de secundària, que adquireixen un pes rellevant en la interpretació de l'absentisme a l'ensenyament primari.
 - b) A diferència de secundària, on predominen les referències a factors de caire individual, als problemes de rendiment i a la des-motivació escolar, **els discursos de primària interpreten l'absentisme per una multiplicitat de factors entre els quals l'absència de responsabilitats familiars és el més referit:** Una tercera part dels entrevistats atribueixen la des-responsabilització familiar a una "manca d'hàbits" i a la manca de valoració que les famílies fan de l'escola: **l'absentisme és percebut com a resultat de la existència d'una escala de valors**

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

c) **Al voltant d'una tercera part dels centres de primària visitats fan alguna referència explícita a factors de caràcter ètnic per interpretar l'absentisme, amb un predomini pràcticament total de referències a l'absentisme del col·lectiu gitano. No obstant, un nombre similar d'entrevistats, elaboren discursos antagònics, en els que es matisa aquesta associació tòpica.**

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

3.2.2. Factors endògens a la institució escolar.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- I a què atribueixes aquesta disminució?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Sí?.

- Clar, estàvem parlant ja d'edats de 13 o 14 anys, que sí que es dediquen a la casa. Doncs aquí es disparava l'absentisme. **I clar, des de que només tenim primària i des de que abans l'administradora i ara el monitor fan aquesta intervenció directa i immediata al barri, doncs... Doncs estem al voltant d'assistència que mira: una classe d'un 88%.** DCC-CEIP 25

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

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

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

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

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

En resum.

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

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

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

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

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

- Una dimensió en base a la **reflexió crítica sobre les formulacions polítiques de l'administració educativa i l'administració local**, (tot i que els discursos no excloguin responsabilitats d'altres administracions com Justícia o altres.

- Una dimensió tècnica: **sobre les percepcions de les responsabilitats de les agències de control simbòlic reparadores**, bàsicament els serveis tècnics especialitzats com. La inspecció tècnica, l' EAP, compensatòria, i els serveis socials.

a) Les responsabilitats polítiques de les administracions educativa i local

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

b) Les responsabilitats tècniques de les administracions educativa i local

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

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

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

Taula 7.15. Referències a les responsabilitats de les agències de control simbòlic					
	Crítica Política	Serveis Socials	EAP	Compensatòria	Inspecció
22	-	X	-	X	-
23	-	X	-	X	-
24	-	n. i	-	X	X
25	-	X	-	-	-
26	-	X	--	-	-
27	X	X	-	-	X
28	X	X	X	-	X
29	-	X	-	X	-
30	X	X	-	X	-
31	X	n. i	-	-	-
32	X	X	-	-	X
33	X	X	-	X	X
34	X	X	-	-	-
35	X	X	-	-	-
36	-	X	X	-	-
37	-	X	-	-	X
38	X	n. i	-	X	X
39	-	X	-	X	-
40	-	X	-	X	X
Total	9	16	2	9	8

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

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

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

- **Va abandonar l'escola?**

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

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

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

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

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

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

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

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

Dcc.-**Sí.**

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

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

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

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

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

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

b.2. El recurs al programa de compensatòria

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

b.3. Els Equips d'Assessorament Psicopedagògic

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

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

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

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

¹² Veure la Disposició Addicional Segona de la LOPEGCE.

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

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

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

Jo he tingut ja des de fa anys una baralla i una guerra amb l'EAP d'aquí.

- Sí?

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

- No?

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

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

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

b.4. Els Serveis Socials

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

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

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

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

- Sí?

- Perquè **fa uns anys hi havia tres o quatre educadors i ara només hi ha una, m'entens?**

(...) **jo penso que més no pot fer perquè no té més eines, no té recursos, no té forma de...ella sola per tota la zona 5 . Vaja i jo li dec passar els casos menys complicats, vull dir que jo aviam valoro molt positivament la seva feina però no la puc valorar millor** perquè ja entenc que ...CEIP 27

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

¹³ També el CEIP 28 i 30

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

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

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

- A qui vàreu enviar aquestes demandes?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- (Dcss_z4) **Bueno, però col· laboració.**

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

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

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

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

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

En Resum:

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

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

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

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

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

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

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

Model A. Discursos de corresponsabilitat escolar i política

El paper de l'escola:

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

L'atribució de causes d'absentisme:

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

Ubicació de Responsabilitats sobre l'absentisme:

3) Discurs crític sobre les responsabilitats polítiques i tècniques

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

Model B. Discursos de des-responsabilització escolar i política

El paper de l'escola davant l'absentisme:

1) Discurs d'externalització de l'absentisme

L'atribució de causes d'absentisme:

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

Ubicació de Responsabilitats sobre l'absentisme:

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

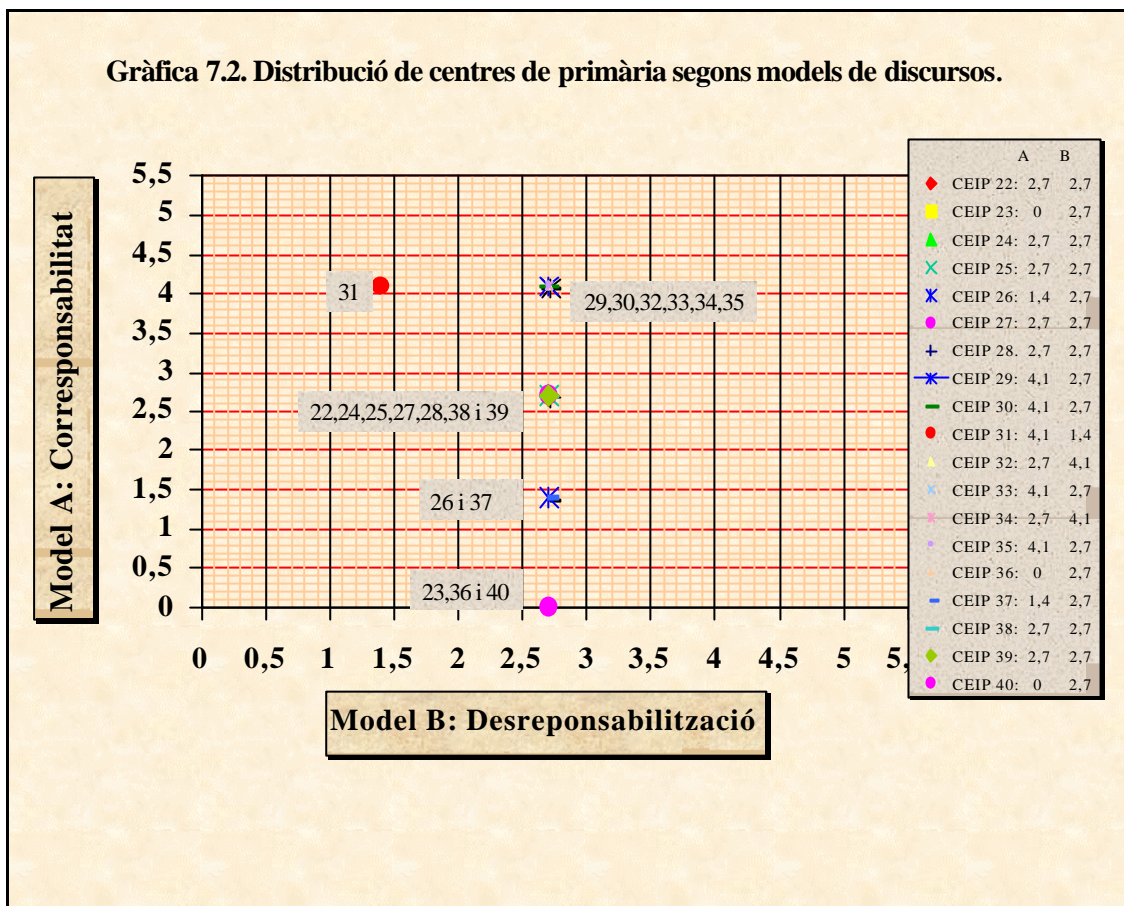
Taula 7.16. Contribució de les variables als discursos de primària								
	Model A				Model B			
	Eix 1 (1)	Eix 2 (2)	Eix 3 (2)	Total A (5)	Eix 1 (1)	Eix 2 (2)	Eix 3 (2)	Total B (5)
CEIP 22	1/1	1/2	0/1	2/74 (2,7)	0/1	½	1/1	2/74 (2,7)
CEIP 23	0/0	0/1	0/1	0	0/1	1/1	1/1	2/74 (2,7)
CEIP 24	1/1	½	0/1	2/74 (2,7)	0/1	½	1/1	2/74 (2,7)
CEIP 25	1/1	½	0/1	2/74 (2,7)	0/1	½	1/1	2/74 (2,7)
CEIP 26	1/1	0/1	0/1	1/74 (1,4)	0/1	1/1	1/1	2/74 (2,7)
CEIP 27	1/1	0/1	½	2/74 (2,7)	0/1	1/1	½	2/74 (2,7)
CEIP 28	1/1	0/1	½	2/74 (2,7)	0/1	1/1	½	2/74 (2,7)
CEIP 29	1/1	½	½	3/74 (4,1)	0/1	½	½	2/74 (2,7)
CEIP 30	1/1	½	½	3/74 (4,1)	0/1	½	½	2/74 (2,7)
CEIP 31	1/1	½	1/1	3/74 (4,1)	0/1	½	0/1	1/74 (1,4)
CEIP 32	1/1	1/2	½	3/74 (4,1)	0/1	½	½	2/74 (2,7)
CEIP 33	1/1	½	½	3/74 (4,1)	0/1	½	½	2/74 (2,7)
CEIP 34	1/1	½	½	3/74 (4,1)	0/1	½	½	2/74 (2,7)
CEIP 35	1/1	½	½	3/74 (4,1)	0/1	½	½	2/74 (2,7)
CEIP 36	0/0	0/1	0/1	0	0/1	1/1	1/1	2/74 (2,7)
CEIP 37	1/1	0/1	0/1	1/74 (1,4)	0/1	1/1	1/1	2/74 (2,7)
CEIP 38	1/1	0/1	½	2/74 (2,7)	0/1	1/1	½	2/74 (2,7)
CEIP 39	1/1	½	0/1	2/74 (2,7)	0/1	½	1/1	2/74 (2,7)
CEIP 40	0/0	0/1	0/1	0	0/0	1/1	1/1	2/74 (2,7)
Mitjana sobre total d'eix	16/16 100%	11/30 36,7%	10/28 35,7%	37/74 50%	0/16 0%	19/30 63,3%	18/28 64,3%	37/74 50%
Mitjana d'eix sobre Model	16/37 43,2	11/37 29,7	10/37 27,1	100%	0/37 0%	19/37 51,3%	18/37 48,6%	100%

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

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

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

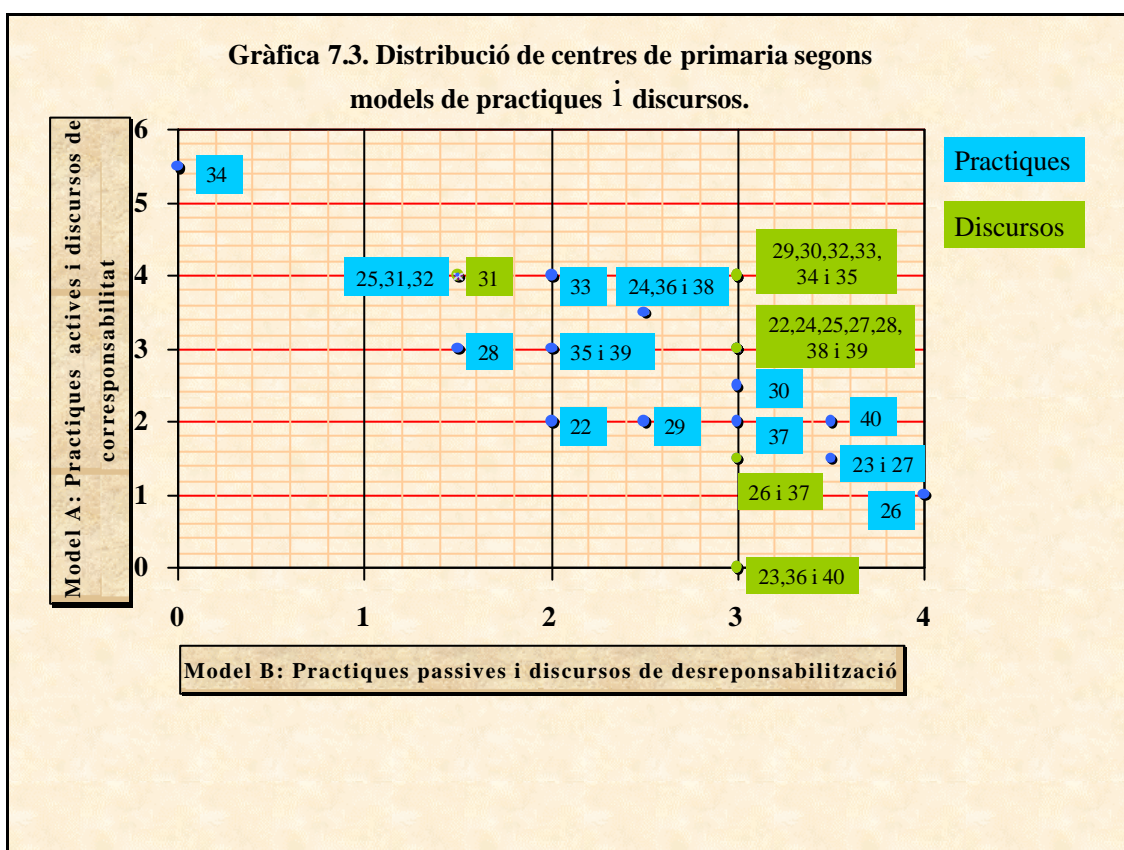
Altres centres però, es troben més pròxims al que seria un “Model B” (**Grup 3**) en el que es tendeix a adjudicar les responsabilitats d'intervenció a instàncies tècniques, majoritàriament als serveis socials. Dins del discurs dominant en el model B les **competències per a la intervenció queden situades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



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

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

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



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

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

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

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

Taula 7.18. Coherència entre els models de pràctiques i discursos resultants

	PRACTIQUES (P)			DISCURSOS (D)			COHERENCIA (P:A; D:A) (P:B ; D:B)	Model Dominant
	Model A	Model B	A – B (\diamond)	Model A	Model B	A – B (\diamond)		
CEIP22	2,0	2,0	0	2,7	2,7	0	=0	0
CEIP23	1,5	3,5	2,0 (B)	0	2,7	2,7 (B)	(B-B)=©	B
CEIP24	3,5	2,5	1,0 (A)	2,7	2,7	0	(A-0)=©	A
CEIP25	4,0	1,5	2,5 (A)	2,7	2,7	0	(A-0)=©	A
CEIP26	1,0	4,0	3,0 (B)	1,4	2,7	1,3(B)	(B-B)=©	B
CEIP27	1,5	3,5	2,0(B)	2,7	2,7	0	(B-0)=©	B
CEIP28	3,0	1,5	1,5 (A)	2,7	2,7	0	(A-0)=©	A
CEIP29	2,0	2,5	0,5 (B)	4,1	2,7	1,4 (A)	(B-A)=I	A
CEIP30	2,5	3,0	0,5 (B)	4,1	2,7	1,4 (A)	(B-A)=I	A
CEIP31	4,0	1,5	2,5 (A)	4,1	1,4	2,7 (A)	(A-A)=©	A
CEIP32	4,0	1,5	2,5 (A)	4,1	2,7	2,7 (A)	(A-A)=©	A
CEIP33	4,0	2,0	2,0(A)	4,1	2,7	1,4 (A)	(A-A)=©	A
CEIP34	5,5	0	5,5 (A)	4,1	2,7	2,7 (A)	(A-A))©	A
CEIP35	3,0	2,0	1,0 (A)	4,1	2,7	1,4 (A)	(A-A)=©	A
CEIP36	3,5	2,5	1,0 (A)	0	2,7	2,7 (B)	(A-B)=I	B
CEIP37	2,0	3,0	1,0 (B)	1,4	2,7	1,3 (B)	(B-B)=©	B
CEIP38	3,5	2,5	1,0 (A)	2,7	2,7	0	(A-0)=©	A
CEIP39	3,0	2,0	1,0(A)	2,7	2,7	0	(A-0)=©	A
CEIP40	2,0	3,5	1,5 (B)	0	2,7	2,7 (B)	(B-B)=©	B