

## CAPITOL VIII.

Absentisme Escolar, Característiques Pedagògiques i  
Organitzatives dels Centres Educatius

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

---

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

## **1. Cultures o Modes de treball del professorat**

Comprendre la diversitat de lògiques d'acció i d'organització escolar ha estat l'objectiu d'alguns treballs desenvolupats en els últims anys des de la sociologia de l'escola<sup>2</sup>. Malgrat que l'anàlisi de l'escola com a institució és relativament recent i fragmentat, diversos estudis des de les teories de les organitzacions i particularment de l'organització escolar han desenvolupat la recerca sobre la cultura escolar com element de comprensió de la realitat de les escoles. Aquests estudis permeten aprofundir en diferents pràctiques d'organització escolar i la seva contribució als processos de canvi educatiu.

No és objectiu d'aquest capítol fer una revisió i síntesi de les principals perspectives teòriques dels estudis d'organització escolar, però resulta oportú examinar algunes tipologies de centres escolars per a caracteritzar les escoles de primària i secundària, a partir de les quals assajar una interpretació de les pràctiques i discursos diferenciats d'absentisme i la comprensió dels centres estudiats en base al modes de treball del professorat.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> En els últims vint anys, la sociologia de l'educació ha experimentat una orientació vers la escola com espai privilegiat d'anàlisi, en contraposició a les recerques que des de les teories de la reproducció cultural atribueixen una influència determinant a l'origen sociocultural de l'alumnat i al paper reproductor del sistema d'ensenyança. Aquesta nova orientació reflecteix les inflexions teòriques des de la perspectiva estructuralista dels anys 70 a l'etnometodologia i la influència del corrent interaccionista desenvolupada al llarg dels anys 80.

<sup>3</sup> A. Hargreaves, i M Fullan han desenvolupat un interessant anàlisi de les cultures de treball existents entre el professorat i les noves demandes socials i reptes de la institució escolar en l'actual context de crisi de la modernitat (postmodernitat). Particularment A Hargreaves s'ha centrat en els problemes del canvi educatiu i les seves repercussions en el desenvolupament professional –en la professió docent– en les cultures de l'ensenyança, i en les estructures en que es desenvolupa.

Alguns autors han utilitzat el concepte de cultura en relació a les formes de treball a les escoles. Fullan i Hargreaves (1992)<sup>4</sup> ho descriuen com:

“Les creences i expectatives mostrades posen de manifest la forma en que funciona una escola, particularment en lo referent a com es relaciona la gent, (o com fracassen al relacionar-se). En termes senzills, la cultura és la forma en que fem les coses i com ens relacionem els uns amb els altres ”.<sup>5</sup>

En un sentit sociològic i antropològic general la cultura fa referència al conjunt de coneixements, creences, valors o ideals que comparteixen els membres d'un grup, a les normes o regles que assumeixen i als bens materials i simbòlics que produeixen.<sup>6</sup>

Autors com Cohen, Deal, Meyer i Scott<sup>7</sup> (1979) defineixen la cultura com: *“el conjunt de valors i significats compartits pels membres d'una organització, manifestats de forma tangible o intangible, que determinen i expliquen els seus comportaments particulars.”*<sup>8</sup>, és a dir, en la seva accepció simbòlica. D'acord amb aquests enfocaments comprendre i conèixer la cultura de cada centre suposa considerar-la no només en base a les creences i valors del professorat sinó també a les normes, valors, actituds i expectatives de l'alumnat i de les relacions entre aquests i el professorat.

---

<sup>4</sup> Fullan, M (1986) *La gestión del cambio educativo*. Symposium de Innovación educativa. Murcia.  
Fullan, M; Hargreaves, A (1992) *What's Worth Fighting for in Your School?* Open University Press, Buckingham

<sup>5</sup> Citat per Patrick Whithaker (1998) “Cómo gestionar el cambio en contextos educativos” Madrid: Ed Narcea, p, 119.

<sup>6</sup> Guiddens, A. *Sociología*, Barcelona: Alianza Universidad, 1989, pàg. 66.

<sup>7</sup> Cohen, Deal, Meyer, Scott (1979): “Technology and learning in the elementary school” in *Sociology of Education*. N° 52, p. 20-33.

<sup>8</sup> Handy, 1984. *Tanken for Granted? Understanding Schools as Organisations* Longman, New York, 1ª ed, 1975. .

---

Caldria afegir a aquesta definició les relacions de les formes culturals amb el medi institucional en el que es desenvolupen, per tal de superar un concepte essencialment normatiu i harmònic de cultura; “compartir creences i actituds”, de “consens explícit i implícit”. Aquesta perspectiva cultural implica ressaltar els elements comuns de les relacions humanes: valors, hàbits, normes i creences; el contingut compartit de les cultures del professorat<sup>9</sup>, sense considerar el conflicte i el desacord.

D'altra banda els modes de treball del professorat (*cultures del professorat*) sovint expressen la micropolítica del poder entre administració, mestres, professorat i alumnat. Les formes particulars que adopten determinats modes de treball es vinculen també a imposicions administratives<sup>10</sup> (cultura pedagògica de l'Estat, control, imposició, grau d'intervenció, processos de centralització i descentralització, etc.) o formes de cooptació.<sup>11</sup>

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

---

<sup>9</sup> Erickson, F (1987). “Conceptions of school culture”. *Educational Administration Quarterly*, 23, (4), pág. 11-24.

<sup>10</sup> Les organitzacions escolars es troben impregnades d'elements de cultura burocràtica atès que aquesta ha estat la cultura històricament dominant. En el mateix sentit cal no oblidar que els centres educatius estan regulats per la normativa que prescriu l'administració educativa i que té impacte en termes de col·legialitat “artificial” o col·laboració “imposada”.<sup>10</sup> La reforma educativa contemplada en la LOGSE apunta vers un canvi de cultura escolar, tal i com recullen els art. 57, 59 i 60 de la LOGSE i altres disposicions legals de rang inferior, imposant en algunes organitzacions escolars formes de col·legialitat artificial, és a dir, controlades administrativament.

<sup>11</sup> A. Hargreaves, 1999. (p.212-217).

L'anàlisi de les formes de treball entre el professorat en els centres de primària i secundària, que es desenvolupa en aquest capítol, parteixen d'una revisió dels seus treballs, relatius a la cultura del professorat<sup>12</sup>. Per aquest autor les cultures d'ensenyança comprenen:

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

(Hargreaves.1999, p.190)

Per a l'autor, les cultures d'ensenyança tenen dues dimensions importants: contingut i forma. El contingut fa referència a: *“les actituds, valors, creences, hàbits supòsits i formes de fer les coses fonamentals compartides per un grup de mestres o per la comunitat docent en general”*<sup>13</sup>(és a dir, cultura, strictu sensu) mentre que la forma de la cultura (en Hargreaves) fa referència a la estructura en que es produeixen i reproduïxen les actituds, els valors, les creences, els hàbits, etc., és a dir, la forma de la cultura, tal i com la denomina A. Hargreaves, no és ni més ni menys que el sistema d'interrelacions que estableixen els individus que comparteixen una mateixa cultura (*“los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas”*), és a dir, la estructura.

<sup>13</sup> No és fàcil, d'acord amb aquest enfocament, comprendre i conèixer la cultura de cada centre, perquè aquesta no és només expressió de creences i valors del professorat sinó també de les normes, valors actituds i expectatives d'alumnat i pares, en un procés d'interacció amb el professorat. A més, el contingut pot ser important en certs contextos amb un fort lligam d'integració, per exemple en alguns centres privats i religiosos, però en molts altres la cultura pot estar dividida. Bolivar A. (1993) “Culturas profesionales en la enseñanza”. A *Cuadernos de Pedagogía*, núm., 219, pàg., 68-72

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

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

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

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



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

Les tipologies de cultures d'ensenyança varien segons autors. El recent treball de C Armengol (1999)<sup>14</sup>, realitzat sobre una mostra representativa de centres de primària a Catalunya, presenta un anàlisi detallat al respecte. Per aquesta autora la cultura està constituïda per “comportaments, idees i especialment valors compartits que constitueixen el marc interpretatiu d'identitat i de referència, es transmet mitjançant símbols que són apresos pels components de la institució i singularitza els grups.”

Álvarez M i López JL, (1999<sup>15</sup>), han elaborat una tipologia simple de cultures (Armengol. 1999). D'una banda **la cultura burocràtica**, és aquella que transmet moviments que es generen en un altre lloc. És la cultura de la seguretat, de la inèrcia i del paternalisme. En el marc d'aquesta cultura els docents són peces iguals d'una única màquina (el sistema educatiu). Aquesta cultura burocràtica prové d'un model mecànic, centralista, igualitari, homogeneïtzador, és la concepció de les organitzacions del pensament mecanicista del segle XIX, de la primera revolució industrial. Es tracta d'un model rígid i per tant, en un temps de canvis constants ineficient.<sup>16</sup>

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

---

<sup>14</sup> Armengol i Asparó., C: (1999). "La cultura organitzacional en els centres educatius de primària". Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. UAB.

<sup>15</sup> Alvarez, M i López J,L (1999) "*La evaluación del profesorado de los equipos docentes*", Ed. Síntesis, Madrid (pàg. 151-153).

<sup>16</sup> La visió de l'escola com una bresca, aules separades coordinada per l'aparell administratiu invisible (Tyler, 1991) es correspon al model burocràtic clàssic.

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

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

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

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

te unes conseqüències distintes pel seu treball i pel canvi educatiu.<sup>17</sup> També autors com Bolívar (1993) i Muncio, fan una classificació similar, a partir de quatre dimensions: les relacions interpersonals; les formes de treball, la identitat personal i les formes organitzatives. Segons aquests autors podem establir quatre tipus de cultures escolars: “la cultura individualista”; “el regne de Taifes” i “La cultura de col·laboració artificial” (denominades “de balcanització”, i de “col·legialitat artificial” respectivament, per A. Hargreaves) i la cultura “Col·laborativa”.

Una síntesi d'aquestes aportacions la trobem en la tesi de C. Armengol qui recull les tipologies de cultures esmentades<sup>18</sup>. Aquesta autora es refereix a **la cultura organitzacional** com “un fenomen transversal, fruit dels elements que configuren l'organització d'un centre”. L'autora manté una classificació de les cultures organitzacionals en quatre, similars a les tipologies definides per Bolívar (1993)<sup>19</sup> i Hargreaves (1994), amb lleugers canvis de denominació:

---

<sup>17</sup> Mentre que les cultures de col·legialitat artificial es caracteritzen per: estar *reglamentades per l'administració*, (imposició administrativa), *ser obligatòria*, *orientada a la implementació de decisions externes* i *fixa en el temps i l'espai (és a dir exercida en espais i moments concrets)* en les cultura de col·laboració les relacions de treball en equip entre el professorat tendeixen a ser: *espontànies*, en el sentit que evolucionen i es mantenen gràcies a la mateixa comunitat docent tot i no ser independents, en els seus orígens, de certa artificialitat administrativa, *voluntàries*, en base al valor que el mateix professorat els hi confereix, *orientades al desenvolupament*, en el sentit de desenvolupar les pròpies iniciatives o tasques definides conjuntament, i *omnipresents en el temps i l'espai* en base a trobades informals, breus i infreqüents i *imprevisibles*, és a dir, en tant que els docents són els que controlen el que fan els resultats de la col·laboració no es poden preveure amb facilitat. (Hargreaves, p, 219 i ss.)

<sup>18</sup> L'autora construeix els seus propis instruments d'anàlisi a partir de les aportacions de diferents autors que han estudiat abastament el tema. Procedeix a creuar les seves troballes en un quadre de doble entrada, d'una banda els diferents elements que donen peu a l'anàlisi de les manifestacions culturals aportades per Beare, Caldwell i Millikan, i de l'altre el tipus de cultura organitzacional definida per Bolívar i per Muncio (p, 460). Per a l'anàlisi d'aquestes manifestacions considera les següents variable, que defineix a partir de quatre ítems que caracteritzen els quatre models culturals considerats. Les variables són: 1) *Grau d'implicació amb les finalitats i valors institucionals*; 2) *Planificació del currículum*; 3) *Llenguatge*; 4) *Assignació de tasques al professorat*; 5) *Intervenció en la dinàmica de treball*; 6) *Intervenció entre professionals*; 7) *Gestió dels directius*; 8) *coordinació pedagògica*; 9) *Innovacions*; 10) *Conflictes (entre professorat)*; 11) *Formació del professorat*; 12) *Clima*. A més d'aquestes manifestacions conceptuals, verbals i relacionals o de comportament l'autora considera altres tipus de manifestacions simbòliques, visuals i materials.

cultura individualista; cultura fragmentada; cultura de coordinació<sup>20</sup> i cultura col·laborativa<sup>21</sup>. En qualsevol cas aquests models es caracteritzen pels trets que es recullen en el següent quadre<sup>22</sup>:

---

<sup>19</sup> Bolívar, A, (1993) *Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción*, a Revista de Innovación Educativa. Universidad de Santiago, núm. 2. Pàgs. 13-22; Bolívar A (1994) "El compromiso organizativo de un centro en una cultura de colaboración en Villar L.M. y De Vicente P (Coord) Enseñanza para centros educativos. Barcelona.

<sup>20</sup> L'autora defineix la cultura coordinada com: *Aquella que es dona en els centres on **el professorat es reuneix sovint, amb la intenció de prendre decisions i planificar actuacions**, on hi ha algunes estructures que ho podrien possibilitar, però que, malgrat tot, **encara no es donen aquests processos de forma completa**.*

<sup>21</sup> La cultura de col·laboració (col·laborativa) fa referència a: *Aquella que permet establir el centre educatiu com una organització on es veu **l'ensenyament com una tasca compartida**, que no es troba limitada exclusivament a impartir docència als alumnes. La cultura col·laborativa funciona tenint cura dels detalls, de les coses petites. El professorat té **sentiment de pertànyer a l'organització, hi ha un suport i una preocupació pels altres i sent que la seva participació es fa indispensable com a forma de treball i de planificació. Les estructures existents promouen el treball conjunt***

<sup>22</sup> Extret de: Bolívar. A "Culturas profesionales en la enseñanza" *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 219, p.68-72

Quadre 8. 1. Cultures professionals en l'ensenyament<sup>23</sup>

	<b>Cultura individualista<sup>24</sup></b>	<b>Cultura Fragmentada</b>
<b>Relacions</b>	Vides privades, aïllament físic i psicològic, interaccions fragmentades esporàdiques i superficials	Baixa permeabilitat, dividit en subgrups amb pocs elements comuns L'aprenentatge professional esdevé en aquests subgrups
<b>Formes de treballar</b>	Responsabilitat individual a l'aula, grup de treball privat, a les aules pocs espais i temps comuns	Els grups romanen relativament estables. Cada grup té un "modus" propi de treballar i atendre l'ensenyament i la matèria
<b>Identitat Personal</b>	Preocupació centrada a l'aula i en complir la responsabilitat. Falta de recolzament interpersonal. Soledat professional	Identificació amb els subgrup al qual es pertany, amb modus propis de pensar i ensenyar. Sub-cultura de la matèria o àrea
<b>Condicions Organitzatives</b>	Distribució funcional i jeràrquica de les tasques. Organització per aules i per espais cel·lulars - funcionaris.	Organització escolar per matèries, nivells, àrees i departaments. La estructura disciplinària condiciona l'organització escolar
	<b>Col·laboració artificial- coordinació</b>	<b>Cultura Col·laborativa</b>
<b>Relacions</b>	Relacions comunes per procediments burocràtics com a gestió regulada de forma administrativa. Les relacions són imposades externament	Sentit de comunitat, recolzament i relació mútua. Auto-revisió de l'aprenentatge professional compartit. Les relacions construïdes internament
<b>Formes de treballar</b>	Reunions formals com a recurs instrumental. Fites prefixades en temps i espais determinats.	S'entén l'ensenyament com a tasca col·lectiva de col·laboració i participació. Els temps i els espais de treball conjunt no prefixats.
<b>Identitat Personal</b>	El treball conjunt és artificial, forçat, predominen a la pràctica les formes de fer individuals.	Visió compartida del centre com a conjunt de valors, processos i fites. Interdependència i coordinació com a formes assumides personal i col·lectivament.
<b>Condicions Organitzatives</b>	Programació per equips conjunts de currícula dissenyats externament. Imposició per directius de reunions forçades	Creació d'estructures i contextos: temps, tasques i recursos, que promouen el treball conjunt. El centre com unitat i agent de canvi.

<sup>23</sup> A: Bolívar A "Culturas profesionales en l'enseñanza" a Cuadernos de Pedagogía, nº 219. (p. 68-72)

<sup>24</sup> Segons Hargreaves resulta una simplificació considerar l'individualisme com heretgia del canvi, doncs suposa considerar-lo una característica psicològica del professor, un dèficit personal, sense tenir en compte limitacions administratives o altres pròpies de la situació de treball (*individualisme restringit*), o com a resposta adaptativa a les contingències quotidianes de l'ambient laboral (*individualisme estratègic*). En aquest sentit el seu estudi sobre el temps de preparació mostra com no tot l'individualisme del professorat és nefast. L'individualisme electiu (com a opció lliure de treballar sol) està relacionat amb temes com l'atenció personal i la individualitat (entesa com a llibertat de criteri, iniciativa i creativitat).

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

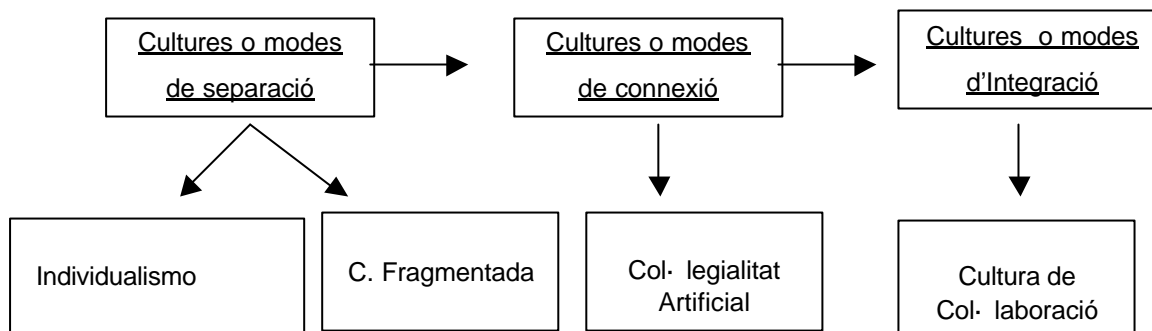
Dels apartats anteriors es desprèn que l'anàlisi de les cultures del professorat en els centres de primària i secundària requereix:

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

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

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

**Figura 8.1. Modes o Cultures de treball del professorat**



Fet i fet aquesta simplificació tipològica donarà una més gran consistència a la classificació, donat el reduït nombre de variables considerades. La operativització metodològica de les cultures dels centres educatius ha estat realitzada en base a una selecció de variables considerades rellevants per la especificitat de l'objecte d'estudi així com pel coneixement complementari que afegeixen per a la interpretació. Les variables finalment considerades han estat sis:<sup>25</sup>

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

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

<sup>25</sup> Del conjunt de variables contemplades en el guió d'entrevista algunes varen ser desestimades per falta d'informació. Com a conseqüència es va procedir a una simplificació de les mateixes, reduint el seu nombre a aquelles que permetien una major discriminació de les formes o modes de treball del professorat.

## **Taula 8.2. Característiques definitòries dels modes de treball del professorat**

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

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

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

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

### **Modes treball o Cultures de connexió (Coordinada o Col· legalitat artificial)**

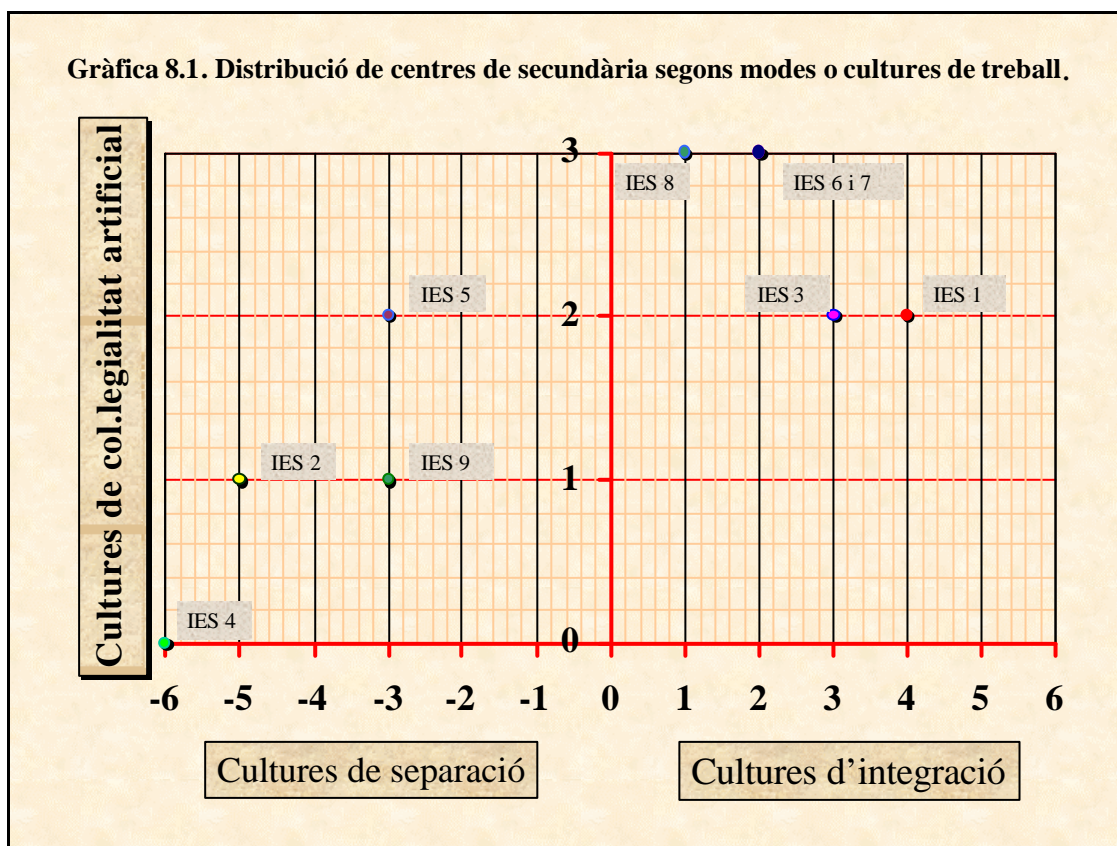
- Objectius ambientals i relacionals (clima) i/o exclusivament pedagògics (omissió dels objectius socials)
- Claustre desigualment implicat, valoracions mitjanes sobre el grau de cohesió (3-3,5)
- S'accepta, de forma resignada, els canvis de funció docent que comporta treballar en un medi social hostil.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



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

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

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



**Grup 1**

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

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

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

- Hi ha molt professorat d'aquestes característiques?

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

- Com us adapteu a aquesta realitat?

- Doncs mira, alguns bé, altres no tant bé, i altres molt malament. **Hi ha molts problemes.**

Quin percentatge hi ha dels que estan bé, els que no tant bé i els que malament?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Grup 2

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

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

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

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

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

### Grup 3

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

"Nosaltres vam intentar fer un curs - seminari amb els professors de primària, i els de primer cicle, per intentar treballar el que era el traspàs de primària a Secundària( *diu la professora de compensatòria*)Sí, però no va tenir el resultat que esperàvem, no *8comenta la coordinadora pedagògica*). A veure, el que sí que vam fer, el que sí que vam fer... vam treballar el primer any amb l'ICE justament...sí, per treballar justament el que era la diversitat cultural, i arrel d'aquesta experiència és quan vam començar. Havíem fet un assessorament o un estudi, més que un assessorament, sobre la diversitat cultural i ètnica. Te'n recordes? Amb el Ceip 39 també, el Ceip 39 i...era com un observatori...un seminari d'observació, un seminari sobre la qüestió de la diversitat cultural". (IES 1)



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

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

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

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

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

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

Id	Objectius Educatius <sup>26</sup>			Cohesió Professorat <sup>27</sup>	Concepció F. Docent <sup>28</sup>	Coordinació acadèmica <sup>29</sup>	Formació Professorat <sup>30</sup>	Pla Acció Tutorial <sup>31</sup>
	Discip	Ped	Socials					
01	0	1	0	3	3	2	2	2
02	0	1	0	1	1	1	1	1
03	0	1	0	2	3	3	1	2
04	1	0	0	1	1	1	1	1
05	0	1	0	1	0	2	1	1
06	0	1	0	2	1	2	2	2
07	0	1	1	2	2	2	1	2
08	0	1	0	2	0	2	1	2
09	0	1	1	2	3	1	1	1

**26 Objectius Educatius**

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

**27 Grau de cohesió del professorat**

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

**28 Concepció de la funció docent**

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

**29 Coordinació**

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

**30 Formació del professorat**

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

**31 Concepció del Pla d'acció tutorial**

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

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

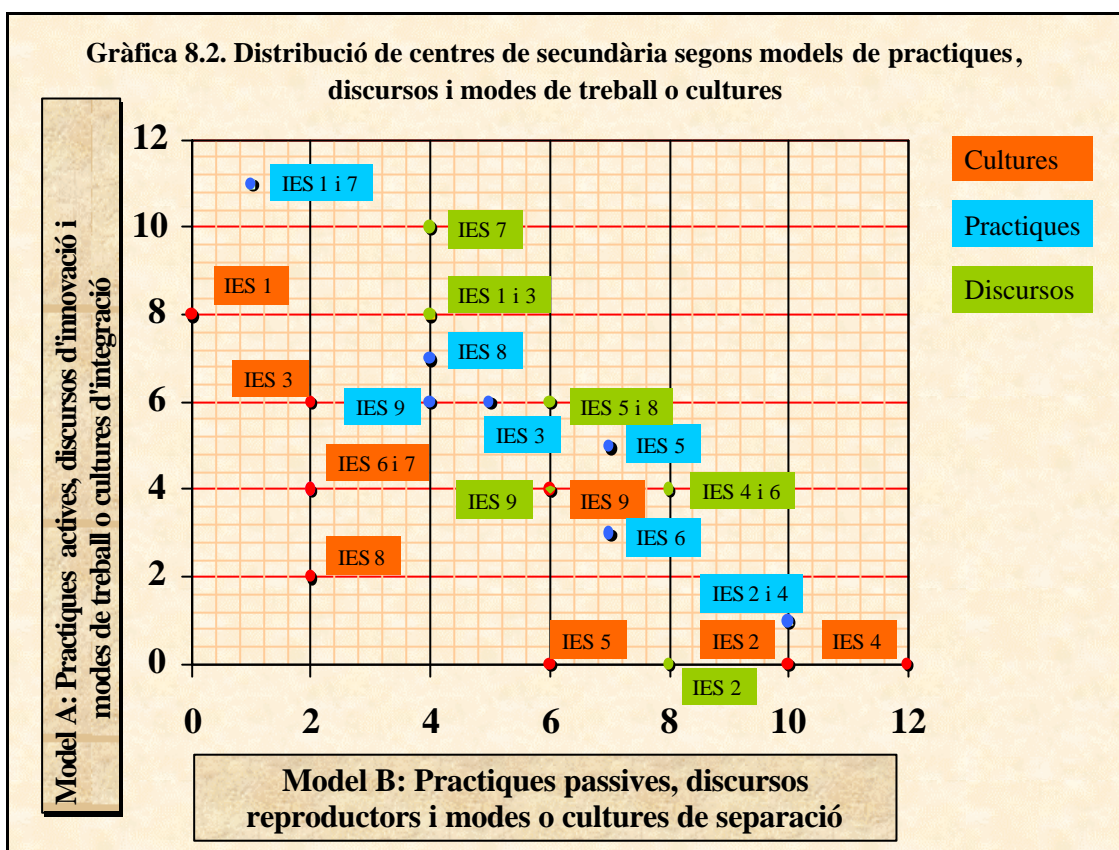
En aquest punt de l'anàlisi, convé contraposar les pràctiques d'intervenció dels centres i les interpretacions donades pels entrevistats sobre l'absentisme a les cultures de treball i d'organització del professorat identificades. Una representació gràfica dels centres de secundària segons si predominen els valors de l'eix "cultura de la separació" o els valors de l'eix "cultura d'integració", permetrà ubicar els centres en una polaritat, dins l'eix d'ordenades<sup>32</sup>. Pel que fa als valors de "cultura de connexió" es representen en l'eix d'abscisses.

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

---

<sup>32</sup> Per a la representació dels instituts segons predomini d'elements definitoris de cultures "de separació" o "d'integració" s'ha optat per una representació sobre l'eix d'ordenades: en els valors negatius (cultures de separació) i positius (d'integració), la qual cosa no vol dir que les diferències entre cultures de treball s'hagin d'interpretar amb aquests signes. En tot cas la interpretació d'aquestes cultures estarà en funció de la significació que prenen en relació a l'absentisme i al context en el que operen.

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



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

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

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

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

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

El problema és el de sempre, aviam, ara li toca a l'escola, ens hem d'encarregar dels que no venen i hem de fer tot el que sigui per posar-nos dintre d'un entramat social, moral, de pre-delinqüent... **tenim altres maldecaps**, per l'amor de Déu, vull dir... però saps el que suposa tot això? Doncs **fora tanta... fora tants merders**, que es faci una actuació més directa a les famílies i que ja vinguin a l'escola, i **que l'escola reposi, perquè és que a l'escola fer-se càrrec també d'això... és que és un pal, eh?** Perquè clar, a part dels problemes que tenim dels nanos i les famílies, és que a sobre ara l'absentisme, clar, situacions familiars, l'educador de barri, la Guàrdia Urbana... clar, **al final dius "bé, però jo què sóc, què hi faig aquí?"**, no jo, tots, no?, vull dir... **toquem masses tecles.** (...) Hi ha la mentalitat que, per exemple, tots els problemes que es presenten, tots, s'han de solucionar des de l'escola, i això ja és gravíssim perquè això no és veritat, aquí es fan molts "apaños", però solucionar... Per favor, no s'ho creu ningú!, **aquí no se soluciona res**, es posen coses per intentar ajudar, però solucionar, solucionar...no solucionem res. És absurd, és que partim d'una base equivocada, **l'escola no pot solucionar ni l'absentisme ni els problemes socials que van a l'escola, perquè resulta a l'escola s'hi aboca tot.** Però si al final **això és una escombraria, remenem merda**, no podem amb això, **no té sentit. No que no és la nostra feina des del punt de vista professional i reivindicatiu, no**, no és això, perquè evidentment quan estàs amb un nano, com que te l'acabes estimant, doncs tots els seus problemes te'ls fas teus i els teus se'ls fa ell seus també i al final mira, som com una família, no? Però vull dir no és aquest el problema, **el problema és que no... o sigui, perdem masses hores en això, en papers, papers, papers, registres, papers... masses hores, i deixem moltes hores per educar, i això és dolent, no tenim temps per educar o per preparar el que voldríem fer, perquè hem de dedicar la major part de les hores als papers i a resoldre problemes que no podem resoldre.** (IES 6)

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

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

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

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

**En resum:**

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



- **Amb les dades disponibles s'apunta una relació entre els models de treball o les cultures polaritzades del professorat i els discursos i les pràctiques.** No obstant, **els centres caracteritzats pel predomini d'elements propis de formes de treball de connexió tant bon punt poden oscil·lar cap a pràctiques actives (IES 7) com a inhibir les seves respostes davant l'absentisme (IES 6 i 8).** En aquest cas **les variables clàssiques de caracterització dels centres no contribueixen a explicar les diferències: ni l'origen del centre** (batxillerat, en el IES 6 i 7, i antic centre de FP en el cas del IES 8); **ni la estabilitat de les plantilles docents** (IES 7 i 8); **ni els percentatges d'absentisme declarats** (superiors a la mitjana en els IES 6 i 7); **ni tampoc la grandària del centre** (doncs el més petit és el IES 6). Després d'un examen exhaustiu només s'observen dues diferències: la desigual concentració de minories (ètnia gitana), elevada en el cas dels IES 6 i 8 i molt menor en el cas del IES 7; i un discurs diferenciat en el IES 7, que destaca per l'elevat per ser particularment reflexiu respecte del paper de l'escola a la contribució de l'absentisme. Òbviament el caràcter qualitatiu i no representatiu del univers mostral no permet refutar l'associació de variables, però si apuntar com a hipòtesi que en centres amb cultures de treball poc definides els discursos poden tenir certa incidència sobre les formes d'abordar les problemàtiques escolars, i particularment l'absentisme.
- Tanmateix, les diferències observades entre instituts en relació a **la concepció de la funció docent i la definició d'objectius pedagògics poden ser elements claus per a la interpretació de les diferències**<sup>33</sup>. La importància de la implicació del professorat i el compromís social per a compensar les desigualtats educatives en centres amb pràctiques “actives” i discursos d'interpretació crítics xoquen amb aquells altres en

<sup>33</sup> Conclusions similars es deriven de l'estudi: Masjoan, J.M. (1994) *El professorat d'ensenyament secundari davant la reforma*. Bellaterra: ICE-UAB.

---

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

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

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

A diferència dels centres de secundària, entre els que predominen les referències a objectius pedagògics i metodològics per a la formació, la major part dels centres de primària assenyalen objectius de caire social: l'adquisició d'hàbits de convivència, la formació en valors, l'adquisició d'habilitats socials, de convivència pacífica, en un marc d'interculturalitat,<sup>34</sup> etc., amb finalitats compensadores (compensació de les desigualtats socials) en detriment de les finalitats estrictament instructives.

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

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

---

<sup>34</sup> CEIPS: 22, 24,25,28 29, 31, 32, 35, 36 i 39.

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

Nosaltres, a part de formar persones, **hem de suplir el que a casa no fan a tots nivells, tant d'educació, de posar límits, de formar persones**, d'afectivitat... Se'ns fa difícil, moltes vegades, eh? No et pensis que és tan fàcil. Per això abans et comentava aquest grau d'implicació del claustre, perquè penses: "Déu meu, és que si algú no ens ajuda, nosaltres sols no ens en sortirem". De vegades també tires la tovallola i penses, a veure, la nostra responsabilitat arriba a un punt, també arriba a un límit. Tampoc ens tirem terra damunt de nosaltres mateixos, perquè sí que hi ha gent que ens auto- inculpem, moltes vegades, com a mestres, de dir no ens en sortim. Aleshores pensem, bé, fem una mica d'auto- teràpia, també. A veure, nosaltres no podem suplir-ho tot. O sigui, tenim estadísticament un 35% de la responsabilitat de l'educació d'una criatura? doncs és això, o sigui, **tampoc ens auto inculpem de si un nen... no ho arreglem**. A veure, no ho arreglarem, què és el que arreglem? Doncs que els nens, quan marxen de l'escola Can Clos, al Setembre els tornem a tenir a tots aquí que et vénen a veure. "Que diferent, senyo, perquè això a l'altra escola, a l'institut, això no ens passa...". bé, ja ens9 està bé, **això és la gratitud màxima que nosaltres podem tenir, que ens tornin a venir a veure**. I que aquests nens de vuitè, que molts d'ells ja són pares, i fa tres anys que han sortit de l'escola, ens porten els fills a Can Clos. **Això és la gratificació que tens, i penses que ja t'està bé**. CEIP 28

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

**Taula 8.5 Descripció detallada de les variables de caracterització dels centres de primària segons modes de treball del professorat.<sup>35</sup>**

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

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

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

<sup>35</sup> En les escoles de primària no es donen referències al rebuig certes de tasques que a secundària es consideren impròpies d'un docent. Aquesta absència de referències explícites fa pensar en una classificació més feble de la funció docent a primària que a secundària i en l'acceptació de tasques que es troben al llindar de les funcions pròpies d'un assistent social. No obstant donat que en una bona part dels centres de primària ometen referir aquesta qüestió s'ha optat per no considerar aquesta variable en la caracterització i classificació de centres.

1- No sé, no va funcionar.

- No va donar els fruits que esperàveu?

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

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

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

- Ah!

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

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

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

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

- Ah, sí?

1- Sí.

- Sobre quin tema, si no és molt demanar?

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

- Qüestions de disciplina...?

1. Exacte, que això costa molt. CEIP 40

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

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

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

- A totes les escoles de la zona?

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

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

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

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

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

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

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

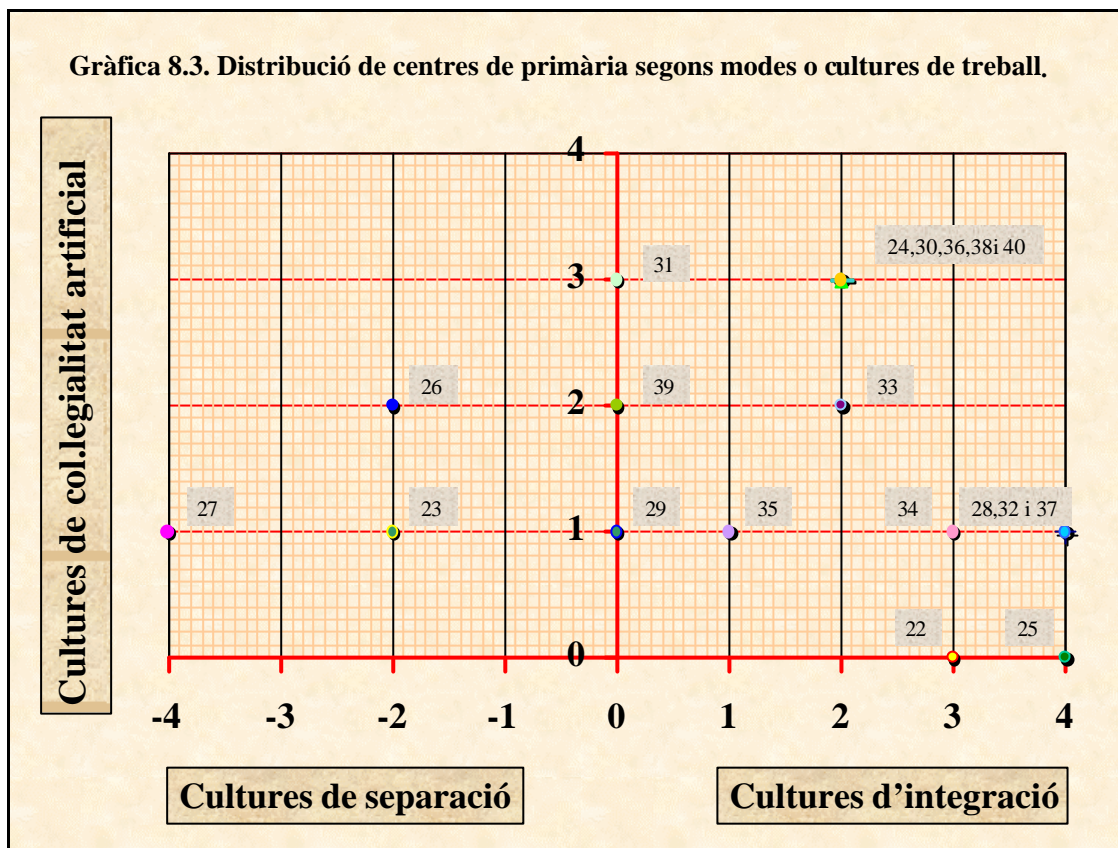
...la sollicitud de beca supone un pliego de papeles ante los cuales que las familias necesitadas se encuentran desbordadas. No saben como rellenar y pasan de pedir la beca. Como la beca de libros es imprescindible para la mayor parte de los niños de la escuela, yo misma y otra persona del equipo directivo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

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



<b>Taula 8.6. Taula resum dels modes de treball o cultures del professorat a primària</b>				
	<b>Modes de treball o cultures de Separació (Individualista o Fragmentada)</b>	<b>Modes de treball o cultures de connexió (Col·legialitat Artificial)</b>	<b>Modes de treball o cultura d'Integració (o de Col·laboració)</b>	<b>No Informació</b>
<b>CEIP 22</b>	0	0	3	2
<b>CEIP 23</b>	2	1	0	2
<b>CEIP 24</b>	0	3	2	0
<b>CEIP 25</b>	0	0	4	1
<b>CEIP 26</b>	2	2	0	1
<b>CEIP 27</b>	4	1	0	0
<b>CEIP 28</b>	0	1	4	0
<b>CEIP 29</b>	1	1	1	2
<b>CEIP 30</b>	0	3	2	0
<b>CEIP 31</b>	1	3	1	0
<b>CEIP 32</b>	0	1	4	0
<b>CEIP 33</b>	0	2	2	1
<b>CEIP 34</b>	0	1	2	1
<b>CEIP 35</b>	0	1	1	3
<b>CEIP 36</b>	0	3	2	0
<b>CEIP 37</b>	0	1	4	0
<b>CEIP 38</b>	0	3	2	0
<b>CEIP 39</b>	1	2	1	1
<b>CEIP 40</b>	0	3	2	0
<b>TOTALS</b>	CEIP 27 (4-1-0-0) CEIP 26 (2-2-0-0)	CEIP 24 (0-3-2-0) CEIP 26 (2-2-0-0) CEIP 30 (0-3-2-0) CEIP 36 (0-3-2-0) CEIP 38 (0-3-2-0) CEIP 40 (0-3-2-0) CEIP 31 (1-3-1-0) CEIP 39 (1-2-1-0) CEIP 33 (0-2-2-0)	CEIP 25 (0-0-4-1) CEIP 28 (0-1-4-0) CEIP 32 (0-1-4-0) CEIP 37 (0-1-4-0) CEIP 22 (0-0-3-2) CEIP 34 (0-1-2-1)  CEIP 33 (0-2-2-0)	CEIP 23 (2-1-0-2) CEIP 29 (1-1-1-2) CEIP 35 (0-1-1-3)

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- I això a què ho atribueix u?

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

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

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

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

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

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

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

La superposició de centres segons pràctiques d'intervenció mostra certa relació entre aquestes i les tendències de treball del professorat<sup>37</sup>, tal i com s'observa a la gràfica 8.4.

El grup més nombrós és el de les escoles que presenten **Modes de treball de "col·legialitat artificial"** (cultures de connexió amb alguns elements de cultures de col·laboració), i alhora els valors màxims en el model de "**pràctiques actives**" contra l'absentisme<sup>38</sup>. Són escoles que es caracteritzen per **donar prioritat a**

<sup>37</sup> No s'han considerat els CEIPS 29 i 35 per la poca d'informació en relació als modes de treball i elevada dispersió així com tampoc el CEIP 22, proper a la cultura de col·laboració però inclassificable en termes de pràctiques d'intervenció.

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

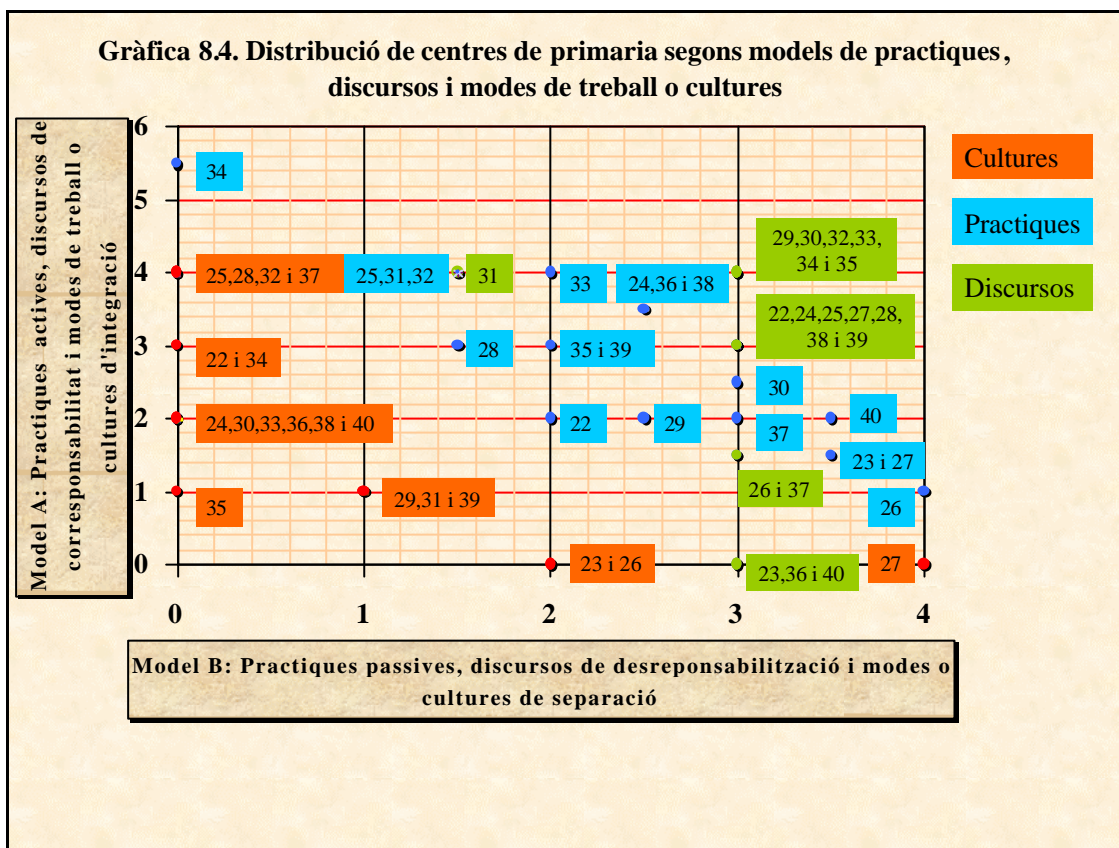
**objectius de caire social, un nivell de cohesió del claustre mig –alt<sup>39</sup>; un plantejament col·lectiu de la formació permanent, mitjançant formules d'assessorament, i un treball curós de seguiment individualitzat de l'alumnat i de les famílies.** Les seves pràctiques d'intervenció contra l'absentisme es basen en l'establiment d'una **definició precisa d'absentisme que permeti el control de flux i un registre exhaustiu de les situacions d'absència injustificada** (a excepció del CEIP 24). A més del predomini de pràctiques que contribueixen a la visibilitat de l'absentisme es donen **pràctiques pedagògiques sensibles a la heterogeneïtat de ritmes d'aprenentatge i a l'acolliment individualitzat de l'alumnat. Tots ells disposen d'un protocol d'actuació i per tant de mesures previstes per a la intervenció des del centre i amb altres instàncies amb les que es col·labora.** Tanmateix tres de cinc centres inclosos en aquest grup tendeixen a la **intervenció immediata** si hi ha hagut la detecció d'un cas d'absentisme.

Quatre escoles es troben properes als **Modes de treball de “col·laboració”** amb valors alts en relació a la modalitat de pràctiques d'intervenció: **“actives”<sup>40</sup>.** Són centres en els que es donen **intervencions pautades** sobre l'absentisme i es dona **prioritat als objectius socials de l'educació, amb uns nivells de cohesió alta entre el professorat, que porta al claustre a fer un plantejament col·lectiu de formació permanent, i fins i tot a assajar algunes formules de coordinació acadèmica en base al desenvolupament d'un projecte transversal** (Projecte “La Botiga”, del CEIP 32) o al disseny conjunt d'un protocol de detecció de necessitats especials per a la intervenció precoç (CEIP 25). Es tracta de **centres on predomina la intervenció immediata en base a un pla d'absentisme del propi centre** (en el CEIP 25) o de la **intervenció coordinada**

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

<sup>40</sup> Aquest grup queda reduït als CEIPS 25, 28, 32, i 34., quedant exclosos els CEIPS 22 i el CEIP 37 al caracteritzar-se, respectivament, per la “no informació” i per la tendència a la invisibilitat de l'absentisme i al treball aïllat en relació a altres instàncies, en els cas del CEIP 37.

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



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

<sup>41</sup> CEIPS 23, 26 i 27.



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

**En resum, en els centres on predominen modes de treball de col·laboració i també on les característiques del centre el situen a cavall entre la col·legialitat artificial i la col·laboració es caracteritzen per introduir reflexions sobre la corresponsabilitat escolar i per la intervenció activa,<sup>42</sup> mentre que en els centres on predominen modes de treball a cavall entre la col·legialitat artificial i la separació (CEIP 23, 26 i 27) es donen discursos de desresponsabilització escolar i política i unes pràctiques passives davant la detecció i la intervenció contra l'absentisme.** L'examen de les interpretacions de l'absentisme no afegeix informació rellevant donat el caràcter híbrid, majoritari, en els discursos

---

<sup>42</sup> A excepció del CEIP 30, amb modes de treball de col·legialitat artificial i practiques d'intervenció que tendeixen a certa inhibició.

# CAPITOL IX.

Conclusions i discussió de resultats

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

## **1. Recapitulació**

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

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

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

## La invisibilitat de l'absentisme

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

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

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

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

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

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

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

#### **Diferències entre primària i secundària i diferències entre centres.**

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

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

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

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

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

---

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



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

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

**L'anàlisi dels discursos d'interpretació de l'absentisme mostren la dimensió escolar de la problemàtica a secundària.** Els interlocutors refereixen “noves causes d'absentisme”, és a dir, associen l'absentisme a la manera com una fracció d'adolescents viu la prolongació de l'ensenyament secundari obligatori. Particularment **es refereixen formes de rebuig i conflicte escolar, però també altres formes de desafecció com la indiferència o el retraïment, que posen de manifest la particular problemàtica que representa l'allargament de l'ensenyament obligatori secundari per aquest alumnat i també pels docents.** En molts casos, es considera que el conflicte neix quan s'obliga a l'alumnat a romandre en el centre fins els 16 anys, i per tant una bona part del rebuig escolar és interpretat com a conseqüència de l'extensió de la obligatorietat de l'educació. Aquestes causes d'absentisme, i particularment el rebuig escolar, expressen una vivència negativa de l'alumne amb la institució

escolar. **Sovint el retorn d'aquest tipus d'absentista s'associa a situacions de conflicte i tensió en els centres.** La influència que exerceix el grup d'iguals és de gran rellevància en aquestes formes d'absentisme així com la influència que exerceix el carrer que en alguns casos esdevé un tret d'identitat per aquests adolescents. Aquest perfil d'absentista, amb manca d'estímuls acadèmics i d'interès per a l'escola, en un progressiu procés de desafecció escolar queda assumits en certa forma per l'escola, que accepta les presències i es resigna a les absències, sempre que no representin tensió per aquesta. **Cap reflexió sobre la contribució de les pràctiques escolars a aquests processos.**

Tanmateix, **s'observa una interacció entre absentisme, desmotivació i baix rendiment escolar.** Els centres de secundària que tenen més absentisme declarat són els que tenen majors concentracions d'alumnes en conflicte, és a dir, amb una vinculació emocional negativa amb l'escola; i/ o que són considerats "limitats" des del punt de vista acadèmic i sense expectatives escolars. **Probablement hi ha una interacció de factors, en el sentit que la desmotivació en relació a les propostes de l'escola té efectes sobre un rendiment més baix, i els rendiments més baixos poden influir alhora en el desenvolupament d'actituds absentistes. De totes maneres aquesta relació no és una relació de causalitat o de causa - efecte, puix no sempre les situacions de desmotivació i baix rendiment pressuposen de forma unívoca ni mecànica una resposta absentista.**

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

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

Si en termes quantitius l'absentisme no presenta diferències remarcables segons sexe, la distribució qualitativa de l'absentisme si que en presenta, així com també la distribució segons cursos. **A primària, les noies presenten un comportament absentista diferent dels nois: tendeixen a presentar més absentisme conforme s'avança en el curs i l'edat, per la desigual divisió sexual del treball** (assumpció de tasques domèstiques, la cura dels germans petits, etc.). **A nivell de secundària els tipus d'absentisme també semblen estar connotats en funció del gènere: l'absentisme "recurrent" és més procliu entre les noies, mentre que l'absentisme "d'aula", vinculat al rebuig d'algunes matèries i a les expulsions de classe són més freqüents entre els nois.** Així, per a cada 100 nens en situació d'absentisme recurrent hi ha 127 noies i a l'inrevés, per a cada 100 noies absentistes d'aula hi ha 154 nois. Tot i no ser la tònica dominant, en alguns instituts s'observa un major nombre de casos d'absentisme entre noies. Aquest fenomen es produeix en centres amb elevades concentracions de minories ètniques, particularment d'ètnia gitana. **En general, el baix nombre d'alumnat d'aquesta minoria, en la secundària, contrasta amb les elevades concentracions declarades en els centres de primària adscrits, la qual cosa fa pensar que l'abandó escolar és encara una realitat entre el col·lectiu gitano que viu en condicions de sub-integració,** encara que sovint

sigui una realitat silenciada. (hipòtesi 3.1 b.)

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

### **Pràctiques diferenciades segons nivells d'ensenyament i segons centres.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Desiguals discursos d’implicació a primària i secundària.**

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

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

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

### **El desplegament d'un discurs que qüestiona la comprensivitat.**

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



---

**Discursos polaritzats entre centres de primària i secundària.**

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

**Polarització de discursos sobre competències.**

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

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

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

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

**Articulació entre pràctiques d' intervenció i pràctiques discursives.**

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

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

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

**de les escoles en relació a l'entorn immediat** (amb altres agències de control simbòlic) **i a la cooperació inter- institucional amb altres institucions educatives** (entre centres de primària i secundària) **es relaciona amb els modes de treball o cultures predominants.** (Hipòtesi 2.4.)

### **Pràctiques d'intervenció diferenciades segons modes de treball.**

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

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

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

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

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

---

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

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

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

## 2. Consideracions finals

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

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

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

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

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



---

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

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

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

### 3. Propostes d'intervenció

#### Pels centres escolars i l'administració educativa

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

---

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

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

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

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

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

### **En el territori**

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

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

- 3. Cal evitar identificar el dispositiu i el circuit d'intervenció.** Un dispositiu d'intervenció suposa el disseny d'un mecanisme que ha de permetre l'actuació. Està format per diferents serveis, que formen una estructura estable en el marc d'un territori, les funcions dels quals estan pensades per desenvolupar actuacions de provenció (prevenció activa i participativa), detecció, reparació i seguiment de les situacions d'absentisme així com l'avaluació de la eficàcia de les intervencions desenvolupades per a la millora del dispositiu. El circuit per a la intervenció es refereix a la xarxa de comunicacions requerida en qualsevol dispositiu, en base a la qual es produeix un traspàs d'informacions, entre instàncies i serveis del dispositiu, mitjançant un recorregut prèviament fixat, de caràcter circular, de tal forma que les instàncies emissores de la informació sobre un cas detectat d'absentisme tenen un retorn de la mateixa. Així, el circuit o xarxa d'informacions és condició necessària en qualsevol dispositiu d'intervenció però cal no confondre'l amb les actuacions pròpiament dites. Exaltar **el circuit**

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

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

---

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