

Concepte i aplicació de l'educació inclusiva

Introducció

Els informes internacionals pel que fa a l'aprenentatge d'estudiants d'ensenyament obligatori són contundents: El nostre país no assoleix estàndards satisfactoris en Matemàtica i Resolució de Problemes¹. El concepte implícit en aquests informes és *Capital Humà* “que s'ha convertit en un motor clau del creixement econòmic i dels ingressos personals, de manera que cada cop és més palesa la seva influència en assoliments de tipus no econòmic com la salut i la inclusió social”, per altra banda ja coneguts -aquestes influències- per la revisió literària de la sociologia de principis del segle XX, per exemple de la mà de Max Weber i Emile Durkheim i, posteriorment, pels estudis de James S. Coleman, el qual va establir l'equació: desocupació és inversament proporcional a qualitat, permanència i èxit en l'escolarització, en l'àmbit cognitiu-instrumental, motivacional o emocional i institucional i professional.

Aquests resultats i conseqüències no abunden molt en la descripció de processos, estructures organitzatives, contextos nacionals i locals que podrien ajudar a comprendre l'eficàcia i eficiència de l'aprenentatge escolar. És així, que a mitjan segle passat, ja podia constatar-se la importància de les dimensions emocionals i socials en els resultats de l'aprenentatge acadèmic –considerat la part visible de l'iceberg- que requerien una aproximació àmplia i global d'influències directes i indirectes en el procés d'aprenentatge de cada estudiant.

Avui dia, tota aquesta literatura ens ajuda a comprendre la relació existent entre les dimensions socials i acadèmiques com dues cares d'una mateixa moneda: resultats d'aprenentatge. En aquest treball ens centrarem en les dimensions socials de l'ensenyament obligatori sustentats en el concepte d'*Educació Inclusiva*. Aquest concepte neix a finals dels anys noranta del segle passat com a ampliació d'un altre més restringit –integració- que, a més, va acompanyat d'altres que el recolzen: *Capital Social*² i *Polítiques Pro-actives d'Educació Escolar*. L'ús del concepte Educació Inclusiva servirà per a comprendre l'absentisme escolar d'estudiants d'ensenyament obligatori que, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, presenten perfils i trets preocupants d'exclusió escolar i social d'un percentatge molt ampli de població escolar.

Ens centrarem en les dimensions socials de l'ensenyament obligatori sustentats en el concepte d'*Educació Inclusiva*

La conclusió del treball és la necessitat d'adoptar perfils socials en el treball del professorat a les escoles. Aquests perfils socials estan recolzats en el desenvolupament de projectes locals d'educació escolar, la pràctica de la micro política escolar per a resoldre conflictes, i proposar accions d'inclusió i cohesió estructural a les escoles, entre altres pro-accions que ajuden a la integració d'estudiants en el desenvolupament escolar i, segon, de l'aprenentatge profund proposat en les normatives regionals i europees.

Concepte i desenvolupament d'Educació Inclusiva

La consideració del dret de tot l'alumnat a adquirir un aprenentatge profund, això és, l'aproximació a la comprensió de la realitat que es viu, constitueix la principal definició del concepte educació inclusiva, a més del dret de *cada* estudiant a rebre una educació coincident amb les seves necessitats individuals d'aprenentatge i amb els potencials que manifesta. Per altra banda, aquest concepte se sustenta en la dimensió de diversitat sociocultural, relativa al context local, de la població d'estudiants de cada escola: com estudiants de diferents característiques, diferents coneixements, diferents creences són el principal recurs per a la pràctica del concepte d'educació inclusiva, en comptes de presentar aquesta diversitat com a problema insoluble en el procés d'escolarització?

Aquesta consideració de la diversitat, com a qualificació més important de l'educació inclusiva, recolza en la idea que les escoles, avui dia, han assumit més funcions educatives i d'entrenament escolar o instrucció acadèmica. Aquesta amplitud de funcions inscrites anteriorment en la família, el context social i cultural de pertinença, el grup d'iguals o altres escenaris de socialització, es troben localitzats -sobretot en els entorns urbans i suburbans- a les escoles.

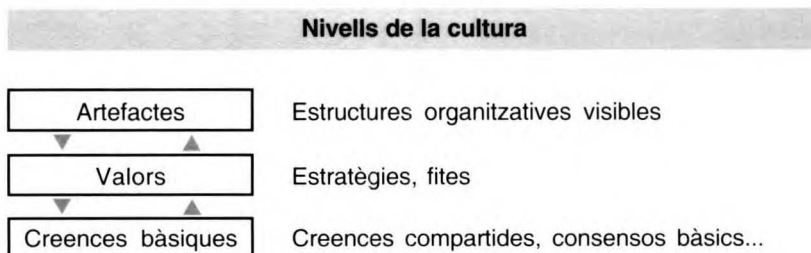
La descripció de la diversitat emocional, social i acadèmica de l'alumnat recolza en l'evidència que fa referència a diferents estratègies d'aprenentatge, diferents mètodes d'accés al coneixement, diferents processos de raonament i diverses nocions de pensament pràctic com a estratègia d'ensenyament i aprenentatge, per esmentar algunes diferències. Amb altres paraules, la inclusió de diverses dimensions del desenvolupament humà, com emocions i aprenentatge sociocultural, són característiques de la identitat de cada subjecte, que es manifesten quan es realitza una acció pràctica com és l'aprenentatge escolar d'una assignatura, un text o un altre objecte de coneixement.

Generar un sentiment de pertinença a la realitat escolar

L'ensenyament pràctic és, doncs, la nostra primera hipòtesi de treball per a comprendre els processos d'educació inclusiva, l'accepció més important de la qual serà "generar un sentiment de pertinença a la realitat escolar" de la mateixa manera que existeix aquest sentiment de pertinença a un barri, grup d'iguals, una família, un equip esportiu, un joc... on és possible manifestar i expressar pensament, llenguatge, habilitats, interessos, errors, problemes, i dificultats amb certes garanties de seguretat emocional.

Pertant, els dos conceptes esmentats fins ara—diversitat i pertinença—necessiten la qualificació d'un adjectiu comú: cultura. Cultura escolar és un constructe que abasta creences, pràctiques normatives, llenguatges, valors, artefactes, expressions col·lectives que E. H. Schein³ ha esquematitzat en tres nivells d'anàlisi:

Cuadro 1



El procés d'inclusió escolar i social hauria de complir-se en els tres nivells descrits en el quadre anterior—artefactes, valors i creences o consensos bàsics—cosa que és complicat principalment en les dimensions ideogràfiques de la cultura -valors i creences- i menys en la seva dimensió normativa, tal com les estructures organitzatives visibles de les escoles. Només amb fer una ullada a cada centre escolar veiem conflictes, agressions, violència, marginació, menysteniments i altres pràctiques que ens adverteixen que la inclusió social és més un desig que una realitat.

L'estratègia per a l'assoliment d'aquesta anhelada inclusió social és educació inclusiva, conduïda generalment mitjançant el diàleg. Aquest procediment anomenat *diàleg* va ser ja experimentat per Glasser i Strauss¹ el 1967 i Strauss i Corbin² en el treball de 1977, auspiciats els dos treballs sota el concepte de *metodologia de teoria fonamentada en la pràctica*. Altrament, a través de processos de negociació i processos mutus de comprensió és possible conciliar pensaments i pràctiques diverses fins a assolir “regles de joc comunes” que propiciïn sentiments de pertinença a una realitat social, sense perdre la identitat de cada subjecte o col·lectiu d'individus.

El concepte educació inclusiva parteix, doncs, del procés de construcció d'una nova realitat social i escolar caracteritzada per una concepció policultural de cada *cultura* escolar. La traducció més comprensible d'aquest procés és l'elaboració d'un projecte educatiu en cada centre escolar; on s'acorden principis, estructures organitzatives de presa de decisions, procediments de treball i metodologies d'ensenyament, estratègies d'avaluació, procediments de crítica i anàlisi institucional, entre altres decisions que serveixen per a reflectir què s'entén en cada realitat escolar per educació inclusiva³ i com es poden conciliar en el pla local exigències (estàndards, normes d'excel·lència o altres referències) externes i circumstàncies locals; susceptibles de comparabilitat i compatibilitat de l'aprenentatge local amb l'exigència global.

Hi ha un *instrument* que amb totes les precaucions i cauteles del món, pot utilitzar-se per a estudiar el tipus d'inclusió que s'afavoreix, o no, en cada establiment escolar que pretengués practicar-lo. És l'índex d'inclusió de Booth i Ainscow elaborat en 2000⁴. En aquest treball es desenvolupa un concepte interessant a l'educació inclusiva: *Barreres a l'aprenentatge i la participació*. La interpretació d'aquest concepte ens remet a la idea de capital

El concepte educació inclusiva parteix, doncs, del procés de construcció d'una nova realitat social i escolar caracteritzada per una concepció policultural de cada *cultura* escolar

social de cada centre escolar; això és, la capacitat de col·laboració i cooperació entre diferents integrants de la realitat escolar, que s'embrèn mitjançant la negociació horitzontal, on cada subjecte té *veu directa* en el procés de construcció de nous significats a les pràctiques pròpies de l'escola: l'ensenyament i l'aprenentatge.

En aquest sentit la literatura és molt clara. Quan les famílies s'impliquen en els processos escolars, els estudiants assoleixen millors resultats, romanen més temps en l'escolarització obligatòria i s'impliquen més en les accions educatives i escolars. Aquest procés de pertinença i sinergia entre famílies i escoles, ja ho hem dit abans, és la clau de l'èxit – segons el nostre parer- de l'educació inclusiva; per la qual cosa podem definir el concepte com a accions encaminades a l'assoliment de la pertinença de cada subjecte (estudiants, professorat, famílies...) al procés social i educatiu de cada escola; però el constant diàleg entre la ficció pedagògica i la realitat social ens adverteix que les famílies han delegat i transferit a les escoles les seves funcions i responsabilitats socials i emocionals. L'indicatiu més evident és el baix percentatge de pares i mares que participen en eleccions a Consells Escolars, conflictes deguts a la qualificació escolar, entre altres evidències del valor instrumental, atorgat per les famílies, a l'escolarització dels seus fills i filles.

La primera acció per al desenvolupament de l'educació inclusiva, és la crida a la participació de les famílies d'estudiants en el procés; com a actius i actors del procés i resultat escolar

La primera acció per al desenvolupament de l'educació inclusiva, en els ensenyaments primàries i secundàries obligatòries, és la crida a la participació de les famílies d'estudiants en el procés; no tant com a observadors, invitats o consultors, sinó com a actius i actors del procés i resultat escolar.

Les preguntes clau de l'educació inclusiva podrien ser les següents:

1. Com s'empenyen les escoles en la implicació de pares, mares, i altres membres de la família, en les fites i processos del l'ensenyament i l'aprenentatge?
2. Quines aproximacions i estratègies consideren, tant les famílies com el professorat, que podria tenir èxit per a promoure processos conjunts de col·laboració i cooperació?
3. Quins són els temes clau de la cooperació entre famílies i escoles?
4. En quins documents acadèmics i educatius queda reflectida la col·laboració: normes d'ensenyament, estratègies d'avaluació...?
5. En quin procés de millora s'impliquen o poden fer-ho les famílies?

Totes aquestes qüestions, el valor provisional de les quals és la il·lustració d'un exemple de procés de reflexió col·lectiva, ens remetent a conceptes que romanen subjacents en la lògica de l'educació inclusiva. Un ja esmentat -*capital social*- el segon, la construcció de processos de confiança dins de l'organització escolar i entre aquesta i altres institucions -*comunitats de coneixement*- basada en la reflexió crítica dels diferents coneixements i pensaments adquirits per estudiants, famílies i professorat; amb l'objecte de

construir nous significats o conceptes teòrics i pràctics assumits i acceptats pels diferents col·lectius, referits evidentment a processos d'ensenyament i aprenentatge.

L'absentisme escolar a Andalusia: absentisme greu i consentit; absentisme crític; absentisme econòmic i absentisme cultural

També l'*escola inclusiva* ha de reconèixer i respondre a les diverses necessitats d'estudiants, acomodant-se a diferents estils i ritmes d'aprenentatge, assegurant educació de qualitat per a tota la població escolar, ja sigui a través d'uns currículums apropiats, ja sigui mitjançant disposicions organitzatives, estratègies d'ensenyament, ús de recursos tecnològics o participant en processos d'associació amb les comunitats de barri o locals.

Aquestes decisions de canvi són afavorides pel coneixement previ del concepte educació inclusiva desenvolupat, la idea més important del qual és la (re)construcció local del concepte; és a dir, és possible oferir una definició estandarditzada, que cada centre escolar reconstrueix, recrea i dona forma d'acord a les seves peculiaritats culturals. Aquest constructivisme (social) ens ajuda a veure la importància dels significats amb els quals interpretem la realitat. Al seu torn, el constructivisme social ens ajuda a incloure els aspectes ideològics i culturals com a parts del procés comprensió de la realitat, amb l'objecte d'aconseguir visualitzar del tot la realitat social.

Un objecte d'anàlisi del constructivisme social és l'absentisme escolar a Andalusia i en concret en els contextos urbans marginats de les vuit capitals andaluses. En aquest treball el terme marginal significa poblacions amb dèbil cohesió social per al desenvolupament d'objectius comuns, amb inestable situació laboral dels seus pobladors, caracteritzada per aspiracions culturals més centrades en aspectes emocionals que cognitius i acadèmics, també amb feble persistència en l'esforç del assoliment de fites poc visibles, i caracteritzada per la desconfiança cap a actuacions externes com poden ser les d'un tipus escolar i acadèmic. Aquesta població *desprotegida* no frueix dels beneficis de la Societat i l'Estat del benestar. Aquesta població presenta problemes de desarrelament, i falta d'oportunitats per a l'emancipació de les seves condicions de vida i la possibilitat d'aspirar a noves situacions. En aquest context podem localitzar poblacions en risc d'exclusió, atesa la presència de situacions deficitàries en l'àmbit emocional, social i cognitiu, que no són ateses ni compensades per les polítiques educatives. En aquest context local, el nostre concepte d'educació inclusiva és pràcticament inexistent, atesa l'escassa presència de famílies i estudiants en els centres escolars; per això, l'anàlisi prèvia és considerar causes, perfils i circumstàncies que dificulten l'assistència d'estudiants a l'escola per a solucionar un problema previ: la inclusió social d'aquesta població marginal.

L'*escola inclusiva* ha de reconèixer i respondre a les diverses necessitats d'estudiants, acomodant-se a diferents estils i ritmes d'aprenentatge

L'altra cara de
l'absentisme
escolar, segons
l'informe
esmentat, és el
centre escolar

Les dades, disponibles per a aquest treball, han estat obtinguts de l'informe del Defensor del Poble d'Andalusia⁵, la definició del problema del qual és la següent: “Sin embargo, cuando estas faltas de asistencia se suceden de forma reiterada o se extienden por lapsos de tiempo prolongados, el ritmo de aprendizaje del alumno se resiente inevitablemente y comienzan a aparecer problemas de retraso escolar que, de no solucionarse rápidamente, pueden derivar en situaciones de abandono y fracaso escolar. En estos supuestos el absentismo escolar pasa de ser una mera travesura infantil a convertirse en un serio problema educativo” d'exclusió social (marginació, atur, delinqüència, incultura i analfabetisme) tal com hem exposat al començament d'aquest treball; més encara quan aquest “absentismo –es diu a l'informe– está motivado por circunstancias sociales o familiares del alumno (que) no sólo es el de mayor incidencia estadística, sino que además es el más difícil de solucionar, por cuanto su resolución pasa por solventar primero los problemas sociales o familiares que lo provocan”, visible en diverses formes d'organització social, econòmica i cultural de cada grup –marginal i desprotegit– per al desenvolupament d'estratègies pertinents a aquests tipus de població. L'altra cara de l'absentisme escolar, segons l'informe esmentat, és el centre escolar: “En este sentido, resulta notorio que cuando un centro docente carece de los medios personales y materiales necesarios para prestar a sus alumnos una atención individualizada, se incrementan sustancialmente las posibilidades de que aquellos alumnos del centro que presentan algún tipo de problemas de integración educativa terminen convirtiéndose en alumnos absentistas...”, podríem dir, de la cultura acadèmica de les escoles i dels processos i estructures escolars, que han amagat les dimensions socials i emocionals sota una capa acadèmic-cognitiva necessària, però no suficient per a comprendre la inclusió de cada subjecte en la realitat escolar, entesa com a cultura oberta a la diversitat de poblacions i al desenvolupament de processos d'apropiació exposats en el comunitat conceptual del treball.

Així, l'informe descriu els qui “no van a classe”, però no avança en raons o interpretacions d'aquesta descripció; per exemple, atesa la *cultura tancada* de les escoles, a la feble preparació social del professorat de matemàtica, llengua o de qualsevol altra assignatura que requereix gestionar coneixements acadèmics i socials a l'aula, a l'excessiu control de l'Administració educativa en cada centre escolar, entre altres raons que justifiquen que hi hagi estudiants que no exerceixen el seu dret a anar al centre escolar, que provisionalment podríem quantificar en el 30% de la població escolaritzada en els centres escolars andalusos; perquè, al dia d'avui, no podem saber quines són les estadístiques reals de l'absentisme escolar en aquesta Comunitat Autònoma, tot i que aquesta quantificació cal comprendre-la en el context que s'elabora:

Primer. Aquesta dificultat (¿?) de censar la població real que no va regularment a les escoles és polièdrica. Per una banda, tres administracions públiques – Conselleria d'Educació, Conselleria d'Afers Socials [avui Igualtat i Benestar Social] i Ajuntaments– manegen indicadors d'absentisme i estadístiques diferents, segons l'informe. Per a alguns organismes públics absentista és aquell estudiant que falta 5 dies al mes, un altre l'absència del qual és de 15 dies al mes i així successivament. Per altra banda, la imatge pública de les

Administracions i el poder públic queden desfigurats si es presenta un problema, anomenat *lacra social* en l'informe, que atenta contra drets ciutadans bàsics com a satisfacció de l'escolarització obligatòria, en el sentit de permanència d'estudiants en el lloc escolar ofert. En tercer lloc, els absentistes escolars són menors d'edat la tutela jurídica del qual és recollida en l'article 11.5 de la Llei 1/1998, de 20 d'abril, dels Drets i l'Atenció al Menor, i article 584 de l'anterior Codi Penal que, malgrat haver sofert canvis importants avui dia és la font jurídica del problema de l'absentisme escolar.

Segon. El denominador comú, en l'actuació de les tres administracions esmentades, és fàcilment detectable, a partir del concepte d'educació inclusiva o no inclusiva. Són actuacions externes de control de la població absentista, processos de seguiment extern de presència o absència a les aules, creació d'una estructura burocràtica i institucionalitzada per a l'anàlisi del problema i el desenvolupament de mètodes precientífics per a proposar solucions socials i educatives a l'absentisme escolar. Per altra banda, aquest informe només atén el problema en escenaris desprotegits i marginals de les vuit capitals andaluses; en alguns casos, barris on l'actuació pública porta 25 anys incidint en la situació marginal dels seus habitants, creant seriosos problemes de dependència cultural i econòmica, que agreuja la situació d'absentisme escolar com a efecte pervers i no desitjat.

Tercer. Així, l'informe del Defensor del Poble andalús elabora un concepte molt important per a comprendre la realitat de l'absentisme escolar: *L'absentisme greu i consentit*: "La peculiaridad de los supuestos de absentismo que ahora vamos a estudiar estriba en el hecho de que, aun cuando los factores socioculturales del entorno sigan siendo esenciales en la aparición del absentismo, existe un elemento que incide de modo muy particular en la persistencia del problema y en la dificultad para encontrarle una solución: la falta de colaboración del entorno familiar". O bé dehid a casos d'exploació infantil, maltractament físic o psicològic, abandó, drogoaddicció, mal nodriment, inducció a la prostitució, violència, o bé simplement a l'escassa valoració que aprecien en algunes famílies pel que fa a l'educació escolaritzada, el benefici social de la qual es coneix, però alhora es rebutja per motivacions de rendibilitat econòmica i incapacitat emocional d'educació dels seus fills i filles. Altres categories d'absentisme escolar, no examinades en l'informe, són l'*absentisme crític*, la *por escolar*, que podem inscriure en el concepte de pertinença exposat anteriorment i *absentisme econòmic* en l'educació secundària obligatòria, quan les i els adolescents se senten obligats davant la necessitat d'ajudar en negocis i empreses familiars, o treballar en el sector serveis per a completar la renda i supervivència familiar.

Una altra categoria d'absentisme escolar, esmentat en l'informe, és l'anomenat absentisme econòmic; molt freqüent en economies desenvolupades que han atret poblacions d'emigrants, on podem comprovar que arribats a certa edat els i les estudiants *desapareixen* de les escoles per motius de venda ambulant, treball a les cases de família, cura de persones grans i menors, ajudes en el negoci familiar, degudes a la impossibilitat de sol·licitar ajudes públiques per situacions d'il·legalitat o inexistència de programes i plans d'ajudes econòmiques del tipus de microcrèdits o similars.

La voluntat d'assistència al centre escolar no es correspon amb decisions d'inclusió de tota la població en processos d'aprenentatge de qualitat

Per altra banda, podem estudiar el concepte d'educació inclusiva basant-nos en situacions d'estudiants que van al centre escolar, però rebutgen algunes pràctiques i situacions que experimenten quotidianament. L'absentisme crític és el refús per causes cognitivo-acadèmiques i emocionals a l'escola primària i secundària. Casos de violència escolar, fracassos reiterats, incomprensió del llenguatge utilitzat, la cultura acadèmica escolar, dèficit físics, sensorials o dificultats d'expressió, desmotivació, entre altres barreres d'aprenentatge i participació en la vida quotidiana de les escoles, té com a conseqüència la no assistència reiterada. Aquesta categoria d'absentisme social i educatiu ha propiciat diversitat d'estratègies escolars, a partir del concepte de població escolar en risc d'exclusió⁶, perquè la voluntat d'assistència al centre escolar no es correspon amb decisions d'inclusió de tota la població en processos d'aprenentatge de qualitat.

Quart. Hi ha un deficient procés de coordinació entre els serveis de diferents Conselleries de la Junta de Andalucía i Ajuntaments, que aquest informe s'especifica per desconfiança, *celos políticos* i fins i tot competència política per la pertinença d'Ajuntaments de capitals a partits polítics diferents al del Govern de la Junta, el 1998. Aquesta situació premoderna, que evidentment pot estranyar, és localitzable més fàcilment al nivell de responsabilitat política, que en actuacions professionals, on, segons l'informe, es creen estructures i processos de col·laboració al marge de la competència política. El resultat d'aquesta col·laboració professional és el traç del "perfil sociològic del menor absentista", la principal conclusió del qual és: "De esta forma, la mayoría de las familias estudiadas se caracterizan por estar alejadas del sistema escolar: no valoran la importancia del material escolar, no acuden a reuniones o tutoría, etc. Esta apatía suele provocar en el menor una actitud de rechazo frente a la escuela que favorece el absentismo y como consecuencia el fracaso escolar". Afegit a aquesta situació motivacional, les condicions d'habitatge, les aspiracions dels i de les adolescents, multiproblemes socials i jurídics entre altres característiques reflecteix un absentisme crònic, estructural i caracteritzat per coneixements i creences socials en els que la dimensió escolar és un objecte estrany i marginal, que podríem anomenar *absentisme cultural*, la característica del qual és el desconeixement total o parcial de l'existència del benefici social de l'educació escolaritzada, o bé per la pertinença a altres cultures no occidentals, o bé pel desconeixement de l'oferta pública o per altres causes inscrites, principalment, en la població immigrant.

La dada estimativa del 30% d'absentisme escolar, no sabem certament si obeeix a l'última població esmentada d'absentisme cultural i absentisme consentit, esmentat anteriorment. O, per contra, cal afegir a aquest percentatge l'absentisme crític i econòmic. Aquest buit d'informació serà objecte de treballs posteriors al que estem responsablement obligats per a promoure la inclusió social de la població infantil i adolescent andalusa, a més de l'eficiència i eficàcia en la utilització dels recursos públics destinats a l'ensenyament obligatori. Per això, es conclou en l'informe esmentat: "No obstante, debemos reconocer a la vista de los datos disponibles, que si el porcentaje de absentismo se calcula a escala global para una determinada capital (de provincia) puede arrojar cifras que revelen una incidencia menor

en relación al total de alumnos escolarizados en los distintos centros docentes existentes en la misma. Esto podría llevarnos a cuestionar la gravedad real de este problema. Sin embargo, si tomamos en consideración exclusivamente el porcentaje de absentismo existente en las barriadas marginales de esa misma capital, podremos comprobar que su incidencia supera en la mayoría de los casos los niveles que pueden ser considerados como aceptables para una sociedad con nuestro actual nivel de desarrollo, por lo que únicamente podría ser calificado este problema como grave”, on les alternatives de solució són alhora senzilles i complexes.

La senzillesa de la solució ja va ser aventurada per Ivan Illich i la seva proposta de des-escolarització de la societat, i ara, en el segle XXI, pel desenvolupament del concepte d'educació inclusiva. Són solucions acadèmiques i ben intencionades sobre el paper on s'escriuen; però les propostes pràctiques són més complexes perquè hi ha subjacents afers d'organització, selecció social i estructura del mercat del treball; control i manteniment del poder per les Administracions públiques que no es resignen a la seva delegació en cossos professionals; les actuacions de clientelisme polític que opten per societats dependents que assegurin el vot partidista; Conservació de l'estructura social que caracteritza la cultura de cada Comunitat, entre altres raons explícites i implícites.

Coordenades de comprensió de la solució a l'absentisme escolar. Aspectes legals

A partir d'aquest informe del Defensor del Poble, sembla que se suscita una reacció política que es visualitza en proliferació de Legislació Educativa centrada en l'absentisme escolar, que arriba fins als nostres dies: Llei 1/ 1998 de 20 d'abril dels drets i atenció al menor; Llei 9/1999 de 18 de novembre, de Solidaritat en l'Educació; Decret 85/1999 de 6 d'abril pel que es regulen els drets, deures i obligacions dels alumne, i les corresponents normes de convivència en els centres docents públics i privats concertats no universitaris; Instruccions de *Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad*, de data 18 d'octubre de 2001, sobre prevenció, control i seguiment de l'absentisme escolar; Decret 167 de 17 de juny 2003 pel que s'estableix l'ordenament de l'atenció educativa a alumnes amb necessitats educatives especials associades a condicions socials desafavorides; Acord de 25 de novembre de 2003 pel Consejo de Gobierno, que aprova el *Plan Integral de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar*; i Ordre de 15 juny de 2005, per la qual es regula la cooperació amb les Entitats Locals, així com les bases per a la concessió de subvencions amb la finalitat de promoure el desenvolupament de Programes de Prevenció, Seguiment i Control de l'Absentisme Escolar.

Tota aquesta legislació ha propiciat, per una banda, una aproximació al problema i, per l'altra, ha elevat la legitimitat i suport públic a l'Educació Social, així com la creació de nous perfils professionals inexistents en el mercat laboral de la Comunitat Autònoma d'Andalusia, les competències professionals de la qual se centren en el desenvolupament d'actuacions per a la població anomenada d'absentisme greu i consentit, absentisme cultural, que hem centrat en la població immigrant, i l'absentisme econòmic de la població adolescent en el mercat laboral il·legal.

Però, atesa la intencionalitat d'aquest treball, ens centrarem en l'absentisme crític: aquell que és conseqüència i ocasionat per la mateixa cultura escolar i de l'estructura social implícita que genera situacions de refús, violència no resolta entre iguals, rigidesa de normes que impedeix crear noves estructures organitzatives, entre altres característiques pròpies d'una organització tancada a les possibilitats de canvi institucional, implícites en la societat de la informació i el coneixement: Les noves formes de govern, actuació i desenvolupament professional que estan compromeses en la centralitat de l'escolarització dels subjectes com a tals; considerant aspecte d'educació inclusiva: qualitats intel·lectuals, característiques culturals i circumstàncies individuals, contextos locals i singulars o subjectius que demanden el desenvolupament de polítiques i accions qualitatives a les escoles, per exemple, algunes de les ja establertes com a centres recolzats per a l'ús de tecnologies de la Informació i el Coneixement (Centres TIC), Centres Bilingües i altres accions similars, la justificació dels quals és ampliar la capacitat de relació amb l'entorn immediat o el món, capacitat d'expressió i coneixement i, per altra banda, l'ampliació de l'escolarització més enllà de l'espai físic de cada escola.

Conclusió

L'aplicabilitat del concepte educació inclusiva necessita el desenvolupament de polítiques qualitatives en educació. Aquestes polítiques pretenen conciliar tres àmbits d'acció i decisió: formulació de lleis *ad hoc*; accions col·lectives establertes en l'àmbit local de l'organització social –barris i comunitats– i la pràctica professional d'aquelles persones encarregades de l'acció quotidiana de l'ensenyament i l'aprenentatge. Aquestes tres nivells de decisió –macro, meso i micro– suposen la inclusió de diferents interessos, valors, necessitats i accions necessàries per tal que cada estudiant pugui desenvolupar les seves qualitats ciutadanes.»

Javier Calvo de Mora
Universidad de Granada

-
- ¹ Glasser y Strauss (1967). *The Discovering of Ground Theory: Strategies for Qualitative research*. New York: Aladine de Gruyter
 - ² Strauss, A.; J. Corbin (1977). *Grounded Theory in Practice*. London: Sage Publications
 - ³ Ver Calvo de Mora, J. (2004) *Aprendizaje de la ciudadanía en las escuelas*. Consejo Escolar de Andalucía. JUNTA DE ANDALUCIA. Granada.
 - ⁴ Booth, T., Ainscow, M. (Ed.)(2000). *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Cita de Echeita Sarrionandia, G. (2004) Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 2, Número 2.
 - ⁵ Defensor del Pueblo de Andalucía (1998) El absentismo escolar. Un problema educativo y social. Noviembre. Sevilla.
 - ⁶ MEC (2005) Premis a programes dirigits a la compensació de desigualtats en l'educació. Colegio García Morente en Comunidad Escolar (12 de marzo de 2003) número 717. I les tendències auspiciades per les Escoles Freinet, les pedagogies proposades per Paulo Freire i altres són exemples de simbiosi de les dimensions acadèmiques i socials.
-