

Núria Trià

# 99 actes i una carta: una aproximació al discurs sobre el fracàs escolar

Resum

En el present article farem una aproximació al discurs sobre l'anomenat fracàs escolar analitzant un conjunt de fonts primàries documentals. Així, amb l'objectiu de comprendre què passa quan diem que un alumne fracassa, analitzarem quins termes s'utilitzen quan es parla de fracàs escolar i quin significat tenen. Analitzant el llenguatge veurem com es classifiquen els alumnes, com s'argumenten les intervencions, com el significat d'algunes categories només s'entén des del seu ús i com l'orientació i l'acompanyament dels alumnes són conceptes amb una forta càrrega ideològica. L'anàlisi ens permetrà concloure que el discurs sobre el fracàs escolar no és un discurs monolític i que el treball en xarxa, entenent-lo també en l'àmbit simbòlic, permet fer visible les múltiples veus del discurs educatiu, també les veus dissonants.

## Paraules clau:

Educació, Fracàs escolar, Discurs, Praxi social, Teoria crítica, Treball en xarxa, Sant Vicenç dels Horts

## 99 actas y una carta: una aproximación al discurso sobre el fracaso escolar

*En el presente artículo realizaremos una aproximación al discurso sobre el denominado fracaso escolar; analizando un conjunto de fuentes primarias documentales. Así, para comprender qué pasa cuando decimos que un alumno fracasa, analizaremos qué términos se usan cuando se habla de fracaso escolar y qué significado tienen. Analizando el lenguaje veremos cómo se clasifican los alumnos y cómo se argumentan las intervenciones, cómo el significado de algunas categorías sólo se entiende desde su uso y cómo la orientación y el acompañamiento de los alumnos son conceptos con una fuerte carga ideológica. El análisis nos permitirá concluir que el discurso sobre el fracaso escolar no es un discurso monolítico y que el trabajo en red, entendiéndolo también en el ámbito simbólico, permite visibilizar las múltiples voces del discurso, también las voces disonantes.*

## Palabras clave:

*Educación, Fracaso escolar, Discurso, Praxis social, Teoría crítica, Trabajo en red, Sant Vicents del Horts*

## 99 Minutes and a Letter: an approach to the discourse on school failure

*In this paper we engage with the discourse on so-called school failure by analysing a set of primary source documents. Thus, in order to understand what is happening when we say that a student is failing, we analyse what terms are used to talk about school failure and what they signify. By analysing the language used we can see how students are classified, how interventions are put forward, how the meaning of certain categories is only to be understood in terms of their use and how the concepts of student guidance and support are highly loaded ideologically. The analysis allows us to conclude that the discourse on school failure is not monolithic and that team working — also understood at the symbolic level — can make a space for the multiple voices of the educational discourse, even the dissonant ones.*

## Keywords:

*Education, School failure, Discourse, Social praxis, Critical theory, Team working, Sant Vicenç dels Horts*

## Com citar aquest article:

TRIA, N. (2013).

"99 actes i una carta: una aproximació al discurs sobre el fracàs escolar". *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 52, p. 88-108

## ▲ L'encontre casual entre una vivència i un material de recerca

La llavor de la present recerca es va sembrar de forma espontània anys enre-re quan, treballant com a professora de cicles formatius en un institut públic d'un municipi de les rodalies de Barcelona, un alumne va estrenar els divuit anys acabats de complir tot cometent un delicte que li va comportar una pena de tres anys i mig de presó. Atenent una demanda seva, uns quants professors vam anar a examinar-lo allà. Aquest va ser un fet singular a la meua carrera docent, però important en més d'un sentit. El noi, finalment, va acabar aprovant el seu cicle formatiu i, per tant, formant part d'allò que a les estadístiques computa com a "èxit" escolar. A quin tipus de realitat feia referència aquella taxonomia és una pregunta que em faig des d'aleshores, pregunta que va germinant de diferents maneres: una d'elles és el present article.



La fina delimitació de les categories, sempre tallant i cruel, de vegades, en la seva ironia, com en el cas vivencial que acabo de plantejar, és un tema que em preocupa i que m'ocupa, atès que no és només un interès teòric sinó que m'interpel·la diàriament en la meua pràctica professional. Qui diu què i en quin moment, per exemple, qui cataloga, quantifica i qualifica l'èxit i el fracàs escolar és quelcom que construeix (sentència?), diàriament i amb carta de naturalitat, les trajectòries no només escolars sinó també, i sobretot, personals i socials dels nostres alumnes; alumnes que són, finalment, els nostres fills, amics o veïns. En aquest "dir" des de diferents instàncies de poder hi ha, doncs, uns implícits pedagògics, i per tant polítics, que parlen, tàcitament, de quin tipus de persona i de convivència estem construint.

Aquesta recerca, que ha estat tutoritzada per la doctora Anna Pagès, va poder concretar-se gràcies a la documentació que em van facilitar des de la xarxa socioeducativa de l'Ajuntament de Sant Vicenç dels Horts, que registrava les actes de quinze anys de feina per part d'una administració educativa local a l'entorn del problema del fracàs escolar.

## Què passa quan diem que un alumne fracassa? El marc teòric de la recerca

Per abordar el polièdric tema de fracàs escolar en els termes que acabem de plantejar ens hem fet una qüestió inicial, que és alhora síntesi de les nostres inquietuds i definició de l'objecte d'estudi i els objectius de la recerca: què passa quan diem que un alumne fracassa? "Diem", llavors "passen" coses.

Així, doncs, al cor de la nostra reflexió bategarà el pressupòsit que les categories del llenguatge, presents al discurs de l'administració educativa (discurs que cristal·litza, en el nostre cas, en el material d'estudi) i, més concretament, les categories amb què ens referim als alumnes –especialment aquells que no aprenen de la manera esperada– són produïdes i ordenadores de la praxi social.

*La praxis social incluye siempre el saber disponible y aplicado; el hecho percibido está, por ende, ya antes de su elaboración teórica consciente llevada a cabo por el individuo cognoscente, condicionado por ideas y conocimientos humanos* (Horkheimer, 2008: 234).

Entendrem, doncs, praxi social en el sentit i amb la centralitat que li dóna a aquesta categoria la tradició crítica, això és subratllant la primacia de la pràctica i de la realitat social com a fonament de tota possible teorització, com un a priori del coneixement, un transcendental en el sentit kantian del terme. Així, el fracàs escolar no es pot entendre si no és en el context d'una praxi social concreta, praxi social que acotarem per a la nostra anàlisi a la xarxa socioeducativa d'SVH. És en aquest marc, entenent la xarxa com a una nova praxi social que té un correlat a l'espai simbòlic, que procurarem clarificar què vol dir reeixir o fracassar acadèmicament.

Un segon pressupòsit, lligat íntimament a aquest primer, és el de la historicitat. Aquesta travessa no només les teories subjacents a les categoritzacions, també els subjectes d'estudi i els subjectes que fan recerca, persones concretes, totes elles, amb noms i cognoms i uns interessos a conduir en un món –diguem-li context– que en cap cas és aliè, separat, d'allò que estem estudiant; en cap cas és “un supòsit extracientífic envers al qual no hi ha res a fer”, (Horkheimer, 2008: 240). La historicitat, en la línia del que Pagès (2006) ha interpretat del punt de vista de Gadamer, pressuposa, doncs, una sensibilitat en cadascú de nosaltres per la manera en què els esdeveniments biogràfics ens han afectat i ens afecten. És aquest el cas de qui ha estat considerat sota l'epígraf “fracàs escolar” pel sistema educatiu.

Dit això, apropar-se al fenomen del fracàs escolar no implicarà cercar una causalitat possible, entesa en el sentit de la ciència positiva, amb l'objectiu de trobar solucions tècniques. Ans al contrari, si l'entendem com una qüestió que ens interroga, la resposta a la qual apunta cap a com i quina societat estem construint, en el sentit que proposa Horkheimer:

*No hay una teoría de la sociedad, ni siquiera la del sociólogo que generaliza, que no incluya intereses políticos acerca de cuya verdad haya que decidir, ya no mediante una reflexión neutral en apariencia, sino nuevamente actuando y pensando, es decir en la actividad histórica concreta* (2008: 253).

Apropar-se al fenomen del fracàs escolar comportarà assumir un compromís crític entès aquest com a compromís amb l'autoreflexió, la primera missió del qual serà clarificar quin interès guia tota producció de saber: el discurs de l'administració educativa, però també el nostre.



## Coneixement i interès

En el concepte de l'interès que guia el coneixement ja s'apleguen els dos punts d'inflexió, la relació dels quals cal aclarir: coneixement i interès (Habermas, 1996: 40).

Creiem, doncs, que no podríem plantejar degudament una anàlisi crítica obviant l'interès de transformació, de treballar per a una societat més justa, interès sense el qual la recerca i fer teoria en l'àmbit educatiu no tindria per a nosaltres cap sentit. Aquest poder transformatiu segons Habermas (1996: 39) només el pot atorgar el mètode, l'autoreflexió, que ha de caracteritzar el marc de referència de les ciències socials que es vulguin crítiques:

Aquesta [l'autoreflexió] allibera al subjecte de la dependència dels poders hipostatitzats. L'autoreflexió està determinada per un interès emancipador del coneixement.

Dit això, abordar la revisió crítica de les categories del llenguatge no se'ns presenta com una tasca evident i, ni molt menys, senzilla; ans al contrari, ens apareix plena de contradiccions al bell mig del seu propòsit. Una de molt rellevant és la funció constructora i alhora destructora de la pròpia crítica. Per una banda la comprensió no pot comportar altra cosa, des del propòsit transformador, que la impugnació de categories com la de "fracàs escolar"; per una altra, amb el seu ús no deixem de contribuir, en certa manera, a reconfigurar-les, bo i renovant la seva carta de naturalitat.

Apropar-se al fenomen del fracàs escolar comportarà assumir un compromís crític

## La xarxa socioeducativa local com a resposta a un nou repte educatiu: el context de la recerca

Així, el context més concret al qual fan referència les actes, i amb què es compassa el seu fluir temporal, és la gènesi i l'esdevenidor d'aquesta xarxa educativa municipal. Uns bons estudis de les característiques formals i les aportacions que aquesta forma d'atenció a les necessitats educatives pot fer a la comunitat on s'insereix, per exemple incrementant el seu capital social, han estat realitzats per Longás, Civís, Riera, Fontanet, Longás i Andrés (2008), i Díaz i Civís (2011).

Si ens centrem en el seu esdevenir podem detectar tres períodes que responen a tres moments evolutius força diferenciables, si atenem a com l'administració educativa municipal s'organitza per a abordar i donar resposta a la qüestió del fracàs escolar al municipi de Sant Vicenç del Horts. Són períodes, així, reconeguts i conceptualitzats pels mateixos actors (Fontanet, Bosch, i Longás, 2007; M. Bosch i Fontanet, 2008) amb algunes fites marcades per fets importants que en defineixen els punts d'inflexió, i entorn als quals ens ha semblat apropiat ajustar inicialment la nostra anàlisi.

Així tenim un “període inicial”, que arrenca l'any 1997, amb la preocupació dels aleshores directors dels tres instituts de Sant Vicenç per les previsions de repetició i no promoció de molts dels seus alumnes de la nova ESO, preocupació que fan arribar a l'administració educativa local juntament amb la seva predisposició a treballar conjuntament. Aquesta etapa inicial, amb un primer impuls de tots els agents molt engrescador –vegeu, com a document representatiu amb valor fundacional, l'a3– en què es proposa el format de la xarxa com a nou model de gestió, alternatiu a l'organització jeràrquica tradicional, acaba aproximadament quan finalitza el curs 2000-2001. La fita la constitueix la desestimació per part de l'Administració autonòmica del que havia esdevingut el projecte clau d'aquest període, fruit d'un intens moment de reflexió i autoanàlisi: la demanda al Departament d'Ensenyament de definir tot el municipi, i no només un dels seus centres, com a Zona Educativa d'Atenció Preferent. Aquesta negativa comportà com a efecte colateral l'aturada tàcita també de la formalització de l'organització en xarxa com a model de gestió legítim i reconegut, una de les voluntats de la iniciativa. D'aquest primer període, s'han treballat catorze documents.

S'inicia tot seguit una segona època que anomenarem, seguint la terminologia de les actes, “període del grup interdepartamental”. En aquest interval veiem reflectit que els esforços apunten, per una banda, a proposar que es treballin els temes educatius conjuntament des de les diferents regidories, siguin aquests escolars o socials i els estiguin o no assignats formalment. I, per una altra, observem una focalització preferent de les accions en el que anomenem “processos TET”, això és la transició de l'escola al treball, moment clau per als alumnes, ara ja exalumnes, que no han reeixit amb èxit la seva trajectòria acadèmica. D'aquest període, que abraça del curs 2001-2002 fins al 2006-2007, s'han treballat trenta-nou documents.

Finalment, durant el curs 2007-2008 pren cos el Projecte Educatiu d'Entorn de l'Ajuntament de Sant Vicenç dels Horts (d'ara en endavant PEE), projecte que reconeix, legítima i dóna un impuls definitiu a la tasca realitzada tots els anys anteriors, alhora que en valida el format organitzatiu, la xarxa, donant-li una estructura clara. Així la xarxa socioeducativa municipal passa a estar formalment constituïda per: la Xarxa Plenària, la Comissió Operativa i les comissions temàtiques (inicialment quatre, que esdevindran, a partir del curs 2007-08, tres): inclusió escolar, entorn social i educatiu i transició escola tre-

ball. Aquesta fita, el PEE, marca l'inici d'un tercer període, que anomenarem "període del PEE" i que arriba fins a l'actualitat. Es tracta d'una època prolífica, també en documents. N'hem treballat quaranta-vuit en total, procedents de les diferents comissions i de les reunions de la xarxa plenària.

## Els reptes de l'anàlisi qualitativa: disseny de la recerca i mètode

Abordar una anàlisi qualitativa comporta, com és sabut, un seguit de reptes que cal afrontar. El més important, sens dubte, el de la coherència interna, tal com és plantejat, per exemple, a *Competing paradigms in social research* (Guba i Lincoln, 1994). Coherència, doncs, entre l'ontologia, l'epistemologia i la metodologia corresponents al paradigma triat, entenent-la no només com una benintencionada i teòrica declaració d'intencions sinó també, i principalment, com una pràctica real que impregni tots i cada un dels racons i detalls de la recerca, això és totes i cada una de les reflexions, anàlisis, teories de nivell mig, exemples triats i conclusions.

Per una altra banda, les contingències inherents a tota recerca qualitativa, si seguim, per exemple, Tylor i Bogdan (1987) o Denzin i Lincoln (1994), que fan que aquesta tingui, necessàriament, un disseny obert abocat a reformulacions en funció de les primeres anàlisis i troballes, han estat presents de la manera esperada. Serveixi a tall d'exemple el nostre procés particular en relació amb les preguntes de recerca. Les qüestions inicials que van orientar el treball en una primera fase s'han anat desglossant, modificant i refinant, en diàleg amb el material, a mesura que les primeres anàlisis ens permetien anar detectant línies de força i elements rellevants, per a recompondre's, finalment, en una pregunta-hipòtesi de treball més ajustada. Així doncs, la recerca va començar amb una pregunta-marc inicial: què passa quan diem que un alumne fracassa?, que va ser desglossada en dues preguntes-guia més operatives: a) què diuen i què fan els responsables d'educació del municipi d'SVH en relació amb el fracàs escolar? Cal dir que entenem com a "responsable educatiu" el significat ampli de l'expressió, això és l'administració educativa, però també serveis socials, els IES, les escoles i centres d'educació no formal, els assessors externs, etc.; en definitiva totes les persones implicades en els processos educatius, escolars o socials. I, b) com són, què diuen i què fan els alumnes que diem que fracassen, a qui s'adrecen els esforços i projectes dels responsables educatius? En aquesta fase consideràvem també, tot i que ho vam acabar descartant, una hipòtesi evolutiva en relació amb la terminologia. Finalment, al darrer estadi, vam treballar amb la pregunta-hipòtesi: quina relació hi ha entre els termes amb què es parla dels alumnes que diem que fracassen, i el treball en xarxa entès com a nova praxi social? Una pregunta i hipòtesi que ens han guiat fins al final.



Les qüestions inicials s'han anat desglossant, modificant i refinant, en diàleg amb el material

## Construint *Grounded Theory* amb *Atlas.ti*

El material ha estat interrogat i analitzat segons el mètode de la *grounded theory* (Glaser i Strauss, 1967). És a dir, procurant fer créixer (*ground*, en el sentit dels autors) la teoria amb un bon arrelament al material, en un procés inductiu del material cap a la teoria i mantenint fresc i viu el vincle amb el fragment literal, que s'ha procurat utilitzar sempre com a argument, a més de com a exemple. Fins arribar al punt de saturació teòric, això és el moment en què les categories i els motius o principals línies de força aparegudes a les successives anàlisis es reiteren sense emergir-ne de noves.

A tal efecte ens hem recolzat amb un assistent per a la recerca qualitativa, *Atlas.ti*, versió 6.2, sense el qual la feina hauria estat gairebé impossible. Aquest ens ha permès ser rigorosos i alhora gaudir d'una certa agilitat en l'anàlisi en profunditat, comparació i selecció d'exemples a través de tot el material, cosa que d'altra forma hauria estat molt difícil realitzar atès el seu elevat volum. Alhora ens ha facilitat mantenir-nos molt fidels al detall de la narració original, arrelats al text, aspecte de gran rellevància per a nosaltres, ja que confereix una doble força: argumentar amb el rigor que aporta el vincle amb el fragment literal del material i, alhora, poder mostrar el seu frescor i la seva riquesa particular.

## Anàlisi i discussió dels resultats: algunes línies de força de la recerca

És en aquest moment de transició on se centren i convergeixen molts dels esforços i les accions dels responsables educatius, en el marc dels “processos TET”

En aquest apartat ens centrarem de ple en l'anàlisi de continguts del material, focalitzant l'atenció en el llenguatge amb què es parla dels joves escolaritzats i fixant-nos especialment en com se'ls nombra en el moment crític, com veurem, de pas al món adult. Especialment, aquells que abandonen el sistema educatiu als setze anys sense haver assolit cap titulació, moment al qual fa referència l'accepció més compartida de fracàs escolar<sup>1</sup>. Farem algunes consideracions metodològiques, amb notes a peu d'article, relatives a aspectes molt concrets del procés de treball sobre el material que hem considerat adequat d'explicar, vinculades i properes al fragment que les ha originat.

### El pas al món adult, un moment clau

És, doncs, en aquest moment de transició on se centren i convergeixen molts dels esforços i les accions dels responsables educatius, en el marc del que ells anomenen “processos TET” (sigles de: transició escola treball). És, certament, un moment clau en més d'un sentit. Des del punt de vista de com afecta els joves, ho és si considerem que és quan la problemàtica de l'ano-



menat fracàs escolar es manifesta amb la simptomatologia més virulenta, fent-se visible en la vida dels joves i constrenyent clarament les trajectòries d'aquells que no volen, o no poden, continuar estudiant (tot i que en més d'una ocasió es reconegui que la seva detecció es dona, o podria donar-se, amb anterioritat). També és un moment clau en un sentit legal si considerem que els alumnes deixen de ser "alumnes" per a convertir-se en "exalumnes" i, per tant, deixen d'estar sota la responsabilitat dels IES i de l'administració educativa formal. Així és com alguns joves, segons com hagin estat catalogats i com hagin arribat a aquest punt, esdevenen "casos a ser seguits per serveis socials". D'altres deriven cap a la formació no reglada, on se'ls dissenyen itineraris pre-professionalitzadors adaptats per tal que puguin estar "coixos, però contents". A d'altres, senzillament, se'ls perd la pista.



Des del punt de vista de com afecta als responsables educatius, resulta també força evident que tenen aquí un punt crític en la seva tasca ja que, a més de concentra-hi molts dels esforços, com ja hem dit, és aquest moment de trànsit dels joves que els fa adonar-se que el sistema té "fuites", que no es fa, o no es fa prou bé, el "traspàs de dades" entre el sistema educatiu formal i l'informal, o que "no saben res" del que fan els alumnes un cop abandonen l'escola.

## Què diuen i què fan els responsables educatius? Els verbs i els adverbis a l'entorn del fracàs escolar

Reprenent i centrant-nos en les preguntes inicials de recerca hem observat en primer lloc les accions que trobem reflectides a les actes. Aquestes es presenten en forma de trames o arguments, sovint repetitius com veurem, en què es desenvolupa el "fer" del dia a dia.

Les trames o arguments de les accions són moltes i variades. Així, tenim que els responsables educatius es reuneixen i es disculpen quan no poden assistir a les reunions, escriuen actes, dissenyen crèdits variables i mòduls d'orientació pre-professionalitzadors, fan protocols d'absentisme, es formen, planifiquen i programen, avaluen accions educatives i s'autoavaluen, formulen objectius, fan plans de treball, analitzen els punts forts i els punts febles dels projectes, fan taules de buidat de dades, encarreguen logotips i pàgines web, van a congressos i organitzen jornades tècniques d'intercanvi de bones pràctiques educatives, participen en seminaris interns de transferència de sabers, preparen comunicacions i *powerpoints*, escriuen articles científics, sol·liciten assessoraments externs, fan i encarreguen estudis, diagnosis i informes de detecció de necessitats educatives i diuen que se n'haurien de fer més, debaten temes, consensuen propostes i arriben a acords o manifesten el seu més profund desacord<sup>2</sup>.



Els temes, però, de què parlen aquests arguments ja són menys. Si prenem com a referència els quinze substantius més utilitzats a les actes considerant globalment tot l'interval temporal que ens ocupa tenim que aquests, en un total de 101 documents, són: treball, curs, centres, reunió, alumnes, accions, PEE, pla, TET, serveis, xarxa, formació, comissió, dades i projecte<sup>3</sup>.

Resumint podem dir, doncs, que una part molt important de les accions dels responsables educatius així com els temes que tracten a la seva quotidianitat responen a la lògica pròpia del camp de l'administració, en la qual els actors es desenvolupen, coneixedors de les regles del joc, defensant o guanyant posicions i incrementant capitals. Utilitzem els termes camp, posició i capital en el sentit que ho fa P. Bourdieu (2001). Una primera reflexió, doncs, que fem al frec d'aquesta aproximació inicial al material és que en aquest microcosmos de l'administració, entès en el sentit que acabem de proposar, els alumnes queden sovint una mica lluny, una mica desenfocats: allà, “sobre el terreny” o, si ho preferim, a la “comunitat”.

Aquesta primera impressió la podem corroborar de diverses maneres. Per exemple, amb el fet que no trobem, en 101 documents, cap esment d'un cas concret en què es parli d'un alumne amb nom i cognoms. Tot i que en alguna ocasió es comenta que potser fóra bo fer-ho:

En el futur, aprofitant la 2a fase de l'assessorament, es podria impulsar una reunió conjunta tècnics-psicopedagogs per posar “noms i cognoms” al llistat (dit d'una altra manera: analitzar de forma qualitativa el bolcatge de números, veient l'itinerari que han seguit) (a18).

De forma similar:

Finalment, en J. L. finalitza dient que el que es presenta són tan sols dades, però que darrere hi ha noms i cognoms. Aquesta activitat que duem a terme té un gran potencial i cal continuar treballant així (a93).

**Troblem en abundància la dissolució dels subjectes en expressions abstractes**

Hi ha més aspectes que reforcen aquesta apreciació inicial. Com el fet que trobem en abundància la dissolució dels subjectes en expressions abstractes. Així doncs, tenim alumnes, nois o joves, pressuposats o implícits, amagats, darrere expressions com: “els protocols d'absentisme” (alumnes que no van a l'institut), “les NEE” (alumnes amb necessitats educatives especials), “els processos TET” (alumnes que fan el pas al món adult marcat pel seu intent, o no, de buscar feina) o “l'atenció a la diversitat” (alumnes diversos, és a dir, diferents), per posar-ne alguns exemples.

En aquesta mateixa direcció, trobem un altre fet molt significatiu (com argumentarem reprenent aquest fil interpretatiu més endavant): l'autoconsciència, per part dels responsables educatius, d'aquest no conèixer prou bé els alumnes, d'aquest “no saber”. En un doble sentit. Per una banda consciència que no coneixem prou bé els alumnes i, per una altra, consciència que fóra bo

que els coneguéssim. Per exemple:

Per a mi és clar que en aquest moment de “creació” que suposa la implementació de la reforma, i de “recreació” per la novetat que suposa que tots els sectors implicats en l’educació dels nostres adolescents seiem plegats, ens convé anar coneixent on són els joves, quan comencen els problemes, quins tipus de problemes són, quines són les seves causes i com s’aborden (a3).

I també:

No es té coneixement: caldria treballar perquè els resultats d’aquesta columna fossin 0. En aquest sentit, per més que el seguiment dels alumnes passat juny no sigui competència dels IES, fóra interessant que entre el departament d’orientació i Serveis Socials si s’escau es tingués coneixement de la realitat de tots els “ex-alumnes” en el mes de setembre-octubre (a18).

La preocupació pels alumnes que es perden en el moment d’iniciar el seu procés de transició escola-treball és el que ha fet plantejar la conveniència de disposar d’un mòdul 0 que permetés atendre i reforçar l’orientació d’aquests joves (a26).

El curs passat vam treballar amb els alumnes de 4t i els resultats de les diferents situacions els vam recollir en un informe que vam presentar cap a finals del curs 2009-10. El J. comenta que mai no acabem de conèixer els nostres alumnes (a68).

Aquesta consciència reiterada que no coneixem prou bé els alumnes així com de la necessitat de fer-ho queda molt ben plasmada a la història dels *Estudis de detecció de Necessitats Educatives Especials*. Durant els quinze anys estudiats, especialment al període inicial, es va plantejar la necessitat de fer estudis en profunditat sobre quines eren les necessitats educatives dels joves de secundària com una necessitat lògica de saber com i cap a on canalitzar tant els esforços com els recursos de l’administració, per definició sempre escassos. Com un requisit, doncs, per a optimitzar el que ja es tenia, així com una eina per a argumentar noves demandes. I també com una forma d’apropar-se a la realitat dels joves que no progressen adequadament al sistema educatiu formal i acaben formant part del que anomenem fracàs escolar.

Conèixer amb detall la realitat dels joves del municipi amb fracàs escolar per optimitzar el dispositiu local de garantia social. El coneixement tant quantitatiu com qualitatiu d’aquestes necessitats és important per gestionar amb racionalitat els recursos de què es disposa (a18).

D’estudis, se’n van realitzar dos, els anys 1998 i 1999, referits als alumnes d’ESO, i després ja no se’n va fer cap més fins l’any 2009, aquest darrer no-



més relatiu als alumnes de primària<sup>4</sup>. Vegem breument un exemple sobre de què tracten i amb quins termes, a través del resum que se'n fa a l'acta d'una reunió centrada en el tema dels estudis sobre NEE:

Comissió per a l'avaluació de les NEE, treball curs:

J. F. presenta l'informe elaborat per la comissió de treball.

Tots els assistents veuen necessari de fer una reunió amb la delegada territorial per presentar aquest treball abans de continuar avançant.

El 23.09% dels alumnes dels centres de secundària de Sant Vicenç que estan fent ESO tenen necessitats educatives molt significatives. D'aquests el 10% presenten dificultats instrumentals greus i cal pensar com resoldre els problemes d'aprenentatge. El 2% presenten dificultats molt molt greus.

S'ha de pensar en les respostes que se'ls pot donar a les noies; per a nois n'hi ha molta més.

Una quarta part dels alumnes estudiats tenen greus problemes familiars. Parlem de seixanta nois i noies que malgrat tot no presenten problemes conductuals significatives.

N'hi ha un 5% que presenten d'una manera associada greus carències socio-familiars, són fora de promoció i tenen problemes cognitius, per tant presenten necessitats educatives molt, molt greus (a10).

Al període intermedi de deu anys comprès entre els dos estudis inicials, els anys 1998 i 1999, i el de l'any 2009, les actes van plenes de referències contínues a la necessitat de fer-ne més, bo i documentant, alhora, el fet que "no s'acaben de fer". En seleccionem algunes de representatives<sup>5</sup>:

Seria bo que les mateixes persones, que han treballat en l'elaboració de la documentació que s'ha presentat avui, fessin un estudi sobre aquesta situació, amb el suport d'assessoraments externs i puntuals. Cal saber quines són les dificultats bàsiques d'aprenentatge i quin currículum els hem donat (a5).

Es recorda que en el plenari anterior la inspecció va proposar que es modifiqués la comissió que va elaborar l'informe esmentat per tal d'avançar en la determinació de la demanda real de recursos de garantia social i que estigués integrada únicament pels directors i l'inspector, per tal d'afegir les dades dels alumnes que anaven completant les promocions d'ESO (a14).

També ens mostren que parlar de fer estudis d'NEE no és un tema fàcil ni que despertí afinitats ni adhesions, ans al contrari. Destaquem, d'entre molts d'altres, el següent fragment:

La responsable tècnica municipal d'Educació recorda l'origen de l'informe que es va concloure el curs 1998-99 i que havia d'anar-se actualitzant cada curs. Es veia com una eina de treball per orientar les estratègies d'atenció a la diversitat des dels centres i des del mateix municipi. Va afavorir l'aparició de visions compartides de la realitat local pel que fa a la gran diversitat d'adolescents i joves amb necessitats significatives i greus.

Els continus canvis de professionals de referència tant de l'EAP com dels centres n'ha dificultat l'actualització sistemàtica.

La representant municipal d'educació planteja novament la demanda d'actualització d'aquest informe i apunta la importància que té per a la ciutat com a eina de treball per al desenvolupament de plans estratègics.

La Inspecció creu que no s'hauria de duplicar la feina que ja han fet els centres pel que fa a la recollida de dades d'NEE i potser l'actualització d'aquest informe passaria per incorporar la informació de què ja es disposa.

Cal mirar-ho detingudament ja que la recollida de dades que es proposa és més àmplia. També s'han d'actualitzar les tipologies descrites, perquè durant aquest període hi ha hagut canvis.

La representant de l'EAP explica el procés que es va seguir el curs passat quan es va intentar iniciar l'actualització. No es va acabar de veure quina era la necessitat per als centres, quina aplicació pràctica tenia.

La Inspecció apunta, pel que fa a la necessitat interna del centre en relació amb l'informe, la possibilitat de relacionar-lo amb els plans d'avaluació de centres.

Sembla, per altra banda, que també cal que des de l'Ajuntament es defineixin més clarament i es recullin en un document quins són els objectius de l'actualització de l'informe. La representant municipal d'educació es compromet a fer-ho (a49).

El seu interès rau en el fet que ens mostra clarament la tensió entre diferents actors, per no dir clares resistències, plantejant uns i qüestionant els altres la necessitat –valgui la redundància– dels estudis de necessitats educatives dels joves. Així aquests estudis, o més aviat l'expressió de la necessitat de fer-los i les múltiples traves amb què topen, se'ns presenten, doncs, amb la força d'un *leitmotiv* que retorna una i altra vegada en el decurs dels quinze anys estudiats. Retornarem, nosaltres també, sobre aquest tema una mica més endavant.



Ens mostra la tensió entre diferents actors, plantejant uns i qüestionant els altres la necessitat dels estudis de necessitats educatives dels joves

## Com són els alumnes que diem que fracassen? Els substantius i adjectius del fracàs escolar

En aquest epígraf ens centrarem de ple en la segona de les preguntes inicials que han orientat la recerca i parlarem de com ens referim als joves escolaritzats a la secundària obligatòria, segons la terminologia utilitzada a les actes. Partirem, tal i com plantejàvem al marc teòric, de la idea que el fracàs escolar és una representació social dels alumnes que no progressen adequadament al sistema educatiu. Així considerarem en primer lloc el conjunt de tots els joves, la “representació del món social”, com un univers complet per a després centrar-nos en els que diem que fracassen i veure quines posicions relatives ocupen dins la totalitat del sistema classificatori<sup>6</sup>.

Així, els alumnes són, substantivament, per a l’administració educativa: “alumnes”, “nois”, “joves”, “adolescents”, “població escolar”, “destinatari de serveis”, “demanda potencial”, “candidats” (a recursos), “casos” (a seguir per serveis socials), “usuaris”, “ex-alumnes” (passat juny de quart d’ESO), “novinguts” o “dades” (que, per exemple, s’han de traspasar).

Al seu torn, l’aproximació als adjectius que els qualifiquen ens ha mostrat d’entrada un efecte que, per la seva aparença contradictòria, se’ns planteja com a interessant. Així, trobem per una banda una gran variabilitat adjectiva, una gran riquesa d’expressions, que apunta però a una gran brevetat classificatòria. Les grans categories amb què ens referim als alumnes són poques i minses, molt esquemàtiques, esquelètiques. Les adjectivacions, per contra, presenten molta variabilitat en les seves formes, tot i que es tracta d’unes variacions que, un cop analitzades, constatem que no aporten matisos al significat. Vegem-ho amb un exemple: els alumnes que són considerats “amb actituds agressives”, “amb actituds de rebuig”, “amb anys d’inadaptació”, “amb dificultats socials” o “amb problemes conductuals”, fins i tot els alumnes “amb pares analfabets”, amb un “medi cultural pobre”, “amb problemàtica familiar”; o els alumnes “que mai ningú s’ha ocupat d’ells” o “que no han estat marcats mai” s’aixopluguen tots sota una mateixa i gran categoria que atribueix una causalitat familiar i social difusa a les dificultats d’integració i progressió regular al medi escolar.

## Conclusions

De les línies de força que acabem d’esmentar destacarem quatre temes clau, que són els que més s’ajusten com a possible resposta a les qüestions de recerca i hipòtesi de treball.

## La representació social dels alumnes i els pronòstics educatius

L'univers del joves de secundària, tal com ens apareix a les actes, està dividit en dos mons de mida desigual i límits difusos, límits franquejables a través d'un pont.

En un d'aquests mons, el més gran, trobem el conjunt altament homogeni dels alumnes que progressen adequadament, això és segons el previst. Es tracta d'un món sense topònim que designarem com a Normalitat. La Normalitat, per la seva carta de naturalitat, és poc visible i poc nombrada i, essencialment substantiva, no té adjectius. Els alumnes senzillament s'agrupen per sexe, grups d'edat i grau d'assoliment acadèmic. Així, els alumnes d'aquest món, els "normals", són nois o noies de dotze, tretze, catorze, quinze o setze anys, que cursen primer, segon, tercer o quart d'ESO i que, finalment, promocionen en acabar la secundària obligatòria. Els alumnes normals fan els itineraris acadèmics previstos en els temps també previstos, que culminen amb el que es coneix comunament com a èxit escolar, això és assolint la titulació de graduat en secundària obligatòria als setze anys.

L'altre món, més petit, alberga un grup heterogeni d'alumnes, tots aquells que no progressen segons el previst. És un món tipus "calaix de sastre" comunament conegut pel nom de Diversitat. La Diversitat és altament visible i se'n parla: s'adjectiva, es qualifica, es subcategoritza. Ser "divers", que no vol dir altra cosa que ser diferent, és una qualitat contingent, té causes probables i també conseqüències ja que la Diversitat, contràriament a la Normalitat, com veurem, s'ha d'atendre, tractar.

Així, en el món dit Diversitat els alumnes, són agrupats segons s'atribueixin unes o altres causes com a originadores de la diferència, que fa que els alumnes no vulguin, o no puguin, progressar de la manera esperada i, finalment, acabin fracassant.

Per una banda, es pot ser diferent perquè (primera atribució causal) no s'és d'aquí, perquè s'acaba d'arribar. Aquesta representació social és clara i meridiana, es tracta de la categoria dels Nouvinguts. Així tenim: alumnes nouvinguts, famílies nouvingudes, de primera, segona o, fins i tot, tercera generació. Si es tracta de la primera generació diferenciem els anys que fa d'ençà l'arribada. També diferenciem els nouvinguts per països d'origen, doncs la diferència és atribuïda (segona atribució causal) al "factor cultural". La cultura, quelcom eteri i inabastable, sovint la trobem simbòlicament condensada en l'idioma, en la llengua materna, noció molt més clara i operativa.

Als que són diferents perquè són nouvinguts el sistema educatiu formal i informal els depara, en una primera oportunitat, un pla d'integració. Les accions pedagògiques, generalment aglutinades sota l'expressió genèrica d'atenció a la diversitat s'articulen sobretot a l'entorn de l'idioma, símbol,



**La Normalitat és essencialment substantiva, no té adjectius**

**La Diversitat s'adjectiva, es qualifica, es subcategoritza**

com ja hem dit, de la diferència. Al llarg dels quinze anys d'accions socio-educatives municipals en trobem força exemples, alguns dels més nous es donen amb el PEE com, per exemple, les anomenades “parelles lingüístiques”, que responen a la teoria de l'aprenentatge entre iguals; però també operen a la llum d'aquesta creença les ja tradicionals “aules d'acollida” dels IES.

Per una altra banda, es pot ser divers, també, tot i ser d'ací, si no es progressa acadèmicament segons el previst. Això passa si (atribució causal) es té algun tipus de mancança o disfunció que es manifesta produint dificultats en el procés d'aprenentatge. Les mancances o dificultats s'etiqueten genèricament com a “Necessitats Educatives Especials”, altrament conegudes per les seves sigles: NEE. Aquesta gran categoria, la dels alumnes amb NEE, es divideix encara en una segona subclassificació, molt rellevant per a la nostra anàlisi, segons les mancances es considerin com a pròpies de l'individu (això és d'origen biològic o psicològic) o siguin atribuïdes a l'efecte de la relació amb el grup al qual pertany, és a dir, socials (per exemple, d'origen familiar o relacionades amb el grup més ampli: el grup d'iguals, el grup ètnic o la facció social).

En funció del tipus de necessitat que es tracti, els responsables educatius “prescriuran” i “administraran” un o altre “tractament” o “intervenció” curativa pal·liativa

Una possible forma metafòrica de comprendre com operen les NEE respecte als subjectes que les posseeixen és pensar-les de manera anàloga a com ho fan els virus, dels quals una persona pot ser-ne, o no, “portadora”. En funció d'això i del tipus de necessitat que es tracti, els responsables educatius, consegüentment, “prescriuran” i “administraran”, seguint amb la metàfora biomèdica, un o altre “tractament” o “intervenció” curativa, quan això sigui possible, pal·liativa, quan no ho sigui.

Així, trobem joves que són portadors d'NEE del primer tipus, originades per característiques individuals, la majoria de les quals s'acostumen a detectar i dictaminar (diagnosticar) i es tracten (s'orienten i acompanyen) per la via de l'adaptació curricular. Aquestes necessitats, per tant, no són especialment conflictives per al sistema educatiu i els seus responsables. En són un exemple les mancances auditives o visuals, les deficiències psicològiques lleus, etc., a què ens referim com a “alumnes amb discapacitats”, “alumnes amb discapacitats físiques i psíquiques”, “alumnes amb dictamen psicossocial”, “alumnes amb NEE” i expressions similars, tot i que hi ha una part d'aquest perfil una mica borrosa, sense diagnòstic, que engloba el que és percebut com a trastorns o desajustos emocionals diversos. Per exemple, “alumnes amb carències afectives” o “alumnes sense hàbits”, “alumnes desmotivats”, fins i tot “alumnes sense valors”. En general, se'ls administra el tractament que es consideri més adequat i continuen el seu curs (és a dir, un itinerari previst) amb major o menor grau d'assoliment, segons sigui cada cas particular.

Una situació i perspectives ben diferents tenen els alumnes portadors d'NEE del segon tipus, diguem-ne de “tipus 2”, això és les necessitats atribuïdes a una causalitat social. Aquests alumnes es distingeixen de l'anterior grup



perquè no solen tenir diagnòstic més enllà de les apreciacions de qui tracta habitualment amb ells. Les mancances o desajustos originats al si de la família o del grup social s'anomenen genèricament i es reben com a conductes desadaptades o disruptives; es tracta dels “alumnes amb actituds agressives”, “alumnes amb actituds de rebuig”, “alumnes amb mal comportament”, “alumnes que ocasionen conflictes”, i donen lloc a la taxonomia dels alumnes: “absentistes”, “repetidors”, “que es despengen” o “que es perden”, en definitiva, dels que acaben esdevenint “fuites” del sistema educatiu. Aquest darrer subgrup, format pels alumnes amb NEE amb causalitat social, forma el gruix que omple un etiquetatge especial, el dels “alumnes en risc”, categoria clau segons la nostra anàlisi per a comprendre el que anomenem fracàs escolar i que explicarem tot seguit.



## La tipologia dels alumnes en risc: una categoria pont

Aquesta categoria és una categoria difusa en el sentit que presenta diferències d'intensitat o grau que podem observar en l'adjectivació. Així, trobem: “alumnes en risc”, “alumnes en situació de risc”, “alumnes amb risc d'exclusió”, “població juvenil amb risc de marginalitat”, “joves amb fracàs escolar”, “alumnes que pertanyen al col·lectiu d'exclusió social”, “alumnes que pertanyen al grup del fracàs que es pot prevenir”, “alumnes que pertanyen al grup de fracàs real”, “alumnes que s'estan conflictivitzant però aguantaran”, “joves dels sectors d'exclusió dura”, “joves desestructurats”, “els joves més desestructurats”, “joves en situació de desescolarització”, “joves en situació de desocupació”, “població que necessita garantia social”, “alumnat desfavorit”, “alumnes amb quatre assignatures suspeses”, “alumnes que encara no sabem si acreditaran”.

Valorant aquestes diferències també constatem que indiquen on es localitza el risc, de quin tipus de risc es tracta. Bàsicament, se'n consideren dos: “risc de fracàs escolar” i “risc d'exclusió social”. Veiem també que la categoria del risc estén els seus tentacles fora de l'escola enllaçant dues realitats, la de dins i la de fora de les aules. Així, tenim: “joves que es despengen del sistema reglat i entren més ràpid al col·lectiu de risc social”. El fet que sovint trobem el risc sense adjectivar mostra que entre ambdós riscos, el de fracàs escolar i el d'exclusió social, s'hi construeix un fort vincle causal, en les dues direccions: l'exclusió propicia el fracàs escolar i, a la inversa, el fracàs precipita envers l'exclusió. Per això l'adjectivació és prescindible, són categories quasi sinònimes des del punt de vista de com s'utilitzen.

Finalment, també des del punt de vista del seu ús quotidià, observem que en el conjunt dels termes i expressions amb què es fa referència al risc sovint es produeixen petites mutacions en les paraules (es deformen, s'intercanvien adjectius o s'empelten les unes amb les altres), que acaben produint un subtil canvi en el significat. Considerem el següent exemple, que pot ser entès com

una sèrie: “alumnes en risc”, “alumnes en situació de risc”, “alumnes amb risc d’exclusió”, “alumnes que pertanyen al col·lectiu d’exclusió social”, “joves dels sectors d’exclusió dura”, “joves desestructurats”, “els joves més desestructurats”. Veiem com un atribut que inicialment fa referència a una situació contingent (“estar en situació de”) va, de manera progressiva (així hem ordenat la sèrie), mutant en una qualitat cada vegada més substantiva: passant per l’estadi de “pertànyer a un col·lectiu o sector” per a, finalment, ser “portador” de la característica en qüestió, en aquest cas, la “desestructura”.

És així com un jove “en risc”, sinònim de vulnerable, pot esdevenir un jove “amb risc”, sinònim de perillós, reforçant allò proposat en alguns estudis de pedagogia social de l’àmbit de la infància i l’adolescència (Fryd, 2011; Tizio, 1998). La diferència és transcendental: mentre que als alumnes en risc la societat ha de protegir-los, dels alumnes perillosos cal protegir-se. El risc social legitima, doncs, intervencions i contencions.

Aquesta reflexió també se situa en la línia de les aportacions fetes per A. Pagès (2005) al seu estudi sobre els alumnes amb dificultats d’aprenentatge, estudi que ens mostra com l’etiquetatge d’alumne “amb dificultats” salva la persona pressuposant-li encara una certa educabilitat, mentre que la catalogació d’un alumne com a “difícil” és indicador que el sistema educatiu considera que ja no hi té res a fer.

**Qualsevol de les variants de la categoria “risc” opera com una profecia auto complerta**

Resumint conclourem que qualsevol de les variants de la categoria “risc” tot i no tenir, aparentment, la mateixa força que un dictamen, opera de forma molt semblant, talment com una profecia auto complerta. És des d’aquest punt de vista que proposem que la categoria dels alumnes “en risc” pot ser entesa com una categoria pont, un pas construït sobre l’esquerda entre els dos mons: pas, trajectòria, trànsit, sempre descendent, entre el món de la normalitat i l’èxit acadèmic i, amb ell, els seus cobejats destins socials, i el món de la diversitat, el fracàs escolar i les pitjors posicions i ocupacions que l’acompanyen.

## **Orientació i acompanyament: l’ideal de traçabilitat dels alumnes**

Així, a la xarxa entesa com a espai simbòlic d’una nova praxi social, tal com plantejàvem a l’inici de la nostra anàlisi, els termes amb què es parla dels alumnes i les accions que aquests termes autoritzen estan en consonància amb els nous models de gestió empresarial i escolar que prosperen a escala global. En sintonia, doncs, amb les noves categories i requeriments del nou model d’escola-empresa i d’alumne-producte, que inverteix en formació atès que s’haurà de vendre el millor possible, sota l’exigent llei de l’oferta i la demanda, al mercat laboral (Laval, Vergne *et. al.*, 2011).

La formació en competències, que no educació, els dóna el seu valor afegit, en funció dels processos i itineraris seguits, cada cop més estandarditzats (Pagès, 2011) i dels resultats. Com en tot procés productiu, els productes defectuosos, també els alumnes que no aprenen de la manera esperada, són, tan bon punt com es detecten, marcats (categoritzats) i descartats (orientats, acompanyats). El seguiment que l'administració educativa proposa fer-ne – deduïble de les accions plantejades, que són, principalment, orientar i acompanyar – apunta clarament a l'ideal, innombrat, de la seva traçabilitat.



Els mecanismes de control social que s'activen per dur a terme aquest procés selectiu són fins, gairebé imperceptibles, i per això altament efectius. L'efecte de la “quadricula” (Foucault, 2010), de la graella classificatòria, actua per una banda, separant, individualitzant i caracteritzant els joves; un cop fet això l'orientació i l'acompanyament mostren, amb mà ferma i invisiible, el camí a seguir.

## Els estudis inconclusos sobre NEE: la remor de fons de les actes

No podríem tancar el nostre estudi sense reprendre aquí el fil dels estudis sobre NEE que hem deixat anteriorment a la nostra anàlisi, tot provant de sortir del laberint de la interpretació. Si entenem aquests estudis, o més aviat l'expressió de la necessitat de fer-los, que retorna una i altra vegada amb la força d'un *leitmotiv*, com una remor de fons, quelcom dit des d'algun racó de les actes, un tema secundari al final d'una reunió o quelcom dit de passada, tenim finalment la nostra darrera línia interpretativa. Aquesta remor parla de, per exemple, els temes educatius que són “els que més preocupen” i que requeririen una aproximació més qualitativa:

### c) Altres mirades per completar-ampliar?

Des d'una visió més qualitativa, podeu seleccionar 3-4 qüestions que “educativament” són les que més us preocupen, les més necessàries d'abordar. [...]

#### Pregunta c)

- El treball educatiu al territori, al carrer. S'ha de pensar en una figura que treballi al carrer, per arribar a la població diana i a les seves famílies. No només s'ha de pensar en un tècnic de S. Socials, s'ha de veure quins altres perfils professionals poden assumir-ho.
- Increment de trastorns mentals tant a primària com a secundària i dificultats per abordar-los.
- El futur dels joves immigrants que no tenen una situació legal que els permeti participar en els circuits de formació ocupacional.

- Treball per a la prevenció de drogodependències.
- Convivència. L'agressivitat i la presència que està tenint als centres.
- Com educar? Formació adreçada a les famílies (límits, normes, etc.).
- L'ús vehicular del català com a llengua.
- Prejudicis en la població de Sant Vicenç dels Horts vers els centres públics de primària i secundària dels barris de Sant Josep i La Guàrdia (a75).

Apunta també cap a quin hauria de ser realment el subjecte dels estudis d'NEE, considerant la possibilitat de fer-los extensibles “a la totalitat dels alumnes”:

Posteriorment, també J. L., va presentar les reflexions extretes a partir de la realització de l'Informe de Necessitats Psicoeducatives de l'alumnat de 1r i 3r d'ESO de la població, realitzat sota la coordinació de J. F. L'informe és difícilment comparable al seu precedent de finals dels 90, i en aquest sentit aporta algunes reflexions a tenir en compte:

- Població força homogènia en els tres centres de secundària.
- L'informe com a eina per millorar en el coneixement de les dificultats.
- Ara cal analitzar les respostes que es poden donar en relació amb els recursos existents.
- Caldria veure la viabilitat de repetir l'estudi i ampliar-lo a primària.
- S'entén com una bona eina per: reflexionar plegats, ajustar respostes i facilitar les transicions entre etapes.
- Possibilitat també d'ampliar l'informe al 100% de l'alumnat (a79).

I, finalment, parla de la possibilitat, fins ara mai considerada, de “preguntar als interessats” quines són les seves necessitats:

En presentar aquesta addenda també es va haver d'adjuntar tot un seguit de dades en relació amb la diagnosi de necessitats.

Tots els membres de la comissió operativa estem d'acord que cal aprofundir en aquest apartat. Es planteja també la possibilitat de preguntar a famílies i a alumnes quines són les seves necessitats (a79).

La xarxa  
possibilita que  
aflontin “altres  
veus” dins el  
propi discurs  
oficial

## **Les múltiples veus del discurs educatiu i les veus dissonants de les actes: límits i perspectiva de la present recerca**

Així doncs, hem observat com el treball en xarxa permet fer visible les múltiples veus del discurs educatiu. Tot i que la veu principal de les actes pot ser entesa, de forma general, com a materialització del discurs educatiu oficial, legítim, i aquest és el supòsit amb què efectivament hem treballat, la xarxa en tant que espai simbòlic possibilita, essent aquest un punt fort d'aquesta

forma de treball, que aflorin, potser de forma tènue, si es vol com una remor de fons, “altres veus” dins el propi discurs oficial, a vegades fins i tot contradient-lo. Això, en un context educatiu, pel que té d’apertura al diàleg, condició necessària per a poder fer pràctiques educatives realment inclusives adreçades a prevenir el fracàs escolar, ho trobem molt rellevant. Aquestes veus “dissonants” finalment ens indiquen el límit de la present recerca bo i apuntant el camí a seguir: camí, amb els seus nous interrogants, que esperem poder reprendre ben aviat.



Núria Tria i Parareda  
Llicenciada en Belles Arts.  
Màster en Pedagogia Social-Universitat Ramon Llull  
nuria.tria@gmail.com

## Bibliografia

- Bosch, M.; Fontanet, A.** (2008). “Red local de atención a la Transición Escuela Trabajo en Sant Vicenç dels Horts: 10 años de experiencia”. Dins: *Cultura y Educación*, 20 (3), p. 291–301.
- Bourdieu, P.** (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P.** (2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P.** (2007). *El sentido práctico*, Madrid: Siglo XXI.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S.** (coords.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Díaz, J.; Cívís, M.** (2011). “Redes socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia”. Dins: *Cultura y Educación*, 23 (3), p. 415–429.
- Fontanet, A.; Bosch, M.; Longás, J.** (2007). “La organización en red como respuesta a las necesidades socioeducativas de una comunidad: el caso de Sant Vicenç dels Horts”. Dins: *Educación Social* 36, p. 52–57.
- Foucault, M.** (2010). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Fryd, P.** (coord.) (2011). *Acción socioeducativa con infancias y adolescencias. Miradas para su construcción*. Barcelona: Editorial UOC.
- Glaser, B. G.; Strauss, A. L.** (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing.
- Guba, E. G.; Lincoln, Y. S.** (1994). “Competing paradigms in qualitative research”. Dins: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (coords.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, p. 105–117.
- Habermas, J.** (1996). *Coneixement i interès*. València: Universitat de València.
- Horkheimer, M.** (2008). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorroutu.

- Laval, C.; Vergne, F.; Clément, P.; Dreux, G.** (2011) *La nouvelle école capitaliste*. París: La Découverte.
- Longás, J.; Civís, M.; Riera, J. Fontanet, A.; Longás, E.; Andrés, T.** (2008). “Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad”. Dins: *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, p. 137–151.
- Michéa, J. C.** (2009). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acuarela & A. Machado.
- Pagès, A.** (2011). *Temps de transmissió. Les seves vicissituds avui*. Lleida: Pagès editors.
- Pagès, A.** (2006). *Al filo del pasado. Filosofía hermenéutica y transmisión cultural*. Barcelona: Herder.
- Pagès, A.** (2005). *Cap a un nou pacte social sobre els infants difícils: escola, família i especialistes*. Informe de recerca per a la Fundació Jaume Bofill. Text inèdit.
- Tizio, H.** (2008). *Reinventar el vínculo educativo*. Barcelona: Gedisa.
- Tizio, H.** (1998). “La categoría ‘inadaptación social’”. Dins: Petrus, A. (co-ord.), *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, p. 92–102.
- Tylor, S.; Bogdan, R.** (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- 
- 1 La tendència, però, marcada pel discurs en matèria educativa de la UE, és ampliar l’abast del terme en edat i incloure-hi els joves de menys de vint-i-cinc anys que no tenen cap titulació superior a la secundària obligatòria. Això inclouria, doncs, els abandonaments prematurs de l’ensenyament post obligatori tant de cicles formatius com de batxillerats.
  - 2 Aquesta enumeració és un resum de les múltiples accions que ens relata el material.
  - 3 Per a aquest recompte s’ha utilitzat la funció *word cruncher* del programa *Atlas.ti*, creat una *stop list* que evitès comptar les preposicions, conjuncions, etc.
  - 4 Són estudis inèdits que circulen en forma de documents interns i *powerpoints* en què es recolzen moltes decisions preses pels responsables educatius: Informe EAP (1998), Informe Funes (1999) i Informe Funes (2009). La nomenclatura és la utilitzada pels mateixos actors.
  - 5 En aquest punt trobem indispensable enumerar la resta dels documents on apareixen referències als informes, atès que l’argument de la seva rellevància és quantitatiu: a15 (12-12-01), a16 (19-12-01), a17 (18-01-02), a18 (25-01-01), a21 (25-11-02), a22 (04-12-02), a23 (08-01-03), a24 (16-01-03), a25 (06-02-03), a27 (21-02-03), a28 (13-03-03), a40 (25-02-04) a41 (01-04-04), a43 (10-06-04), a46 (23-09-04), a49 (03-11-05) i a50 (12-05-05).
  - 6 En relació amb el mètode d’aquest apartat, aclarirem que s’ha treballat capturant i codificant en tot moment les categories relatives als alumnes sobredetallades per a no perdre’n la riquesa descriptiva, així com per a poder copsar tot el ventall de possibles variacions formals i de significat.
-