

FEM UN PACTE: CONSTRUINT UN DISSENS PRODUCTIU ENTRE EL SISTEMA EDUCATIU I EL SISTEMA DE SERVEIS SOCIALS¹

REYES MATAMALES ARRIBAS

DEPT. DE DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ ESCOLAR DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

F. XAVIER UCEDA I MAZA

DEPT. DE TREBALL SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Recepció: 20/01/09; acceptació: 02/03/09

RESUM

EN AQUEST ARTICLE ES REALITZA UNA ANÀLISI DESCRIPTIVA I REFLEXIVA PER CERCAR LA CONSTRUCCIÓ D'UN DISSENS PRODUCTIU ENTRE EL SISTEMA EDUCATIU I EL DE SERVEIS SOCIALS. PER ALS DOS SISTEMES ÉS NECESSARI COL·LABORAR EN LA FORMACIÓ DEL CAPITAL HUMÀ I SOCIAL I, PER AIXÒ, CAL TREBALLAR CONJUNTAMENT EN LA SUPERACIÓ DE LES SITUACIONS DE DESAVANTATGE SOCIAL QUE PROVOCA EL FENOMEN DEL FRACÀS I L'ABSENTISME ESCOLAR. ESPECIALMENT, QUAN ENS REFERIM A MENORS QUE PRESENTEN TRAJÈCTORIES EDUCATIVES I SOCIALS VINCULADES AL FRACÀS ESCOLAR, JA QUE AIXÒ COMPORTARÀ ESCENARIS I ITINERARIS DE VULNERABILITAT I EXCLUSIÓ SOCIAL EN EL FUTUR IMMEDIAT. EL DESENVOLUPAMENT D'UN PROJECTE SOCIOEDUCATIU PER A LA SOCIETAT ACTUAL, AMB TRES CARACTERÍSTICS COM LA DESIGUALTAT, LA DIVERSITAT I EL NOU MULTICULTURALISME, FA NECESSARI REALITZAR UNA REFLEXIÓ SINCERA DEL QUE ESTEM FENT I, EN PARTICULAR, DE LA RELACIÓ D'AQUESTS SISTEMES PER TROBAR-HI ELS PUNTS FEBLES I ELS PUNTS FORTS. I, D'AQUESTA MANERA, PODER COADJUVAR CONJUNTAMENT EN EL PROCÉS DE COMPENSACIÓ SOCIAL I EDUCATIVA D'AQUESTS MENORS QUE SERAN EL NOSTRE CAPITAL HUMÀ DEL DEMÀ.

PARAULES CLAU:

SERVEIS SOCIALS, SISTEMA EDUCATIU, EXCLUSIÓ SOCIAL, FRACÀS ESCOLAR, ABSENTISME

L'aprenentatge depén, cada vegada més,
de la correlació que hi ha entre allò que passa a
l'aula, al domicili i al carrer

Manuel Castell

INTRODUCCIÓ

Recentment escoltàvem els professors² Joaquín Azagra i Joan Romero parlar de la necessitat de construir consensos al País Valencià i consideràvem que un dels prioritaris era al voltant de la formació. Un dels principals valors i motors de

¹ Els autors pertanyen a la Unitat d'Investigació de Sociologia de l'Educació i de la Formació del Departament de Sociologia i Antropologia Social de la Universitat de València, dirigida pels professors José Beltran i Francesc Hernández. Tots dos autors, d'excedència al Departament Municipal d'Ensenyament de l'Excel·lentíssim Ajuntament de Sagunt (València) i al Departament Municipal de Serveis Socials del Molt Il·lustre Ajuntament de Burjassot (València), respectivament.

² En un debat organitzat a València a l'entitat cívica Ca Revolta, el dia 11 de juny de 2008, al voltant del llibre del qual són autors titulat *País complex* (2007).

la nostra societat complexa és la formació del capital humà³ i social⁴ i, per això, un dels temes de l'agenda política i social cal que siga entorn de la formació i l'educació.

Un dels temes fonamentals de la nostra societat és la formació en el sistema educatiu i aquest actualment té una "taca" important, com és el fracàs escolar, que no deixa d'estar els últims anys entre un 30% i 35%, un percentatge d'alumnat que suposa entre 3 i 4 menors que no finalitzen els estudis obligatoris de formació bàsica i que, per tant, estan abocats, des d'una edat primerenca, a una trajectòria formativa fallida que, malauradament, els acompanyarà al llarg de la seua trajectòria social, fet que es configurarà com un obstacle permanent per a la persona en particular i per a la societat en general. Per aquest motiu, considerem imprescindible que un dels consensos siga al voltant de les accions i actuacions alternatives davant el fenomen del fracàs escolar i les seues conseqüències socials, sempre des d'aquesta mirada ecològica i global.

Per això, considerem necessari plantejar una anàlisi reflexiva pel que fa a les relacions existents entre el sistema educatiu i els serveis socials. Ja que, per als dos sistemes, s'ha de col·laborar en la formació del capital humà i social i, per això, calen diàlegs per tal de treballar conjuntament per la superació del desavantatge social que provoca el fenomen del fracàs escolar i les seues conseqüències.

Generar espais de convergència⁵ i sinergia⁶ es fa necessari, especialment, quan ens referim a menors que, en general, per unes biografies socials, per un context i per una estructura de desigualtat presenten en les seues trajectòries educatives i socials realitats de fracàs escolar, fet que suposa itineraris de vulnerabilitat i exclusió social en el futur immediat.

El desenvolupament d'un projecte socioeducatiu per a la societat actual, amb trets característics com la desigualtat⁷, la diversitat⁸ i el nou multiculturalisme⁹ requereix realitzar una reflexió sincera del que estem fent i, en particular, de la relació d'aquests sistemes per trobar-hi els punts febles i els

³ Les teories del capital humà foren desenvolupades per Gary Stanley Becker en el seu llibre *Capital Human*, publicat el 1964. En essència, la idea bàsica és considerar l'educació i la formació com a inversions que realitzen els individus racionals amb la finalitat d'incrementar la seua eficiència productiva i els seus ingressos. Investigacions com les desenvolupades per Soysa i Indra (1999) posaren en relleu que les nacions amb més capital humà (és a dir, més població amb estudis) són més capaces d'utilitzar la inversió per a aconseguir més creixement econòmic a llarg termini. No obstant això, aquesta equació ni és lineal, ni tan senzilla, així ho han posat de manifest des d'altres teories i models com: teoria del filtratge, models de competència, teoria de les actituds, model d'arbitratge, teoria de la senyalització, etc., ja que hi ha altres factors que intervenen com les legislacions laborals, el poder sindical, l'acció de l'Estat, etc.; la qual cosa vol dir que l'educació i formació n'és un factor, ara bé, ni és l'únic, ni per si mateixa pot assegurar el desenvolupament.

⁴ El concepte *capital social* prové de la noció *capital cultural*, del sociòleg francès Bourdieu (1977), i es refereix a les xarxes interpersonals, les xarxes d'amistat i familiars. La investigació ha mostrat que el capital social és rellevant per a trobar treball, obtenir referències laborals, aprendre un treball, és a dir, que els lligams socials constitueixen una xarxa de protecció i d'inclusió fonamental. Com assenyalaren Bourdieu i Passeron (1977), tant el capital social com el cultural estan molt relacionats amb l'origen de classe d'una persona, per la qual cosa els efectes de l'origen de classe es traslladen al capital cultural i social i, en definitiva, a les possibilitats futures de les persones, per la qual cosa l'acció de l'Estat és fonamental en les persones en situació de desavantatge social justament per a compensar aquesta desigualtat d'origen.

⁵ Entenem per *convergència* la voluntat de coincidir en la mateixa posició davant una qüestió controvertida.

⁶ Entenem per *sinergia* l'acció de dos o més que donen com a resultat quelcom més gran que la suma simple d'aquests. Quan dos o més elements, idees, persones, s'uneixen sinèrgicament, creen una cooperació i generen un resultat que aprofita i maximitza les qualitats de cadascú i, per això, l'efecte resultant és sempre major del que es pot obtenir de manera individual.

⁷ Incloem les diverses dimensions de les desigualtats: econòmica, social, de gènere, per edat, de minories sexuals, etc.

⁸ Ens referim al conjunt de les diversitats socials, sexuals, de projectes vitals, de maneres d'entendre la societat, etc.

⁹ Com a expressió del fenomen migratori de l'última dècada en què l'Estat espanyol i, per tant, els nostres pobles i ciutats, i també les seues estructures comunitàries com els centres escolars, els serveis socials... han hagut d'assumir en un curt període de temps persones de cultures molt diverses i llengües, codis lingüístics, normes socials, etc. molt diferents.

punts forts. I, d'aquesta manera, poder coadjuvar conjuntament en el procés de compensació social i educativa d'aquests menors que seran el nostre capital humà del demà.

TEMPS D'INCERTESA, TEMPS DE VULNERABILITAT EN EL CONTEXT EDUCATIU

És més fàcil mesurar el fracàs escolar que explicar-lo, fonamentalment si cerquem una explicació lineal, atès que, com assenyala Casal (1998), no hi ha un únic fracàs escolar, sinó múltiples situacions de fracàs, ja que es tracta d'un fenomen objectiu i subjectiu alhora. Es tracta d'un procés interactiu, institucional i dinàmic (Casal 1998).

— Subjectiu, perquè està en funció d'expectatives personals, familiars, del grup d'iguals, i també perquè depèn de la interpretació que fa l'adolescent de la seua situació i la que en fa la seua pròpia família i l'entorn social més pròxim.

— Institucional, ja que el sistema escolar compleix funcions de selecció social. Cada centre pot accentuar o atenuar i compensar aquesta funció depenent de la posició per la qual opte: una de més integradora o una de més selectiva.

— Dinàmic, perquè pot tenir diverses significacions en funció del moment històric en què es produeix.

Podem afirmar que ens trobem davant d'una tendència general a l'abordatge del fracàs escolar bàsic a la major part dels països de l'òrbita de la Unió Europea, encara que, mentre alguns se situen a l'avantguarda de l'èxit educatiu, com Finlàndia, a partir de mesures i línies d'actuació concretes, altres països se situen en llocs molt llunyans, com el cas italià o el de l'Estat espanyol.

Si parlem de l'Estat espanyol, trobem que, segons dades del Ministeri d'Educació¹⁰, es manté i s'incrementa, any rere any, especialment el nom-

bre d'alumnat repetidor als centres educatius, fins arribar a repetir un 42,3% de l'alumnat de 15 anys en el curs 2005-2006.

Significatius, des del nostre punt de vista, són els resultats que es mostren en l'Informe del Programa Internacional per a l'Avaluació d'Estudiants o Informe PISA¹¹, fonamentalment perquè ens donen arguments per a demostrar que darrere de l'èxit o el fracàs educatiu hi ha la situació social del conjunt de la unitat familiar de referència del menor. Segons aquest últim informe, destacariem algunes dades interessants, com que l'origen socioeconòmic i cultural de l'alumnat és un dels factors que més influeix en els resultats educatius. Per aquest motiu, es fa un índex al voltant d'aquest estatus social i cultural dels països amb variables com el nivell de formació dels pares, el nivell de prestigi professional, els recursos que tenen a casa per a estudiar i els llibres, entre altres. En aquest punt, a l'Estat espanyol estem en el lloc 38 dels 57 països analitzats. Així mateix, cal destacar també que hi ha diferències entre l'alumnat que té una família que no ha finalitzat els estudis obligatoris i els que tenen estudis universitaris, en aquest cas, 85 punts. Aquesta coincidència significa que encara està per construir, si de veritat volem una igualtat d'oportunitats real i els reforçaments i els impulsos per a evitar que aquestes situacions es consoliden i s'estabilitze la dinàmica de passar d'una generació a l'altra.

En aquest informe, una de les variables més clàssiques és l'encreuament entre l'alumnat que assisteix als centres privats o públics. En el nostre cas, trobem que tenim un 35% de l'alumnat inscrit en centres privats, i que la mitjana de l'OCDE és del 16%, i aquests han obtingut en ciències, de mitjana, 38 punts de diferència amb els que assisteixen al centre educatiu públic. Però, és la característica socioeconòmica la determinant a l'hora de fer la tria d'un tipus de centre o un altre, i, per aquest motiu,

¹⁰ De la publicació anual (MEC 2006), *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores curso 2004-2005*, on es té per objecte mostrar els aspectes més significatius de l'educació a l'Estat espanyol, mitjançant la informació estadística.

¹¹ L'informe PISA, en les seues sigles en anglés *Programme for International Student Assessment*, es basa en l'anàlisi del rendiment dels estudiants, de l'alumnat de l'ESO, alumnat de 15 anys, a partir d'unes proves estandaritzades realitzades cada tres anys, en què es revisen tres àrees: la competència de lectura, les matemàtiques i les ciències naturals.

descartem el tipus de centre en si mateix com la variable responsable de generar uns millors o pitjors resultats acadèmics del seu alumnat? La diferència entre el centre que pertany al sector privat o al sector públic és, sens dubte, un dels efectes perversos de l'existència d'aquesta doble xarxa (pública i privada) o triple (pública, privada i concertada).

Un element important a reflexionar, en moments de voluntats convergents, és el nivell de participació i de coneixement del mateix funcionament dels sistemes educatius, i també les potencialitats futures per a polir determinades situacions que estableixen una cultura de l'exclusió o fomenten una que partisca de la inclusió i la integració.

En aquest sentit, cal destacar que el programa PISA és un programa voluntari¹² que parteix de l'anàlisi comparativa entre tots els participants a partir de la informació obtinguda mitjançant les proves a l'alumnat, entre altres, i dóna claus importants per a la millora educativa. Cal destacar que el País Valencià encara no s'ha decidit a participar en aquest termòmetre educatiu a escala internacional i, per això, cal també una reflexió urgent davant les accions educatives que s'encetaran, ja que podem trobar-nos en la situació de, potser davant el desconeixement, legitimar un sistema que privilegi l'alumnat que ja és "privilegiat" d'origen i, per tant, que no compensa les desigualtats d'origen, siga per acció o per omissió.

Un altre reptes en aquest àmbit educatiu és aconseguir que el centre educatiu siga alguna cosa més que una oportunitat formal per a no "fracassar acadèmicament", una vegada que ja altres mancances s'hagen aconseguit, estabilitzat i consolidat com a drets, com l'accés a l'escolarització bàsica, comuna i ampliada. Les repercussions del fracàs escolar condicionen tant el vessant educatiu com el social i, actualment, ha adquirit un caràcter estigmatitzador i, al mateix temps, continua sent un fenomen estretament associat a l'exclusió social, que es multiplica en els col·lectius més desafavorits (amb pobresa, minories ètniques...).

Malgrat tot, no s'està aconseguint el coneixement que té com a propòsit l'adquisició d'"un salari cultural mínim" (Perrenoud 2002: 8) que permeta la formació i la capacitat perquè la transició a la vida adulta i laboral es faça per mitjà de l'itinerari dissenyat, tant el "normalitzat" com els de les "segonas oportunitats".

Actualment, el fracàs escolar ja no es redueix a la insuficiència dels resultats acadèmics de l'alumnat amb relació a un nivell mínim, sinó que es caracteritza pel desenvolupament del que s'anomenen "trajectòries erràtiques" caracteritzades pels trets amb els quals definiríem el nou fracàs escolar: la no-adquisició de coneixements bàsics, més dificultats d'integració laboral, l'exclusió de les vies de formació postobligatòries i un alt risc d'exclusió social.

La investigació social descriu l'exclusió com un "procés d'allunyament dels àmbits socials propis de la comunitat on es viu, com una pèrdua d'autonomia per aconseguir els recursos necessaris per viure, integrar-se i participar en la societat de la qual es forma part" (Funes 1997: 127).

En aquest context descrit, considerem fonamental enraonar les vulnerabilitats socials que condicionen el marc educatiu, aspecte que abordem en les línies següents.

TEMPS DE COMPLEXITAT, TEMPS D'INCERTESA, TEMPS DE VULNERABILITAT EN EL CONTEXT SOCIAL

La societat del risc (Beck 1998) dibuixa un escenari on el risc i la inseguretat han passat a ser els models dominants davant la incapacitat dels mecanismes de control i protecció de la societat per a contenir en un context de crisi l'Estat del Benestar. Com assenyala Beck, aquesta nova modernitat, que en el seu nivell estructural genera noves formes de desigualtat, té conseqüències en la creació de nous riscos biogràfics que afecten la vida quotidiana.

En aquest context, com indica Castel (1997), una part important de la població viu en allò que

¹² En el procés d'avaluació educativa internacional de l'any 2003, hi van participar Castella i Lleó, el País Basc, Catalunya i Andalusia. En l'edició de 2006, a més d'aquestes anteriors, s'hi van afegir algunes de noves com: La Rioja, Aragó, Navarra, Cantàbria, Astúries i Galícia.

l'autor denomina la “zona de vulnerabilitat”¹³, caracteritzada per una inestabilitat que es manifesta en inseguretat i precarietat respecte a la seua situació laboral, i en conseqüència en una fragilitat dels suports socials i familiars. Aquesta perspectiva permet entendre els processos que poden conduir a les persones des de la Zona d'Integració Social a la Zona d'Exclusió. Per tant, l'exclusió social seria el resultat d'un procés condicionat per diferents variables (laborals, econòmiques, culturals, socials, relacionals...) que actuarien com a factors de risc que poden portar als individus d'una zona d'integració social a les situacions de vulnerabilitat o, finalment, d'exclusió social.

L'aportació principal d'aquesta nova perspectiva és que es deixa de parlar de col·lectius exclosos com un estat, per a incidir en els processos que en les trajectòries personals poden conduir als fenòmens de ruptura i crisi d'identitat, posant l'èmfasi en la crisi del vincle social. Com indica Castel, el concepte d'exclusió social no pot legitimar l'existència de dos mons —els integrats i els exclosos— sense analitzar que hi ha una relació d'interdependència entre ells.

En aquesta conjuntura, es produeix, a més, una dinàmica social perversa d'individualització dels riscos (Beck 1998), l'exponent màxim de la qual és la societat emparada en el discurs de la igualtat d'oportunitats, i atribueix només als individus les responsabilitats de l'èxit o fracàs. Això implica que també l'èxit o fracàs del menor dins del sistema educatiu es converteix en una responsabilitat individual.

Bauman ens dirà que, en compte de fer-se flexible, aquesta societat per a l'accés a la igual-

tat d'oportunitats s'ha fet “fràgil” (2003: 87), és a dir, precària i vulnerable, i que és, en essència, més fàcil descendir que ascendir en les oportunitats socials.

Davant aquest context, ens situem en uns temps de vulnerabilitat social¹⁴ i d'incerteses per a totes i tots, i aquestes repercuteixen directament en el dia a dia del menor, de l'adolescent, de la família, de l'escola, del barri, etc., és a dir, en el context social en tota la seua globalitat.

En dècades passades, s'hagué d'incidir en qüestions com: l'escolarització general de la població; l'extensió de l'educació obligatòria fins als 16 anys, i la inclusió dins del sistema educatiu, que no la integració, de col·lectius que pertanyen a les minories ètniques com el poble gitano, entre altres; i també en la proposta i implementació de reformes educatives successives i, consegüentment, nous reptes socioeducatius.

Per això, als centres educatius, estan coexistint múltiples realitats complexes que provenen de situacions de fragilitat personal i familiar, de vulnerabilitat social i de les situacions més extremes d'exclusió¹⁵.

Les fragilitats, precarietats, vulnerabilitats i exclusions es tradueixen en situacions de desavantatge social. Tant aquest com les seues conseqüències es dipositen al centre educatiu amb el gran repte diari que significa afrontar aquestes situacions des de la filosofia i pràctica de la compensació. Per això, es torna imprescindible fer una mirada d'aproximació real a les complexitats personals, familiars i socials dels nostres temps, totes les quals trobem representades en cadascun dels menors i adolescents amb què vivim diàriament:

¹³ La qual es defineix per “L'aparició de diverses problemàtiques en els àmbits relacionals, socials, culturals i econòmics, que es corresponen amb un estat inicial de gravetat moderada; les quals, posteriorment, per mitjà d'un procés d'intensificació, agreujament o acumulació de nous factors de vulnerabilitat, poden arribar a cristal·litzar en situacions d'exclusió” (X. Uceda i altres 2006: 68).

¹⁴ El terme *vulnerabilitat* arriba a les ciències socials modernes des de l'àmbit de la medicina. Dins de la pràctica de la prevenció, se sol fer referència al fet que determinades persones i grups siguen més vulnerables a determinats problemes de salut. Així mateix, incorpora una dimensió de relativitat i subjectivitat, ja que les persones perceben de diferent manera els riscos, en funció d'estratègies personals, culturals, etc. (M. Monje, J. A. Navarro, P. Romero 2004).

¹⁵ La Unió Europea defineix *exclusió* com la impossibilitat de gaudir dels drets socials sense ajuda, tenir una imatge desvaloritzada d'un mateix i l'absència de capacitats personals per a fer front a les obligacions pròpies, amb el risc de veure's relegat de manera duradora a l'estatus de persona assistida i amb l'estigmatització que tot això comporta per a les persones, i per a les ciutats i barris on resideixen.

1. Persistència de pobresa econòmica. Malgrat el creixement econòmic dels últims anys, aquest no s'ha traduït en una millora econòmica de les capes més vulnerables i excloses de la societat. No s'ha produït una reducció considerable de la pobresa persistent, i cal dir que hem estat en una situació de bonança econòmica; a hores d'ara, en aquesta nova etapa de crisi econòmica caldrà considerar que es produirà un increment de la pobresa persistent.

2. Precarietat laboral¹⁶. Davant una reducció de les taxes d'atur i, al mateix temps, una precarització laboral amb greus conseqüències socials, que es materialitza en diverses realitats (De Antunes 1995): discontinuïtat temporal, desocupació intermitent, alta incertesa de la renovació contractual, arbitriietat patronal, economia submergida o informal, subocupació, elevades tasques de treballs de baixa qualificació, desregulació, subcontractes, externalització, pèrdua de drets de conveni a conveni, diferents convenis en funció de l'antiguitat a l'empresa i salaris extremadament inconsistents.

3. Deteriorament de la protecció social. Estem assistint a un període de feblesa de la intervenció de l'Estat en la protecció social. Un fet constatable és que les polítiques occidentals, en les últimes dècades, han girat al voltant de la rebaixa de les prestacions socials, especialment d'àmbit contributiu, fet que ha afectat directament les prestacions per desocupació, la carència de prestacions familiars, pensions, etc. L'Estat espanyol, juntament amb Itàlia, s'ubica en els últims llocs de prestacions a les famílies¹⁷. A més, es caracteritza per un constant increment de la privatització del sector públic; s'han produït, en aquesta última dècada, les privatitzacions de les grans empreses públiques¹⁸ gene-

radors de treball de qualitat, de trajectòries laborals i sindicals, etc. I també la greu minorització de la intervenció pública en matèria d'habitatge social, la lluita contra l'exclusió, la inexistència de plans estratègics de prevenció i foment de la inclusió, etc.¹⁹

4. Transformacions de les realitats familiars, que posen de manifest que dins de la nostra cultura mediterrània la família i, específicament, la dona han sigut les grans curadores dels nostres majors, de persones amb discapacitats físiques i psíquiques, de persones amb malaltia mental, de menors, etc., i aquest fet sempre ha suposat un gran matalàs de contenció social. Aquestes transformacions de les realitats familiars (reducció de la grandària de les llars, envelliment de la població, inestabilitat dels contractes matrimonials, canvis en els tipus de llar, canvis en l'estructura demogràfica i en les formes de convivència) han contribuït a una pèrdua de la capacitat integradora de la família tradicional (xarxes de solidaritat basades en el parentiu i els lligams familiars). En un context, on, per un costat, les estructures familiars i les xarxes de solidaritat estan mutant mentre que, per l'altre, les polítiques públiques segueixen estructurant-se sobre l'antic model, es produeixen grans dificultats perquè les noves i creixents realitats familiars (monoparentals, majors, homosexuals, etc.) arriben a tenir el mateix poder integrador (M. Laparra (coord.) 2007).

5. Nous fenòmens actuals. Sens dubte, l'espanyol ha passat de ser un estat emissor d'emigració a un de receptor d'immigrants de diverses cultures: sud-americans, magribins, de l'Europa de l'Est, subsaharians, etc. En aquest sentit, cada persona porta darrere la seua motxilla carregada de les causes i

¹⁶ Concepte d'origen europeu, nascut dins de l'Organització Internacional del Treball, a recer de la transició d'un sistema productiu industrial fordista en un paradigma de tipus postindustrial postfordista, quan s'havien produït transformacions decisives dins del mercat de treball i confrontat els pilars tradicionals dels dos paradigmes productius (De Masi 1993 i Mingione 1997, en A. Gentile 2005).

¹⁷ Amb el terme *famílies* ens referim a les diversitats familiars existents avui.

¹⁸ A l'Estat espanyol s'ha produït la privatització de Telefónica, companyies elèctriques, drassanes, etc. I, específicament, al País Valencià, ens trobem en un panorama de privatitzacions dels mateixos serveis públics com els serveis socials o la sanitat.

¹⁹ Sens dubte, al País Valencià som un exemple d'aquestes polítiques, ja que, en els últims anys, han desaparegut les estratègies col·lectives de lluita contra l'exclusió social: Pla d'Eradicació del Barraquisme, Pla Conjunt d'Actuació en Barris d'Acció Preferent, Pla de Mesures d'Inserció Social, etc.; per aprofundir, es pot consultar (R. Pérez Rodríguez i X. Uceda (coord.) 2007). *La Red Pública de Servicios Sociales en la Comunidad Valenciana: Retos y futuro de los Equipos Municipales de Servicios Sociales y Problemática Laboral*.

les dificultats per les quals hagué d'emigrar del seu país d'origen, i també totes les noves dificultats i realitats que es troba al país de recepció. A hores d'ara, ens trobem dins dels processos de reagrupació familiar de les últimes onades migratòries. Això suposa l'escolarització d'un nombre important de menors immigrants, prèviament escolaritzats en els sistemes educatius dels seus països d'origen alguns i altres sense haver estat escolaritzats mai o amb escolaritzacions incompletes, que molt sovint havien quedat a cura de les àvies, ties, altres membres de la família extensa i, fins i tot, amics. En aquests moments, representen menors i adults que inicien el trajecte d'adaptació al sistema educatiu, social, etc., atés que es troben en un país culturalment molt diferent del seu, amb totes les dificultats de comprensió, d'integració i d'adaptació a dinàmiques quotidianes, a normatives legals i a costums i tradicions familiars, culturals i religiosos. Cal assenyalar que, si les històries migratòries marquen les persones, també ho fan els processos d'acollida a les societats d'arribada i als contextos escolars, laborals, etc.

6. Realitats culturals minoritàries pròpies. El poble gitano ha estat la minoria cultural espanyola més exclosa des de l'expulsió del poble jueu o morisc al segle XV. El seu procés d'integració escolar bàsicament comença en les dècades dels 80 i 90, amb les escoles pont i, posteriorment, amb la seua integració en el sistema ordinari. Actualment, s'han fet grans passos, però hi resten encara dificultats greus per al seu èxit escolar i social en la nostra societat. El poble gitano es troba enmig d'una profunda transformació social i cultural, tant en l'àmbit de la família, com en l'escolar i en el laboral. Cal dir que també es troba en unes proporcions vergonyoses dins dels processos d'exclusió social.

Pierre Bourdieu (1999), en el seu llibre *La misèria del mundo*, mostra perfectament aquest estat permanent de *precarité* –inseguretat de nivell social, incertesa respecte al futur dels mitjans de vida i l'aclaparador sentiment de no controlar el present– que es combina amb una incapacitat de construir projeccions futures i actuar coherentment.

Aquestes realitats socials de caire global s'expressen en les trajectòries personals dels menors i adolescents, en les seues famílies, als barris, a les comunitats, etc. i s'aboquen dins del món educatiu i social:

Tenen més pes del que sovint se'ls atribueix; desplacen el subjecte, però no el predeterminen. Les estructures excloents que formen el substrat d'una organització social que vora i expulsa. Els exclosos són actors que representen papers que els han sigut assignats, actors que escriuen el guió de la seua pròpia trajectòria i agents que ho executen unes vegades amb sentit i altres, sense aquest (García Roca 2006: 9).

D'acord amb Beck (2002: 2) la societat d'avui ens demana “cercar solucions biogràfiques a contradiccions sistèmiques”. Sens dubte, en els menors i en l'acció educativa i social s'observen aclaparadorament aquestes contradiccions, on les desigualtats socials en el millor dels escenaris volen ser resoltes amb accions individuals de mestres i treballadors i/o educador socials.

Els menors representen la trajectòria que els ha tocat viure, per ser immigrants, per pertànyer a una minoria ètnica, per viure amb una família desestructurada, per patir situacions de pobresa econòmica, per tenir greus dificultats per mantenir l'habitatge o per sofrir mancances d'estímul en el seu entorn social i educatiu, entre altres. Aquests elements són constitutius de la desigualtat social i no poden ser abordats des de solucions biogràfiques, és a dir, individuals, la qual cosa provoca el desconcert dels sistemes educatius i socials.

TEMPS DE DESCONCERT EDUCATIU I SOCIAL: DEL DES- CONEIXEMENT AL REONEIXEMENT

Aquestes situacions i els processos de vulnerabilitat social que vivim es veuen projectats en totes les seues dimensions dins dels centres educatius. Per una banda, es planteja de manera submergida, amagada, implícita i, per l'altra, de manera explícita i emergent. En aquest context, el sistema escolar, afortunadament de caràcter universal, es veu desbordat i demana, cada vegada més, l'actuació del

sistema de serveis socials que, a hores d'ara, està caracteritzat per ser un sistema molt feble, desco-negut i també desbordat²⁰.

La lògica administrativa de competències dins de les institucions i la lògica de les mirades de les disciplines i dels professionals han fet que oblidem que la vida quotidiana de les persones és molt més rica que les nostres mirades. Tenim tendència a l'homogeneïtzació, uniformitat i parcialització a partir d'aquestes dues lògiques. És necessari, com assenyala Morin, pensar en la complexitat i fugir d'esquemes simples:

Fugim d'esquemes simplificadors, reductors i castradors presents en les diverses dimensions d'allò humà i de l'entorn (...), perquè els esquemes simplificadors donen lloc a accions simplificadores, i els esquemes unidimensionals donen lloc a accions unidimensionals (Morin 2003: 64).

Cal pensar que l'aula-família-escola-carrer i els mitjans de comunicació formen una unitat de convivència real i que, per tant, les mirades dels professionals de l'àmbit educatiu i del social han d'estar en permanent intercanvi. No és possible treballar les intervencions des de compartiments estancs i individualitzats. Les línies d'actuació estan en constant retroalimentació i en permanent permeabilitat amb les diverses realitats, espais i dimensions que formen la globalitat heterogènia de la persona:

Tota persona, fins i tot aïllada, forma part dels grups que hi ha en la vida social. És necessari, també, ubicar-la en el seu entorn o context social particular: tots vivim en un barri, en una ciutat, en una regió particular. Aquest entorn té una vida cultural, una vida associativa, esportiva, comercial, educativa, política, econòmica, etc.; en el si de les quals l'individu evoluciona, es realitza com a persona, es debat i lluita (De Robertis 1994: 15).

Si en un cas de menors treballem amb la família i en el carrer, necessàriament, haurem de treballar amb el centre educatiu. Per tant, tampoc no serà possible des del centre educatiu treballar amb el menor sense reflexionar sobre la realitat familiar i social que l'envolta. Per això, cal, avui dia, fer una altra mirada, una mirada globalitzadora, respectuosa, comprensiva i comunitària des de la coresponsabilitat.

Cada vegada més, es fa necessari que el Sistema Escolar (dependència autonòmica) i els departaments d'Educació i de Serveis Socials (dependència municipal) puguin treballar conjuntament des del reconeixement i des del respecte. Tots dos han de superar la lògica d'"açò és un problema social"; "açò és un problema educatiu"; "la meua actuació és únicament en horari escolar"; "la meua actuació és únicament en horari extraescolar". Aquestes i altres argumentacions s'exposen, en un moment donat, des d'ambdós sistemes per tal de justificar el fet de no estar treballant conjuntament.

Per això, en el punt següent, aterrem en l'espai local, per recollir allò que s'està fent des d'aquest àmbit amb la participació dels ajuntaments; òbviament, no es recull tota la diversitat del conjunt dels municipis, però sí almenys un ventall d'aquests que ens permet continuar dialogant.

DES DE L'ÀMBIT MUNICIPAL: EDUCACIÓ I SERVEIS SOCIALS

PARLEM DE COMPETÈNCIES

Els ajuntaments són els grans oblidats dins de l'entramat de les administracions públiques. Les reformes dels estatuts d'autonomia que, a hores d'ara, s'han dut endavant eclipsen totalment una altra de les reformes necessàries i urgents: la reforma de les "competències municipals". És a dir, aclarir quines competències han de desenvolupar els municipis, amb quins pressupostos i amb quin personal és una necessitat que no pot esperar més.

²⁰ Encara al País Valencià els hem de considerar assistencials, ja que, a diferència del sistema educatiu, no constitueixen drets subjectius, no hi ha ràtios, catàleg de prestacions, etc., tot es troba dins de la voluntat política de la Generalitat, les diputacions i els ajuntaments reflectida anualment en els seus pressupostos.

Sens dubte, i al nostre parer, l'àmbit de l'educació seria un lloc per excel·lència on els municipis haurien de tenir competències reals i efectives²¹.

Actualment, d'acord amb la Llei de Bases de Règim Local (7/85), els municipis tenen unes exigües competències en matèria educativa:

L'article 25 diu: "participar en la programació de l'ensenyament i cooperar amb l'administració educativa en la creació, construcció i sosteniment dels centres docents públics, intervenir en els seus òrgans de gestió i participar en la vigilància del compliment de l'escolaritat obligatòria.

Les diverses legislacions educatives han donat cabuda als municipis dins dels Consells Escolars de Centre i en l'estructura dels Consells Escolars Municipals²². En aquesta última, la presidència d'aquests, l'exerceix l'alcalde o persona que delegue, dins del compliment de l'escolarització, fet que ha generat Junes Locals d'Escolarització²³ amb escassíssimes competències i atribucions.

Els municipis, com a entitats pròximes a la ciutadania i les seues realitats, han de tenir competències veritables i reals dins del sistema educatiu obligatori per tal que assumisquen la seua implicació com a pròpia. Actualment, el que tenen són competències subsidiàries i de vegades retòriques, buidades de contingut efectiu.

QUINES RESPOSTES S'HAN DONAT EN AQUESTS ANYS, DEL 1985 AL 2008?

L'actuació dels municipis, dins de l'entramat educatiu, bàsicament s'ha exercit mitjançant els departaments d'educació, generalment molt febles, poc dotats pressupostàriament i de personal²⁴, i els departaments de serveis socials, i s'han posat en marxa diferents programes, com ara:

– Programes d'absentisme escolar. Pel que fa al País Valencià, encara no hi ha un marc legislatiu²⁵ que establisca les competències i funcions de cadascun dels sistemes a escala autonòmica. Atenent que l'absentisme escolar forma part del

²¹ A altres països de la Unió Europea com Suècia, les competències sobre l'educació infantil i primària, les exerceixen els municipis amb el suport i la supervisió de l'Estat, però des de l'administració local.

²² Com es recull en el capítol tercer, article 12, de la Llei 11/1984 de la Generalitat Valenciana, de 31 de desembre, de Consells Escolars de la Comunitat Valenciana. I també la següent normativa que el desenvolupa com el Decret Legislatiu, de 16 de gener de 1989, del Consell de la Generalitat Valenciana, pel qual s'aprova el text refós de la Llei de Consells Escolars de la Comunitat Valenciana, el Decret 111/1989, de 17 de juliol, del Consell de la Generalitat Valenciana, pel qual es regulen els Consells Escolars Territorials i Municipals i l'Ordre, de 3 de novembre de 1989, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual es regula el procediment per a la constitució de Consells Escolars Municipals de la Comunitat Valenciana, en desenvolupament del Decret 111/1989.

²³ Per posar un exemple, aquestes juntes i comissions han planificat i instat les autoritats educatives autonòmiques perquè distribuïsquen entre tots els centres l'alumnat amb necessitats de compensació educativa i prenguen decisions, que han sigut revocades per la inspecció educativa atés que anaven contra la llibertat d'elecció de centre escolar dels pares i mares, entre altres argumentacions.

²⁴ En molts municipis no existeix el departament d'educació, o tan sols està format per un auxiliar administratiu; en uns altres, únicament hi ha un tècnic d'educació, etc.

²⁵ En el 2001, es féu un esborrany de decret conjuntament entre les conselleries de Benestar Social i d'Educació. A hores d'ara, mai no se n'ha tomat a saber res. Es va paralitzar el procés de confecció conjunta d'aquest esborrany i cal destacar que no s'havia donat participació ni als municipis ni a la comunitat educativa, veritables treballadors davant les situacions d'absentisme i abandonament escolar. En altres comunitats, ja funcionen des de fa temps, partint dels decrets i les ordres desenvolupats per a contribuir també, normativament, a la solució d'aquest fenomen. Algunes d'aquestes són Extremadura (Decret 142/2005, de 7 de juny, pel qual es regulen la prevenció, el control i el seguiment de l'absentisme escolar a la comunitat d'Extremadura), Castella i Lleó (Ordre de 21 de setembre de 2005, de la Conselleria d'Educació, per la qual s'aprova el Pla de Prevenció i Control de l'Absentisme Escolar) i Andalusia (Ordre de 19l de setembre de 2005, per la qual es desenvolupen aspectes determinats del Pla Integral per a la Prevenció, Seguiment i Control de l'Absentisme Escolar (BOJA de 17 d'octubre de 2005).

fracàs escolar, el seu abordatge hauria de ser conjunt entre el centre educatiu i els serveis socials. Molt sovint, els centres educatius consideren que l'absentisme i l'abandonament escolar són una tasca a resoldre únicament i exclusiva pels serveis socials i, per aquest motiu, es planteja una certa confusió entre coordinació i notificació. En aquest sentit, el recorregut que es fa és pensar que notificar als serveis socials que el menor no acudeix al centre educatiu o que l'ha abandonat suposarà la incorporació d'aquest en un termini determinat. A més a més, la "responsabilitat" del treball socioeducatiu per a la seua reincorporació correspon ja a altres professionals i altres instàncies²⁶.

En aquest cas, els serveis socials posen el seu escàs personal per treballar l'absentisme i l'abandonament escolars. Però es troben amb una dificultat importantíssima, i és que no tenen capacitat per a modificar, suggerir, promoure i desenvolupar actuacions dins del centre educatiu. Per tant, de vegades, la seua intervenció s'entén que és portar el menor al centre educatiu i seguir considerant que fins que el funcionament del centre educatiu no s'adapte a la realitat socioeducativa existent, les seues actuacions no tenen fonament ni sentit, ja que es torna a repetir el mateix cercle.

Malgrat tot, dependrà del municipi el fet de trobar-se amb programes municipals d'absentisme escolar o no. A més, en uns departaments es prioritzarà per tradició la primària²⁷ i en altres, en detriment de la primària, la secundària, ja que aquest tram educatiu concentra els menors que causen més alarma social i problemes. Per això, les implicacions seran diverses i, a més a més, dependran de la voluntarietat d'uns i d'altres davant la manca de carències de recursos i de l'impuls institucional.

En alguns ajuntaments, han considerat una necessitat donar suport normatiu al seu pla d'abordatge i prevenció de les situacions d'absentisme escolar i fracàs socioeducatiu. Per tant, el que s'ha plantejat ha sigut l'aprovació d'ordenances municipals per a regular la prevenció i el control de les situacions d'absentisme i/o abandonament educatiu, i també aprovacions de plans sectorials i específics en la matèria en els plens del consistori municipal²⁸.

— Gabinetes Psicopedagògics Escolars. Van ser posats en marxa per la feblesa en el desenvolupament dels Serveis Psicopedagògics Escolars d'àmbit autonòmic²⁹. Les administracions locals desenvoluparen els gabinets propis³⁰ i, de manera majoritària, han reproduït l'actuació dels SPE. Aquesta situació ha fet que destinaren la seua actuació a

²⁶ De vegades, en la nostra tasca diària hem comprovat com s'ha notificat l'absentisme o l'abandonament dels menors més conflictius al centre escolar, s'ha practicat l'absentisme legalitzat, és a dir, l'expulsió, o s'ha notificat la situació d'absentisme al mes de maig, quan ja no hi ha cap intervenció per la reincorporació al centre. També, de vegades, per part dels serveis socials, aquestes notificacions s'han deixat perdre en la muntanya dels papers, entre expedients, sense donar resposta o sense la suficient rapidesa. El treball socioeducatiu amb aquests menors i les seues famílies és molt difícil, complex i costós per a tots i totes, especialment, quan es fa de manera solitària.

²⁷ Cal recordar que la secundària obligatòria no es posa en marxa fins a la LOGSE, per tant, molts ajuntaments havien encetat programes d'absentisme escolar a l'antiga EGB, que arribava fins als 14 anys. A partir de la secundària obligatòria, hi ha hagut situacions diverses d'ajuntaments que han traslladat els programes a la secundària, altres que els han continuat desenvolupant a la primària i altres que cobreixen les dues etapes educatives; però, en qualsevol cas, en funció del seu procés històric, sensibilitat, capacitat econòmica, etc., ja que no hi ha cap marc normatiu.

²⁸ Alguns ajuntaments que a hores d'ara desenvolupen les ordenances en matèria d'absentisme són l'Ajuntament de Xirivella (Ordenança Municipal reguladora de l'absentisme escolar –BOP de 8 de juliol de 2004) i el de Cullera (Ordenança Municipal sobre família, menors i absentisme –BOP de 21 de maig de 2008) i altres que han aprovat plans d'absentisme al consistori són Sagunt, Elx i Burjassot, entre altres.

²⁹ Aquest són els antics Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica (EOEP), creats l'any 1992 amb la unificació dels Serveis d'Orientació Escolar i Vocacional (SOEV) i els Equips Multiprofessionals (EM), els quals els compondran psicòlegs, pedagogs i treballadors socials, d'acord amb l'Ordre de 9 de desembre, que regula la composició, l'estructura i les funcions dels EOEP.

³⁰ Els quals, a diferència dels SPE, no incorporen figures de l'àmbit social, i de manera habitual únicament ens hi trobem majoritàriament psicòlegs, i ens algunes situacions, pedagogs, però en cap cas educadors o treballadors socials.

l'orientació als pares, mestres, dictàmens, però de manera generalitzada³¹ no han intervingut en el desavantatge social. En general, al País Valencià, els SPE i els Gabinetes Municipals pràcticament no han introduït altres figures professionals especialistes en la intervenció social com ara els/les treballadores socials i els/les educadores socials, etc., sinó que han apostat per mantenir el perfil concret del psicòleg com el professional de pes determinant. Però, davant les noves realitats canviants d'intervenció socioeducativa, la multidisciplinarietat es converteix quasi en un requisit per a enfrontar-se a la quotidianitat. Resulta interessant trobar excepcions en alguns ajuntaments, com el de Creuillent, on l'àmbit d'actuació és educatiu, personal i social, és a dir, que la configuració del seu gabinet ens permet assenyalar que pot desenvolupar una intervenció socio-psico-pedagògica³².

— Suport mitjançant beques de menjador. Aquestes ajudes són competència també autonòmica, però, davant la insuficiència manifesta d'aquestes polítiques autonòmiques³³, els municipis des de l'àmbit dels serveis socials municipals i des dels departament educatiu han promogut programes específics per a arribar allà on l'administració autonòmica no arriba.

— Programes d'ajuda per la compra de llibres i material didàctic. Tradicionalment, havia existit la convocatòria general de baixa cobertura, la qual havia sigut superada per ajuntaments que des de feia anys destinaven fons municipals per

l'atorgament d'ajudes per a l'adquisició de llibres. Des del curs passat, s'ha vist modificada per una iniciativa de la Conselleria d'atorgar bono-xecs a les famílies per a l'adquisició de material escolar; a hores d'ara, cobriria des de primer curs de primària fins a quart curs, però, en els propers anys, s'estendrà al conjunt de l'educació obligatòria. Els centres d'acció educativa singular (CAES) ubicats als barris d'acció preferent tenen una cobertura específica convocada des de la Conselleria.

— TAPI (Tallers prelaborals d'Inserció Social)³⁴. Aquests centres estaven oberts i eren destinats a l'organització d'activitats de suport preventiu a la marginació i d'activitats de caràcter rehabilitador i suport psicosocial³⁵. La població diana a la qual anaven dirigits eren menors de 14 i 16 anys. Els TAPI van ser un recurs important per a recollir i desenvolupar programes d'intervenció amb menors desarrelats, en situació de fracàs i absentisme escolar i inadaptació al sistema educatiu, entre altres. Avui dia els TAPI s'han convertit en recursos residuals i testimonials atesa la generalització de l'escolarització dels menors de 14 a 16 anys als instituts i la mancança d'aposta per la seua continuïtat per part de l'administració, que els deixa morir³⁶. Avui dia, trobaríem els centres de dia de prevenció i inserció de menors³⁷, els quals desenvolupen accions socials i educatives habitualment en horari extraescolar i en algunes situacions específiques en horari escolar; ara bé, dins d'un buit legal, ja que aquests menors inicialment haurien d'estar als

³¹ Com quasi sempre, les generalitzacions són dolentes per a tots i totes, i cal dir que hi ha gabinets municipals que estan desenvolupant accions de compensació educativa de caire social.

³² Amb perfils professionals com pedagogs, psicòlegs, treballadors socials, tècnics en integració social, educadors socials i mediadors culturals. Apostant per la tradició recent de configurar els gabinets psicopedagògics amb psicòlegs, treballadors socials, educadors socials i pedagogs com ja es feia a Andalusia.

³³ En beques de menjador, la cobertura autonòmica és exigua. La convocatòria és únicament per a educació obligatòria (6 a 12 anys) de centres públics i deixa fora l'educació infantil i secundària i l'oferta educativa dels centres concertats.

³⁴ Es financen per ordre de la Conselleria de Benestar Social.

³⁵ La seua regulació es pot trobar al Pla d'Ordenació dels Serveis Socials de la Comunitat Valenciana, de 1990; pla, a hores d'ara, parcialment derogat.

³⁶ En realitat, pràcticament ja han desaparegut, però cal destacar que foren recursos interessants i útils durant un període important.

³⁷ En l'exercici del 2008, alguns d'aquests centres han vist retallades les seues subvencions entre un 60 % i un 70% per part de la Conselleria de Benestar Social.

centres educatius, encara que de manera habitual es troben al carrer.

– Accions de projecció comunitària. Com han sigut les escoles de pares i mares, l'assessorament a les AMPA, etc. Moltes vegades, sense aconseguir arribar a la població amb més dificultats socials i educatives. I, normalment, únicament els pares i mares hi han assistit més motivats pel sistema educatiu. Experiències interessants i vertaderament estructuradores han estat les desenvolupades per alguns centres CAES³⁸.

– Programes de mediació en l'àmbit educatiu, programes de resolució de conflictes i foment de la convivència. En alguns municipis, i de manera no generalitzada, s'han iniciat programes municipals d'actuacions integrades per a fomentar la convivència davant les situacions de maltractament i assetjament escolar, tant físic com psíquic. La necessitat d'aquests programes sorgeix de la situació que es descriu des de la quotidianitat docent en aquest moment de canvi: problemes de disciplina, incompliment de les normes de convivència de manera reiterada i continuada en el temps, conductes antisocials, maltractament i intimidació entre iguals amb accions violentes (agressions físiques i psíquiques), desinterès acadèmic, etc. D'aquesta manera, s'implementen estratègies d'intervenció i mediació socioeducativa davant els conflictes amb la finalitat d'abordar, però sobretot de prevenir, els riscos al voltant de la gestió de la resolució de conflictes. Tot i això, amb

l'abordatge des d'una perspectiva de millora general de la convivència al centre, però també a l'entorn³⁹.

– Programes de compensació educativa i d'atenció a la diversitat. De manera cada vegada més generalitzada, s'implementen aquests programes recollits en la legislació educativa, considerant la compensació educativa com a programa dins de l'atenció a la diversitat⁴⁰, que reconeix com a prioritari el fet d'atendre l'alumnat d'incorporació tardana al curs, amb desconeixements d'idiomes i de minories ètniques o culturals en situació de desavantatge socioeducatiu. Però, l'abordatge legal no dona pas a l'abordatge integral amb el corresponent personal i material per a garantir l'èxit d'aquest plantejament global davant la constatació necessitat de l'alumnat i els centres educatius.

– Pla PROA⁴¹. Dins del marc de cooperació educativa del Ministeri d'Educació, Política Social i Esports amb les comunitats autònòmiques, es concep un projecte que pretén abordar les necessitats associades a l'entorn sociocultural de l'alumnat mitjançant programes de suport als centres educatius, uns d'acompanyament al tram educatiu de primària i secundària, i un altre de suport i reforçament a secundària. Comença a caminar el curs 2005/2006 com a experiència pilot a 143 centres educatius de tot l'Estat. A hores d'ara, el pla s'ha consolidat, però no és homogeni a tot el territori, ja que perquè els centres se'n beneficien es requereix que se sol·licite d'aquests⁴² i que el convenien,

³⁸ Centres d'acció educativa singular, ubicats als barris d'acció preferent, i sota la legislació específica del Decret 157/1988, d'11 d'octubre, del Consell de la Generalitat Valenciana, pel qual s'estableix el Pla Conjunt d'Actuació en Barris d'Acció Preferent.

³⁹ Altres centres han optat per la via de les expulsions i fins i tot de les denúncies davant la fiscalia de menors, com si això fóra la solució vàlida i única per als conflictes dins dels centres educatius.

⁴⁰ Dins de l'àmbit de desenvolupament de l'atenció a la diversitat, s'inclouen tant els programes de compensació de les desigualtats en educació com els de necessitats educatives especials, d'atenció a les altes capacitats intel·lectuals i d'incorporació tardana al centre educatiu, entre altres.

⁴¹ Les sigles del projecte de cooperació territorial pla PROA signifiquen Pla de Programes de Reforçament, Orientació i Suport. Dins del programa, es plantegen algunes possibles actuacions d'atenció directa a l'alumnat com la transició entre el tram educatiu de primària i secundària, el desenvolupament de capacitats, el reforçament educatiu, un centre de recursos d'aprenentatge, i actuacions d'intervenció amb les famílies centrant-se en la col·laboració entre aquestes i el centre educatiu a partir de la inclusió de noves figures professionals com educadors i treballadors socials dins del centre educatiu per a treballar també les actuacions d'intervenció a l'entorn partint de la vinculació de l'oci i el temps lliure.

⁴² Resolució, de 14 d'abril de 2008, de la Direcció General d'Ordenació i Centres Docents, per la qual s'estableixen criteris i el procediment per a l'autorització del funcionament, durant el curs acadèmic 2008-2009, del Programa d'Acompanyament Escolar d'educació primària i en instituts d'educació secundària i del Programa de Suport i Reforçament en instituts d'educació secundària (DOCV 28/04/2008).

ja que el finançament és del 50% entre el Ministeri i les comunitats autònomes. Al País Valencià, en el curs 2007/2008, el programa d'acompanyament de primària i secundària s'està desenvolupant en 62 i 39 centres, respectivament, fet que representa el 5,2% i el 6,6% dels programes en marxa a l'Estat. El programa de suport i reforçament a secundària s'implementa en 67 centres, que representa el 10,8% dels concedits.

— Programes de conciliació de la vida familiar i laboral: des d'algunes corporacions locals, des de les AMPA o en col·laboració entre ambdues, s'està donant suport a la conciliació de la vida familiar i laboral amb diverses accions. Remarquem la promoció de les escoles matineres per tal que es puga portar el menor al centre educatiu abans de l'inici de l'activitat acadèmica reglada o també el foment de les ludoteques a la vesprada per tal de facilitar que el menor siga recollit més tard. Totes dues accions són interessants davant l'existència d'horaris laborals totalment incompatibles amb els escolars.

— Programes de segones oportunitats⁴³. Alguns dels programes següents, com programes de garantia social⁴⁴, escoles taller i cases d'oficis⁴⁵, s'estan gestionant directament des dels departaments de Serveis Socials o directament coordinats amb ells des d'altres departaments municipals com el de Promoció Econòmica o des d'entitats o associacions sense ànim de lucre. Aquest programes suposen una segona oportunitat per als adolescents que

provenen del fracàs del sistema escolar. Representen una segona oportunitat de tenir una qualificació i de continuar un breu període de formació a fi de millorar la seua transició i oportunitats a l'espai dels adults i de la inserció sociolaboral⁴⁶.

A hores d'ara, la demanda d'aquests programes és molt elevada, i trobem unes llistes d'espera considerables que no són satisfetes en no incrementar-se el nombre de programes i accions.

QUINES ESCLETXES S'HAN OBERT I QUINS CAMINS CALDRIA EMPRENDRE?

El dinamisme de molts municipis i la preocupació de la comunitat educativa està donant pas a l'obertura de nous camins en el funcionament actual. Lluitar contra la situació de desavantatge social de molt d'alumnat suposa més implicació d'esforços, de prioritats polítiques i de recursos humans i econòmics, especialment dels municipis. Però, cal remarcar que, aquests programes, no són obligatoris ni responsabilitat directa de la nostra administració local. Per aquest motiu, només s'estan impulsant en aquells municipis on es produeix una confluència de preocupació municipal, més concretament, acostuma a ser part dels departaments d'Ensenyament i Serveis Socials, i també de la comunitat educativa (professorat, mares i pares, etc.). Aquestes inquietuds estan donant lloc a introduir nous elements d'anàlisi i d'actuació, i n'assenyalarem alguns:

⁴³ Tots tres programes i accions són de caràcter temporal i s'hi combina l'aprenentatge i l'aconseguiment d'una qualificació amb el treball en empreses i llocs on desenvolupar activitats d'interès públic i social mitjançant contractes en pràctiques. En aquest sentit, cal destacar que la seua finalitat és facilitar i permetre la inserció sociolaboral mitjançant l'adquisició de coneixements i la professionalització i l'obtenció d'experiència laboral.

⁴⁴ Els programes de garantia social estan dirigits a menors de 25 anys i majors de 16 amb una situació concreta: que no hagen aconseguit els objectius de l'Educació Secundària Obligatoria i no tinguen cap tipus de titulació. Per aprofundir en aquests programes, és interessant llegir les actes de les jornades de reflexió i debat sobre els programes de garantia social en les polítiques d'inserció sociolaboral a la Comunitat Valenciana, publicades en el llibre *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social* (1998) pels professors de la Universitat de València Ignacio Martínez Morales i Fernando Marhuenda Fluixà.

⁴⁵ Les escoles taller i les cases d'oficis són programes de formació i ocupació dirigits a aconseguir la major ocupabilitat dels menors de 25 anys que es troben en situació de desocupació i amb la conveniència d'aprendre un ofici per a incrementar les possibilitats d'ocupació en les millors condicions laborals.

⁴⁶ Per aprofundir, es pot veure el capítol "Formación e inserción sociolaboral", de X. Uceda, en J. Noguera i altres: *Gestión y Promoción del Desarrollo Local*, València, Publicacions de la Universitat de València, 2006.

— La creació i consolidació dels departaments d'Educació Municipal. Alguns municipis ja disposen de departaments municipals d'educació que estan mostrant un gran dinamisme i percepció de la realitat de la comunitat educativa. Des d'aquests departaments, s'estan promovent programes per a dinamitzar la comunitat educativa, coordinar actuacions i aproximar les realitats institucionals, entre altres. No oblidem que el sistema educatiu depèn orgànicament i funcional del govern autonòmic.

— Impuls de programes d'educació compensatòria⁴⁷, on els departaments d'educació municipal, els gabinets psicopedagògics municipals i, en alguns casos, conjuntament amb els CEFIRE⁴⁸, han pres la iniciativa de coordinar els centres educatius de les localitats (públics i concertats) de primària i secundària, serveis socials i serveis educatius municipals, etc., per tal de realitzar un diagnòstic de localitat conjunt, fent esment de les principals dificultats existents, i fonamentalment dels menors amb situació de desavantatge socioeducatiu, recursos actuals destinats, etc.; orquestrar⁴⁹ una programació conjunta on es recullen actuacions de tots els agents, estructures veritables de coordinació i de seguiment, i aconseguir l'aportació de recursos personals i econòmics tant de l'administració autonòmica com de l'administració local.

— Extensió i cohesió del pla PROA. Considerem determinant la seua implantació i generalització als centres educatius de tots els territoris i també una coordinació i cohesió amb la resta de recursos socioeducatius ja existents, a fi de plantejar l'actuació en dues direccions i contribuir a afeblir els factors generadors de desigualtats i prevenir riscos de l'exclusió socioeducativa, treballant tant a l'entorn educatiu com a la comunitat. Per

aquest motiu, enfortir la xarxa de recursos humans i materials a partir d'una aposta de generalització d'aquest pla requereix impulsar els convenis de finançament d'una manera no opcional i discrecional, com funciona en aquest moment.

Les experiències del pla PROA han estat exitoses amb un bon grapat de bones pràctiques⁵⁰ que cal continuar compartint. Però el nombre de centres educatius que se n'han beneficiat són molt reduïts i insuficients, si tenim en compte la constatada realitat de les situacions de fracàs, absentisme i abandonament educatiu que tenim al nostre país.

— Nou replantejament de l'absentisme i l'abandonament escolars. Davant la inexistència d'un marc legislatiu autonòmic, la solució adoptada per molts ajuntaments ha estat promoure, amb diferents graus d'intensitat i d'èxit, protocols de coordinació davant aquest fenomen complex i multicausal on l'abordatge hauria de ser integral, interdisciplinari i interinstitucional tant des de l'àmbit educatiu autonòmic i municipal com amb la col·laboració de l'àmbit dels serveis socials. Es torna necessari promoure reflexions i metodologies per a seguir caminant en la confluència de solucions basades en la professionalització i la voluntat comuna. En aquest sentit, cal encetar una dinàmica d'avaluació contínua per part dels centres i les administracions públiques per a abordar i fer minvar els problemes detectats. Tot i això, basant-se en un impuls de l'increment de recursos humans, econòmics i materials per a aconseguir augmentar el nivell de qualitat de l'ensenyament i la consciència de les necessàries i contínues adaptacions curriculars perquè la diversitat de l'alumnat siga com correspon, i basant-se en més implicació de les mares i els pares en l'activitat educativa, espe-

⁴⁷ Aquest és el cas dels municipis de Puçol, Burjassot, Sagunt i Paterna, entre altres.

⁴⁸ Les sigles CEFIRE corresponen a Centres de Formació, Innovació i Recursos Educatius.

⁴⁹ La paraula *orquestra* és molt adient, ja que ajuntar primària i secundària, públics i concertats, inspecció educativa, AMPA, serveis socials, CEFIRE, etc., dóna com a resultat una orquestra de realitats institucionals, dependències institucionals, disciplines i professions, per tal de produir un programa conjunt pensant en els menors que actualment fracassen dins del sistema educatiu.

⁵⁰ Algunes bones pràctiques, les tenim en els programes d'acompanyament escolar a primària i secundària desenvolupats al CP La Coma (Paterna), el CP La Pinaeta (Sagunt), l'IES La Hoya de Bunyol, l'IES Enric Valor (Picanya) i l'IES núm. 3 (Aldaia-Barri del Crist), entre altres. En el programa de reforçament i suport podem referir-nos a l'IES Jordi de Sant Jordi (València), l'IES Camp de Morvedre (Sagunt), l'IES Professor Broch i Llop (Vila-Real) i l'IES Federica Montseny (Burjassot), entre altres.

cialment amb el menor en situació de desavantatge socioeducatiu. Així mateix, cal introduir als espais educatius altres professionals com són les figures dels treballadors i educadors socials, els quals poden ajudar el sistema educatiu a comprendre la complexitat dels menors, de les famílies i dels contextos i a donar respostes des de dins de l'escola a aquestes vulnerabilitats socials.

– Programes de mediació en l'àmbit educatiu, programes de resolució de conflictes i foment de la convivència educativa i social. Són escassos els ajuntaments que els duen a terme⁵¹ i signen els convenis adients amb l'administració educativa. Iniciar el camí de l'acompanyament i suport d'altres figures professionals als docents davant les situacions de conflictes, violència, absentisme, abandonament escolar, etc., és fonamental per a construir els ponts de comunicació, de suport i de mediació entre famílies, educació i serveis socials, entre altres.

– Formació del professorat. Des dels ajuntaments i els CEFIRE, normalment en coordinació, s'han pres iniciatives de formació del professorat que realitzava la seua tasca al municipi amb la finalitat que adquirira una formació al voltant de la realitat social del municipi, context, experiències d'altres municipis, etc. I també per a seguir teixint un sentiment d'identitat de comunitat educativa, no de professional d'una matèria deslligat i aïllat del context on desenvolupa la seua tasca. De vegades, els sistemes són tancats entre si i els centres escolars també fan un doble tancament.

– Impuls d'accions d'oci i temps lliure. Els menors necessiten un seguiment i un itinerari d'integració que va més enllà del centre educatiu. Aquest cal dur-lo a terme en el seu temps lliure, i fomentar així valors i espais d'esbarjo que els allunyen d'hores i hores de carrer sense cap tipus d'expectativa ni projecció personal i laboral. Per això, aquestes accions són fonamentals en la dinamització comunitària d'un barri o municipi, ja que repercuteix directament en la dinamització de la comunitat educativa.

– Impuls d'itineraris d'integració sociolaboral. Els municipis han col·laborat amb els centres de secundària organitzant programes de garantia social, tallers de formació i inserció laboral, iniciatives europees, etc. Aquest fet els ha permès dotar-se d'infraestructures per a la integració sociolaboral de joves de la localitat que provenien dels centres de secundària. I, fins i tot, prestar els seus espais als centres educatius per a la realització d'accions que motivaren l'alumnat dins del seu espai formatiu i curricular, i que serviren per a no interrompre les trajectòries formatives en conjunt, és a dir, el pas de la formació obligatòria a la inserció sociolaboral. És a dir, anar més enllà de la quasi inexistent oferta experimental dels programes de qualificació professional inicial dins dels centres educatius com introdueix la Llei Orgànica d'Educació (LOE).

– Col·laboració d'entitats cíviques, civils, ONGD, etc. dins del sistema educatiu. Com a exemple, anomenarem la Fundació Secretariat Nacional Gitano, que ha promogut programes d'assessorament, de formació del professorat en la realitat del poble gitano; l'ONGD Assembla de Cooperació per la Pau-País Valencià, que ha desenvolupat el programa de dinamització "Escoles Sense Racisme" i l'Associació Valenciana d'Ajuda al Refugiat (AVAR), que aporta al sistema educatiu l'experiència i formació en camps específics des de plantejaments de reeducar la mirada comunitària cap als valors de solidaritat, integració i superació dels prejudicis, entre altres.

Aquestes esclatxes a les quals ens hem referit són avui dia una realitat. Caldria fer una avaluació del seu funcionament i, alhora, impulsar-les i articular-les de manera definitiva perquè foren realitat per a tot l'alumnat, sense excepció. A més a més, hem d'assenyalar que són esclatxes discontinües en el temps. Es financen un any i es construeix una dinàmica de funcionament i a l'any següent no es financen o ja no estan les persones (docents, equip directiu, etc.) que ho havien impulsat amb els serveis educatius i serveis socials. Aquest fet provoca

⁵¹ Un dels ajuntaments que ho ha promogut ha estat el de Sagunt.

que es convertisquen en dinàmiques sorgides amb un fort compromís personal i amb voluntarietats il·lusionades però amb feblesa de mantenir-se estables en el temps, etc.

PER TAL DE CONCLoure

Finalment, apuntarem unes breus línies al voltant d'algunes reflexions que considerem fonamentals de cara al futur i que poden ajudar a fer realitat, amb la col·laboració i la coresponsabilitat de tots i totes, una filosofia i una cultura de compensació educativa i social:

– Més protagonisme d'allò local. Allò local com a lògica que supera allò municipal. És a dir, l'espai de localitat entès com a espai de confluència de l'ajuntament, els col·legis, els instituts, les associacions i les ONGD, i que no necessàriament coincideix amb el territori municipal, encara que aquest siga l'espai de referència bàsic. Allò local és on es troben els menors objecte i subjecte de la nostra intervenció, les seues famílies i les nostres i seues fragilitats, precarietats, vulnerabilitats i exclusions. Aquest espai de localitat permet la proximitat i el reconeixement dels diversos actors. Al mateix temps, és l'espai idoni per a la creació d'estructures permanents de coordinació estables i efectives, les quals haurien de tenir capacitat i reconeixement per a impulsar totes aquelles actuacions que permeteren conjuntar esforços per a l'existència d'una filosofia educativa i social compensadora de les situacions de desavantatge social.

– Més implicació dels municipis. Els municipis com a entitats més pròximes a la ciutadania i a les seues necessitats són les entitats públiques que poden agrupar, impulsar i liderar l'actuació del conjunt d'entitats (Ajuntament, Generalitat, AMPA, ONGD, etc.) i serveis (educació, serveis socials, culturals, d'esbarjo i lleure, CEFIRE, gabinets psicopedagògics, serveis psicopedagògics) per al disseny i l'execució d'accions compensadores de les situacions de desavantatge social i, fonamentalment, perquè aquesta es convertisca en la filosofia rectora de la nostra acció socioeducativa.

– Esclariment de competències. Considerem que ja és hora de reformar la vella Llei de Règim Local de l'any 1985 i adaptar-la a les noves necessitats i realitats, esclarint els serveis que han de prestar les institucions municipals al seus veïns, la coordinació entre institucions i la cooperació entre administracions. Caldria reflexionar sobre la possibilitat que els ajuntaments assumisquen les competències en educació obligatòria amb la cobertura econòmica, cooperació tècnica i supervisió del govern autonòmic. Possiblement, ajudaria a aprofitar millor els recursos disponibles, a adaptar-los a la realitat, a afavorir la creació i el funcionament de les estructures de coordinació, etc.

– Inclusió d'altres figures professionals. Des de l'anàlisi de la situació actual, és obvi que el sistema educatiu s'ha d'obrir a noves figures professionals especialitzades a intervenir en les situacions de vulnerabilitats i exclusions socials. Aquesta obertura pot enriquir la comunitat educativa actual, amb qui es treballarà conjuntament per superar el desavantatge social existent en els menors i aprofundir en el treball d'intervenció socioeducativa partint de la concatenació d'escola-família-carrer-comunitat.

– Flexibilització del sistema educatiu i del sistema de serveis socials. El sistema educatiu ha d'obrir-se al conjunt de la societat, i també els serveis socials. Obrir-se i continuar fent-se més permeable a partir d'una reflexió sincera i exhaustiva al voltant del qüestionament de la suficiència de la col·laboració existent actualment i desvelar l'interrogant de si és adient per tal de treballar amb aquestes situacions de precarietats, vulnerabilitats i exclusions. Encetar línies de treball coordinat per a enfrontar-nos a aquestes situacions tant dins com fora del centre educatiu, i superar les altres situacions i particularitats que afebleixen els processos de transformació socioeducativa com són els recels professionals, les acusacions mútues, els desconeixements, la competició i la comparació, etc. D'aquesta manera, es podrien encetar línies estratègiques de col·laboració i coordinació en situació d'iguals, i generar processos, reordenar programes, intervencions i prioritats, atenent que

aquests menors han de ser, de veritat i sense cap tipus de perversió assistencial, la prioritat d'aquests dos sistemes.

– Aprofundir i intercanviar experiències amb altres municipis i comunitats autònomes. Per exemple, al País Valencià encara no en coneixem cap situació, però en altres indrets de l'Estat estan apareixent i implementant-se amb èxit les denominades Comunitats d'Aprenentatge⁵², que es defineixen com:

un projecte de transformació social i cultural d'un centre i del seu entorn per a aconseguir una societat de la informació per a totes les persones, basada en l'aprenentatge dialògic, mitjançant una educació participativa de la comunitat, que es concreta en tots els seus espais, inclosa l'aula (Valls 2000: 8).

– Fer un consens que es convertisca en un compromís social, públic, professional, familiar i dels menors. En aquests temps d'individualisme i de responsabilització individual i familiar del fracàs i, consegüentment, de la situació de desavantatge, cal articular el discurs sota els principis següents:

- Responsabilitat social. Responsabilitat del conjunt de la ciutadania per tal de generar processos que permeten la inclusió social de totes les persones, sense excepció. Partint de la concepció de participació en el sistema educatiu i en el de serveis socials, promovent transformar-lo realment i fent-lo integrador i compensador de les desigualtats que ell mateix genera per l'actual model de desenvolupament social i econòmic.
- Responsabilitat pública. Responsabilitat del conjunt de les administracions partint de la coordinació institucional, de l'aportació de recursos econòmics i professionals, de la reestructuració i reordenació dels existents, fent i aplicant polítiques de discriminació positives perquè hi haja igualtat de resultats, atés que tot el contra-

ri no deixa de ser un conjunt de paraules buit de contingut real.

- Responsabilitat professional. Responsabilitat dels/les docents, treballadors/es socials, educadors/es socials, psicòlegs/dòlogues, pedagogs/gues, etc., per tal d'encoratjar una reflexió al voltant de l'actuació professional excloent i, generalment, de mirades tancades a la realitat i impregnades del discurs i de les pràctiques dominants. Com a professionals amb codi deontològic que ocupem espais centrals en la intervenció socioeducativa, tenim la responsabilitat d'introduir la filosofia de la compensació en cadascuna de les nostres actuacions per tal de seguir construint ponts i estructures de coordinació partint del reconeixement del treball desenvolupat per cadascun dels sistemes, dels professionals i de les persones.
- Responsabilitat familiar. Responsabilitat de les famílies, dels menors i dels col·lectius als quals pertanyen com a subjectes participants de la seua realitat i la seua comunitat. La coresponsabilitat ben acompanyada d'una inversió d'esforços en la superació de les seues i les nostres situacions, aprofitant els programes i recursos, participant en la seua definició i adquirint un compromís social.

En definitiva, es torna necessari parar per conèixer el paisatge en què estem vivint amb la finalitat de ser capaços, de manera col·lectiva, de replantejar-nos els objectius de cada sistema i dels professionals que els componem, i també les seues repercussions, siga per acció o per omissió. A partir d'aquesta línia d'actuació, la coresponsabilització vindrà acompanyada d'una implicació tant en la redireccionalitat de la capacitat de gestió com en el canvi de mirada i la percepció per a reordenar les necessitats socioeducatives i la prioritització dels esforços programàtics, les inversions i actuacions. És urgent aconseguir que aquells que tradicionalment

⁵² Per ampliar informació i conèixer experiències, es pot remetre a www.comunidadesdeaprendizaje.net.

han sigut víctimes de l'exclusió socioeducativa no es tornen culpables del seu propi fracàs en incorporar-se als centres educatius. Ja que, una vegada que el sistema educatiu certifica el fracàs escolar, aquesta qualificació traspasa el perímetre de la institució, perquè a partir d'aquest moment únicament hi ha transicions trencades (Willis 1988) vers la possibilitat de desenvolupar els rols d'adults del demà.

BIBLIOGRAFIA

- AZAGRA, J. i J. ROMERO (2007): *País complex*, València, Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- BAUMAN, Z. (2003): *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Madrid, Siglo XXI.
- BECK, U. (1998): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós.
- BECK, U. (2002): *La sociedad del riesgo global*, Madrid, Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- BOURDIEU, P. i J. C. PASSERON (1985): *La reproducción*, Barcelona, Laia.
- BOURDIEU, P. (1999): *La miseria del mundo*, Madrid, Akal.
- CASAL, J. (1998): "La redefinició del fracàs escolar en el marc de la Reforma", en *Aproximacions a la Garantia Social. Cap a un nou enfocament dels PGS*, Barcelona, Diputació de Barcelona.
- CASTEL, R. (1997): *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*, Barcelona, Paidós.
- CONSELLERIA DE TREBALL I SEGURETAT SOCIAL (1990): *Pla d'Ordenació dels Serveis Socials de la Comunitat Valenciana*, València, Generalitat Valenciana.
- DE ROBERTIS, C. i H. PASCAL (1994): *La intervención colectiva en Trabajo Social. La acción con grupos y comunidades*, Buenos Aires, El Ateneo.
- GARCÍA ROCA, J. (2006): "Relatos, metáforas y dilemas para transformar las exclusiones", en F. Vidal Fernández: *V Informe Eubem de políticas sociales. La exclusión social y el estado de bienestar en España*, Barcelona, Icaria.
- GENTILE, A. (2005): *Trayectorias de vulnerabilidad social*, Barcelona, Unitat de Polítiques Comparades - Consell Superior d'Investigacions Científiques.
- GONZÁLEZ DE DURANA, A. (2002): "El concepto de exclusión social", en *Documento de Trabajo 02-01*, Madrid, Unitat de Polítiques Comparades - Consell Superior d'Investigacions Científiques.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (coord.) (1999): *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*, Madrid, Síntesis.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2002): *La reforma de la reforma*, Ariel, Barcelona.
- FUNES ARTIAGA, J. (1997): *Les aules taller i els adolescents exclòs*, Barcelona, Serveis de Cultura Popular.
- LAPARRA, M.; A. OBRADORS; B. PÉREZ; M. PÉREZ YRUELA; V. RENES; S. SARASA; J. SUBIRATS i M. TRUJILLO (2007): *Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas*. (Document que forma part dels treballs preliminars de l'equip d'investigació que elaborarà el Capítol 3 "La exclusión como fenómeno estructural" del pròxim VI Informe FOESSA). Document Inèdit.
- LÓPEZ BLASCO, A.; M. MONJE MARTÍNEZ; J. A. NAVARRO VILAR; G. GIL RODRÍGUEZ i X. UCEDA I MAZA (2006): *¿Existen los jóvenes desfavorecidos?*, Alaquàs, Consorci PACTEM-NORD.
- MARTÍNEZ MORALES, I. i F. MARHUENDA FLUIXÀ (1998): *La experiencia educativa de los Programas de Garantía Social*, València, Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- MATAMALES ARRIBAS, R. (2007): "Espacios de ausencias y compensaciones educativas. Consideraciones sobre absentismo y fracaso escolar", en P. Beltran (coord.): *Espacios de formación. Educación y formas de vida social*, València, Germania.
- MINISTERI D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA (2006): *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores curso 2004-2005*, en línia <<https://www.mepsyd.es/>>.

- MINISTERI D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA (2007): *Informe PISA 2006. Programa para la evaluación internacional de la OCDE. Informe español*, Madrid, Secretaria Tècnica General d'Educació.
- MONJE, M.; J. NAVARRO i P. ROMERO (2004): *La formación en el itinerario de inserción social y laboral*, València, Consorci PACTEM-NORD.
- MORIN, E. (2003): *Educación en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, R. i X. UCEDA (coord.) (2007): *La Red Pública de Servicios Sociales en la Comunidad Valenciana: Retos y futuro de los Equipos Municipales de Servicios Sociales y Problemática Laboral*, València, Federació de Serveis Públics. UGT-País Valencià.
- PERRENOUD, P. (2002): *La gestión de la formación de l'equip docent. Quines estratègies formatives són les més adients per mantenir la coherència entre metodologia i contingut de la formació?*, Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació de Catalunya: IX Jornades de Direcció Escolar (2002: 8).
- SHLEICHER, A. (2005): *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas*, Madrid, Fundación Santillana.
- TEZANOS, J. F. (1999): *Tendencias en desigualdad y exclusión social*, Madrid, Sistemas.
- UCEDA, X. i M. MONJE (2003): "El barrio de Acción Preferente 613 Viviendas de Burjassot: El Proceso de normalización de viviendas en un Barrio Desfavorecido", en V. Oteiza, *Un lugar para vivir. Experiencias de exclusión residencial y de cómo salir de ellas en el Estado Español*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra.
- UCEDA MAZA, X. (2006): "Formación e inserción sociolaboral", en J. Noguera; D. Pitarch i J. Esparcia (comp.): *Gestión y Promoción del Desarrollo Local*, València, Servei de Publicacions Universitat de València.
- VALLS, R. (2000): *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*, tesi doctoral publicada pel Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.

