

Núria Trià

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

Resumen

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

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 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

Cómo citar este artículo:

TRIA, N. (2013). "99 actas y una carta: una aproximación al discurso sobre el fracaso escolar". *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 52, p. 90-111

▲ El encuentro casual entre una vivencia y un material de investigación

La semilla de la presente investigación se sembró de forma espontánea años atrás cuando, trabajando como profesora de ciclos formativos en un instituto de un municipio de los alrededores de Barcelona, un alumno estrenó los dieciocho años recién cumplidos cometiendo un delito que le comportó una pena de tres años y medio de prisión. Atendiendo una demanda suya, unos cuantos profesores fuimos a examinarlo allí. Este fue un hecho singular en mi carrera docente, pero importante en más de un sentido. El chico, finalmente, acabó aprobando su ciclo formativo y, por tanto, formando parte de lo que en las estadísticas computa como “éxito” escolar. A qué tipo de realidad hacía referencia esa taxonomía es una pregunta que me hago desde entonces, pregunta que va germinando de diferentes formas: una de ellas es el presente artículo.



La fina delimitación de las categorías, siempre cortante y cruel, a veces, en su ironía, como en el caso vivencial que acabo de plantear, es un tema que me preocupa y que me ocupa, dado que no es tan solo un interés teórico sino que me interpela diariamente en mi práctica profesional. Quién dice qué y en qué momento, por ejemplo, quién cataloga, cuantifica y cualifica el éxito y el fracaso escolar es algo que construye (sentencia), diariamente y con carta de naturalidad, las trayectorias no tan solo escolares sino también, y sobre todo, personales y sociales de nuestros alumnos; alumnos que son, finalmente, nuestros hijos, amigos o vecinos. En este “decir” desde diferentes instancias de poder existen, pues, implícitos pedagógicos, y por tanto políticos, que hablan, tácitamente, de qué tipo de persona y de convivencia estamos construyendo.

Esta investigación, que ha sido tutorizada por la doctora Anna Pagès, se pudo concretar gracias a la documentación que me facilitaron desde la red socioeducativa del Ayuntamiento de Sant Vicenç del Horts, que registraba las actas de quince años de trabajo por parte de una administración educativa local acerca del problema del fracaso escolar.

¿Qué pasa cuando decimos que un alumno fracasa? El marco teórico de la investigación

Para abordar el poliédrico tema del fracaso escolar en los términos que acabamos de exponer nos hemos planteado una cuestión inicial, que es al mismo tiempo síntesis de nuestras inquietudes y definición del objeto de estudio y los objetivos de la investigación: ¿qué sucede cuando decimos que un alumno fracasa? “Decimos”, *entonces* “suceden” cosas.

Así pues, en el corazón de nuestra reflexión latirá la presuposición de que las categorías del lenguaje, presentes en el discurso de la administración

educativa (discurso que cristaliza, en nuestro caso, en el material de estudio) y, más concretamente, las categorías con las que nos referimos a los alumnos –especialmente aquellos que no aprenden de la forma esperada– son producidas y ordenadoras de la praxis 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).

Entenderemos, pues, praxis social en el sentido y con la centralidad que le da a esta categoría la tradición crítica, o sea, subrayando la primacía de la práctica y de la realidad social como fundamento de toda posible teorización, como un a priori del conocimiento, un transcendental en el sentido kantiano del término. Así, el fracaso escolar no se puede entender si no es en el contexto de una praxis social concreta, praxis social que acotaremos para nuestro análisis a la red socioeducativa de SVH. Es en este marco, entendiendo la red como una nueva praxis social que tiene un correlato en el espacio simbólico, que procuraremos clarificar qué quiere decir fracasar o tener éxito académicamente.

Un segundo supuesto, ligado íntimamente a este primero, es el de la historicidad. Esta atraviesa no tan solo las teorías subyacentes a las categorizaciones, también los sujetos de estudio y los sujetos que realizan investigación, personas concretas, todas ellas, con nombres y apellidos y unos intereses a conducir en un mundo –digámosle contexto– que en ningún caso es ajeno, separado, de lo que estamos estudiando; en ningún caso es “un supuesto extracientífico en relación con el cual no hay nada que hacer”, (Horkheimer, 2008: 240). La historicidad, en la línea de lo que Pagès (2006) ha interpretado del punto de vista de Gadamer, presupone, pues, una sensibilidad en cada uno de nosotros por la forma en que los acontecimientos biográficos nos han afectado y nos afectan. Es este el caso de quien ha sido considerado bajo el epígrafe “fracaso escolar” por el sistema educativo.

Dicho esto, acercarse al fenómeno del fracaso escolar no implicará buscar una causalidad posible, entendida en el sentido de la ciencia positiva, con el objetivo de encontrar soluciones técnicas. Todo lo contrario, si lo entendemos como una cuestión que nos interroga, la respuesta a la que apunta hacia cómo y qué sociedad estamos construyendo, en el sentido que propone 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).

Acercarse al fenómeno del fracaso escolar comportará asumir un compromiso crítico entendido como compromiso con la autoreflexión, cuya primera misión será clarificar qué interés guía cualquier producción de saber: el discurso de la administración educativa, pero también el nuestro.



Conocimiento e interés

En el concepto del interés que quía el conocimiento ya se reúnen los dos puntos de inflexión, cuya relación es preciso clarificar: conocimiento e interés (Habermas, 1996: 40).

Creemos, pues, que no podríamos plantear debidamente un análisis crítico obviando el interés de transformación, de trabajar para una sociedad más justa, interés sin el cual la investigación y el hacer teoría en el ámbito educativo no tendría para nosotros ningún sentido. Este poder transformador, según Habermas (1996: 39), sólo lo puede otorgar el método, la autoreflexión, que debe caracterizar el marco de referencia de las ciencias sociales que quieran ser críticas¹.

Acercarse al fenómeno del fracaso escolar comportará asumir un compromiso crítico

Esta [la autoreflexión] libera el sujeto de la dependencia de los poderes hipostatizados. La autoreflexión está determinada por un interés emancipador del conocimiento.

Dicho esto, abordar la revisión crítica de las categorías del lenguaje no se nos presenta como una tarea evidente y, ni mucho menos, sencilla; todo lo contrario, nos aparece llena de contradicciones. Una de ellas, muy relevante, es la función constructora y a la vez destructora de la propia crítica. Por un lado, la comprensión no puede comportar otra cosa, desde el propósito transformador, que la impugnación de categorías como la de “fracaso escolar”; por otro lado, con su uso no dejamos de contribuir, en cierta manera, a reconfigurarlas, renovando su carta de naturalidad.

La red socioeducativa local como respuesta a un nuevo reto educativo: el contexto de la investigación

Así, el contexto más concreto al que hacen referencia las actas, y con el que se acompaña su fluir temporal, es la génesis y el devenir de esta red educativa municipal. Unos buenos estudios de las características formales y las aportaciones que esta forma de atención a las necesidades educativas puede hacer a la comunidad donde se insiere, por ejemplo, incrementando su capital social, han sido realizados por Longás, Civis, Riera, Fontanet, Longás y Andrés (2008), y Díaz y Civis (2011).

Si nos centramos en su devenir podemos detectar tres períodos que responden a tres momentos evolutivos bastante diferenciables, si atendemos a cómo la administración educativa municipal se organiza para abordar y dar respuesta a la cuestión del fracaso escolar en el municipio de Sant Vicenç del Horts. Son periodos reconocidos y conceptualizados por los propios actores (Fontanet, Bosch y Longás, 2007; M. Bosch y Fontanet, 2008) con algunos hitos marcados por hechos importantes que definen los puntos de inflexión, y acerca de los cuales nos ha parecido apropiado ajustar inicialmente nuestro análisis.

Así, tenemos un “período inicial”, que arranca en el año 1997, con la preocupación de los entonces directores de los tres institutos de Sant Vicenç por las previsiones de repetición y no promoción de muchos de sus alumnos de la nueva ESO, preocupación que transmiten a la administración educativa local junto con su predisposición a trabajar conjuntamente. Esta etapa inicial, con un primer impulso de todos los agentes lleno de entusiasmo –véase, como documento representativo con valor fundacional, el a3– en el que se propone el formato de la red como nuevo modelo de gestión, alternativo a la organización jerárquica tradicional, acaba aproximadamente cuando finaliza el curso 2000-2001. La meta la constituye la desestimación por parte de la Administración autonómica de lo que había llegado a ser el proyecto clave de este periodo, fruto de un intenso momento de reflexión y autoanálisis: la demanda en el Departament d’Ensenyament de definir todo el municipio, y no tan solo uno de sus centros, como Zona Educativa de Atención Preferente. Esta negativa comportó como efecto colateral que se detuviera la formalización de la organización en red como modelo de gestión legítimo y reconocido, una de las voluntades de la iniciativa. De este primer periodo, se han trabajado catorce documentos.

Se inicia a continuación una segunda época que denominaremos, siguiendo la terminología de las actas, “período del grupo interdepartamental”. En este intervalo vemos reflejado que los esfuerzos apuntan, por un lado, a proponer que se trabajen los temas educativos conjuntamente desde las diferentes regidorías, sean escolares o sociales y les estén o no asignados formalmente. Y, por otro lado, observamos una focalización preferente de las acciones en lo que denominamos “procesos TET”, eso es la transición de la escuela al trabajo, momento clave para los alumnos, ahora ya ex alumnos, que no han terminado con éxito su trayectoria académica. De este periodo, que abarca del curso 2001-2002 hasta el 2006-2007, se han trabajado treinta y nueve documentos.

Finalmente, durante el curso 2007-2008, toma forma el Projecte Educatiu d’Entorn de l’Ajuntament de Sant Vicenç dels Horts (en adelante PEE), proyecto que reconoce, legitima y da un impulso definitivo a la tarea realizada durante los años anteriores, a la vez que valida su formato organizativo, la red, dándole una estructura clara. Así, la red socioeducativa municipal pasa a estar formalmente constituida por: la Red Plenaria, la Comisión Operativa

y las comisiones temáticas (inicialmente cuatro, que se convertirán, a partir del curso 2007-08, en tres): inclusión escolar, entorno social y educativo y transición escuela trabajo. Este objetivo, el PEE, marca el inicio de un tercer período, que denominaremos “período del PEE” y que llega hasta la actualidad. Se trata de una época prolífica, también en documentos. Hemos trabajado un total de cuarenta y ocho documentos en total, procedentes de las diferentes comisiones y de las reuniones de la red plenaria.



Los retos del análisis cualitativo: diseño de la investigación y método

Abordar un análisis cualitativo comporta, como es sabido, una serie de retos que es preciso afrontar. El más importante, sin duda, el de la coherencia interna, tal y como es planteado, por ejemplo, en *Competing paradigms in social research* (Guba y Lincoln, 1994). Coherencia, pues, entre la ontología, la epistemología y la metodología correspondientes al paradigma escogido, entendiéndola no tan solo como una bienintencionada y teórica declaración de intenciones sino también, y principalmente, como una práctica real que impregna todos y cada uno de los rincones y detalles de la investigación, eso es todas y cada una de las reflexiones, análisis, teorías de nivel medio, ejemplos escogidos y conclusiones.

Por otro lado, las contingencias inherentes a toda investigación cualitativa, si seguimos, por ejemplo, Tylor y Bogdan (1987) o Denzin y Lincoln (1994), que hacen que esta tenga, necesariamente, un diseño abierto destinado a reformulaciones en función de los primeros análisis y descubrimientos, han estado presentes de la forma esperada. Sirva a modo de ejemplo nuestro proceso particular en relación con las preguntas de investigación. Las cuestiones iniciales que orientaron el trabajo en una primera fase se han ido desglosando, modificando y refinando, en diálogo con el material, a medida que los primeros análisis nos permitían ir detectando líneas de fuerza y elementos relevantes, para recomponerse, finalmente, en una pregunta-hipótesis de trabajo más ajustada. Así pues, la investigación empezó con una pregunta-marco inicial: ¿qué pasa cuando decimos que un alumno fracasa?, que fue desglosada en dos preguntas-guía más operativas: a) ¿qué dicen y qué hacen los responsables de educación del municipio de SVH en relación con el fracaso escolar? Cabe decir que entendemos como “responsable educativo” el significado amplio de la expresión, es decir, la administración educativa, pero también los servicios sociales, los IES, las escuelas y centros de educación no formal, los asesores externos, etc.; en definitiva, todas las personas implicadas en los procesos educativos, escolares o sociales. Y, b) ¿cómo son, qué dicen y qué hacen los alumnos que decimos que fracasan, a quién se dirigen los esfuerzos y proyectos de los responsables educativos? En esta fase considerábamos también, aunque lo terminamos descartando, una hipótesis

Las cuestiones iniciales han ido desglosando, modificando y refinando, en diálogo con el material

evolutiva en relación con la terminología. Finalmente, en el último estadio, trabajamos con la pregunta-hipótesis: ¿qué relación existe entre los términos con los que se habla de los alumnos que decimos que fracasan, y el trabajo en red entendido como nueva praxis social? Una pregunta e hipótesis que nos ha guiado hasta el final.

Construyendo Grounded Theory con Atlas.ti

El material ha sido interrogado y analizado según el método de la *grounded theory* (Glaser y Strauss, 1967). Es decir, procurando hacer crecer (*ground*, en el sentido de los autores) la teoría con un buen arraigo al material, en un proceso inductivo del material hacia la teoría y manteniendo fresco y vivo el vínculo con el fragmento literal, que se ha procurado utilizar siempre como argumento, además de como ejemplo. Hasta llegar al punto de saturación teórico, es decir, el momento en el que las categorías y los motivos o principales líneas de fuerza aparecidas en los sucesivos análisis se reiteran sin que emerjan otros nuevos.

A tal efecto, nos hemos apoyado con un asistente para la investigación, *Atlas.ti, versió 6.2*, sin el que el trabajo habría sido imposible. Éste nos ha permitido ser rigurosos y a la vez gozar de una cierta agilidad en el análisis en profundidad, comparación y selección de ejemplos a través de todo el material, lo que de otra forma hubiera sido muy difícil realizar dado su elevado volumen. A la vez nos ha facilitado mantenernos muy fieles al detalle de la narración original, arraigados al texto, algo de gran relevancia para nosotros, ya que confiere una doble fuerza: argumentar con el rigor que aporta el vínculo con el fragmento literal del material y, a la vez, poder mostrar su frescor y su riqueza particular.

Análisis y discusión de los resultados: algunas líneas de fuerza de la investigación

En este apartado nos centraremos de lleno en el análisis de contenidos del material, focalizando la atención en el lenguaje con el que se habla de los jóvenes escolarizados y fijándonos especialmente en cómo se les nombra en el momento crítico, como veremos, de paso al mundo adulto. Especialmente, aquellos que abandonan el sistema educativo a los diecisiete años sin haber obtenido ninguna titulación, momento al que hace referencia la acepción más compartida de fracaso escolar². Realizaremos algunas consideraciones metodológicas, con notas a pie de artículo, relativas a aspectos muy concretos del proceso de trabajo sobre el material que hemos considerado adecuado explicar, vinculadas y cercanas al fragmento que las ha originado.

El paso al mundo adulto, un momento clave

Es en este momento de transición donde se centran y convergen muchos de los esfuerzos y las acciones de los responsables educativos, en el marco de lo que ellos denominan “procesos TET” (siglas de: transición escuela trabajo). Es, verdaderamente, un momento clave en más de un sentido. Desde el punto de vista de cómo afecta a los jóvenes, lo es si consideramos que es el momento en que la problemática del denominado fracaso escolar se manifiesta con la sintomatología más virulenta, haciendo visible en la vida de los jóvenes y constriñendo claramente las trayectorias de los que no quieren, o no pueden, seguir estudiando (aunque en más de una ocasión se reconozca que su detección se da, o podría darse, con anterioridad). También es un momento clave en un sentido legal si consideramos que los alumnos dejan de ser “alumnos” para convertirse en “ex alumnos” y, por lo tanto dejan de estar bajo la responsabilidad de los IES y de la administración educativa formal. Así es como algunos jóvenes, según como hayan sido catalogados y cómo hayan llegado a este punto, se convierten en “casos a ser seguidos por servicios sociales”. Otros derivan hacia la formación no reglada, donde se les diseñan itinerarios pre-profesionalizadores adaptados para que puedan estar “cojos, pero contentos”. A otros, sencillamente, se les pierde la pista.



Es en este momento de transición donde se centran y convergen muchos de los esfuerzos en el marco de los “procesos TET”

Desde el punto de vista de cómo afecta a los responsables educativos, resulta también bastante evidente que tienen aquí un punto crítico en su tarea ya que, además de concentrar muchos de los esfuerzos, como ya hemos dicho, es este momento de tránsito de los jóvenes lo que les hace darse cuenta de que el sistema tiene “fugas”, de que no se hace, o no se hace suficientemente bien, el “traspaso de datos” entre el sistema educativo formal y el informal, o que “no saben nada” de lo que hacen los alumnos una vez abandonan la escuela.

¿Qué dicen y qué hacen los responsables educativos? Los verbos y los adverbios acerca del fracaso escolar

Retomando y centrándonos en las preguntas iniciales de la investigación, hemos observado en primer lugar las acciones que encontramos reflejadas en las actas. Éstas se presentan en forma de tramas o argumentos, a menudo repetitivos como veremos, donde se desarrolla el “hacer” del día a día.

Las tramas o argumentos de las acciones son muchas y variadas. Así, tenemos que los responsables educativos se reúnen y se disculpan cuando no pueden asistir a las reuniones, escriben actas, diseñan créditos variables y módulos de orientación pre-profesionalizadores, realizan protocolos de absentismo, se forman, planifican y programan, evalúan acciones educativas y se autoevalúan, formulan objetivos, realizan planes de trabajo, analizan los

puntos fuertes y los puntos débiles de los proyectos, realizan tablas de vaciado de datos, encargan logotipos y páginas web, van a congresos y organizan jornadas técnicas de intercambio de buenas prácticas educativas, participan en seminarios internos de transferencia de saberes, preparan comunicaciones y *powerpoints*, escriben artículos científicos, solicitan asesoramientos externos, realizan y encargan estudios, diagnosis e informes de detección de necesidades educativas y dicen que se deberían hacer aún mas informes, debaten temas, consensuan propuestas y llegan a acuerdos o manifiestan su profundo desacuerdo³.

Sin embargo, los temas de los que hablan estos argumentos ya son menos. Si tomamos como referencia los quince sustantivos más utilizados en las actas considerando globalmente todo el intervalo temporal que nos ocupa tenemos que estos, en un total de 101 documentos, son: trabajo, curso, centros, reunión, alumnos, acciones, PEE, plan, TET, servicios, red, formación, comisión, datos y proyecto⁴.

Resumiendo podemos decir, pues, que una parte importante de las acciones de los responsables educativos así como los temas que tratan en su cotidianidad responden a la lógica propia del campo de la administración, en la que los actores se desarrollan, conocedores de las reglas del juego, defendiendo o ganando posiciones e incrementando capitales. Utilizamos los términos campo, posición y capital en el sentido en que lo hace P. Bourdieu (2001). Una primera reflexión, pues, que hacemos rozando esta aproximación inicial es que en este microcosmos de la administración, entendido en el sentido que acabamos de proponer, los alumnos quedan a menudo un poco lejos, un poco desenfocados: allí, “sobre el terreno” o, si lo preferimos, en la “comunidad”.

Encontramos en
abundancia la
disolución de los
sujetos en
expresiones
abstractas

Esta primera impresión la podemos corroborar de varias formas. Por ejemplo, con el hecho de que no encontramos, en 101 documentos, ninguna referencia de un caso concreto en el que se hable de un alumno con nombre y apellidos. Aunque en alguna ocasión se comenta que quizás estaría bien hacerlo:

En el futuro, aprovechando la 2ª fase del asesoramiento, se podría impulsar una reunión conjunta técnicos-psicopedagogos para poner “nombre y apellidos” al listado (dicho de otra manera: analizar de forma cualitativa el volcado de números, viendo el itinerario que han seguido) (a18).

De forma similar:

Finalmente, J. L. finaliza diciendo que lo que se presenta son tan solo datos, pero que detrás hay nombres y apellidos. Esta actividad que llevamos a cabo tiene un gran potencial y es necesario seguir trabajando así (a93).

Hay más aspectos que refuerzan esta apreciación inicial. Como el hecho de que encontramos en abundancia la disolución de los sujetos en expresio-

nes abstractas. Así pues, tenemos alumnos, chicos o jóvenes, presupuestos o implícitos, escondidos, detrás de expresiones como: “los protocolos de absentismo” (alumnos que no van al instituto), “las NEE” (alumnos con necesidades educativas especiales), “los procesos TET” (alumnos que dan el paso al mundo adulto marcado por su intento, o no, de buscar trabajo) o “la atención a la diversidad” (alumnos varios, es decir, diferentes), por poner algunos ejemplos.



En esta misma dirección, encontramos otro hecho muy significativo (como argumentaremos retomando este hilo interpretativo más adelante): la autoconciencia, por parte de los responsables educativos, de este no conocer lo bastante bien los alumnos, de este “no saber”. En un doble sentido. Por un lado, conciencia de que no conocemos suficientemente bien a los alumnos y, por otro lado, conciencia de que estaría bien que los conociéramos. Por ejemplo:

Para mi está claro que en este momento de “creación” que supone la implementación de la reforma, y de “recreación” por la novedad que supone que todos los sectores implicados en la educación de nuestros adolescentes nos sentemos todos juntos, nos conviene ir conociendo dónde están los jóvenes, cuándo empiezan los problemas, qué tipo de problemas son, cuáles son sus causas y cómo se abordan (a3).

Y también:

No se tiene conocimiento: sería preciso trabajar para que los resultados de esta columna fueran 0. En este sentido, por más que el seguimiento de los alumnos después del mes de junio no sea competencia de los IES, sería interesante que entre el departamento de orientación y Servicios Sociales, si fuera conveniente, se tuviera conocimiento de la realidad de todos los “ex alumnos” en el mes de setiembre-octubre (a18).

La preocupación por los alumnos que se pierden en el momento de iniciar su proceso de transición escuela-trabajo es lo que ha hecho plantear la conveniencia de disponer de un módulo 0 que permitiera atender y reforzar la orientación de estos jóvenes (a26).

El curso pasado trabajamos con los alumnos de 4º y los resultados de las diferentes situaciones los recogimos en un informe que presentamos hacia finales del curso 2009-10. J. comenta que nunca acabamos de conocer a nuestros alumnos (a68).

Esta conciencia reiterada de que no conocemos suficientemente a los alumnos así como de la necesidad de hacerlo queda muy bien plasmada en la historia de los *Estudios de detección de Necesidades Educativas Especiales*. Durante los quince años estudiados, especialmente en el período inicial, se planteó la necesidad de realizar estudios en profundidad sobre cuáles eran las necesidades educativas de los jóvenes de secundaria como una necesidad

lógica de saber cómo y hacia dónde canalizar tanto los esfuerzos como los recursos de la administración, por definición siempre escasos. Como un requisito, pues, para optimizar lo que ya se tenía, así como una herramienta para argumentar nuevas demandas. Y también como una forma de acercarse a la realidad de los jóvenes que no progresan adecuadamente en el sistema educativo formal y acaban formando parte de lo que denominamos fracaso escolar.

Conocer detalladamente la realidad de los jóvenes del municipio con fracaso escolar para optimizar el dispositivo local de garantía social. El conocimiento tanto cuantitativo como cualitativo de estas necesidades es importante para gestionar con racionalidad los recursos de los que se dispone (a18).

Se realizaron dos estudios, en los años 1998 y 1999, referidos a los alumnos de ESO, y después ya no se hizo ningún otro hasta el año 2009, este último relativo únicamente a los alumnos de primaria⁵. Veamos brevemente un ejemplo sobre de qué tratan y con qué términos, a través del resumen que se hace en la acta de una reunión centrada en el tema de los estudios sobre NEE:

Comisión para la evaluación de las NEE, trabajo curso:

J. F. presenta el informe elaborado por la comisión de trabajo.

Todos los asistentes ven necesario realizar una reunión con la delegada territorial para presentar este trabajo antes de seguir avanzando.

El 23.09% de los alumnos de los centros de secundaria de Sant Vicent que están cursando ESO tienen necesidades educativas muy significativas. De estos, el 10% presentan dificultades instrumentales graves y hay que pensar cómo resolver los problemas de aprendizaje. El 2% presentan dificultades muy graves.

Se debe pensar en las respuestas que se les puede dar a las chicas; para chicos hay muchas más.

Una cuarta parte de los alumnos estudiados tienen graves problemas familiares. Hablamos de sesenta chicos y chicas que a pesar de todo no presentan problemas conductuales significativos.

Hay un 5% que presentan de una forma asociada graves carencias socio-familiares, están fuera de promoción y tienen problemas cognitivos, por tanto presentan necesidades educativas muy graves (a10).

En el periodo intermedio de diez años comprendido entre los dos estudios iniciales, en los años 1998 y 1999, y el del año 2009, las actas están repletas de referencias continuas a la necesidad de hacer más estudios, documentando, a la vez, el hecho de que “no se terminan de hacer”. Seleccionamos algunas que son representativas⁶:

Estaría bien que las mismas personas, que han trabajado en la elaboración de la documentación que se ha presentado hoy, hicieran un estudio sobre esta situación, con el apoyo de asesoramientos externos y puntuales. Hay que saber cuáles son las dificultades básicas de aprendizaje y qué currículum les hemos dado (a5).

Se recuerda que en el plenario anterior la inspección propuso que se modificara la comisión que elaboró el informe citado para avanzar en la determinación de la demanda real de recursos de garantía social y que estuviera integrada únicamente por los directores y el inspector, para añadir los datos de los alumnos que iban completando las promociones de ESO (a14).

También nos muestran que hablar de realizar estudios de NEE no es un tema fácil ni que despierte afinidades ni adhesiones, todo lo contrario. Destacamos, entre muchos otros, el siguiente fragmento:

La responsable técnica municipal de Educación recuerda el origen del informe que se concluyó en el curso 1998-99 y que se tenía que ir actualizando cada curso. Se veía como una herramienta de trabajo para orientar las estrategias de atención a la diversidad desde los centros y desde el propio municipio. Favoreció la aparición de visiones compartidas de la realidad local en cuanto a la gran diversidad de adolescentes y jóvenes con necesidades significativas y graves.

Los continuos cambios de profesionales de referencia tanto de la EAP como de los centros ha dificultado la actualización sistemática.

La representante municipal de educación plantea nuevamente la demanda de actualización de este informe y apunta a la importancia que tienen para la ciudad como herramienta de trabajo para el desarrollo de planes estratégicos.

La Inspección cree que no se debería duplicar el trabajo que ya han hecho los centros en relación con la recogida de datos de NEE y tal vez la actualización de este informe pasaría por incorporar la información de la que se dispone.

Hay que mirarlo detenidamente ya que la recogida de datos que se propone es más amplia. También se deben actualizar las tipologías descritas, porque durante este período ha habido cambios.

La representante de la EAP explica el proceso que se siguió el curso pasado cuando se intentó iniciar la actualización. No se terminó de ver cuál era la necesidad para los centros, qué aplicación práctica tenía.

La Inspección apunta, en lo que concierne a la necesidad interna del centro en relación con el informe, la posibilidad de relacionarlo con los planes de evaluación de centros.



Parece, por otro lado, que también es necesario que desde el Ayuntamiento se defina más claramente y se recoja en un documento cuáles son los objetivos de la actualización del informe. La representante municipal de educación se compromete a hacerlo (a49).

Nos muestra la tensión entre diferentes actores, unos planteando y otros cuestionando la necesidad de los estudios de necesidades educativas de los jóvenes

Su interés está en que nos muestra claramente la tensión entre diferentes actores, por no decir claras resistencias, unos planteando y otros cuestionando la necesidad –valga la redundancia– de los estudios de necesidades educativas de los jóvenes. Así, estos estudios, o más bien la expresión de la necesidad de realizarlos y los múltiples obstáculos con los que tropiezan, se nos presentan, pues, con la fuerza de un *leitmotiv* que vuelve una vez tras otra en el transcurso de los quince años estudiados. Volveremos, nosotros también, a este tema un poco más adelante.

¿Cómo son los alumnos que decimos que fracasan? Los sustantivos y adjetivos del fracaso escolar

En este epígrafe nos centraremos de lleno en la segunda de las preguntas iniciales que han orientado la investigación y hablaremos de cómo nos referimos a los jóvenes escolarizados en la secundaria obligatoria, según la terminología utilizada en las actas. Partiremos, tal como planteábamos en el marco teórico, de la idea que el fracaso escolar es una representación social de los alumnos que no progresan adecuadamente en el sistema educativo. Así, consideraremos en primer lugar el conjunto de todos los jóvenes, la “representación del mundo social”, como universo completo para después centrarnos en los que decimos que fracasan y ver qué posiciones relativas ocupan dentro de la totalidad del sistema clasificatorio⁷.

Así, los alumnos son, sustantivamente, para la administración educativa: “alumnos”, “chicos”, “jóvenes”, “adolescentes”, “población escolar”, “destinatarios de servicios”, “demanda potencial”, “candidatos” (a recursos), “casos” (a seguir por servicios sociales), “usuarios”, “ex alumnos” (después del mes de junio de cuarto de ESO), “recién llegados” o “datos” (que, por ejemplo, se tienen que traspasar).

A su vez, la aproximación de los adjetivos que los califican nos ha mostrado, de entrada, un efecto que por su apariencia contradictoria se nos plantea como interesante. Así, por un lado encontramos una gran variabilidad adjetiva, una gran riqueza de expresiones, que apunta, sin embargo, a una gran brevedad clasificatoria. Las grandes categorías con las que nos referimos a los alumnos son pocas y de poca consistencia, muy esquemáticas, esqueléticas. Las adjetivaciones, en cambio, presentan mucha variabilidad en sus formas, aunque se trata de unas variaciones que, una vez analizadas, constatamos que no aportan matices al significado. Veámoslo con un ejemplo: los alumnos que son considerados “con actitudes agresivas”, “con actitudes

de rechazo”, “con años de inadaptación”, “con dificultades sociales” o “con problemas conductuales”, incluso los alumnos con “padres analfabetos”, con un “medio cultural pobre”, “con problemática familiar”; o los alumnos “que nunca nadie se ha ocupado de ellos” o “que nunca se les ha marcado unos límites” se cobijan todos bajo una misma y gran categoría que atribuye una causalidad familiar y social difusa en las dificultades de integración y progresión regular en el medio escolar.



Conclusiones

De las líneas de fuerza que acabamos de citar, destacaremos cuatro temas clave, que son los que más se ajustan como posible respuesta a las cuestiones de investigación e hipótesis de trabajo.

La representación social de los alumnos y los pronósticos educativos

El universo de los jóvenes de secundaria, tal y como nos aparece en las actas, está dividido en dos mundos de medida desigual y límites difusos, límites franqueables a través de un puente.

En uno de estos mundos, el más grande, encontramos el conjunto altamente homogéneo de los alumnos que progresan adecuadamente, eso es según lo previsto. Se trata de un mundo sin topónimo que designaremos como Normalidad. La Normalidad, por su carta de naturalidad, es poco visible y poco nombrada y, esencialmente sustantiva, no tiene adjetivos. Los alumnos sencillamente se agrupan por sexo, grupos de edad y grado de logro académico. Así, los alumnos de este mundo, los “normales”, son chicos y chicas de doce, trece, catorce quince o dieciséis años, que cursan primero, segundo, tercero o cuarto de ESO y que, finalmente, promocionan al acabar la secundaria obligatoria. Los alumnos normales realizan los itinerarios académicos previstos en los tiempos también previstos, que culminan con lo que se conoce comúnmente como éxito escolar, es decir, logrando la titulación de graduado en secundaria obligatoria a los dieciséis años.

La Normalidad es esencialmente sustantiva, no tiene adjetivos

El otro mundo, más pequeño, alberga un grupo heterogéneo de alumnos, todos aquellos que no progresan según lo previsto. Es un mundo tipo “cajón de sastre” comúnmente conocido por el nombre de Diversidad. La Diversidad es altamente visible y se habla de ella: se adjetiva, se cualifica, se subcategoriza. Ser “diverso”, que no quiere decir otra cosa que ser diferente, es una calidad contingente, tiene causas probables y también consecuencias ya que la Diversidad, contrariamente a la Normalidad, como veremos, hay que atenderla, que tratarla.

La Diversidad se adjetiva, se cualifica, se subcategoriza

Así, en el mundo denominado Diverso, los alumnos se agrupan según se atribuyen unas causas u otras como originadoras de la diferencia, que hace que los alumnos no quieran, o no puedan, progresar de la forma esperada y, finalmente, acaben fracasando.

Por un lado, se puede ser diferente porque (primera atribución causal) no se es de aquí, porque se acaba de llegar. Esta representación social es clara y meridiana, se trata de la categoría de los Recién llegados. Así, tenemos: alumnos recién llegados, familias recién llegadas, de primera, segunda o, incluso, tercera generación. Si se trata de la primera generación diferenciamos los años que han transcurrido desde su llegada. También diferenciamos los recién llegados por países de origen, pues la diferencia es atribuida (según atribución causal) al “factor cultural”. La cultura, algo etéreo e inalcanzable, a menudo la encontramos simbólicamente condensada en el idioma, en la lengua materna, noción mucho más clara y operativa.

A los que son diferentes porque son recién llegados, el sistema educativo formal e informal les depara, en una primera oportunidad, un plan de integración. Las acciones pedagógicas, generalmente aglutinadas bajo la expresión genérica de atención a la diversidad se articulan sobre todo alrededor del idioma, símbolo, como ya hemos dicho, de la diferencia. A lo largo de los quince años de acciones socioeducativas municipales encontramos bastantes ejemplos, algunos de los más nuevos se dan con el PEE como, por ejemplo, las denominadas “parejas lingüísticas”, que responden a la teoría del aprendizaje entre iguales; pero también operan a la luz de esta creencia las ya tradicionales “aulas de acogida” de los IES.

En función del tipo de necesidad que se trate, los responsables educativos prescribirán y administrarán algún tratamiento o intervención curativa

Por un lado, se puede ser diverso, también, a pesar de ser de aquí, si no se progresa académicamente según lo previsto. Eso sucede si (atribución causal) se tiene algún tipo de carencia o disfunción que se manifiesta produciendo dificultades en el proceso de aprendizaje. Las carencias o dificultades se etiquetan genéricamente como “Necesidades Educativas Especiales”, conocidas también por sus siglas: NEE. Esta gran categoría, la de los alumnos con NEE, se divide aún en una segunda subclasificación, muy relevante para nuestro análisis, según si las carencias se consideran como propias del individuo (es decir, de origen biológico o psicológico) o sean atribuidas al efecto de la relación con el grupo al que pertenece, es decir, sociales (por ejemplo, de origen familiar o relacionadas con el grupo más amplio: el grupo de iguales, el grupo étnico o la facción social).

Una posible forma metafórica de comprender cómo operan las NEE respecto a los sujetos que las poseen es pensarlas de forma análoga a cómo lo hacen los virus, de los que una persona puede ser o no “portadora”. En función de esto y del tipo de necesidad que se trate, los responsables educativos, por consiguiente, “prescribirán” y “administrarán”, siguiendo con la metáfora biomédica, algún “tratamiento” o “intervención” curativa, cuando sea posible, o paliativa, cuando no lo sea.

Así, encontramos jóvenes que son portadores de NEE del primer tipo, originadas por características individuales, la mayoría de las cuales se acostumbran a detectar y dictaminar (diagnosticar) y se tratan (se orientan y acompañan) por la vía de la adaptación curricular. Estas necesidades, por lo tanto, no son especialmente conflictivas para el sistema educativo y sus responsables. Son ejemplos: las carencias auditivas o visuales, las deficiencias psicológicas leves, etc., a las que nos referimos como “alumnos con discapacidades”, “alumnos con discapacidades físicas y psíquicas”, “alumnos con dictamen psicosocial”, “alumnos con NEE” y expresiones similares, aunque hay una parte de este perfil un poco borroso, sin diagnóstico, que engloba lo que es percibido como trastornos o desajustes emocionales. Por ejemplo, “alumnos con carencias efectivas” o “alumnos sin hábitos”, “alumnos desmotivados”, incluso “alumnos sin valores”. En general, se les administra el tratamiento que se considere más adecuado y siguen el curso (es decir, un itinerario previsto) con mayor o menor grado de consecución, según sea cada caso particular.



Una situación y perspectivas muy diferentes tienen los alumnos portadores de NEE del segundo tipo, digamos de “tipo 2”, eso es las necesidades atribuidas a una causalidad social. Estos alumnos se distinguen del anterior grupo porque no suelen tener diagnóstico más allá de las apreciaciones de quien trata habitualmente con ellos. Las carencias o desajustes originados en el sí de la familia o del grupo social se denominan genéricamente y se reciben como conductas desadaptadas o disruptivas; se trata de los “alumnos con actitudes agresivas”, “alumnos con actitudes de rechazo”, “alumnos con mal comportamiento”, “alumnos que ocasionan conflictos”, y dan lugar a la taxonomía de los alumnos: “absentistas”, “repetidores”, “que se descuelgan” o “que se pierden”, en definitiva, de los que acaban convirtiéndose en “fugas” del sistema educativo. Este último grupo, formado por los alumnos con NEE con causalidad social, forma el gran bloque que llena un etiquetaje especial, el de los “alumnos en riesgo”, categoría clave según nuestro análisis para comprender lo que denominamos fracaso escolar y que explicaremos a continuación.

La tipología de los alumnos en riesgo: una categoría puente

Esta categoría es una categoría difusa en el sentido que presenta diferencias de intensidad o grado que podemos observar en la adjetivación. Así, encontramos: “alumnos en riesgo”, “alumnos en situación de riesgo”, “alumnos con riesgo de exclusión”, “población juvenil con riesgo de marginalidad”, “jóvenes con fracaso escolar”, “alumnos que pertenecen al colectivo de exclusión social”, “alumnos que pertenecen al grupo de fracaso social que se puede derivar”, “alumnos que pertenecen al grupo de fracaso real”, “alumnos que se están conflictivizando pero aguantarán”, “jóvenes de los sectores de exclusión dura”, “jóvenes desestructurados”, “los jóvenes más desestructurados”, “jóvenes en situación de desescolarización”, “jóvenes en situación

de desocupación”, “población que necesita garantía social”, “alumnado desfavorecido”, “alumnos con cuatro asignaturas suspendidas”, “alumnos que todavía no sabemos si acreditarán”.

Valorando estas diferencias también constatamos que indican dónde se localiza el riesgo, de qué tipo de riesgo se trata. Básicamente, se consideran dos riesgos: “riesgo de fracaso escolar” y “riesgo de exclusión social”. Vemos también que la categoría del riesgo extiende sus tentáculos fuera de la escuela enlazando dos realidades, la de dentro y la de las aulas. Así, tenemos: “jóvenes que se descuelgan del sistema reglado y entran más rápido en el colectivo de riesgo social”. El hecho de que a menudo encontramos el riesgo sin adjetivar muestra que entre ambos riesgos, el de fracaso escolar y el de exclusión social, se construye un fuerte vínculo causal, en las dos direcciones: la exclusión propicia el fracaso escolar y, a la inversa, el fracaso precipita hacia la exclusión. Por eso, la adjetivación es prescindible, son categorías casi sinónimas desde el punto de vista de cómo se utilizan.

Finalmente, también desde el punto de vista de su uso cotidiano, observamos que en el conjunto de los términos y expresiones con las que se hace referencia al riesgo, a menudo se producen pequeñas mutaciones en las palabras (se deforman, se intercambian adjetivos o se injertan unas con otras), que acaban produciendo un sutil cambio en el significado. Consideramos el siguiente ejemplo, que puede ser entendido como una serie: “alumnos en riesgo”, “alumnos en situación de riesgo”, “alumnos con riesgo de exclusión”, “alumnos que pertenecen al colectivo de exclusión social”, “jóvenes de los sectores de exclusión dura”, “jóvenes desestructurados”, “los jóvenes más desestructurados”. Vemos como un atributo que inicialmente hace referencia a una situación contingente (“estar en situación de”) va, de forma progresiva (así hemos ordenado la serie), mutando en una calidad cada vez más sustantiva: pasando por el estadio de “pertenecer a un colectivo o sector” para, finalmente, ser “portador” de la característica en cuestión, en este caso, la “desestructura”.

Es así como un joven “en riesgo”, sinónimo de vulnerable, puede convertirse en un joven “con riesgo”, sinónimo de peligroso, reforzando lo propuesto en algunos estudios de pedagogía social del ámbito de la infancia y la adolescencia (Fryd, 2011; Tizio, 1998). La diferencia es transcendental: mientras que a los alumnos la sociedad debe protegerlos, de los alumnos peligrosos hay que protegerse. El riesgo social legitima, pues, intervenciones y contenciones.

Esta reflexión también se sitúa en la línea de las aportaciones realizadas por A. Pagès (2005) en el estudio sobre los alumnos con dificultades de aprendizaje, estudio que nos muestra cómo el etiquetaje del alumno “con dificultades” salva a la persona presuponiéndole aún una cierta educabilidad, mientras que la catalogación de un alumno como “difícil” es indicador de que el sistema educativo considera que ya no hay nada que hacer.

Resumiendo, concluiremos que cualquiera de las variantes de la categoría “riesgo” aunque no tenga, aparentemente, la misma fuerza que un dictamen, opera de forma parecida, como una profecía auto cumplida. Es desde este punto de vista que proponemos que la categoría de los alumnos “en riesgo” puede ser entendida como una categoría puente, un paso construido sobre la grieta entre los dos mundos: paso, trayectoria, tránsito, siempre descendiente, entre el mundo de la normalidad y el éxito académico y, con él, sus codiciados destinos sociales, y el mundo de la diversidad, el fracaso escolar y las peores posiciones y ocupaciones que le acompañan.



Orientación y acompañamiento: el ideal de trazabilidad de los alumnos

Así, en la red entendida como espacio simbólico de una nueva praxis social, tal y como planteábamos al inicio de nuestro análisis, los términos con que se habla de los alumnos y las acciones que estos términos autorizan están en consonancia con los nuevos modelos de gestión empresarial y escolar que prosperan a escala global. En sintonía, pues, con las nuevas categorías y requerimientos del nuevo modelo de escuela-empresa y de alumno-producto, que invierte en formación dado que se deberá vender lo mejor posible, bajo la exigente ley de la oferta y la demanda, en el mercado laboral (Laval, Vergne *et. al.*, 2011).

Cualquiera de las variantes de la categoría “riesgo” opera como una profecía auto cumplida

La formación en competencias, que no educación, les da su valor añadido, en función de los procesos e itinerarios seguidos, cada vez más estandarizados (Pagès, 2011) y de los resultados. Como en todo proceso productivo, los productos defectuosos, también los alumnos que no aprenden de la forma esperada, son, tan pronto como se detectan, marcados (categorizados) y descartados (orientados, acompañados). El seguimiento que la administración educativa propone hacer –deducible de las acciones planteadas, que son, principalmente, orientar y acompañar– apunta claramente al ideal, innombrado, de su trazabilidad.

Los mecanismos de control social que se activan para llevar a cabo este proceso selectivo son finos, casi imperceptibles, y por eso altamente efectivos. El efecto de la “cuadrícula” (Foucault, 2010), de la parrilla clasificatoria, actúa por un lado, separando, individualizando y caracterizando a los jóvenes; una vez hecho esto, la orientación y el acompañamiento muestran, con mano firme e invisible, el camino a seguir.

Los estudios inconclusos sobre NEE: el rumor de fondo de las actas

No podríamos cerrar nuestro estudio sin retomar aquí el hilo de los estudios sobre NEE que hemos dejado anteriormente a nuestro análisis, intentado salir del laberinto de la interpretación. Si entendemos estos estudios, o más bien la expresión de la necesidad de realizarlos, que vuelve una y otra vez con la fuerza de un *leitmotiv*, como un rumor de fondo, algo dicho desde algún rincón de las actas, un tema secundario al final de una reunión o algo dicho de paso, tenemos finalmente nuestra última línea interpretativa. Este rumor habla de, por ejemplo, los temas educativos que son “los que más preocupan” y que requerirían una aproximación más cualitativa:

c) Otras miradas para completar-ampliar?

Desde una visión más cualitativa, podéis seleccionar 3-4 cuestiones que “educativamente” son las que más os preocupan, las más necesarias de abordar. [...]

Pregunta c)

- El trabajo educativo en el territorio, en la calle. Se debe pensar en una figura que trabaje en la calle, para llegar a la población diana y a sus familias. No sólo se debe pensar en un técnico de S. Sociales, hay que prever qué otros perfiles profesionales pueden asumirlo.
- Incremento de trastornos mentales, tanto en primaria como en secundaria y dificultades para abordarlos.
- El futuro de los jóvenes inmigrantes que no tienen una situación legal que les permita participar en los circuitos de formación ocupacional.
- Trabajar para prevenir las drogodependencias.
- Convivencia. La agresividad y la presencia que está teniendo en los centros.
- ¿Cómo educar? Formación dirigida a las familias (límites, normas, etc.).
- El uso vehicular del catalán como lengua.
- Prejuicios en la población de Sant Vicenç dels Horts hacia los centros públicos de primaria y secundaria de los barrios de Sant Josep y La Guàrdia (a75).

Apunta también hacia cuál debería ser realmente el sujeto de los estudios de NEE, considerando la posibilidad de hacerlos extensibles “a la totalidad de los alumnos”:

Posteriormente, también J. L., presentó las reflexiones extraídas de la realización del Informe de Necesidades Psicoeducativas del alumnado de 1º y 3º de ESO de la población, realizado bajo la coordinación de J. F. El informe es difícilmente comparable a su precedente de finales de los 90, y en este sentido aporta algunas reflexiones a tener en cuenta:

- Población bastante homogénea en los tres centros de secundaria.
- El informe como herramienta para mejorar en el conocimiento de las dificultades.
- Ahora hay que analizar las repuestas que se pueden dar en relación con los recursos existentes.
- Habría que ver la viabilidad de repetir y ampliarlo a primaria.
- Se entiende como una buena herramienta para: reflexionar juntos, ajustar respuestas y facilitar las transiciones entre etapas.
- Posibilidad también de ampliar el informe al 100% del alumnado (a79).



Y, finalmente, habla de la posibilidad, hasta ahora jamás considerada, de “preguntar a los interesados” cuáles son sus necesidades:

Al presentar esta adenda también se tuvo que adjuntar un seguido de datos en relación con la diagnosis de necesidades.

Todos los miembros de la comisión operativa estamos de acuerdo en que es necesario profundizar en este apartado. Se plantea también la posibilidad de preguntar a familias y a alumnos cuáles son sus necesidades (a79).

Las múltiples voces del discurso educativo y las voces disonantes de las actas: límites y prospectiva de la presente investigación

Así pues, hemos observado cómo el trabajo en red permite hacer visible las múltiples voces del discurso educativo. Aunque la voz principal de las actas puede ser entendida, de forma general, como materialización del discurso educativo oficial, legítimo, y este es el supuesto con que efectivamente hemos trabajado, la red en tanto que espacio simbólico posibilita, siendo este un punto fuerte de esta forma de trabajar, que afloren de forma tenue, si se quiere como un rumor de fondo, “otras voces” dentro del propio discurso oficial, a veces incluso contradiciéndolo. Eso, en un contexto educativo, por lo que tienen de obertura al diálogo, condición necesaria para poder hacer prácticas educativas realmente inclusivas dirigidas a prevenir el fracaso escolar, lo consideramos muy relevante. Estas voces “disonantes”, finalmente, nos indican el límite de la presente investigación, apuntando el camino a seguir: camino, con sus nuevos interrogantes, que esperamos poder retomar muy pronto.

La red posibilita que afloren “otras voces” dentro del propio discurso oficial

Núria Tria i Parareda
 Licenciada en Bellas Artes.
 Máster en Pedagogía social - Universidad Ramon Llull
 nuria.tria@gmail.com

Bibliografía

- Bosch, M.; Fontanet, A.** (2008). “Red local de atención a la Transición Escuela Trabajo en Sant Vicenç dels Horts: 10 años de experiencia”. En: *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.; Civís, M.** (2011). “Redes socioeducativas promotoras de capital social en la comunidad: un marco teórico de referencia”. En: *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”. En: *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”. En: 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”. En: *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, p. 137–151.
- Michéa, J. C.** (2009). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acurela & 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’”. En: 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 N. de la T.: Las citas originales en lengua catalana han sido traducidas al castellano por la traductora de este artículo.
 - 2 La tendencia, sin embargo, marcada por el discurso en materia educativa de la UE, es ampliar el alcance del término en edad e incluir a los jóvenes menores de veinticinco años que no tienen ninguna titulación superior a la secundaria obligatoria. Eso incluiría, pues, los abandonos prematuros de la enseñanza post obligatoria tanto de ciclos formativos como de bachilleratos.
 - 3 Esta enumeración es un resumen de las múltiples acciones que nos relata el material.
 - 4 Para este recuento se ha utilizado la función *word cruncher* del programa *Atlas.ti*, creando una *stop list* que evitara contar las preposiciones, conjunciones, etc.
 - 5 Son estudios inéditos que circulan en forma de documentos internos y *powerpoints* en los que se apoyan muchas decisiones tomadas por los responsables educativos: Informe EAP (1998), Informe Funes (1999) e Informe Funes (2009). La nomenclatura es la utilizada por los propios actores.
 - 6 En este punto consideramos indispensable enumerar el resto de los documentos donde aparecen referencias a los informes, dado que el argumento de su relevancia es cuantitativo: 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) y a50 (12-05-05).
 - 7 En relación con el método de este apartado, aclararemos que se ha trabajado capturando y codificando en todo momento las categorías relativas a los alumnos sobredetalladas para no perder su riqueza descriptiva, así como para poder comprender todo el abanico de posibles variaciones formales y de significado.
-