

# El absentismo escolar como reto para la calidad educativa

(SEGUNDO PREMIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 2003)

.....  
Joan Rué Domingo  
Marta Amela Obiols  
Mònica Buscarons Gelabertó  
.....





## El absentismo escolar como reto para la calidad educativa

### 1. PRESENTACIÓN

El presente trabajo es fruto de un proyecto de investigación en la acción desarrollado en red doble de agentes educativos y de localidades vinculadas al proyecto. Dicha iniciativa surgió del Área d'Educació de la Diputació de Barcelona, que estableció un convenio con los autores del proyecto para desarrollar una propuesta de intervención educativa en el campo del absentismo escolar que pudiera ser válida para ser desarrollada en los municipios que se hallan en su demarcación de competencias. El proyecto se realizó durante 2001 y 2002 y se cerró definitivamente a inicios del presente año.

El núcleo del proyecto consistía en afrontar el problema del absentismo, su definición operativa, la propuesta de modalidades de evaluación y diagnóstico del mismo, la elaboración de propuestas de intervención que a la vez fuesen prácticas y relevantes desde el punto de vista del problema que pretendíamos abordar. El concepto de red local introducía una óptica del contexto de la localidad a partir del foco dinámico del municipio y de su capacidad de influencia. De modo complementario, dicha red local debía interaccionar simultáneamente con otras tres redes locales con el fin de tener un referencial de contraste y un apoyo mutuo en el debate sobre los referentes e instrumentos elaborados.

Los cuatro municipios involucrados en la experiencia difieren entre sí, además de por el color de su respectivo gobierno municipal, por el número de habitantes, por su estructura productiva, por el impacto de la emigración en el mismo y por la dimensión y estructura de sus servicios municipales.

Tanto la experiencia de desarrollo del proyecto como las conclusiones se han planteado bajo la perspectiva del análisis de corte etnográfico, buscando siempre los aspectos cualitativos, las representaciones de los agentes, de los alumnos, el análisis de los juicios y aun de los prejuicios que se registran en esta temática. En líneas generales, los dos años del proyecto se corresponden con la fase de diagnóstico y de reflexión inicial sobre el fenó-

meno del absentismo y con la fase de la elaboración participada de recursos en red, en un proceso de trabajo cuyo perfil encajaba en el modelo de investigación-acción.

En su conjunto, el proceso de intervención educativa que presentamos fue dirigido y organizado desde una estructura de coordinación que se articuló a partir de las siguientes responsabilidades:

- ❖ Gestionar y realizar el seguimiento de las diversas acciones en cada uno de los cuatro territorios.
- ❖ Coordinar el seminario en red.
- ❖ Elaborar, proponer herramientas, protocolos y recursos de intervención en los diversos territorios.
- ❖ Evaluar las consecuencias de su aplicación.
- ❖ Confeccionar el informe final o memoria de esta fase de la intervención, la cual ha de especificar el modelo seguido, por si se estima que es generalizable a otras unidades territoriales.

Para realizar estas funciones el equipo de coordinación del programa contaba con el apoyo de cuatro colaboradoras asignadas como becarias del proyecto. Sus funciones eran las de realizar el seguimiento de las diversas acciones, así como establecer la coordinación técnica en el seno de cada localidad.

## 2. LOS OBJETIVOS

Los objetivos se definieron en relación con los cuatro grandes ámbitos del proyecto: el específico del fenómeno, ya que había que comprenderlo antes para poder orientar las acciones de diagnóstico y las eventuales propuestas de acción que pudieran surgir con posterioridad; en relación con los centros y su funcionamiento, pues en el periodo de escolaridad obligatoria los centros educativos constituyen el espacio normalizado de la formación y, por último, en relación con los contextos locales, porque, mediante las actuaciones que se dan en los mismos, estos contextos pueden devenir espacios significativos de influencia en la corrección o no de los fenómenos de absentismo. Finalmente, se formularon objetivos con relación al propio Seminario, entendido como ámbito de coordinación interterritorial.

*1. En relación con el fenómeno del absentismo, se consideraron los siguientes aspectos:*

- ❖ Conocer el alcance del fenómeno a escala local.

- ❖ Conocer las razones no visibles de la ruptura de este alumnado con la escuela.
  - ❖ Analizar los procesos de abandono del alumnado en situación de ruptura o de exclusión escolar en la ESO.
  - ❖ Compilar y analizar artículos, trabajos, textos oficiales y experiencias documentadas disponibles sobre el tema, con el fin de elaborar propuestas relevantes de intervención para los distintos agentes y agencias locales.
  - ❖ Analizar el capital cultural y social con que cuentan estos alumnos en los espacios de formación en los que se mueven, sean espacios de educación formal o informal.
  - ❖ Desarrollar nuevas orientaciones formativas para el alumnado en riesgo de absentismo.
2. *En relación con los centros educativos, se consideraron los objetivos que se referencian a continuación:*
- ❖ Describir el tipo de intervención educativa que reciben estos alumnos en sus centros.
  - ❖ Profundizar en las causas escolares del problema, a partir de reconocer ciertas limitaciones en la intervención educativa para cierto tipo de alumnado.
  - ❖ Analizar los eventuales vínculos entre el contexto educativo (estatus del alumno en el centro, las situaciones de aprendizaje propuestas, la vida escolar, las relaciones entre adultos y jóvenes, el reglamento interior, el tipo de sanciones...) y la detección y atención del alumnado ante los aprendizajes.
  - ❖ Elaborar propuestas formativas funcionales para los jóvenes involucrados en esta situación.
3. *En relación con los contextos locales, se adoptaron los siguientes objetivos de referencia:*
- ❖ Comparar las diferencias entre contextos locales ante los factores de riesgo del abandono escolar en la secundaria obligatoria y, eventualmente, establecer sus causas.
  - ❖ Identificar las instancias institucionales que intervienen, a escala local, en la regulación y control de estas situaciones. Analizar la red de apoyo con la que cuenta el centro en su acción.

- ❖ Analizar las eventuales redes de atención educativa a los jóvenes externas a los centros y su funcionamiento.
  - ❖ Identificar necesidades en términos de políticas, de instituciones y agentes, de centros, de recursos, de dispositivos y de “redes formativas”, que se deberían definir a escala municipal.
4. *En relación con el Seminario Interterritorial, se seleccionaron los objetivos que se detallan:*
- ❖ Elaborar propuestas formativas funcionales y relevantes para los jóvenes involucrados en esta situación.
  - ❖ Definir y establecer los criterios de actuación ante los problemas que tienen los profesores y los agentes educativos externos en la atención brindada al alumnado absentista.
  - ❖ Aprender de las experiencias respectivas de los participantes.
  - ❖ Utilizar el conocimiento experto de todos los involucrados en el proyecto.
  - ❖ Desarrollar nuevos materiales e iniciativas formativas para el alumnado.
  - ❖ Detectar nuevas necesidades formativas para los agentes involucrados en el proyecto.

### 3. EL BAGAJE DE REFERENCIA PARA INICIAR EL PROYECTO

Cuando se revisa la literatura sobre el absentismo éste siempre aparece como un fenómeno o bien abstracto, algo que ocurre, como si se tratara de un fenómeno de la naturaleza cualquiera, o algo que ocurre de un modo despersonalizado. También suele darse una tercera variante, ésta algo más avanzada que las anteriores, pero igualmente víctima de los estereotipos. De acuerdo con esta variante, absentismo es lo que generan o aquello que les ocurre a cierto tipo de sujetos, entendido este tipo de personas a gusto de cada interlocutor.

Tal como afirma Pallas (2000), en un pasado no tan lejano las definiciones de riesgo apuntaban hacia la búsqueda de una variable explicativa que fuera consistente. Una de las variables con las que más se trabajó era la limitación cultural de los alumnos, frente a los valores de la clase media latentes en el funcionamiento de la escuela. Así pues, la explicación convencía: los

alumnos que fracasan pertenecen a medios culturalmente muy limitados. Dicha explicación, sin embargo, tenía un enorme problema. Se configuraba no sólo como una explicación, sino como una justificación, como un principio determinista.

Una segunda variable considerada en los estudios USA fue la de las limitaciones en las instituciones encargadas de la formación de los jóvenes. Por fin había un responsable, el fracaso de las instituciones encargadas de la formación. Una tercera variable que también se ha considerado como muy convincente para explicar el riesgo de abandono era la noción de fracaso académico. Los alumnos a los que las cosas les van mal en la escuela son el grupo de mayor riesgo. Así que era fundamental identificar a los alumnos con niveles bajos de progreso académico.

El problema principal de los tres tipos de explicación no es tanto el argumento que aportan, sino la voluntad de que sea “el argumento” en vez de ser elementos que hay que considerar en un proceso complejo. En consecuencia, dejamos de lado cualquier apriorismo de tipo cultural, psicologista o sociologista. Establecimos, como hipótesis de partida, que nos interesaba el absentismo como fenómeno específico, como un comportamiento motivado por sujetos concretos y cuyas causas se hallan más vinculadas a la biografía del individuo que a sus rasgos psicológicos o socioculturales, y que tiene un germen fundamental en el funcionamiento institucional mismo de cada institución escolar. La conjugación de ambas hipótesis nos alejaba de caer en los riesgos de los determinismos que comportan las explicaciones de tipo sociocultural o psicológico.

Asumimos, también, que el fenómeno del absentismo es un fenómeno construido, elaborado, es decir, como algo que se va fraguando hasta que se convierte en un fenómeno visible y que, cuando emerge, a menudo es ya tarde para paliarlo. Esto nos lleva a otra consideración de partida. Si es un fenómeno “elaborado”, podremos detectar ciertos indicios de riesgo, o ciertos indicadores del mismo si somos capaces de establecerlos. En síntesis, exponemos los cuatro supuestos centrales sobre el fenómeno absentista que nos sirvieron para arrancar el proyecto:

- ❖ Es un comportamiento causado por sujetos concretos, de naturaleza biográfica.
- ❖ Es un fenómeno construido.
- ❖ Tiene un germen fundamental en el funcionamiento institucional mismo de cada organización escolar.

- ❖ Puede anticiparse mediante la observación de ciertos indicios de riesgo, o de ciertos indicadores.

Dichos supuestos fueron explicados y concertados como los referentes centrales de lo que haríamos a continuación en el plano de la intervención educativa en cada localidad. Sin embargo, había que definir y dejar bien especificados otros ejes para el desarrollo del proyecto. No hay que olvidar que en un modelo de investigación en la acción participativa y en red como el nuestro, las creencias, las actuaciones de los distintos agentes, sus concepciones acerca de cómo actuar, qué observar, etc., son muy importantes. Sólo se puede avanzar si a cada paso que se da se concretan y se asumen de algún modo los distintos presupuestos de la acción que se va a emprender.

#### 4. ORIENTACIONES PARA LIMITAR O REDUCIR LAS SITUACIONES Y LOS FACTORES DE RIESGO

En los distintos trabajos de investigación sobre la calidad de la actuación pedagógica se ha podido observar cómo la dimensión de coordinación correlacionaba positivamente con un mayor éxito académico de los alumnos, del mismo modo que en los centros donde se detectaban mayores índices de fracaso la organización acentuaba el aislamiento del profesorado (Ainley, Reed y Miller, 1987; y en el relativamente reciente informe nacional británico de 1996, *The school against the odds*).

En las conclusiones de dichos estudios, Maden y Hillman subrayan la extraordinaria importancia de los aspectos siguientes:

- ❖ Generar vínculos estrechos entre diversas conductas intraescolares.
- ❖ Desarrollar un estilo de liderazgo que construya y desarrolle un enfoque de trabajo en equipo.
- ❖ Orientar el trabajo para conseguir el éxito y consolidarlo.
- ❖ Desarrollo de políticas y prácticas escolares que se planteen objetivos y tiendan a conseguirlos.
- ❖ Conseguir una mejora en el ambiente físico de las aulas y centros.
- ❖ Generar unas expectativas comunes acerca de la conducta de los alumnos y de su éxito.
- ❖ Un esfuerzo sostenido en el mantenimiento de buenas relaciones con los padres y con la comunidad.



Amartya Sen, en su análisis sobre el desarrollo humano, pone el acento en lo que él denomina las *fuentes de variación*. En efecto, no considera relevantes, en primera instancia, los estados personales o las categorías sociales de las personas porque las situaciones sociales y las personales nunca son estáticas. Bien al contrario, entre los individuos y su entorno material y social siempre se dan intercambios o interacciones que afectan a los estados precedentes y los modifican. A su vez, dichos procesos de intercambio siempre tienen lugar en determinados contextos que los favorecen o los dificultan. Por lo tanto, la noción de fuentes de variación es un concepto muy apropiado para nuestro trabajo y expresa el impacto que ejercen ciertas situaciones sobre los estados y las oportunidades que pueden ir alcanzando los individuos en un proceso dado.

Desde este enfoque, lo que es importante para los agentes educativos no es tanto el individuo y sus características bio-psico-sociológicas o culturales, sino la relación entre dichas características y las fuentes generadoras o limitadoras de oportunidades de desarrollo. En consecuencia, lo que cuenta realmente es la cantidad y la naturaleza cualitativa de los espacios educativos, a la vez como *fuentes de variación* y como *espacios de oportunidad*, que pueden potenciar el desarrollo personal de los sujetos.

## 5. ASUMIR UN MODELO COMÚN O MARCO PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN RED EN CADA UNA DE LAS LOCALIDADES

De un modo más específico que el formulado en los criterios anteriores, el proyecto arrancó a partir de la elaboración de un modelo de intervención común, un modelo cuyas premisas compartidas eran las siguientes:

- ❖ La intervención educativa debe considerar la globalidad del alumno a la vez que ser diferenciada atendiendo las diversas situaciones de riesgo, para ajustar mejor los distintos tipos de intervención.
- ❖ La necesidad de asumir, por parte de los centros y de los diferentes agentes del territorio, la tarea formativa resultante para cada tipo de alumnado.
- ❖ Desarrollar un modelo de corresponsabilización de los centros y de los diferentes agentes del territorio en las acciones educativas para este tipo de alumnado.
- ❖ Promover la detección anticipada de las trayectorias escolares de riesgo.
- ❖ La intención de involucrar al propio alumnado objeto de atención y a su entorno familiar en la corresponsabilización de la propia formación.

- ❖ Intervenir sobre este tipo de alumnado desde la perspectiva de la actuación en red, a partir de unos mismos presupuestos y acciones especializadas y compartidas en el seno de la red intramunicipal.

## 6. ACTUAR CONJUNTAMENTE EN LA RECONDUCCIÓN DE TRAYECTORIAS DE RIESGO

Las acciones educativas debían ubicarse en una línea que fuera desde las acciones preventivas desarrolladas en el interior de los centros y clases, hasta la intervención de agentes externos, trabajando directamente sobre el alumno o su entorno, y de modo coordinado con el centro, pasando por las intervenciones complementarias de agentes y de unidades de formación externa, de modo organizado. Por parte de los agentes y de las instituciones involucradas en la Red, las acciones que se preveía realizar reunían una triple característica:

- ❖ Ser específicas de cada territorio, para adecuarse a la realidad del mismo.
- ❖ Ser específicas de cada agente o institución adherida al proyecto de intervención en Red, dentro de cada territorio.
- ❖ Ser compartidas, debatidas y evaluadas en un seminario intermunicipal de intervención en red para la mejora del éxito escolar. Dicho seminario lo integraron los agentes locales institucionales y educativos, trabajaran o no en el sistema escolar.

A estos efectos, en cada localidad implicada en el proyecto se constituyó una “mesa local” compuesta por el regidor o la regidora de educación o persona delegada, técnicos educativos municipales, representantes de centros educativos de secundaria, representantes de los agentes educativos locales, por ejemplo, educadores sociales, y otros agentes no específicamente educativos. Era autónoma en su composición, siempre y cuando involucrara a los responsables políticos, a técnicos municipales y agentes educativos de los centros de secundaria. También lo era en su funcionamiento local. Las mesas territoriales pasaban a ser, en la mayoría de los territorios, una nueva manera de trabajar, una vía que permitiría el trabajo en red con todo el valor que tiene éste en cuanto a suma de esfuerzos y de recursos.

Una de las aportaciones más significativas de las mesas territoriales fue la posibilidad de formar parte de un sistema de relaciones donde los participantes pudieran compartir información, experiencias y recursos. Ade-

más, eran un instrumento idóneo para valorar las funciones de cada uno de los agentes implicados en el desarrollo del proyecto a escala local y, así, poder tener claras las líneas básicas de intervención que había que desarrollar. Este instrumento abre un espacio de comunicación que influencia positivamente las percepciones y las respectivas acciones, mejorando la calidad y la eficacia de los servicios ofrecidos y de los equipamientos locales. Este dispositivo que denominamos mesa territorial tenía la misión de:

- ❖ Detectar las trayectorias con riesgo de fracaso durante la escolarización obligatoria.
- ❖ Conocer la realidad del entorno (análisis de las causas y de los recursos del territorio).
- ❖ Intervenir en la triangulación del diagnóstico y en la priorización de las líneas de acción del programa territorial (implicación a través de la participación).
- ❖ Interactuar con los diferentes agentes y servicios educativos (corresponsabilización).
- ❖ Diseñar estrategias globales de intervención en el territorio.
- ❖ Evaluar las acciones y servicios que se pongan en marcha.
- ❖ Elaborar un catálogo territorial de “buenas prácticas”.

## 7. LA METODOLOGÍA SEGUIDA EN EL CONJUNTO DEL PROYECTO

Se estableció una metodología de trabajo que, a la vez que nos permitía actuar coordinadamente en cuatro grandes realidades locales distintas entre sí, constituía el germen de cómo podrían articularse los distintos agentes locales entre sí, trabajando en su realidad específica. El desarrollo del proyecto, en cada una de sus realizaciones, fue siguiendo las fases siguientes:

- ❖ Propuesta temática de trabajo.
- ❖ Recogida de información.
- ❖ Organización – síntesis del material.
- ❖ Elaboración de los documentos provisionales.
- ❖ Validación en el territorio.

- ❖ Organización de la información y elaboración del documento de síntesis final.
- ❖ Validación en el seminario interterritorial.

Como puede observarse, el proceso en su conjunto trataba de partir de la realidad local, dar apoyo informativo y evidencias para implicar a los agentes locales, sin suplantarlos, en el desarrollo de las respectivas propuestas de acción. La clave metodológica sobre la que se asentaban las respectivas acciones locales respondía al principio de la investigación en acción. Las cuestiones que la desarrollan se concretaron de modo específico, de acuerdo con el grado y tipo de implicación de los distintos agentes conectados en la red o en la mesa local.

## 8. LAS FASES DEL PROYECTO “LA MEJORA DEL ÉXITO ESCOLAR”

En las dos grandes fases que se han llevado a cabo durante el desarrollo del proyecto (2001-2003), se ha concretado un conjunto de acciones coordinadas por las técnicas de zona vinculadas al grupo investigador que dirige el proyecto.

### 8.1. Fase 1.<sup>a</sup>: primer diagnóstico y primeras decisiones para actuar

Durante el primer año el proyecto destacó dos grandes aspectos, el diagnóstico de las respectivas situaciones locales, la elaboración de unas primeras acciones estratégicas y la configuración de la herramienta básica para desarrollarlas, las mesas locales.

En esta fase del trabajo se establecieron dos líneas de trabajo complementarias. Por una parte, era fundamental articular una acción en red por parte de los agentes educativos locales, los agentes escolares y los agentes educativos municipales o de otros organismos sociales ubicados en la localidad, sobre los alumnos identificados como de riesgo. En esta primera fase, el objetivo central era elaborar un diagnóstico compartido por todos los agentes locales y definir las principales líneas de acción que se seguirían en la segunda fase.

La segunda línea de acción fue elaborar una base de información compartida por todos los intervinientes en el proyecto. En este sentido, se hizo inventario a escala local de todos los agentes, de los recursos culturales,

las agencias, servicios e instituciones formales y no formales existentes en la localidad. La finalidad de este inventario era hacer balance del “capital cultural público”<sup>1</sup> disponible para ponerlo eventualmente a disposición del alumnado de riesgo, un tipo de alumnado especialmente necesitado de la ampliación y diversificación de las oportunidades formativas.

La conclusión de dicha fase fue un conjunto de propuestas de intervención elaboradas a partir de los respectivos informes locales que trataban de ser acciones de mejora superadoras del diagnóstico establecido. Para facilitar el hecho de llegar a un acuerdo sobre qué hacer y por dónde empezar, se elaboró una tabla de especificación de prioridades. A partir del diagnóstico establecido y de las carencias detectadas, a los distintos agentes se les proponía realizar una valoración de sus propias prioridades de acuerdo con un listado preparado previamente. Dicha hoja de especificación de prioridades fue de enorme utilidad en la transacción entre agentes y agencias para señalar las principales vías de proyección de las respectivas actuaciones.

## 8.2. Fase 2.<sup>a</sup>: Priorizar las acciones específicas y su implantación

Realizada la evaluación de la situación en cada uno de los municipios y decididas las líneas de prioridad en la intervención, la segunda fase pretendía favorecer la escolarización positiva de los alumnos de riesgo o en grave riesgo de abandono de la escolaridad mediante el diseño de estrategias de intervención y de implantación de acciones globales en cada territorio para hacer efectivas las posibilidades de éxito de aquel alumnado.

El segundo momento en el proyecto de trabajo ha sido particularmente rico en aportaciones y realizaciones. En él se abordaron, entre otros, los aspectos siguientes:

- ❖ La reelaboración del concepto de absentismo.
- ❖ La reelaboración de las pautas y criterios de identificación y de diagnóstico de las conductas de riesgo detectadas.
- ❖ La especificación de los proyectos de formación para el alumnado en riesgo y la elaboración de una pauta-contrato de formación básico relacionado con dichos proyectos.

<sup>1</sup> Hemos adaptado este concepto desarrollado por Bourdieu.

- ❖ El registro de las acciones locales y análisis bibliográfico sobre la atención al alumnado y las propuestas de diversificación curricular, organizativa, etcétera.
- ❖ El análisis de las acciones locales y bibliográfico en la situación de transición entre la Primaria y la Secundaria y las acciones de acogida del alumnado en el centro.

## 9. LAS APORTACIONES DEL PROYECTO DESARROLLADO

Catalogar el absentismo como fenómeno es enormemente complicado, no sólo en nuestro país<sup>2</sup>, también en otros países de nuestro entorno, ya sea Francia, Inglaterra o Alemania. Como apunta Glasman (2003), los datos sobre el absentismo son tributarios no sólo de las prácticas del alumnado, sino también del grado de movilización del personal sobre el problema en el curso de la cadena de detección, derivación, acción y recuento de las distintas situaciones.

En su conjunto, las tipologías descriptivas empleadas denotan la ausencia de una conceptualización del fenómeno que sea autónoma de la necesaria función de control administrativo sobre el alumnado. También denotan una ausencia de contraste en relación con datos y evidencias provenientes de aproximaciones relevantes, que tiendan más a prevenir que a paliar las situaciones dadas.

Aun habiendo recogido las evidencias anteriores, el perfil del absentismo como fenómeno complejo quedaba sin terminar, o daba todavía una imagen borrosa, puesto que nos faltaba contrastar una información relevante que procediese del centro del problema. Para ello, decidimos “escuchar” a un grupo de diversos alumnos absentistas, intentando que en él se conjugaran distintas situaciones socioculturales y aun personales. En el siguiente cuadro se presenta el análisis de sus declaraciones.

Por *detonantes primarios* entendemos aquellas causas que aparecen como factores suficientes para justificar el abandono de la escolaridad a los ojos de los propios alumnos. Por una parte, el sentimiento de pérdida de la auto-

---

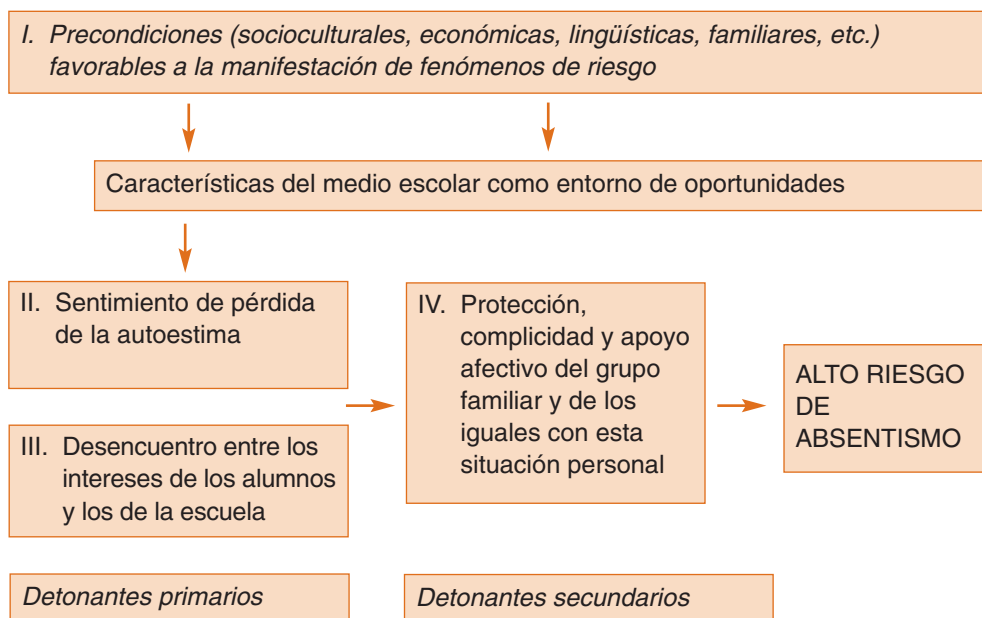
<sup>2</sup> Los indicadores estadísticos oficiales en nuestro país son: la *tasa de no escolarización* (por edades): la relación entre la población no escolarizada para una determinada edad o curso, y la población total de aquella edad o de aquel curso; la *tasa de desescolarización precoz* o de abandono escolar: es la diferencia entre el número de población escolarizada el curso anterior (por edades) y el número de población escolarizada en el curso actual, deducidas la mortalidad por edades y la movilidad exterior (en García, 2000).

estima personal o académica en el proceso de inserción del alumno en el medio escolar, en las tareas que le son propuestas, en las relaciones con el profesorado y con los iguales. En segundo lugar, una percepción por parte de los alumnos de un desencuentro profundo entre sus intereses culturales y formativos y los intereses formativos o instructivos de la Escuela.

Por *detonante secundario* entendemos aquellos factores que tratan de restituir algún efecto percibido como causa del abandono. Un factor esencial en los mismos es el intento de buscar apoyo psicosocial para restituir la imagen o la autoestima lesionada, como el hecho de buscar un apoyo social y afectivo entre el grupo de amistades o entre los familiares directos para dejar de asistir a la escuela. Entre los *detonantes* que denominamos *secundarios* encontramos argumentos de sobreprotección o de complicidad con la conducta del alumno por parte de los componentes influyentes del núcleo primario familiar y/o por el grupo de iguales.

En el largo y complejo proceso de *autoexclusión escolar* ambos conjuntos de *detonantes* funcionan de modo complementario, de modo que sin las causas primeras no encontramos situaciones de sobreprotección. Sin embargo, cuando se dan las circunstancias para que las segundas ejerzan su influencia protectora, es en función de la aparición del primer tipo de causas.

**CUADRO 1.** SECUENCIA DE CONDICIONES QUE AFECTAN AL RIESGO DE ABSENTISMO.



Ambos tipos de causas detonantes aparecen connotadas dentro de lo que podríamos denominar como *precondiciones* de distinto orden (social, cultural, lingüístico, emocional, etc.). Lo que afirmamos es que, en condiciones ordinarias, no poseemos ninguna evidencia de que aquellas precondiciones sean, en sí mismas, factores predictores del riesgo académico. En cambio, pueden serlo si en un medio escolar se dan las circunstancias necesarias para que se manifiesten los detonantes primarios de riesgo.

## 10. ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCIÓN

Aprendimos que estábamos ante una realidad producto de un complejo proceso. El absentismo no es una etiqueta que pueda o deba ser usada globalmente como causa o como explicación de fenómenos más complejos, puesto que es un concepto-saco que engloba un tipo de respuesta originado en causas o en hechos y experiencias muy diversas. Un aspecto relevante que emerge del análisis anterior es la importante incidencia de los aspectos psicodinámicos.

Como hemos visto, las teorías anteriores, o las tipologías examinadas más arriba, describen conductas *percibidas*, pero no son útiles para comprender por qué ciertos alumnos las desarrollan o por qué se desarrollan en ciertos medios y no tanto en otros. Ello significa que no podemos atribuir a todos los sujetos que experimentan situaciones de absentismo la marca de absentistas potenciales. De ahí la importancia de concentrar el foco de atención no hacia el sujeto, sino hacia el modo como un determinado sujeto vive (emocional, social e intelectualmente) su propio proceso de escolarización. En este sentido, cobra interés la conclusión que elabora Elliott (1998: 56) a partir de la revisión de la investigación y de los artículos publicados en el Reino Unido. El absentismo, según dicho autor, sería la manifestación de un síntoma de desapego de grupos de jóvenes con respecto a un sistema curricular que no perciben como próximo o de utilidad para ellos.

Después del recorrido realizado por las distintas apreciaciones del fenómeno del absentismo, podríamos sintetizar lo expuesto en los aspectos siguientes:

- ❖ Es un fenómeno de ruptura personal, de naturaleza variable y heterogéneo, pues se puede manifestar de formas diferentes, y de carácter dinámico.
- ❖ Es una respuesta biográfica, individual, connotada emocional y socioculturalmente, que está en función del capital afectivo familiar y social del sujeto.



- ❖ Es un fenómeno de respuesta, de resistencia activa del sujeto hacia un medio institucional que no acepta o que acepta poco, por razones diversas. No obstante, el rechazo a la escuela no significa necesariamente un rechazo a la formación personal.
- ❖ Depende de dinámicas de carácter interactivo, donde los aspectos emocionales desempeñan un importante papel en relación con ciertos profesores, con ciertos iguales, con cierta noción de aprender, con ciertas normas escolares, enraizadas en la experiencia escolar del alumno.
- ❖ No debe ser contemplado como una simple ruptura de las normas institucionales, por lo que no necesariamente nos hallamos ante un problema normativo o de disciplina, aunque deban establecerse claramente determinadas reglas de control. Por el contrario, el punto de vista de que el alumno reacciona de modo *absentista* ante la realidad en la que se encuentra es un ángulo relevante.
- ❖ El absentismo supone un proceso de ruptura —en la que el aspecto emocional desempeña un papel relevante— del individuo con un determinado entorno. Dicha ruptura “representa” un papel de autoafirmación ante “los otros” en la legitimación que realiza el individuo de su propia conducta.
- ❖ La ruptura puede ser analizada en términos de *elección racional* por parte del propio individuo en relación con la recuperación de su autoestima<sup>3</sup>. Es decir, el individuo elige la opción que le proporciona una mayor autoestima a menor coste.
- ❖ Esta ruptura lo es con un “medio”, el escolar, en el que las circunstancias afectivas tienen una función notable. Así, las relaciones personales, las normativas institucionales, la flexibilidad o no de los espacios y de las propuestas formativas asumen un papel preponderante como *entornos de prevención* o, por el contrario, como *entornos de precipitación* de las conductas absentistas. Depende, en consecuencia, del tipo de funcionamiento institucional, así como de las políticas sociales de apoyo existentes.
- ❖ En la medida que dichas causas que favorecen el absentismo son complejas, el tratamiento de las mismas en los centros educativos no puede reducirse sólo a un profesor, sino que a partir de la relación que se establece en una clase, se deben incorporar sucesivamente distintas esferas de acción preventiva en el tratamiento del problema: el equipo de nivel,

<sup>3</sup> Lo mismo sostiene Elliott (1998). Recuérdese que uno de los términos con los que se describe el fenómeno en inglés es ‘Disaffection’.

de ciclo, el equipo de apoyo psicopedagógico y la coordinación pedagógica, los servicios educativos externos, los servicios sociales del territorio, etcétera.

- ❖ El tratamiento del absentismo no debe focalizarse en el alumno, considerándolo como el problema. Debe ser abordado a partir de incidir y comprender sus causas, localizadas en los diversos factores de riesgo.
- ❖ Del mismo modo, en los casos de absentismo crónico creemos que su tratamiento será siempre insuficiente si es abordado por un solo servicio (el escolar) o un solo tipo de especialistas.
- ❖ En la medida en que la “respuesta” absentista del alumno es interpretada en términos de reacción a unas determinadas condiciones de escolarización, dichas condiciones pueden ser examinadas y reelaboradas con el fin de anticipar la manifestación de conductas absentistas.

## 11. EL MODELO GENERAL DE INTERVENCIÓN

En nuestra aproximación a la elaboración de propuestas de intervención educativa para el alumnado en riesgo de caer en situaciones de pasividad o de absentismo escolar hemos establecido los momentos cruciales siguientes:

- ❖ Analizar la precondition de riesgo.
- ❖ Incrementar los recursos de autocontrol personal y académico de este alumnado.
- ❖ Preservar el mantenimiento de la autoestima del alumno.
- ❖ Involucrarlo activamente en la propia formación.
- ❖ Involucrarlo mediante un apoyo psicosocial.
- ❖ Dar funcionalidad a los aprendizajes propuestos.

A partir de esta noción de detección para la intervención, el profesorado está en condiciones de proceder a la detección precoz no de los alumnos absentistas, sino de aquellos que presentan determinados elementos de riesgo contrastados en evidencias empíricas en el contexto del trabajo desarrollado. Dicha detección cuenta, además, con orientaciones que permiten intervenir a la escuela en el plano que le es más específico desde el punto de vista educativo, el de la acción pedagógica, sea tutorial, curricular o en el de la socialización entre iguales.

## 12. PROPONER UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA CORRECTORA

La *intervención educativa* en alumnos de riesgo académico y de absentismo es el tercer gran problema planteado. Un problema que, lógicamente, depende del grado de calidad o de pertinencia alcanzado en las decisiones adoptadas en las dos fases anteriores. Dicha intervención la entendemos como la elaboración de propuestas que amplíen el margen de opciones del sujeto, que mejoren la calidad de las oportunidades y que favorezcan la capacidad de los sujetos para alcanzar *logros de agencia*, en la terminología de Amartya Sen (1995: 71), es decir, ampliar las posibilidades de éxito de los alumnos, en la adopción por su parte de metas positivas, con el consiguiente esfuerzo para la consecución de los objetivos de las mismas.

Diversas aproximaciones al fenómeno del absentismo, a partir de la consideración de distintos agentes, nos han permitido avanzar una respuesta plausible con los anteriores problemas y que es, a la vez, coherente en sus tres fases.

El modelo explicativo que comentamos creemos que puede devenir una herramienta muy útil para la acción educativa, ya que se puede sintetizar en un conjunto de orientaciones como las siguientes:

- ❖ Analizar el tipo de precondición de riesgo de determinados alumnos. No todas son iguales ni ejercen el mismo efecto.
- ❖ Tratar de garantizar la preservación de la autoestima del alumno, ya sea en las condiciones organizativas, en las tutoriales, en las dinámicas de clase, en las relaciones con los iguales, etc., durante el proceso de escolarización.
- ❖ Desarrollar unidades de formación para estos alumnos que les permitan visualizar el aspecto aplicado, práctico y funcional de dicha formación.
- ❖ Desarrollar unidades de formación que impliquen activamente a los sujetos, en las cuales deban afrontar un cierto nivel de reto personal, tanto en el plano de las actividades como en el de los procedimientos y en el de los conceptos.
- ❖ Tratar de influir en el entorno del alumno de modo que se incrementen los recursos o condiciones de autocontrol personal y, si es posible, académico, de forma que este entorno sea menos “encubridor” y asuma mejor sus propias responsabilidades, en la medida en que ello sea posible.

### 13. CONCLUSIONES

A partir de la experiencia realizada, las grandes líneas de acción que estamos contemplando como portadoras de mayores posibilidades de éxito en el tratamiento preventivo del absentismo son:

*En el plano de la acción de centro*

- ❖ *Profundizar en los procesos de transición entre la escuela primaria y la secundaria.* Dicha transición la consideramos en cuatro grandes ámbitos de acción: los procedimientos administrativos para evitar pérdidas en el proceso de cambio de centro, el trasvase de información relevante entre los profesionales de Primaria y de Secundaria, la continuidad de la acción docente de fondo entre el ciclo precedente y el nuevo, así como definir mejor los diagnósticos sobre ciertos alumnos, especialmente aquellos con mayores posibilidades de riesgo.
- ❖ *Especificar en cada contexto de trabajo las distintas causas de riesgo de absentismo, activo y pasivo.* Ello implica una atención especial a los alumnos cuya pasividad en el aula es manifiesta, profundizando en las causas sociales y académicas de su baja autoestima.
- ❖ *Orientar la acción tutorial hacia el tratamiento preventivo del riesgo de absentismo.* Dicha acción debe empezar por detectar los principales factores de riesgo para contraponer a los mismos acciones de acogida, de socialización y de valorización de la autoestima del alumnado.
- ❖ *Profundizar en el trabajo en equipo docente sobre este fenómeno* (intercambio de información en el seno del equipo sobre determinados parámetros, énfasis sobre actitudes básicas y procedimientos, a partir de un conjunto de objetivos de aprendizaje básicos de ciclo).
- ❖ *Profundizar en la redefinición o explicitación de competencias básicas mínimas para todos los alumnos escolarizados en la enseñanza obligatoria.* Para un cierto grupo de alumnado, las competencias básicas tal como se hallan definidas son de difícil logro. Por ello es importante contextualizar el logro de dichas competencias básicas en el marco de un proceso formativo específico. Éste es un aspecto que veremos más adelante.
- ❖ *Profundizar en una flexibilización de los tiempos y espacios escolares y en la diferenciación curricular* (tipo “aula flexible”, con horarios de tarde diferenciados, la explotación de la expresión corporal, dinámica, las oportunidades de aprender moviéndose...), es decir, acciones que se engloban dentro de lo que se ha dado en llamar la atención a la diversidad.

- ❖ *Incrementar y diversificar las experiencias de relación entre padres o familiares de los alumnos de riesgo con los centros*, a partir de las iniciativas del propio centro y del apoyo de los distintos servicios educativos, sociales y agentes institucionales, como la inspección educativa, o agentes judiciales.

*En el plano de la coordinación de la intervención municipal (local)*

- ❖ *El trabajo en red de los profesionales educativos que trabajan en el interior del sistema educativo reglado con los profesionales educativos que trabajan en el territorio y los correspondientes servicios sociales*, en una acción concertada.
- ❖ *Potenciar o incrementar los contactos entre centros educativos y las corporaciones empresariales, deportivas, sociales, etc., ubicadas en el territorio, o en el entorno urbano del centro en el que se localizan los factores de riesgo*, con el fin de abrir oportunidades de colaboración en la formación de cierto tipo de alumnado.
- ❖ *Constitución a escala local de una instancia de coordinación para la mejora de las oportunidades educativas*. Dicha instancia, a la que en nuestra experiencia hemos denominado como “*mesa*”, se halla compuesta por una representación del poder político local y de las diversas agencias formativas locales, inspección, centros educativos, servicios de apoyo escolares y servicios sociales.
- ❖ *Elaboración y desarrollo de contratos de formación básica para las personas con mayores dificultades de escolarización*.

Una vez narrada la investigación en la acción que hemos llevado a término detectamos aspectos que podrían ser motivo de una nueva reelaboración y desarrollo. Entre los diversos temas sobre los que se podría reflexionar están los cambios que cabría introducir en la actual cultura docente, una cultura que no sólo afecta a los docentes, sino que alcanza también a los gestores políticos y a los administradores de la escuela, ya que todos ellos, de un modo u otro, ejercen y desarrollan en sus respectivos ámbitos de competencia sus representaciones sobre lo que es la escolaridad y las modalidades prácticas de llevarlas a cabo.

Hablamos de introducir cambios porque para afrontar los retos de los que podríamos denominar la nueva escolaridad el modelo vigente tiene manifestaciones insuficiencias. Dichas insuficiencias provienen de una serie de hipótesis que dan cuerpo a la actual organización educativa y que están lejos de ser funcionales. Podemos poner como ejemplo las hipótesis de que la acu-

mulación de franjas horarias de materias supone una adición, o la hipótesis de que cada profesor o profesora responsable de una materia ejercerá algún tipo de acción tutorial.

Nuestro trabajo nos ha enfrentado con una realidad compleja que nos ha enseñado no sólo las limitaciones para con cierto alumnado, sino que nos ha iluminado sobre otras vías posibles de ejercer la docencia y ofrecer garantías de calidad a todos los usuarios de la educación obligatoria. Ha sido esta mirada la que nos ha llevado a pensar más en términos de nueva escolaridad, es decir, en términos de demandas emergentes que en términos de dar apoyo a situaciones personales especiales o específicas como el tipo de alumnado contemplado. Así pues, ésta es una cuestión que hay que debatir. Este alumnado es un conglomerado de singularidades o bien es un sector que manifiesta distintos niveles de desafío hacia una institución que es para ellos, pero cuya funcionalidad son incapaces de reconocer o, peor, que rechazan abiertamente.

Desde una perspectiva posibilista, diríamos que algunos pasos, algunas herramientas tanto conceptuales como prácticas se pueden ir dando en el sentido de progresiva adaptación del sistema escolar y del currículum a las nuevas demandas originadas por los nuevos perfiles discentes. Dichos pasos, no obstante, no se darán si no adoptamos nuevos enfoques, nuevas perspectivas que contemplen los fenómenos educativos emergentes desde un enfoque de mayor complejidad, que supere la perspectiva administrativa o la psicologista. En este sentido, creemos que algunos de los rasgos de la cultura educativa que deberían cambiar pueden sintetizarse en los siguientes:

- ❖ Considerar a los alumnos de riesgo como una responsabilidad de equipo.
- ❖ Implicar a los tutores y a los iguales para introducir factores de orden socioafectivo en el trato con este alumnado.
- ❖ Considerar el potencial del capital cultural disponible en un lugar dado.
- ❖ Reelaborar las herramientas conceptuales necesarias para su tratamiento.
- ❖ Asumir que no es posible reinterpretar la realidad sin asumir la responsabilidad profesional de realizar dicha reinterpretación.
- ❖ Asumir también que la forma de ejercer la profesionalidad, en educación como en cualquier otro campo, no es trabajando en situación de aislamiento sino en relación con otros agentes educativos, contrastando y mejorando desde el intercambio de referencias y experiencias prácticas, a partir de los problemas que se sustancian en los propios contextos del ejercicio profesional.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Elliott, J. (1998), “The curriculum dimensions of Student disaffection”, en *The curriculum experiment. Meeting the challenge of social change*, Buckingham, Open University Press, p. 45.
- Glasman, D. (2003), “Quelques acquis d’un programme de recherches sur la descolarisation”, en *Programme interministériel de recherches sur les processus de descolarisation, Synthèses des rapports*, policopiado Ministère d’Éducation, Jeunesse et recherche, Ministère de la Justice; Fasild.
- Pallas, Aaron M. (1989), ERIC Identifier: ED316617, Making Schools More Responsive to At-Risk Students, ERIC/CUE Digest No. 60. <http://search.ed.gov/results.html>, 19 de diciembre de 2000.
- Sen, Amartya (1995), *Nuevo examen de la desigualdad*, Madrid, Alianza.

