

Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales

Maribel García Gracia

Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

Este artículo presenta los principales resultados del análisis de 28 entrevistas en profundidad con tutores, coordinadores pedagógicos y directores de 9 institutos de secundaria y 19 centros de primaria, así como un total de 11 entrevistas a técnicos de educación y servicios sociales de diferentes distritos de la ciudad de Barcelona, en torno al fenómeno del absentismo escolar. Se analizan los discursos elaborados por los profesores y técnicos entrevistados en torno a la conceptualización y dimensiones del fenómeno, el papel de los centros y del profesorado ante el absentismo y las principales causas de interpretación del fenómeno. El artículo complementa la información obtenida con el análisis de diferentes tipologías de absentismo desarrolladas por diferentes municipios del área de Barcelona y finaliza aportando algunas propuestas básicas de acción¹.

Abstract

This article shows the main results of a research project based on 28 interviews in depth to the principal, tutors and others educational professionals of 9 secondary schools and 19 primary schools, and on 11 interviews to staff of local authorities (educational services and social services) in the city of Barcelona. The main issue studied is the absenteeism at school. We analyse the discourse made by teachers and professionals about how they conceptualise and measure the different dimensions of the absenteeism, how they think about the causes of it, what is their opinion about the role that teachers and schools should play. The article adds some typologies of absenteeism created in others municipalities in the metropolitan area, and finishes with some policy issues.

Introducción

Si bien en el lenguaje corriente el concepto de absentismo escolar remite a los alumnos que no asisten al centro o que abandonan la escolaridad obligatoria antes de término, en este texto profundizaremos en la interpretación del profesorado ante el fenómeno y en las causas no visibles del mismo. No basta con especificar los tipos de ausencias del aula o del centro más o menos persistentes, sino que es necesario ampliar el análisis del fenómeno hacia los factores de riesgo y las experiencias o condiciones que las promueven. La hipótesis de fondo es que existe un discurso dominante entre el profesorado en base al cual se interpreta el absentismo en clave de handicap (personal, familiar y social). En la génesis de este discurso encontraremos algunas de las razones que explican algunas conductas de inhibición ante el fenómeno. Luces y sombras en la interpretación del absentismo a través de las voces del profesorado.

¿Una nueva significación social del absentismo?

Históricamente la escuela ha generado diversas formas de desigualdad educativa y de exclusión, como el absentismo escolar, el abandono prematuro y la desescolarización². No obstante, la consolidación de la escuela de masas en nuestras sociedades y la prolongación de los itinerarios formativos de la mayor parte de los jóvenes supone un cambio substancial en la significación social del absentismo. La polarización de itinerarios formativos otorga una nueva significación social al absentismo y al abandono prematuro de la escuela. La exclusión de los procesos de aprendizaje es particularmente estigmatizadora, en un contexto en que las generaciones jóvenes están cada vez más formadas. Desposeídos de los recursos formativos y sociales necesarios para adaptarse a una sociedad cambiante y compleja, estos jóvenes no solo se presentan al mercado de trabajo sin una mínima credencial, sino con una señal negativa que sitúa a este colectivo en la vulnerabilidad laboral y social. Por ello, el absentismo y la exclusión escolar suponen una pérdida de oportunidades aún mayor que en períodos precedentes, donde la socialización laboral en el propio lugar de trabajo era aún posible.

La tecnificación de los trabajos, los cambios en la estructura productiva y su mayor complejidad hacen que las personas sin cualificación queden relegadas a espacios de marginalidad laboral e incluso social. En la actualidad, el proceso de socialización laboral en las empresas tiende a ser sustituido por discontinuidades, dentro de la precariedad: contratos temporales, altas tasas de movi-

lidad y variabilidad de empleos. Intensificación, precariedad y discontinuidad son realidades comunes en el mercado laboral. Por otro lado, las estructuras de socialización primaria y secundaria han sufrido importantes transformaciones. La familia, las relaciones sociales en los barrios y la socialización laboral directa en las empresas se han debilitado. La institución familiar se ha transformado profundamente, el tiempo destinado a la socialización familiar se ha reducido, muchos entornos residenciales no constituyen espacios de socialización, sino de aislamiento. En este contexto, de transformaciones, la escuela sigue siendo el espacio vital de la infancia y la adolescencia, el espacio de socialización por excelencia y el absentismo y el abandono escolar uno de los retos fundamentales de nuestros sistemas educativos.

Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo

El absentismo escolar a menudo se confunde con otras realidades escolares próximas como son “*la no-escolarización, la desescolarización y el abandono escolar*. A diferencia de la no-escolarización que suele producirse en las primeras edades, el abandono escolar y la desescolarización son problemáticas más presente en la escolarización de adolescentes entre los 12 y los 16 años. Aparentemente puede resultar difícil discernir cuando se pasa de una situación de absentismo a una situación de abandono y desescolarización. Mientras que las situaciones de absentismo suponen rupturas y discontinuidades, trayectorias de ausencias y reingresos a la escuela, el abandono o desescolarización supone una ruptura definitiva con la escuela, (habiendo superado o no la edad de escolarización legalmente establecida). Son alumnos que dejan de estar matriculados (desescolarizados), perdidos por el sistema de información estadística, o alumnos desconocidos por la escuela (*que han abandonado*). *Esta situación de no-escolarización, abandono y desescolarización* afectan particularmente a determinados grupos sociales: algunas familias en situación de marginación extrema, históricamente a la población gitana sub integrada, así como a familias transeúntes, nómadas, feriantes, etc.

No existen indicadores explícitos que permitan cuantificar estas realidades, puesto que las informaciones estadísticas disponibles sobre la escolarización descansan en una concepción estática y ofrecen únicamente datos sobre población matriculada por cursos (no existiendo datos sobre los flujos de alumnado). Sin embargo es posible una aproximación al número de *alumnos desescolarizados*, considerando la diferencia entre el número de población escolarizada para un determinado curso y el número de población esco-

larizada en el curso siguiente, una vez deducidas las repeticiones, la mortalidad por edades y la movilidad exterior, o bien, tener en cuenta la diferencia entre la población escolarizada para una determinada edad o curso y la población total en aquella edad o curso, según datos censales, obteniendo así la tasa de *alumnos no escolarizados*.

No obstante, el indicador anterior no predica respecto del absentismo. Además oculta errores técnicos: al no disponer de información sobre población no empadronada (familias nómadas, hijos de familias inmigrantes no escolarizados, etc) y no sustraer información sobre alumnado que repite curso. En el ámbito territorial se trata de un indicador estadístico distorsionado por la movilidad geográfica y la oferta y demanda educativa en el territorio. A nivel macroestadístico oculta el efecto de las desigualdades escolares en el territorio.

Por lo que respecta a las *tasas de absentismo* se trata de un indicador inexistente en los recuentos estadísticos oficiales. Esta tasa haría referencia al número de alumnos matriculados que no asisten al aula en un momento determinado y que no justifican su ausencia. La justificación de las ausencias merece una especial reflexión puesto que, como algunos estudios han puesto de manifiesto, no sólo depende de los procesos de negociación entre los adolescentes y sus familias, sino de prácticas de negociación entre éstas y los docentes, desigualmente compartidas (Geay, Rope, 2003)

A diferencia de la tasa anterior, la tasa de absentismo y de desescolarización es particularmente compleja al tratarse de un fenómeno dinámico que obliga a una contabilización y registro desde el centro escolar y el aula. La ausencia de criterios institucionales compartidos provoca que los registros de absentismo en los centros sean muy desiguales. En efecto, algunas escuelas e institutos contabilizan únicamente situaciones de absentismo crónico o de abandono escolar, otras consideran las ausencias reiteradas (a partir del 25% de faltas de asistencia no justificadas) otras contemplan todo tipo de ausencias, incluyendo ausencias esporádicas o puntuales no justificadas, incluso existe variabilidad de criterios a la hora de interpretar lo que son faltas aceptables. A menudo se omiten situaciones de *desafección escolar* y de *inhibición o extrañamiento* del alumno en el aula (García Gracia, M. 2001)

La ausencia de información sistemática desde la administración educativa contribuye a la invisibilidad del fenómeno. La complejidad en la cuantificación del absentismo es común a otros países de nuestro entorno como Francia, Alemania o Inglaterra. 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 profesorado y otros agentes educativos a lo largo de la cadena de detección, recuento e intervención sobre las distintas situaciones.

No se puede olvidar que el recuento final de la acción de esta cadena de detección y registro puede contribuir a enmascarar el fenómeno.

En unos primeros estudios estimativos, sin duda parciales, porque no se dan de forma homogénea en todos los centros, ni en todas las situaciones socioculturales, calculamos entre un 5% y un 10% el porcentaje de alumnos en edad escolar afectados por el fenómeno del absentismo, entre leve y crónico. Si bien el porcentaje anterior puede parecer aceptable o bajo, hay que pensar que es una media estadística por lo que en algunos centros y barrios el fenómeno, en sus distintas versiones, puede llegar a traducirse hasta en un 10-15% del alumnado, y en algunas situaciones más límite hasta un 50% del mismo, tal como hemos detectado en algunas zonas de ciertas ciudades del cinturón urbano de Barcelona. En este sentido, los estudios muestran como los fenómenos de desescolarización y abandono escolar son particularmente frecuentes en zonas económicamente deprimidas: zonas sub-integradas y en barrios con índices elevados de marginación y exclusión social.

Sin embargo, aún siendo éste un problema relevante, tanto desde el punto de vista escolar como social, hay otra cara invisible del absentismo, la de los alumnos que asisten al centro y a las clases pero que en ellas expresan una conducta de total pasividad hacia el aprendizaje por múltiples razones, sea por causas afectivas localizadas en su núcleo familiar, sea por razones de afectividad negativa hacia sus profesores, como recuerdo también negativo de su experiencia escolar previa, por dificultades de aprendizaje, o incluso por razones de salud o de tratamiento farmacológico, por razones distintas.

Así, el colectivo de los *alumnos pasivos* es un colectivo heterogéneo que puede alcanzar al 25 o incluso al 30% de los alumnos escolarizados en determinados centros. Otras tipologías inciden en la tipificación personal de los sujetos, desde el punto de vista psicológico o desde el punto de vista sociocultural. Nuestras investigaciones ponen de manifiesto que no son estas situaciones, ni las situaciones familiares, en sí mismas, los desencadenantes primarios del absentismo.

Dichas tipologías nos ayudan a saber el tipo de conducta, pero no son útiles para comprender por qué ciertos alumnos la desarrollan. Comprender el fenómeno nos urge, puesto que de ésta comprensión depende una intervención preventiva o correctora y paliativa de dicho fenómeno. En consecuencia, contemplamos las ausencias o situaciones de absentismo de hecho no como causas en sí, sino como indicadores y potenciales catalizadores de actitudes consolidadas de rechazo hacia los procesos formativos escolares. Ello significa que no podemos atribuir a todos los sujetos que experimentan situaciones de absentismo la situación de absentistas.

Habitualmente, los términos que en nuestro entorno se hallan más extendidos y que encontramos asociados al fenómeno del absentismo son los siguientes:

- *Alumnos pasivos*
- *Absentismo de aula y centro*
- *Absentismo*
- *Abandono (de la escolaridad)*
- *Desescolarización*
- *Alumnos invisibles o perdidos*

Son, como vemos, términos descriptivos, categorías de ausencias que, sin embargo, no constituyen una adecuada conceptualización del fenómeno. Para ello debemos avanzar un poco más, el absentismo debe ser contemplado como una respuesta reactiva del alumno ante una determinada situación escolar que rechaza, por las causas que sean, o como una conducta de rechazo que ciertos alumnos pueden expresar precisamente debido a su situación personal y familiar. Por lo tanto, el individuo absentista es el que manifiesta una reacción defensiva ante un medio que no le gusta o rechaza y este medio rechazado es, en primera instancia, el medio escolar y el entorno educativo. Dicha actitud de rechazo del alumno puede contar con una cierta aquiescencia o tolerancia por parte de su entorno familiar o social más próximo. Son las causas de esta actitud las que, en definitiva, nos aportarán alguna luz sobre las distintas caras del fenómeno.

Esta toma de posición nos llevará a tener en cuenta tanto al sujeto como a sus circunstancias personales y biográficas o a los medios educativos en los que se mueve, sean éstos el medio familiar, el grupo de iguales, o bien los medios institucionales. Un plan para atajar el absentismo debería contemplar las respuestas del individuo en estos tres medios, así como de enriquecerlos mediante diversas propuestas o programas sociales de intervención y tratar de flexibilizar el medio escolar.

Un fenómeno poliédrico

Los términos bajo los que se puede conceptualizar este fenómeno son diversos, porque son diversas también las causas y los tipos de manifestaciones del mismo. En el lenguaje corriente del profesorado se han adoptado diversas acepciones para definir los distintos grados de rechazo a los proce-

sos de escolaridad por parte de cierto alumnado. En general, el profesorado considera que el *abandono escolar* se produce cuando el rechazo es manifiesto y explícito durante significativos períodos temporales de escolarización, o *absentismo*, cuando el rechazo es, a la vez, menos evidente y el abandono de las aulas es más esporádico o irregular, etc. También suelen distinguir entre *absentismo de centro y de aula*, cuando las faltas a clase se producen en unas determinadas franjas horarias.

Una situación señalada por algunos entrevistados, todavía más grave, se da cuando el alumno está formalmente matriculado en un centro, su libro de escolaridad está archivado allí pero es un completo desconocido en el mismo. Naturalmente, en todos los casos anteriores no existe constancia de justificación alguna, por parte de los padres o de los tutores del escolar, que explique las razones de este abandono más o menos parcial o incluso total de la escolaridad.

Recientemente, en la literatura en inglés se habla de “*desafección*” para indicar aquellos alumnos que manifiestan una distancia afectiva muy importante con respecto al proceso de su escolarización, para subrayar los procesos de ruptura emocional con el proceso de formación institucionalizado.

Si bien el fenómeno absentista se atribuye normalmente al sujeto que lo origina, al que se va del aula o a quien no asiste al centro, también encontramos situaciones de desescolarización como resultado de la propia acción institucional de la escuela. Un primer ejemplo lo hallamos en la forma cómo se aplican las vigentes normas disciplinarias de centro, que en algunos casos suele producir *absentismo por exclusión*.

Aunque esta tipología de alumnado se puede confundir con los anteriores, entendemos que es de orden bien distinto en la medida que la aplicación de normas disciplinarias que pretenden controlar y sancionar mediante la exclusión del alumno del centro suele legitimar institucionalmente ciertas (auto) exclusiones, como muestra la siguiente cita extraída del discurso de un director de secundaria, a propósito de un alumno absentista (García Gracia, 2001).

“Se trata de un alumno rechazado de un instituto, expedientado y trasladado a la fuerza desde otro instituto, que ha llegado al nuestro. Esto es fruto de una sanción en la que se prevé la inhabilitación del alumno por faltas graves, por un expediente que conduce, al final, a la pérdida de la escolaridad en aquel centro. Entonces, la administración lo traslada a otro instituto” (IES 4).

Un segundo tipo de absentismo se da como resultante de los propios mecanismos administrativos de atribución de plazas escolares, tanto en la

escuela pública como en la escuela privada concertada, es decir, como consecuencia de una política educativa determinada. Cuando se conjugan un tratamiento institucional de las situaciones o las necesidades de cierto alumnado y determinadas situaciones familiares y sociales se suelen generar factores de riesgo o detonantes de la desescolarización, tal y como señala la profesora de un centro de primaria.

“Los centros de primaria garantizan la matricula del alumnado a secundaria. Controlan la matriculación, pero en tres meses de vacaciones se rompe la dinámica de escuela y han de comenzar en un nuevo centro. Un lugar nuevo donde el alumno no conoce a nadie. En este territorio los padres hace años que no se pasan por la escuela, ni para comprar los libros. Hay muchos preadolescentes a los que les cuesta comenzar y continuar. A primaria el planteamiento era diferente, había la figura del maestro. Esto se rompe a los doce años” (CEIP 23).

Finalmente, determinados procedimientos burocráticos actualmente existentes para la formalización de la matrícula en los centros públicos de Secundaria Obligatoria, cuando se dan ciertas condiciones de marginalidad social en el alumnado, pueden generar otras tipología de absentistas, la de *los invisibles o “perdidos”*, alumnos que constan en las listas oficiales de matriculados pero que son desconocidos en el centro y que no siempre son contabilizados, tal y como ilustra el comentario de una directora de servicios sociales entrevistada, en la ciudad de Barcelona (García Gracia, 2001).

“En un estudio realizado desde servicios sociales en el año 97-98 constatamos el desfase que hay en la cuantificación del absentismo según datos facilitados por los institutos o por los servicios sociales. Por ejemplo, los alumnos matriculados que son absentistas totales, es decir, que no han llegado a incorporarse al instituto, no todos los institutos los contabilizan por considerar que están fuera de la escuela. También se daban casos de alumnos no matriculados en el instituto que estaban en la calle o bien integrados en un dispositivo de formación alternativo. Esta situación irregular afectaba a 45 alumnos en nuestro barrio” (TSS Z-3).

La ausencia de una conceptualización oficial lo suficientemente clara y rigurosa al respecto, hace que este fenómeno sea mucho más difícil de abordar, en primer lugar por su grado complejidad y, al cabo, de invisibilidad, a la vez que propicia una disparidad de aproximaciones empíricas al fenómeno y a sus referentes. En efecto, el principal riesgo que se incurre es convertir algo tan complejo como este tipo de conductas en un fenómeno específico de cada uno de los distintos profesionales que intervienen en el campo

educativo y en la intervención social, algo que lo hace difícilmente inabordable en su complejidad.

La falta de políticas oficiales de apoyo a los centros y a los docentes, políticas que podrían traducirse en programas de acción social reconocidos o en profesionales especializados trabajando coordinadamente en programas específicos con los profesores de primaria y secundaria avalan actitudes “de silencio” entre algunos docentes. *“Si el problema es entre el alumno y yo, -vienen a decir ciertos profesores en el contexto de las actuales relaciones institucionales-, las cosas mejoran sustancialmente cuando estos alumnos no asisten a mi clase. Por lo tanto, no seré yo quien lamente su ausencia y lo vaya a buscar”*. Esta actitud silenciosa se traduce en una dificultad complementaria a la hora de evaluar las dimensiones reales del problema.

El absentismo como proceso biográfico e interactivo

Comprender el fenómeno del absentismo escolar requiere un planteamiento “holístico” que considere los condicionantes estructurales de las desigualdades escolares y una perspectiva micro sociológica e interactiva, entre sujetos y proceso de escolarización, que permita también comprender este fenómeno desde la subjetividad de los actores. Efectivamente, las trayectorias de absentismo, abandono y desescolarización no son independientes de la estructura social si bien desde una perspectiva biográfica cabe considerar los márgenes de libertad de decisión y elección individuales, más allá de las constricciones y condicionantes sociales y comprender estos procesos en un contexto socio político más amplio.

El absentismo escolar es un proceso dinámico, interactivo y heterogéneo. Resultado de una interacción de factores que se insertan en la biografía del individuo y evoluciona hacia nuevas situaciones. Su carácter heterogéneo viene dado por la interacción de factores de diversa índole, esto es, situaciones personales, familiares y escolares diversas, Así, no todas las situaciones de riesgo (condicionantes sociales y familiares) acaban configurando trayectorias de absentismo, ni todas las causas de absentismo pueden reducirse a los condicionantes del medio social o familiar, al estar condicionadas a su vez por las prácticas pedagógicas de la institución escolar y las experiencias escolares previas. El carácter extremo de algunos medios sociales y familiares contribuye a generar un discurso homogenizador en la interpretación del absentismo, tal y como ponen de manifiesto las voces de la mayor parte del profesorado, particularmente en la secundaria obligatoria. Como consecuencial, as trayectorias de absentismo y la identidad del alumno tienden a ponerse en el mismo nivel,

identificando absentismo y absentistas (bajo el paradigma normativo de la administración educativa). Desde los discursos institucionales los jóvenes absentistas son percibidos bien como víctimas de un medio social y familiar de “deprivación” o bien como un peligro para el orden público. En ambos casos son considerados como sujetos “cosificados”, esto es “objeto de intervención”, u “objeto a penalizar”, pero muy pocas veces son considerados sujetos con una identidad personal, en un medio social concreto, inmersos en una cultura específica y con una autonomía que les es propia.

La aproximación a la representación del absentismo desde la percepción del profesorado ofrece algunas claves interpretativas respecto a la ausencia de reflexión respecto a las dinámicas escolares como generadoras de absentismo y desafección escolar³. Efectivamente el análisis de los discursos del profesorado pone de manifiesto la existencia de un discurso dominante sobre el absentismo escolar, que descansa en el sustrato ideológico de la teoría del handicap en su versión *psicologista*,: (Problemas de rendimiento escolar, alteraciones psicológicas, problemas de salud mental) *cultural* (factores étnicos, déficits de socialización familiar, divergencias de valores familiares y escolares) y *social* (marginación social, pobreza extrema y desestructuración familiar). La interpretación que el profesorado hace del absentismo en clave de “handicap” se combina con las referencias normativas a la prolongación de la enseñanza obligatoria, lo cual permite a la institución escolar el “ahorro teórico” sobre sus propias prácticas, sirviendo de legitimación al principio de meritocràcia escolar y de coartada para la ausencia de reflexión auto-crítica.

Del análisis de los discursos se desprende una interacción entre absentismo, desmotivación y bajo rendimiento escolar: aquellos institutos con un mayor número de alumnos en situación de vinculación emocional negativa con la escuela, categorizados por el profesorado como alumnos “conflictivos”, son, al mismo tiempo, los que presentan unos porcentajes de absentismo más elevados (García Gracia, 2001). Ello no quiere decir que exista una relación de causalidad entre desmotivación o bajo rendimiento escolar y absentismo, pero sí cierta asociación entre variables. Una vez más los datos permiten cuestionar el papel de la institución escolar en la génesis y desarrollo de algunos procesos de absentismo.

Las voces del profesorado en la interpretación del absentismo

En su conjunto, el fenómeno del absentismo adquiere proporciones realmente significativas en la ESO⁴, particularmente a partir de segundo curso

(13 años) y de tercero, esto es, cuando el alumnado entra en una fase de mayor autonomía y de mayor necesidad de autoafirmación personal. Este apartado ilustra los principales ejes del discurso de los docentes en la interpretación del absentismo. El examen de estos discursos aporta algunas luces respecto de la complejidad de factores que intervienen en el fenómeno y la diversidad de perspectivas desde las cuales éste puede ser analizado. Estos discursos varían incluso en centros de primaria y secundaria⁵. Como ilustración usaremos algunos ejemplos extraídos de las entrevistas realizadas a profesorado de primaria y secundaria. En ellas se observa como, mientras el profesorado de secundaria tiende a atribuir el absentismo a los problemas de rendimiento y desmotivación escolar, el profesorado de primaria tiende a reflexionar respecto de la contribución de las prácticas escolares al absentismo y la necesidad de implicación del equipo docente, como pone de manifiesto la siguiente cita.

“Hay pocos niños a los que no le guste trabajar, pero claro, si lo saben hacer. Si les pones un trabajo que no saben hacer evidentemente generarán conflicto. ¿Por qué? Por que se aburren. Aquí trabajamos de forma individualizada. Los niños están contentos y los índices de conflictividad bajan mucho. El problema es que cuando este niño pasa a un instituto de secundaria, a un aula general con treinta alumnos, se pierde por completo. Evidentemente también incide el cambio de edad, es una edad más peligrosa y, evidentemente, aparece el conflicto” (CEIP 12).

Otros factores referidos son consecuencia de los efectos de estigmatización (*labelling theory*) que tienen lugar en el aula., resultado de un proceso de etiquetaje al que tanto puede contribuir el profesorado como el grupo de iguales (alumnado).

A veces el problema es que el niño o niña no se encuentra cómodo en el aula. A veces como resultado de una amenaza de un alumno mayor. Estos hechos para un niño pueden ser muy importantes. Por ejemplo, una niña que había tenido piojos dejó de asistir por largo tiempo porque unas niñas de la clase le dijeron que no volviera a la escuela. La madre pensaba que había sido la escuela quien había decidido que dejara de venir (CEIP14).

El profesorado de primaria entrevistado tiende a considerar, las condiciones de vida y la desigualdad social en la interpretación del absentismo: la debilidad de algunas estructuras familiares (aislamiento y privación material) carentes de intervención social, determinadas formas de subsistencia, como la venta ambu-

lante, o la movilidad geográfica para las cuales la escuela no tiene respuesta, problemas de *desestructuración afectiva, espacial, problemáticas familiares* asociadas a toxicomanías, marginación o delincuencia, etc. Los discursos de primaria recreados muestran interesantes reflexiones sobre la contribución de la escuela al aumento o disminución del absentismo. Entre los factores más referidos destacan la implicación del profesorado en el seguimiento del alumnado, la importancia del papel del tutor y la necesidad de adaptar los contenidos y objetivos educativos a la especificidad del alumnado del centro.

A estas razones deberíamos añadir otras no menos importantes. Las más significativas serían la falta de una concepción oficial del fenómeno y el enorme déficit de evidencias generadas por la investigación que lo hagan detectable y visible por parte de los propios profesionales y por los servicios educativos. Una teoría popular sobre el fenómeno es la sobreatribución del papel que juegan determinadas situaciones familiares en el mismo, ilustrada a continuación a partir de la voz del profesorado.

“Hay niños “que no llegan”, que tienen tan poca motivación en casa, con tan pocos conocimientos, un ambiente tan pobre y tan poco estimulante, y sobre todo un ambiente tan pobre que el currículum, claro, no llegan, porque todo su currículum oculto se ha de trabajar en la escuela. Algunos son de aquellos alumnos que, no es que no puedan mejorar sino que, son niños muy limitados, por un lado y por otro sería sorprendente esperar mucho de ellos” (IES 6).

El discurso dominante de los profesionales de la educación y de la intervención social son deudores de Las teorías del Handicap (*Cultural Deprivation*) y la desviación social, desarrollada por la sociología de la educación funcionalista en los años cincuenta (García Gracia, 2001). La siguiente cita es ilustrativa al respecto.

“Es un hecho frecuente y bastante generalizado que, a partir de los doce o trece años las nenas gitanas dejan de venir a la escuela. Sobre todo en familias con una cultura muy arraigada. Es más, puede haber una situación de aceptación cultural. Es difícil, no sabes si lo mejor es intervenir o no puesto que se puede llegar a producir tensiones y problemas de convivencia. Se da más entre las chicas pero también los chicos comienzan a ganarse la vida trabajando prematuramente en mercadillos... El profesorado sabe que ante determinados alumnos no logrará según que objetivos, con lo cual disminuyen sus expectativas. A estas alumnas se les exige menos. Esto pasa en zonas muy marginales, la problemática social es tan grande que hace que te replantees a la baja las expectativas con relación a la instrucción. Se produce una aceptación,

unas formas de hacer que pueden llegar a justificar que una chica de catorce años, como es gitana, deje de ir a la escuela, dicen: ya se sabe...” (IES 5).

Desde los supuestos teóricos del “handicap y la teoría de la desviación social” el absentismo escolar es interpretado como resultado de una orientación “particularista”, de determinados núcleos familiares a los que se considera “deficitarios”, respecto a las normas y valores de la escuela. Esta orientación escolar es interpretada como consecuencia de un sistema de valores, actitudes y expectativas escolares que dificultan la escolarización. Desde esta perspectiva se acentúa la dimensión normativa del absentismo y se culpabiliza al alumnado y las familias de las dificultades de su escolarización. Nuestra perspectiva teórica parte de la existencia de fundamentos estructurales objetivos de la diferenciación cultural y de la crítica al concepto de “cultura de la pobreza” al considerar el carácter primordial de las desigualdades socio-económicas y las desigualdades cualitativas entre las escuelas según territorios y públicos. Como señala Forquin⁶ (1985:201) El paradigma culturalista subyacente a la teoría del handicap no permite interrogar las desigualdades sociales existentes, ni la institución escolar, ni la contribución de las prácticas pedagógicas al éxito y el fracaso escolar. El autor referido añade que las pedagogías de la compensación han permitido el ahorro práctico y político de una transformación del sistema educativo. En el mismo sentido Plaisance⁷ añade que se ha pasado de un modelo psicológico y patologizante de la explicación de las desigualdades educativas a un modelo culturalista y sociologizante que, imputando las dificultades escolares de ciertas categorías de alumnos únicamente a las características culturales de su medio familiar, establece el “handicap” como una quasi-naturaleza o una propiedad substancial de las llamadas “clases desfavorecidas, olvidando que no hay “handicap” en sí, sino que solo la escuela y en las situaciones que impone la escuela es donde ciertos grupos parecen conocer dificultades de adaptación.

Un análisis más elaborado, en cambio, nos informa que estas situaciones son distintas entre sí y que constituyen un importante elemento contextual para el absentismo y, aunque en sí mismas se configuran como un factor de mayor riesgo en determinados casos, no pueden ser tomadas como un indicador predictivo del mismo. En la investigación empírica, particularmente anglosajona, se tiende a primar un enfoque basado en el análisis sistémico de los contextos personales, familiares y escolares en los que se produce el absentismo, bajo la influencia de variables socioeconómicas (precariedad económica y marginación social), tal y como demuestra Reid (1982) y otros. Otros estudios ponen de manifiesto que la influencia de las variables socioeconómicas ha tendido a sobredimensionarse por la concentración de

alumnos provenientes de entornos desfavorecidos en determinadas escuelas, aunque los alumnos procedentes de entornos desfavorecidos no son los únicos afectados. Si bien es más fácil para el alumnado proveniente de un medio social favorecido corresponder a los criterios escolares, dado el capital cultural de sus familias (Duru-Bellat & Van Zanten, 1992) algunas investigaciones muestran que el absentismo y el abandono escolar son también una realidad entre los jóvenes provenientes de familias de clase media. Las experiencias escolares son uno de los grandes factores predictivos del absentismo y el abandono. En este sentido la escuela puede ser tanto un factor de protección como aumentar el riesgo al absentismo: el clima y la organización escolar pueden tener, asimismo, una influencia sobre el absentismo.

En definitiva, el absentismo, como fenómeno, se configura en relación con varias dimensiones. En la tabla siguiente sintetizamos las razones de esta complejidad:

Tabla 1. *Rasgos que caracterizan el fenómeno del absentismo*

1.	Es un fenómeno variable y heterogéneo
2.	Depende de dinámicas de carácter interactivo, en relación con ciertos profesores, con ciertos iguales, con cierta noción de aprender, con ciertas normas escolares, enraizadas en la experiencia escolar del alumno
3.	Es una respuesta biográfica, individual, connotada socioculturalmente
4.	Es un fenómeno de respuesta, de resistencia activa del sujeto hacia un medio institucional que no acepta o que acepta poco, por razones diversas.
5.	Depende del capital afectivo familiar del sujeto
6.	Depende del tipo de funcionamiento institucional y de las políticas sociales existentes
7.	De carácter dinámico
8.	De carácter multiforme
9.	Condicionado por las desigualdades socio-económicas, si bien estas no tienen un carácter determinista

Tipologías institucionales de absentismo y perspectiva subyacentes

Existe una gran disparidad de tipologías de absentismo en función de los enfoques de los distintos agentes que intervienen ante el fenómeno. Analizamos a continuación algunos de los indicadores frecuentemente establecidos por los centros educativos y los indicadores de diferentes municipios puesto que constituyen una fuente relevante de análisis sobre el concepto de absentismo en la actual cultura docente y en los distintos municipios que han

desarrollado planes de actuación contra el absentismo. Utilizaremos tres tipos de ejemplos, extraídos de fuentes directas e indirectas.

Tipología de alumnos absentistas según los centros educativos

La siguiente es un ejemplo de las tipologías del fenómeno del absentismo usado en la actualidad por distintos centros de secundaria en el área de las comarcas de Barcelona. La descripción más detallada de esta tipología, así como sus diversas variaciones, la podemos analizar en el Cuadro n.1 del anexo.

1. Esporádico de aula
2. Impuntual de aula y centro
3. Recurrente o periódico regular centro y / o aula
4. Desescolarización limitada o absentismo crónico
5. Desescolarización

Como vemos, las categorías empleadas sirven para administrar las faltas cometidas por los alumnos, tipificándolas en función del tiempo de su ausencia en el centro. Sin embargo, de dichas categorías no se puede deducir ningún análisis del fenómeno ni, por consiguiente, ninguna posibilidad de actuación sobre el alumno que no sea normativa o de carácter disciplinar. Todas las categorías inciden en la tipificación en las conductas de ausencia física del centro, pero en ningún caso se contempla la ausencia emocional o actitudinal de tantos alumnos en las aulas, una actitud que en muchas ocasiones es el principio de la futura ausencia física.

Tipologías según protocolos de diversos municipios del área de Barcelona (García, 2001)

El examen de los protocolos diseñados por diversos municipios del área de Barcelona que han desarrollado iniciativas respecto de este fenómeno nos permite una aproximación a los criterios empleados en la definición del fenómeno del absentismo escolar⁸.

La mayor parte de los programas Municipales contra el Absentismo desarrollan protocolos en los que, de una u otra forma se define el absentismo, se establecen tipologías y diseñan intervenciones. En muchos casos éstas presentan cierta imprecisión en la cuantificación y cualificación de las ausencias⁹. Como puede verse en el cuadro 2 (anexo) las categorías establecidas se desarrollan sobre la base de criterios descriptivos, no siempre operativos, y en algu-

nos casos incluye criterios valorativos y la combinación de criterios. Además, las categorías no son siempre excluyentes ni suficientemente definidas, por ejemplo, en algunos protocolos se incluye la población desescolarizada y no escolarizada, mientras que en otros no, las diferencias entre absentismo puntual y esporádico no están claras, como tampoco las diferencias entre absentismo regular o intermitente o entre absentismo crónico y el abandono. La arbitrariedad de cada municipio en la definición operativa del absentismo hace que las tipologías no sean extrapolables ni comparables entre territorios.

Es característico de estos programas desarrollar un circuito de intervención en base al cual se describen las diferentes fases de actuación. La primera fase es la detección (a cargo del centro educativo, generalmente) seguida del diagnóstico y la primera intervención (donde se evalúa la situación y se adoptan medidas de intervención), que en primer término pasan por la citación a la familia. El circuito establece, por lo general, un seguimiento de los casos detectados y la derivación hacia servicios sociales u otras instancias externas a la escuela, según situaciones. La lógica subyacente a este modelo se base en la metodología de estudio de casos, sin posibilidades para una intervención preventiva ni formativa integrada. Por otro lado el proceso descrito tiende a burocratizarse y a dilatar los tiempos de la intervención.

Con relación a las áreas de la administración impulsoras de estos protocolos de detección e intervención son, mayoritariamente, las áreas de Servicios Personales y Educación de la Administración Local, siendo común que sea únicamente un área la que desarrolla el proyecto de intervención, mientras que el trabajo interdepartamental (de la misma administración o entre la administración local y la administración educativa) es poco frecuente. La ausencia de coordinación y de liderazgo compartido es también común a otros territorios y comunidades autónomas, como se ilustra con la siguiente cita extraída del Informe del defensor del pueblo Andaluz (1999):

“Uno de los principales problemas detectados en los programas analizados es la inexistencia de un criterio común en lo que se refiere a cuales deben ser las administraciones intervinientes. Así, en unas capitales intervienen de forma coordinada las administraciones educativa, social y local, mientras que en otras sólo intervienen algunas de estas administraciones. También existen capitales en las que, participando todas las administraciones competentes, cada una actúa de forma aislada, sin que exista una adecuada coordinación ente las mismas”.

La falta de implicación activa del Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya también ha sido señalada por el “Síndic de Greuges”, en su informe para el año 2000¹⁰.

Las conclusiones más importantes que emergen del examen de las tipologías analizadas serían las siguientes:

- Los criterios de tipificación más generalizados que se siguen empleando son de corte administrativo.
- En ningún caso se contempla la ausencia emocional o actitudinal de tantos alumnos en las aulas, una actitud que en muchas ocasiones es el principio de la futura ausencia física.
- Dichos criterios reflejan las conceptualizaciones enraizadas en opiniones y creencias más o menos fundadas, o más o menos empíricas, de los participantes en los grupos que establecen dichas tipologías.
- Reúnen criterios muy diversos y confeccionados desde perspectivas e intencionalidades diferentes, aunque son predominantemente descriptivos y normativos.
- Dichos criterios tienden a centrarse en las conductas y situaciones personales de los sujetos, no en las causas de las mismas y en los factores de riesgo que las pueden originar.
- Asimismo tienden a generar atención personal a los sujetos, pero que no siempre inciden en su formación en las condiciones de máxima normalización posible.
- Estas tipologías dejan a los distintos equipos sin criterios de intervención pedagógica ni de coordinación en sus respectivas actuaciones.
- Tienden a desarrollar acciones más reactivas que proactivas, de prevención de los factores de riesgo.

En su conjunto, dichas tipologías denotan la ausencia de una conceptualización del fenómeno que sea autónoma de la necesaria función de control administrativo sobre el alumnado, así como 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.

A modo de conclusión: propuestas básicas de acción

La orientación que emerge de todo lo que acabamos de apuntar es que las respuestas a este problema deben orientarse preferentemente a las condiciones en que se produce el absentismo y no tanto a los absentistas en sí. Las situaciones de riesgo son susceptibles de ser afrontadas y aún de hacerlo con éxito en la medida que las acciones se especialicen en función de las diver-

sas situaciones y se deje de abordar el problema de una forma genérica y sólo focalizada en los individuos. En definitiva se trata de ampliar las oportunidades educativas de los alumnos para que puedan ejercer una ciudadanía activa y responsable y garantizar unos derechos educativos fundamentales.

Las acciones a emprender se fundamentarían en los siguientes referentes:

- El absentismo no es un fenómeno que pueda o deba ser abordado homogéneamente, puesto que es un concepto-saco que engloba un tipo de respuesta originado en causas muy diversas.
- El absentismo debe ser abordado a partir de incidir en sus causas, localizadas en los diversos factores de riesgo
- El absentismo no debe ser visto 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
- El tratamiento del absentismo no debe focalizar en el alumno como problema. Al contrario, defendemos el punto de vista de que el alumno reacciona de modo *absentista* ante la realidad en la que se encuentra.
- El absentismo supone un proceso de ruptura del individuo con un determinado entorno. Dicha ruptura “juega” un papel de autoafirmación ante “los otros” en la legitimación que realiza el individuo de su propia conducta.
- Dicha ruptura puede ser analizada en términos de “*elección racional*” por parte del propio individuo en relación con la recuperación de su autoestima. Es decir, elige la opción que le proporciona mayor autoestima a menor coste.
- Esta ruptura lo es con un “medio”, el escolar, en el que las circunstancias afectivas juegan un papel notable. Así, las relaciones personales, las normativas institucionales, la flexibilidad o no de los espacios y de las propuestas formativas juegan un papel preponderante como “*entornos de prevención*” o, por el contrario, como “*entornos de precipitación*” de las conductas absentistas.
- En la medida que dichas causas que favorecen el absentismo son complejas, el tratamiento de ellas en los centros 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, de ciclo, el equipo de apoyo psicopedagógico y la coordinación pedagógica, los servicios educativos externos, los servicios sociales del territorio, etc.

- En la medida que la “respuesta” absentista del alumno es interpretada en términos de reacción a unas determinadas condiciones de escolarización, dichas condiciones deben ser examinadas y reelaboradas con el fin de anticipar la manifestación de conductas absentistas.
- En el plano de la coordinación de la intervención municipal (local) se impone la necesidad de potenciar *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.
- También cabe potenciar o incrementar los contactos entre centros educativos y las corporaciones empresariales, deportivas, sociales, etc., radicadas 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.
- Para los casos de abandono o de desescolarización grave, una de las formas de abordar el tratamiento individual/ familiar de los casos de absentismo podrá ser a través del denominado “*contrato de formación básica*”, un compromiso formal, articulado localmente entre los servicios educativos y los alumnos en edad de escolarización obligatoria, para incrementar la efectividad de las actuaciones preventivas realizadas con aquellos y sus familias¹¹.

Referencias

- Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: recherches Internationales et politiques de prévention*. Rapport de recherche. PIREF, Janvier 2003. Policopiado.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ed. Morata
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia
- Cf: Geay, B. y Rope, F. (2003). L'espace sociale de la déscolarisation. Trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles: policopiado.
- Duru-Bellat & Van Zanten (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: A. Colin, 233 pp.
- Fernández Enguita (1988). El rechazo escolar. ¿Alternativa o trampa social? En *política y Sociedad*, 1, 23-34.
- Forquin (1985). El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito y origen social. *Educación y sociedad*, 3, 177-224.
- Glasman, D. (2003). Quelques acquis d'un programme de recherche sur la déscolarisation. *VEI- Enjeux*, 132, avril.
- Geay, B. y Rope, F. (2003). L'espace sociale de la déscolarisation. Trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles.

- García, M. (2001). *L'absentisme escolar en zones socialment desfavorides: El cas de la ciutat de Barcelona*. Tesis doctoral. UAB.
- Plaisance, E. (1972). Echec scolaire. Echec de l'écopier ou échec de l'école? *Raison Présente*, 23 julio- agosto-septiembre (21-41).
- Reid (1981). Alienation and persistent school absenteeism. *Research in Education*, 26, 31-40.
- Rist, R. Sobre la comprensión del proceso de escolarización. Aportaciones de la teoría del etiquetaje. *Educación y Sociedad*, 9, 179-190.
- Rué, J. (Coord.) (2002). *Las voces de los alumnos absentistas*. Proyecto "La mejora del éxito escolar", con el apoyo de la Diputació de Barcelona.
- VV.AA. (1996). Jornades sobre l'absentisme escolar. Cicle de Regidors d'Educació. Àrea d'Educació. Diputació de Barcelona, octubre de 1996.

Notas

- ¹ El artículo presenta algunos resultados de mi tesis doctoral. Titulada "*Absentisme escolar en zones socialment desfavorides: El cas de la ciutat de Barcelona*". Tesis doctoral. UAB.
- ² Las funciones selectiva y de reproducción cultural de la escuela han sido examinadas por la sociología de la educación de los años setenta del pasado siglo. Bien por limitación de la oferta educativa, por las reglas de progreso académico, por el carácter arbitrario de la cultura escolar (Bourdieu: 1977) o por las formas de transmisión cultural y por la proximidad o distancia entre los modelos de socialización escolar y familiar (Bernstein: 1993).
- ³ (García Gracia, M: 2001).
- ⁴ Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
- ⁵ Un examen detallado al respecto puede verse en García Gracia, M. 2001, Tesis doctoral. Op cit).
- ⁶ Forquin (1985) "El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito y origen social!" a *Educación y sociedad*, núm. 3, pp. 177-224.
- ⁷ Plaisance E (1972) "Echec scolaire. Echec de l'écopier ou échec de l'école? *Raison Présente* núm., 23 julio- agosto-septiembre (21-41).
- ⁸ Un análisis más detallado puede verse en García, M. 2001, (Op cit, pág. 70-80). El análisis se nutre de los trabajos realizados por el área de Educación de la Diputación de Barcelona. (Cf: VVAA "Jornades sobre l'absentisme escolar. Cicle de Regidors d'Educació". Àrea d'Educació. Diputació de Barcelona, octubre de 1996.
- ⁹ Podemos observar que la tipología resultante guarda un gran paralelismo con la comentada anteriormente.
- ¹⁰ Síndic de greuges de Catalunya "Informe 2000" BOPC, núm. 165, Barcelona, 27 de març del 2001, p. 24, Primera parte.
- ¹¹ Inspirado en la noción de "*contrato social*", contenido en el PROYECTO CONTRA EL ABSENTISMO ESCOLAR EN LA ZONA NORTE DE GRANADA. MEMORIA DE EJECUCIÓN. Diseño del Proyecto para el curso 97/98 sobre un Plan de absentismo escolar. Oficina del Defensor del Pueblo de Andalucía.