

## **EL ABSENTISMO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: DETECCIÓN, SEGUIMIENTO Y RESPUESTA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y DE LOS SERVICIOS SOCIALES**

**Marc Pallarès Piquer<sup>1</sup>**

**Resumen.** Este artículo examina el fenómeno del absentismo escolar en la enseñanza secundaria. Presenta el análisis de cuestionarios y entrevistas a 88 personas, miembros de equipos directivos y psicopedagogos/as de diferentes institutos, así como también personal de servicios sociales de las localidades donde se ubican estos centros. El objetivo era conocer si disponían de mecanismos de detección, seguimiento y corrección del absentismo y analizar la actuación de los centros escolares y los servicios sociales ante este hecho, intentando llevar a cabo una aproximación a las dimensiones del fenómeno, a sus prácticas y a sus respuestas. Los resultados permiten concluir que los institutos que cuentan con protocolos de actuación y aplican prácticas activas tienen menos alumnado absentista que aquellos que funcionan mediante prácticas reactivas, y también que la mayoría de centros no se coordinan con los servicios sociales y que el absentismo, como fenómeno social, se configura en relación con varias dimensiones.

**Palabras clave:** absentismo escolar, alumnado, servicios sociales, prácticas activas, prácticas reactivas.

## **ABSENTEEISM IN SECONDARY SCHOOL: DETECTION, FOLLOW-UP AND RESPONSE FROM THE SCHOOL AND THE SOCIAL SERVICES**

**Abstract.** This article explores the phenomenon of school absenteeism in secondary schools. It presents the analysis of questionnaires and interviews to 88 people, members of school management teams and educational psychologists from different secondary schools and social workers from the towns where these schools are located. The aim was to know if they had mechanisms of absenteeism detection, follow-up and correction and to analyze the way the schools and social services deal with it, trying an approximation to the dimensions of the phenomenon, its practices and responses. The results let us conclude that those high schools which have protocols and apply active practices have less absentee students than those which use reactive practices; also, that most schools do not coordinate with social services and that absenteeism, as a social phenomenon, is configured in relation to several dimensions.

**Key words:** School absenteeism, students, social services, active practices, reactive practices.

---

<sup>1</sup> Datos del autor al final del artículo.

## AUSÊNCIA DE ENSINO MÉDIO: DETECÇÃO, MONITORAMENTO E RESPOSTA DAS ESCOLAS E SERVIÇOS SOCIAIS

**Resumo.** Este artigo analisa o fenômeno da evasão escolar no ensino secundário. Apresenta a análise de questionários e entrevistas com 88 pessoas, membros de equipes de gestão e psicólogos / como vários institutos, bem como funcionários dos serviços sociais dos locais onde estes centros estão localizados. O objetivo era determinar se existiam mecanismos de detecção, monitoramento e correção de absentismo e analisar o desempenho das escolas e dos serviços sociais a este fato, a tentar realizar uma abordagem para as dimensões do fenômeno, suas práticas e suas respostas. Os resultados mostram que os institutos têm implementado protocolos e práticas são menos ativos do que aqueles que truant estudantes por práticas de trabalho reativas, ea maioria dos centros não são coordenados com os serviços sociais e que o absentismo como um fenômeno social é definida em várias dimensões.

**Palavras-chave:** evasão escolar, alunos, serviços sociais, a prática ativa, práticas de teste.

### Introducción

Las situaciones de absentismo escolar en la enseñanza obligatoria no son un hecho nuevo, más bien se trata de un fenómeno secular e histórico (García García, 2004). Aún así, se ha convertido en un problema social relativamente reciente, y, para poder ser analizado con rigor, se necesita de una perspectiva socio histórica basada en el desarrollo y la coordinación de los sistemas educativos modernos (Tinto, 2006).

En la mayoría de sociedades desarrolladas, el asentamiento de la escuela durante el pasado siglo XX llevó implícita una demanda de educación por parte de la mayoría de los sectores sociales; esto conllevó un cambio en la percepción del absentismo (García García, 2005), ya que, en estas sociedades, “el abandono precoz da lugar a una polarización de los itinerarios de formación de los jóvenes” (Casal, García y Planas, 1998, p. 317). El alumnado absentista, así, termina apartándose de aquellos procesos de aprendizaje en los que sí participa el resto de personas de su edad, cosa que es “particularmente estigmatizador en un contexto en el que las generaciones jóvenes están cada vez más formadas. Desposeídos de los recursos personales y sociales necesarios para adaptarse a una sociedad cambiante y compleja, éstos jóvenes caen en una situación de vulnerabilidad laboral y social” (García García, 2005, p. 349).

De hecho, la persistencia continuada del absentismo escolar en un alumno o alumna termina teniendo un efecto acumulativo, al encontrarse inmerso en una especie de remolino envolvente que suele derivar en otros problemas de adolescencia y relacionados con la escuela (Lee y Burkman, 2001).

Según Forrester (1971), el nivel de dificultad de ciertos elementos que determinan el funcionamiento de los sistemas sociales es tal que, muy a menudo, comportan una serie de actitudes no intuitivas: algunas de las decisiones que afectan a los sistemas educativos, y que se toman desde los diferentes organismos reguladores,

terminan creando situaciones que empeoran las circunstancias que intentaban corregir. La clave, según Dudu-Belat y Van Zanten (1992), está en la necesidad de entender el absentismo como una respuesta reactiva de un alumno/-a hacia una situación determinada que no acepta (debido a la causa que sea), o como una actitud de rechazo producida como consecuencia de una situación personal y/o familiar conflictiva. Así, “el individuo absentista es el que manifiesta una reacción defensiva ante un medio que no le gusta o rechaza, y este medio que no acepta es, en primera instancia, el medio escolar y el entorno educativo” (García García, 2005, p. 60).

Glasman (2003) ha denunciado que el rechazo a la asistencia a clase en ocasiones goza de permisividad por parte del entorno más cercano al alumno, es por ello que, como han evidenciado algunos estudios (Cohen, 1992; Fernández Enguita, 1988), las medidas que se deben tomar no dependen únicamente de los procesos de mediación que se producen entre el colectivo adolescente y sus familias sino también de las prácticas de negociación entre las familias y el profesorado, prácticas que no siempre disponen de un buen grado de entendimiento (Geay y Rope, 2003).

Es evidente que el fenómeno del absentismo depende de factores externos al profesorado (el origen social del alumnado, los procesos de socialización familiar, la falta de adaptación al centro, etc.) pero, como apunta Mau (1992), las percepciones y acciones educativas del profesorado, en mayor o menor grado, también ejercen su particular influencia, por eso la carencia de nexos socioafectivos entre alumno/-a y profesor/-a es una de las cuestiones más aducidas por el alumnado absentista (Railsback, 2004). Algunos estudios que han investigado las percepciones y sensaciones de estos alumnos concluyen que sienten sus centros educativos como algo que les resulta muy lejano y donde el profesorado no les presta suficiente atención ni les ayuda en su tarea por aprender (Romeroy, 1999).

## **Objetivo**

El objetivo de la presente investigación fue conocer la manera con la que los diferentes agentes socioeducativos (equipos directivos de los institutos, psicopedagogos/-as y servicios sociales) intervienen cuando devienen situaciones de absentismo escolar. Y también establecer si los centros adoptan unas prácticas activas o reactivas al respecto.

Se trata, por lo tanto, de contextualizar y analizar sus planes de actuación, los discursos y sus prácticas cuando se encuentran con casos de absentismo escolar, puesto que las circunstancias particulares de cada centro pueden condicionar que se interprete o no como absentismo unas u otras circunstancias de ausencia de alumnado (Martínez, Giménez y Alfageme, 2001).

Todo ello implica que, para dar sentido al fenómeno y poder intervenir cuando se produce, se disponga de capacidad para conocer las nuevas exigencias del alumnado

de hoy (sus intereses y motivaciones) y analizar sus contextos; si se focaliza la mirada hacia un futuro de la escuela donde haya menos alumnado absentista “es lógico que contemos con las previsible exigencias de la apertura de la escuela a la comunidad” (Jarauta e Ibernón, 2013, p. 95), una apertura que posibilitará que la escuela no de la espalda a la sociedad y que una parte de su alumnado no sienta la necesidad de vivir al margen de ella.

### **Consideraciones teóricas**

El concepto de absentismo escolar ha sido definido de varias maneras (Hollinger, 1996; Prasad, 2006), ya que:

Es un fenómeno no definido de manera unívoca [...]. No existen referencias compartidas que nos permitan determinar cuándo podemos hablar de un problema de absentismo para un alumno; tales referencias dependen del sentido común de los profesionales, los padres o los propios alumnos, lo que implica subjetividad y consiguiente conflicto tanto en el diagnóstico de la situación como en la toma de decisiones que corrijan tales extremos (Ribaya, 2011, p.581).

Algunos de los términos utilizados son “alumnado pasivo”, “absentismo de aula”, “abandono”, “deserción escolar” y “desescolarización”. Todas estas definiciones coinciden en que el fenómeno es un problema social que deriva de la interacción de diferentes dimensiones, englobadas en un sistema psicosocial que resulta complejo.

Esta complejidad no se debe solo a la cantidad de terminología utilizada sino también a los pequeños matices existentes entre ella, lo cual implica que a menudo se utilice esta terminología con imprecisión (González, 2006); no existe consenso sobre si únicamente se debe entender como absentismo la falta de asistencia a clase o si también debe incluirse aquellos casos en los que hay una presencia “física” del alumno, aunque no una implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Blaya (2003) determina una diferenciación entre el absentismo cubierto por los padres, alumnado que falta a clase por razones diversas pero que cuenta con la connivencia de sus padres; absentismo de retraso, alumnado que se incorpora habitualmente tarde a las clases, puesto que no acude a las primeras horas (forma de absentismo que puede ser la antesala de otro más sistemático); absentismo del interior, alumnado que se encuentra presente en la clases pero que intenta pasar lo más desapercibido posible (se trata de individuos integrados en el contexto escolar y que prefieren estar en compañía del resto de compañeros antes que ausentarse del centro); absentismo elegido, alumnado que evita solo algunas de la prácticas educativas en determinados momentos en los que aprovecha para, descansar, etc.

Hay un consenso generalizado cuando de lo que se trata es de conceptualizar aquellas situaciones en las que el alumnado deja de ir definitivamente al centro escolar:

abandono, entendido “como un proceso progresivo de retirada de la escuela, aspecto en el que insiste la investigación que se ha venido desarrollando en torno al enganche y desenganche escolar (González, 2006, p. 4).

Esta concepción del enganche o desenganche respecto a las prácticas educativas se basa en la idea que los valores, atributos y conductas del alumnado determinan la decisión última de alejarse definitivamente de las aulas (Rumberger, 2001). Desde este marco teórico, se postula que acabar la trayectoria escolar de manera satisfactoria depende del enganche del alumnado y que el abandono escolar no es más que la fase última de una serie de etapas acumulativas y dinámicas de desenganche (Finn, 1993; Lehr, 2004). De hecho:

Para muchos alumnos dejar la escuela es la fase final de un interminable proceso de desenganche gradual y participación reducida en el currículo formal de la escuela, así como en el co-curriculum y vida social más informal de la escuela (Leitwood y Jantzi, 2000, p. 8).

Entendemos, como García García (2005), que para analizar el absentismo escolar se necesita una concepción de los aspectos sociales como hechos holísticos, es decir, una manera de entender las conductas y actitudes humanas que tengan presentes los condicionantes estructurales de las desigualdades y una perspectiva interactiva del fenómeno que permita entenderlo desde la subjetividad de aquel alumnado inmerso en el absentismo social: tal y como han demostrado diferentes investigaciones (Bergeson y Heuschel, 2003; Black, 2002), tanto el absentismo como el abandono definitivo no se pueden separar de la estructura social, aunque “desde una perspectiva biográfica haya que 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 sociopolítico más amplio” (García García, 2005, p. 63).

El absentismo escolar es un hecho dinámico, interactivo y poco homogéneo (San Fabián, 1999), consecuencia de una interacción de causas que se van introduciendo sistemáticamente en la vida de la persona y que la portan a evolucionar y a vivir nuevas situaciones. Esto nos lleva a proponer la clasificación del absentismo escolar detallada en la tabla 1:

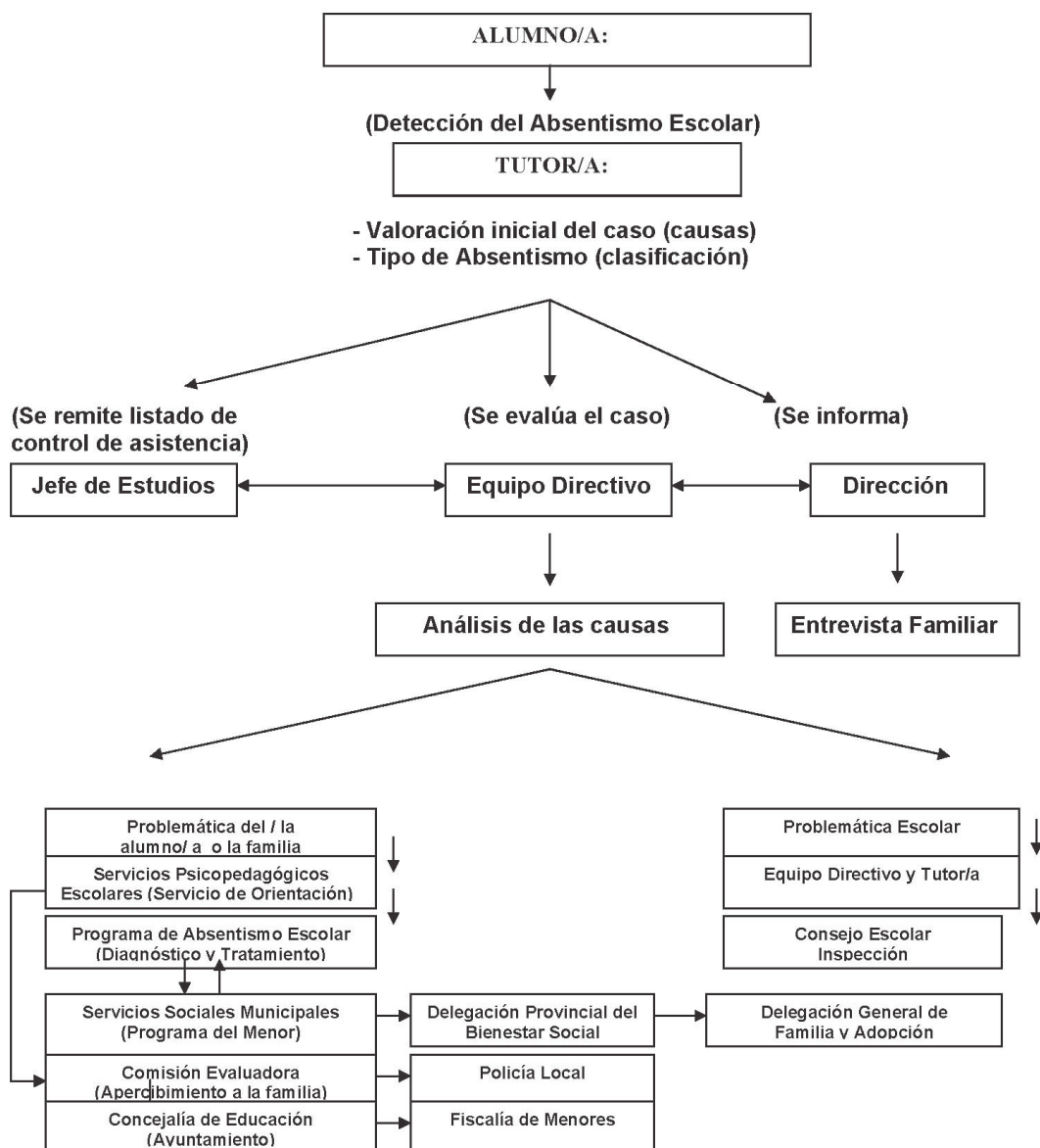
De origen <b>FAMILIAR</b>	Dentro de este tipo de absentismo debemos distinguir a su vez entre: <ul style="list-style-type: none"><li>- Absentismo de origen familiar <b>activo</b>: es un absentismo provocado por la propia familia, los niños/as son utilizados para contribuir a la economía familiar, para asumir roles paternos, para hacerse cargo de sus hermanos, etc.</li><li>- Absentismo de origen familiar <b>pasivo</b>: nace como consecuencia de que la preocupación y responsabilidad de</li></ul>
---------------------------	--

	<p>la familia hacia la asistencia a la escuela es mínima o nula, motivada por la ausencia de valores culturales. No le dan importancia a la educación, dándose una ausencia de disciplina de los horarios escolares, lo que dificulta la asistencia regular de sus hijos al centro educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Absentismo de origen familiar <b>desarraigado</b>: surge normalmente en las familias desestructuradas, con problemas relacionales en el ámbito de la pareja, precariedad en el empleo, adicción a las drogas, etc., lo que dificulta la atención a los menores.</li> <li>- Absentismo de origen familiar <b>nómada</b>: nace como consecuencia de que la familia se dedica a realizar actividades temporeras (feriantes, itinerantes, etc.), produciéndose la ausencia del/la menor solo en periodos determinados.</li> </ul>
<p>De origen <b>ESCOLAR</b></p>	<p>Este tipo de absentismo se manifiesta por un rechazo y una falta de adaptación del alumno/a a la escuela; se aburre, no le interesa el trabajo escolar con el/la profesor/a. También puede deberse a la falta de recursos de la propia institución educativa para atender las dificultades y características de algunos alumnos que requieren un tratamiento individualizado.</p>
<p>De origen <b>SOCIAL</b></p>	<p>El alumno/a se deja influenciar por la dinámica absentista de sus compañeros, amigos, vecinos, por las condiciones o ambiente del barrio, por condicionamientos culturales, etc., que no valoran la educación como soporte para el desarrollo integral de la persona</p>

**Tabla 1.** Clasificación del absentismo escolar. Fuente: Ribaya (2011, p.583).

El proceso mediante el cual un alumno/-a empieza a caer en el absentismo tiene una dimensión activa en su producción y desarrollo (Oerlemans y Jenkins, 1998), puesto que supone una respuesta ante la institución escolar, respuesta que se ve marcada, también, por la trayectoria escolar previa (Finn, 1989). A partir de las palabras siguientes de González (2006, p. 12), se hace una propuesta para determinar si la prevención, el seguimiento y el análisis del absentismo llevado a cabo por los centros estudiados en la investigación es suficientemente riguroso:

En última instancia, debemos reconocer abierta y honestamente que la organización escolar no está funcionando para un número cada vez mayor de adolescentes —sobre todo para aquellos de entornos en desventaja—. Por tanto, problemas de absentismo, abandono y de alumnado en riesgo de exclusión no se solucionan con parches esporádicos o aislados, sino que exigirán suplantar algunos de los supuestos habitualmente dados por sentado de cómo deben ser y funcionar las escuelas; cuestionar el currículo, e incluso la noción de centro escolar como el lugar donde los profesores "transmiten" conocimientos que los alumnos "reciben". Se trata, pues, de trabajar con la idea del centro escolar como una organización —tan democrática como posible— que apunta a amplios intereses colectivos (González, 2006. p. 12).



**Figura 1.** Procedimiento para la prevención, seguimiento y análisis del absentismo escolar. Fuente: Ribaya (2011, p. 591).

## Hipótesis

Se partió de la hipótesis siguiente: determinadas situaciones de absentismo resultan difíciles de detectar como consecuencia de la falta de un marco operativo consensuado entre los diferentes agentes socioeducativos (centros educativos, familias e instancias municipales), dificultad agravada por la falta de unos parámetros concretos para la prevención y el seguimiento de dicho fenómeno.

Esta hipótesis principal nos lleva a una secundaria: la existencia de un trabajo coordinado entre los centros de enseñanza y los servicios sociales puede devenir un elemento que estructure una coherencia y una homogeneidad en las intervenciones contra los diferentes tipos de absentismo existentes y, por lo tanto, puede minorizar los casos de absentismo existentes.

## Metodología y muestra

Los pasos a seguir que se llevaron a cabo en esta investigación fueron varios. El primero fue la identificación del problema que se pretendía investigar. Después se buscó la obtención de datos sobre esta situación. Una vez se dispuso de datos, se representaron en una estructura de un diagrama causal, que permitió establecer la relación entre las variables.

La recogida de información se produjo a través de entrevistas semi-estructuradas con los equipos directivos, los y las psicopedagogos de los centros y el personal de los servicios sociales. Estas entrevistas, previa petición de permiso, fueron grabadas. Las entrevistas se completaban con unos cuestionarios, que incluyan ítems referidos a las cuestiones que aparecen en la tabla 2:

- Marco de prevención: tipo de alumnado, concreción del proyecto pedagógico del centro, organización docente, implicación del profesorado ante la línea pedagógica del centro, recursos y medidas de atención a la diversidad, coordinación del profesorado, función tutorial, iniciativas de formación permanente de carácter colectivo, experiencias de innovación docente.
- Variaciones temporales: aproximación a las causas, datos sobre alumnado absentista, datos sobre alumnado absentista que se reincorpora al centro.
- Registro: criterios del centro para concretar el absentismo y grado de aplicación, definición de absentismo en el PEC, existencia de protocolo, formas de control, vías de comunicación interna y externa.
- Servicios de apoyo externo: relación entre el centro y los servicios externos.
- Respuesta al absentismo: intervenciones ante el retorno de un alumno absentista, descripción de parámetros específicos (marco de colaboración equipo directivo-



psicopedagogo-profesorado), creación de comisiones específicas de seguimiento, estrategias de resolución de conflictos.

**Tabla 2.** Cuestionarios. Fuente: elaboración propia a partir de García García (2005, p. 368-370).

El estudio también tiene en cuenta los protocolos y los documentos redactados por parte de los centros y/o de los servicios sociales municipales.

Por lo que a la muestra se refiere, en total se han llevado a cabo 88 entrevistas, 62 en institutos y 26 en instancias municipales. Los centros escolares pertenecen siempre a las poblaciones cuyos servicios sociales aceptaron participar en la investigación.

No forman parte de la muestra los cuestionarios y las entrevistas llevadas a cabo en dos institutos de una localidad en la que la concejalía de servicios sociales no autorizó a su trabajadora social la participación en el estudio. La muestra se presenta en la tabla 3.

Ámbito	Cargos directivos y psicopedagogos de centros de enseñanza secundaria y personal de los servicios sociales municipales.
Tamaño muestral	88 informantes (47 hombres y 41 mujeres).
Instrumentos	Cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas.
Temporalización	Noviembre 2012 - junio 2013.
Error muestral	+ 1.5 %
Nivel de confianza	98.5 %

**Tabla 3.** Muestra de la investigación.

La información se procesó con un programa de análisis textual, el atlas.ti, que permitió su ordenación en función de los ítems preestablecidos, y también permitió regular contenidos y opiniones a través de un sistema de codificación abierto.

Esta forma de procesar los datos transforma el conjunto de variables originales en un nuevo conjunto de datos sin perder información. De esta manera, los factores se caracterizan por estar interrelacionados entre sí y explican la mayor parte de la varianza total de la investigación.

El estudio integra la recogida cuantitativa de información (todos los datos relacionados con los parámetros del absentismo obtenidos de los cuestionarios) con la cualitativa (la información de los discursos orales de las entrevistas).

Teniendo en cuenta que no existe un consenso en la manera de entender el fenómeno, se contó con un grupo de variables para el reconocimiento de las pautas relacionadas con el absentismo, aspecto que convirtió el análisis en un ejercicio más complejo pero que le otorgó una mayor coherencia interna para su posterior interpretación.

Para poder abordar el objetivo planteado nos marcamos las siguientes pautas:

- Confeccionar un instrumento que posibilitara medir los marcos de detección y seguimiento del absentismo.
- Concretar la validez de este cuestionario comprobando su coherencia de constructo (García y Moreno, 2009, p. 114) y su consistencia interna.
- Llevar a cabo un pretest para determinar, a partir de este análisis, las carencias en el funcionamiento de las medidas de detección y corrección del fenómeno.

## **Resultados**

El primer aspecto a resaltar de la investigación es que la mayoría de los centros educativos (un 79,8%) no cuentan con un protocolo ni con un marco de actuación preestablecido que determine cuándo se produce una situación de absentismo escolar; además, los miembros de los equipos directivos de estos centros tienden a ofrecer una respuesta excesivamente amplia de aquello que entienden por absentismo: “tanto la jefa de estudios como yo consideramos que hay absentismo cuando algún alumno falta más de dos días a la semana, como norma general” (informante 18, director); “no siempre tenemos muy claro cuando hay absentismo o cuando no, lo hablamos en cada caso y después, dependiendo del alumno que sea, consideramos que lo hay o no” (informante 29, psicopedagoga).

Esto demuestra que estos centros no disponen de una definición institucional del absentismo escolar. Así pues, la complejidad en la manera de interpretar el fenómeno (tal y como pone de manifiesto el apartado tercero del presente artículo) implica que, a menudo, a los equipos directivos de los institutos les resulte complicado concretar si, cuando un alumno/-a empieza a faltar a clase, se encuentran ante un caso de absentismo o si simplemente se trata de una actitud que, en realidad, no implica una práctica reiterada de absentismo sino una forma aislada de transgresión de las normas institucionales .

Después de tener presentes estas complejidades metodológicas, el análisis de los resultados de la investigación cuantitativa y cualitativa evidencian que, pese a la homogeneidad que frecuentemente se le presupone a este fenómeno, se detectan

distinciones notables en sus dimensiones; aunque los centros que forman parte del estudio sean de unas características similares (centros públicos con un alumnado de clase media, media-baja, con una tasa de inmigración que oscila entre el 20 y el 34% y con un índice de rotación de plantillas de profesorado relativamente alto).

Otro aspecto relevante es que al detectarse un caso en el que el centro considera que se produce absentismo solo el 32,18% de los institutos avisa a servicios sociales durante las 4 primeras semanas. En el período que se mueve entre las 4 y las 8 semanas, la cantidad de centros que lo denuncia asciende a un 87,69%, aunque algunos miembros de equipos directivos admiten que “si el alumno se deja ver algún día o si entra a las dos o tres últimas clases entonces no damos parte al ayuntamiento, aunque la situación se alargue durante meses” (informante 35, jefa de estudios); “tenemos un pacto no escrito y si acuden al instituto durante una jornada entera a la semana o algunas horas sueltas durante al menos tres días no llamamos a servicios sociales” (informante 50, director).

Estos resultados confirman la hipótesis formulada, puesto que únicamente el 21,2% de los centros cuentan con unos criterios que les permiten determinar qué es el absentismo y disponen de estrategias vehiculadas y preparadas para usarse como herramientas de intervención psicopedagógicas (tanto para la prevención como para la actuación y el seguimiento de los casos detectados).

El estudio pone de manifiesto que la falta de un marco general para abordar las situaciones de absentismo contrasta con las respuestas a la diversidad que los institutos sí que se plantean en términos de organización escolar (refuerzos, desdobles, programas de diversificación curricular, etc.), puesto que el 100% de los centros dispone de este tipo de organización, que atiende y da respuesta a las necesidades educativas específicas del alumnado.

Otro aspecto relevante del estudio es que en los institutos pequeños (de una o dos líneas) el absentismo escolar se reduce a un 0,9% del total del alumnado, cifra que aumenta a un 1,62% en los centros medianos (de 3 a 5 líneas) y a un 3,87% en los centros de más de 5 líneas.

Para el análisis de algunos datos se siguió la propuesta sobre las prácticas de intervención de García García (2004, p. 351) de la Tabla 4, que sirven para determinar si un centro aplica prácticas proactivas o reactivas.

<b>Centro educativo proactivo</b>	<b>Centro educativo reactivo</b>
1. Tiene instituidos criterios de intervención ante el absentismo.	- Se detecta la ausencia de criterios de intervención.
2. Lleva a cabo actuaciones específicas a fin de reincorporar al alumnado al aula.	- Se produce una propensión a la segregación.
3. Interviene de manera inmediata cuando se producen situaciones de absentismo.	- No hay respuesta pedagógica ante el absentismo recurrente.
	- Se considera a otras agencias, y a los servicios sociales en particular, como

4. Adopta medidas preventivas y colabora con otras agencias.	algo ajeno a su ámbito de actuación.
--	--------------------------------------

**Tabla 4.** Clasificación de las prácticas de actuación de los centros escolares. Fuente: García García (2004, p. 351).

Tras el análisis de los datos referidos a los ítems encargados de este apartado, se puede considerar que el 16% de los centros desarrolla prácticas activas ante el fenómeno del absentismo; otro 21,7% actúa según unas prácticas que combinan parámetros activos y reactivos; el 62,3% restante lleva a cabo prácticas meramente reactivas, puesto que se produce un registro irregular de los casos de absentismo, una falta de coordinación evidente con los servicios sociales, y en las intervenciones, que llegan tarde, ni se sigue un criterio de actuación consensuado ni se tienen en cuenta aspectos como la diversidad del alumnado o sus problemáticas personales.

Un 44% de los centros que ubicamos dentro de estas prácticas reactivas culpabilizan a su índice de absentismo a los servicios sociales: “nosotros antes nos poníamos en contacto con ellos y, poco o mucho, empezábamos a actuar. Pero hace tiempo que no nos ayudan y, ciertamente, hay que reconocer que ahora hacemos bien poco al respecto. Y lo poco que hacemos, yo diría que lo vamos improvisando sobre la marcha” (informante 49, psicopedagoga); “si llamas y llamas a servicios sociales y nunca te hacen caso al final te cansas y te dedicas a emplear tus energías en los que vienen y realmente sí que quieren aprender. Pero que conste que si desde el ayuntamiento nos hicieran caso yo creo que, formando piña, a algunos de los que no vienen los recuperaríamos” (informante 16, directora); “los servicios sociales no ponen ningún interés, así es que yo he optado por no llamar. Hacemos nosotros lo que nos parece, aunque tengo que reconocer que no seguimos una línea determinada, en cada caso particular actuamos según creemos conveniente en ese momento” (informante 2, director).

Otro 19,8% cree que se trata de un fenómeno inevitable: “siempre ha habido absentismo, yo tengo cincuenta años y cuando iba a la escuela ya había niños que se quedaban en casa, es normal, ha pasado, pasa y pasará y no se puede hacer nada, ¿para qué voy a llamar a servicios sociales si es inevitable que algunos alumnos desaparezcan del mapa?” (informante 42, jefe de estudios).

Por lo que a la incidencia que estas prácticas tienen sobre el índice de absentismo, los resultados son muy significativos:

- Centros con prácticas activas: el absentismo se limita a un 0,48% del total del alumnado.
- Centros con prácticas activas y reactivas: 1,12% de absentismo.
- Centros con prácticas reactivas: 2,97% de absentismo entre su alumnado.

Y, en cambio, un 23,4% de los informantes que trabajan en los servicios sociales responsabilizan a los centros escolares: “nos llaman tarde y, encima, si quieres concertar una cita, nunca les viene bien” (informante 71, trabajadora social); “yo llevo veinte años y nunca he notado interés en los directores de los institutos, y mira que en los tres institutos de la ciudad ha habido ya varios directores. Pero no hay manera. No trabajamos codo con codo y, claro, así no hay manera de poner remedio a la situación. Los chavales se quedan en casa y así no hay forma de reeducarlos. Va pasando el tiempo y, al final, cumplen los 16 y aquí paz y después gloria” (informante 86, trabajadora social).

Por lo respecta al origen del absentismo escolar, los resultados se recopilan en la tabla 5:

	<b>1er Ciclo ESO</b>	<b>2do Ciclo ESO</b>
Familiar	11,4%	9,2%
Escolar	57,3%	23,9%
Social	31,3%	66,9%

**Tabla 5.** Resultados del origen del absentismo escolar.

Entre el alumnado más joven, de 1º y 2º de la ESO, el absentismo de origen escolar es el mayoritario, debido fundamentalmente a la falta de adaptación que se produce con el cambio de centro (se pasa de un centro de primaria a uno de secundaria).

En el segundo ciclo, en cambio, el alumnado se deja influenciar por la dinámica absentista de sus compañeros, amigos, etc. Aunque la investigación dispone de estos datos, también se ha tenido en cuenta que, tal y como apuntan Viana y Rullán (2010), para explicar los porcentajes referidos al origen del absentismo las variables interactúan entre sí de una forma no necesariamente directa ni lineal, puesto que se engloban en un sistema social complejo.

La vertiente cualitativa de la muestra (las entrevistas) nos ha ido informando que, en realidad, afectar a una variable puede tener consecuencias en otras variables y condicionar al fenómeno de manera inesperada o muy difícil de predecir si se intentara analizar el fenómeno siguiendo un pensamiento lineal: “es un alumno que en el primer trimestre de primero de la ESO no venía porque no tenía amigos. Llegó un alumno nuevo en enero, se hicieron amigos y entonces se reintegró. Volvió a acudir al centro todos los días. Pero en segundo fue su amigo quien dejó de venir, por motivos familiares, porque sus padres venden en mercados ambulantes y el niño empezó a echarles una mano, y entonces él dejó otra vez de venir porque su amigo, que en primero había sido una motivación para que regresara, ahora ejercía sobre él una influencia negativa” (informante 44, jefe de estudios).

Tanto los resultados de las encuestas como los discursos de las entrevistas ponen énfasis en la ausencia “física” al centro, pero solo un informante (el 20, psicopedagoga) hace mención al absentismo del interior que se ha explicado en el apartado 3 del presente artículo.

Al ser entrevistas semi-estructuradas, en las 12 últimas entrevistas el investigador introdujo preguntas sobre este tipo de absentismo, pero la mayoría de las respuestas fueron similares: “bueno, los casos de los que calientan la silla, si están en silencio y dejan que el profesor de la clase, no nos preocupan” (informante 56, directora); “si tuviéramos que establecer un protocolo de actuación para los que están en el aula pero no están, nos volveríamos locos. Con que no molesten, ya tenemos bastante” (informante 59, jefa de estudios); “ahí no se puede hacer nada, bueno sí, intentar que no molesten al resto, piensa que de estos que están físicamente pero no siguen las clases hay grupos de tercero de la ESO donde hay un 15 o un 20%, sería imposible dedicar nuestros esfuerzos a intentar que quieran abrir el libro” (informante, 61, psicopedagogo).

Uno de los resultados más impactantes de la investigación es que el 89,56% de informantes entrevistados en los institutos no se ha planteado ningún tipo de reflexión sobre las razones que llevan a una parte del alumnado a no asistir a la escuela, ni por qué se sienten alejados del ambiente escolar o del currículum y desconectan, ni por qué no están enganchados al trabajo académico: “la verdad es que nunca me lo he preguntado, me imagino que se está mejor en el parque o en casa jugando a la play, no lo sé” (informante 6, directora); “no, nunca nos hemos preocupado por eso, tenemos un 3% de alumnos que no quieren venir, pero la verdad es que ya tenemos bastante con intentar que vuelvan, no nos planteamos ir haciendo de sociólogos o de psicólogos para saber los motivos” (informante 33, jefe de estudios).

En el ámbito de los servicios sociales, en cambio, un 77,1% sí que muestran interés por este ítem, y, de hecho, en las entrevistas han incidido en “yo se lo digo siempre al director, tú mira bien al chaval, obsérvalo, conócelo, y entonces sabrás porque no quiere venir al instituto” (informante 77, trabajadora social); “en más de la mitad de los casos, si en el instituto escucharan a los alumnos, si dejaran que se desahogaran, seguro que evitarían que desaparecieran de las aulas” (informante 83, trabajador social).

## **Conclusiones**

Los cuestionarios de la presente investigación ponen de manifiesto que el absentismo escolar tiene una dimensión psicológica, normalmente de origen familiar o escolar, y una biográfica, generalmente de origen social (García García, 2004). Estos cuestionarios, que han rellenado los profesionales de la educación y de los servicios sociales, evidencian que, como fenómeno, el absentismo se relaciona con la realidad

inmediata del alumno, con la manera subjetiva en la que siente su escolarización, con sus percepciones sociales y con la existencia de problemáticas familiares.

Tanto los cuestionarios como las entrevistas ponen de relieve que el absentismo es un fenómeno variable y heterogéneo que, al fin y al cabo, se convierte en una manifestación de la resistencia activa de un sujeto hacia un ente educativo que, por razones diversas, no está dispuesto a aceptar.

Con todo, los centros donde predominan las intervenciones activas (que conllevan una concepción de la función docente que no se limita a la vertiente formativa y que, además, colaboran y se coordinan con los servicios sociales de su población), consiguen minorizar los efectos del absentismo, puesto que lo reducen a un 0,48% de su alumnado.

Los centros donde se asientan las prácticas e intervenciones reactivas, que suponen el 62,3% de los centros estudiados, alcanzan un 2,97% de absentismo entre su alumnado.

De los resultados de la entrevistas (sobre todo de las realizadas a los y las psicopedagogos) se deduce que se establece un distanciamiento entre la dirección que una parte del profesorado aporta en su tarea docente y la implicación del alumnado, dirección que invita, cuanto menos, a la reflexión sobre los cambios que se deben producir en la escuela del futuro para que ésta sea capaz de rebajar las cifras de absentismo escolar.

Ciertamente, son muchos los futuros posibles de la educación, pero solo uno tendrá lugar, y si se pretende que la escuela vuelva a recuperar su papel preponderante como agente de transmisión de saber y que sea capaz de atraer al alumnado, quizá sería necesario que los diferentes sectores encargados de tomar decisiones que afectan a la educación tuvieran en cuenta que:

No se trata de regresar al debate sobre la relación escuela-sociedad, sino de promover la construcción de un espacio público de educación en el cual la escuela tenga su lugar, aunque este no sea un lugar hegemónico ni único en la educación de los niños y de los jóvenes. La propuesta que os hago rompe con la tradición de atribuir a la escuela todas las misiones y se inspira en las formas de convivencia sugeridas por Ivan Illich. La defensa de un espacio público de educación solo tiene sentido si este es «deliberativo», según la acepción que Jürgen Habermas (1989) le ha dado a este concepto. No basta atribuir responsabilidades a las diversas entidades. Es necesario que estas tengan voz y capacidad de decisión sobre los asuntos educativos. La puesta en práctica de esta idea obligará a encontrar formas de organización de los ciudadanos para el ejercicio de estas tareas, sobre todo a través de los órganos locales de gobierno. Desde esta perspectiva, la propuesta adquiere todo su sentido, abriéndose a la posibilidad de un nuevo contrato educativo con responsabilidad compartida entre un conjunto de actores y de instancias

sociales, no solamente en manos de educadores profesionales. Si bien es verdad que la escuela ha cumplido a lo largo del siglo XX un importantísimo trabajo social, no es menos cierto que hoy resulta esencial evolucionar hacia una mayor responsabilización de la sociedad (Novoa, 2009, p. 197).

### Referencias bibliográficas

- Bergeson, T. y Heuschel, M.A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Recuperado el 19 de marzo de 2013, de <http://www.k12.we.us/research/default.aspx>.
- Black, S. (2002). *Keeping Kids in School. American School Board*, 189 (12). Recuperado el 11 de enero de 2013, de <http://www.asbj.com/2002/12/1202research.html>
- Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prévention*. Recuperado el 2 de enero de 2013, de <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/blaya.pdf>
- Casal, J.; García, M. y Planas, J. (1998). Les reformes dans les dispositifs de formation pour combattre l'échec scolaire et social en Europe: paradoxes d'un succès. *Revista Formation Emploi*, 62, 73-85.
- Cohen, M. (1992). Paternalism and poverty: contradictions in the schooling of working-class children in Tullysh, County Down. *History of Education*, 21(3), 291-306.
- Croninger, R.G. y Lee, V.E. (2001). Social Capital and Dropping out of High School: benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance. *Teacher College Record*, 103(4), 548-581.
- De las Heras, J. (2000). Trastorno de ansiedad por separación y absentismo escolar. *Revista Complutense de Educación*, 11 (1), 57-69.
- Duru-Bellat & Van Zanten (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: A. Colin.
- Fernández Enguita, J. (1988). El rechazo escolar. ¿Alternativa o trampa social? *Política y Sociedad*, 1, 23-34.
- Finn, J.D. (1989). With drawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J.D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education. (NCES 93 470).
- Forrester, J. W. (1971). Counter intuitive behavior of social systems. *Technology Review* by the Alumni Association of the Massachusetts Institute of Technology.



- García García, M. (2004). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, 338, 347-374.
- García García, M. (2005). Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales. *Aula abierta*, 86, 55-74.
- García, R. y Moreno, J. (2009). *El profesorado y la secundaria: ¿demasiados retos?* Valencia: Nau Llibres.
- Geay, B. Y Rope, F. (2003). *L'espace sociale de la déscolarisation. Trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles*. Material policopiado.
- Glasman, D. (2003). *Quelques acquis d'un programme de recherche sur la déscolarisation*. VEI-Enjuex, 132, avril.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar. Una situación singular de la exclusión educativa, *REICE*, 4(1), 1-15.
- Habermas, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Cambridge: Polity.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hollinger, D. (1996). *High School Dropout Rates*. Department of Education Consumer Guide: National Institute on the education of At-Risk Students.
- Jarauta, B. E Ibernón, F. (2012). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Klein, R. y Last, C. G. (1989). *Anxiety disorders in children*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lee, V.E. y Burkam, D.T. (2000). *Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure*. Recuperado el 4 de febrero de 2013, de <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf>
- Lehr, C.A., Johnson, D.R., Bremer, Ch.D., Cosio, A. y Thompson, M. (2004). Essential Tools. Increasing rates of School Completion: Moving from Policy and *Research to Practice. A manual for Policy makers, Administrators, and Educators*. Recuperado el 4 de marzo de 2013, de <http://www.ncset.org/publications/essentialtools/dropout.pdf>
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). *The Effects of Transformational leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School*. Recuperado el 12 de enero de 2013, de [http://www.hku.hk/educel/Visitor\\_ProfLeithwood.htm#TOP](http://www.hku.hk/educel/Visitor_ProfLeithwood.htm#TOP)
- Martínez, M., Giménez, A. y Alfageme, A. (2001). La situación escolar de la infancia gitana y el absentismo. *VII Congreso Español de Sociología* (pp. 34-56). Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Mau, R. Y. (1992). The validity and devolution of concept: student alienation, *Adolescence*, 27(107), 731-741.
- Mogulesco, S. (2002). *Approaches to Truancy Prevention*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Morton, J. (1989). Youth alienation and the schools: a principal's perspective, *NASSP Bulletin*, 73(514), 109-110.
- Novoa, A. (2009). Educación XXI: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de educación*, 49, 181-199.
- Oerlemans, K. y Jenkins, H. (1998). There are aliens in our school. *Educational Research*, 8, (2), 117-129.
- Prasad, G. (2006). *Review, examination and validation: An assessment of data on drop out from schools of selected clusters in the state*. Karnataka: Policy Planning Unit Government of Karnataka-Azim Premji Foundation.
- Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*, wysiwyg://11/. Recuperado el 11 de enero de 2013, de <http://www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html>
- Ribaya, F. J (2011). La gestión del absentismo escolar. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLIV, 579-596.
- Romeroy, E. (1999). The Teacher-Student Relationship in Secondary School: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 465-482.
- Rubenger, R. W. (2001). *Why Students Drop out of School and What Can be Done*. Recuperado el 4 de febrero de 2013, de <http://civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/rubenger.pdf>
- San Fabián, J. L (1999). La escolaridad obligatoria. Transiciones y tradiciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 25-30.
- Tinto, V. (2006). *Taking Student Retention Seriously*. Nacada: National Academic Advising Association.
- Viana, N. y Rullán, A. (2010). Reflexiones sobre la deserción escolar en Finlandia y Puerto Rico. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 18, (4), 2-27.
- Vila Merino, S. (2011). Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 3. Recuperado el 2 de febrero de 2013, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3652Vila.pdf>

**Datos del autor:**

**Marc Pallarès Piquer**

Área Teoría e Historia de la Educación. Universidad Jaume I, Avenida de Vicent Sos Baynat s.n., 12071, Castellón. Correo electrónico: pallarem@edu.uji.es.

**Fecha de recepción:** 19/12/2013

**Fecha de revisión:** 29/12/2013

**Fecha de aceptación:** 14/01/2014

