

La mejora de la calidad de la formación obligatoria: el absentismo como síntoma

Joan Rué

Universitat Autònoma de Barcelona
 Departament de Pedagogia Aplicada
 Joan.Rue@uab.cat

Resumen

Cuando nos referimos al éxito o al fracaso escolar, en realidad, nos estamos interrogando acerca del modelo de sociedad —o de ciudad— que deseamos tener dentro de diez o veinte años. Por lo tanto, el éxito o el fracaso escolar no es una cuestión sectorial, no compete tan sólo a los profesionales de la educación, sino que va mucho más allá.

En efecto, la escolaridad hasta los dieciséis años se predica, en los textos legales de nuestro país, como universal y obligatoria para la población infantil y juvenil. Constituye, por lo tanto, una declaración de prioridad de orden político. La razón última y justificativa de esta meta es que un modelo social de la complejidad del nuestro sólo puede ser sostenible, y progresar, con un nivel de desarrollo educativo y humano, universalizando la formación hasta unos niveles de aprendizaje que se han concretado en la etapa de ESO. Dicha finalidad apunta tanto al desarrollo de competencias y de habilidades, de estrategias de tipo intelectual y de sociabilidad, como de destrezas de aplicación técnica en el entorno en el que se relacionan los individuos.

Palabras clave: calidad, formación obligatoria, absentismo, intervención, ESO, LOE.

Resum. *La millora de la qualitat de la formació obligatòria: l'absentisme com a símptoma*

Quan ens referim a l'èxit o al fracàs escolar, en realitat, ens estem interrogant sobre el model de societat —o de ciutat— que desitgem tenir d'aquí a deu o vint anys. Per tant, l'èxit o el fracàs escolar no és una qüestió sectorial, no competeix tan sols als professionals de l'educació, sinó que va molt més enllà.

En efecte, l'escolaritat fins als setze anys es predica, en els textos legals del nostre país, com universal i obligatòria per a la població infantil i juvenil. Constitueix, per tant, una declaració de prioritat d'ordre polític. La raó última i justificativa d'aquesta meta és que un model social de la complexitat del nostre només pot ser sostenible, i progressar, amb un nivell de desenvolupament educatiu i humà, tot universalitzant la formació fins a uns nivells d'aprenentatge que s'han concretat a l'etapa d'ESO. Aquesta finalitat apunta tant al desenvolupament de competències i d'habilitats, d'estratègies de tipus intel·lectual i de sociabilitat, com de destreses d'aplicació tècnica en l'entorn en el qual es relacionen els individus.

Paraules clau: qualitat, formació obligatòria, absentisme, intervenció, ESO, LOE.

Abstract. *Improvement of the quality of mandatory training: the absenteeism as a symptom*

When we reflect on the success or school failure, actually, we are interrogating ourselves about the model of society that wished of here to ten or twenty years. Therefore, the success or the school failure is not a sectorial question, does not compete so only to the professionals of the education, but that goes much beyond there.

That is, legal texts in our country preach a universal and compulsory schooling until sixteen years. It constitutes, therefore, a statement of priority of political order. The reason in which this goal is justified is that a social model with the complexity of ours can only be sustainable, and progress, with a level of both, educative development and human, in order to reach the learning attainments that had been preached for the stage of ESO. Such aim focus on the pupils' development of skills, in their intellectual strategies and sociability, attending the benchmarks in which the individuals are related to.

Key words: quality, compulsory training, absenteeism, school disaffection, intervention, ESO, LOE.

Sumario

- | | |
|--|---------------------------------------|
| 1. Los argumentos consagrados en ley | 4. Abordar el fenómeno del absentismo |
| 2. ¿Qué situación tenemos? | 5. A modo de conclusión |
| 3. Conceptualizar y hacer visible el absentismo real | Anexo |

1. Los argumentos consagrados en ley

La prioridad de la escolarización de todos hasta los dieciséis años en nuestro país se sustenta en el principio de que el nivel de formación obligatoria debería facilitar a los individuos una «renta educativa básica», es decir, un nivel de formación a la vez necesario y mínimamente suficiente que permitiera a los ciudadanos de cualquier extracción social desenvolverse social y productivamente de acuerdo con unos niveles básicos de comprensión del mundo en el que viven y poder acceder a niveles formativos superiores, académicos o profesionales. Así, la razón última del diseño de una escuela obligatoria obedece, a la vez, a unos principios de justicia, de sostenibilidad y de desarrollo social.

La Ley Orgánica de Educación (LOE), en su preámbulo, plantea como necesidad del sistema educativo el objetivo de conseguir el éxito escolar para todos los jóvenes. En las páginas iniciales de la LOE, el concepto «éxito escolar» aparece hasta tres veces, toda una novedad con respecto al marco legal anterior.

Se asume, asimismo, el reto educativo propuesto por la Comisión Europea para el año 2010, de llegar al 85% de la población de veintidós años con estudios postobligatorios, entendidos, como mínimo, en términos de cumplir un ciclo formativo de grado medio o tener completo el bachillerato.

En congruencia con este doble propósito, la ordenación de la secundaria obligatoria contemplada en la LOE respeta el principio de unas enseñanzas comunes para todos hasta los dieciséis años, de acuerdo con las diferencias de capacidades e intereses de cada alumno, para no provocar abandonos prematuros, desafección hacia el sistema y, en definitiva, fracaso escolar.

En el título preliminar de la LOE, se mencionan las competencias básicas como parte integrante del currículo, entendido éste como el «conjunto de objetivos, de competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación en cada una de las enseñanzas reguladas» (por dicha ley), lo cual deviene un aspecto clave para establecer los aprendizajes que deberían conducir hacia el logro del éxito escolar para todos.

En este sentido, se definen como estructura central las competencias básicas propuestas por la Unión Europea y la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las TIC, la educación en valores, que «se trabajarán» en todas las áreas.

Por lo que se refiere a la evaluación, son novedad la decisión de recuperación de curso vinculada a las competencias básicas y no a las áreas de conocimiento, en primaria, así como una evaluación de diagnóstico para todo el alumnado, al finalizar el segundo ciclo, con el fin de medir el grado de logro de aquellas competencias apuntadas. Dicha evaluación se describe con carácter formativo y orientador para los centros, y con carácter informativo para las familias.

En relación con la funcionalidad del curso terminal de etapa, cuarto de ESO, se le da carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios, como para la vida laboral. Los centros, en su autonomía, podrán agrupar al alumnado en diferentes opciones.

Se apuntan distintas medidas de atención a la diversidad: la integración de las materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, el desdoblamiento de grupos, las materias optativas, los programas de refuerzo y los programas para alumnos con necesidades educativas especiales. Finalmente, las administraciones se imponen el deber de promover que la tutoría y la orientación sean el eje de la ordenación de la ESO.

Apuntado lo anterior, hemos de recordar que el carácter predicativo de las leyes no basta para convertir las aspiraciones en realidades. Para que ello sea posible, además de las leyes, es necesario mucho más. En efecto, aunque las medidas apuntadas vayan en la buena dirección, su modo de concreción puede generar efectos bien distintos, dependiendo de cómo se haga. Sin embargo, existe un problema previo. A menos que sostengamos la ingenuidad de que las leyes por sí mismas cambian las cosas, debemos considerar el contexto de su aplicación. Es decir, el actual funcionamiento del sistema educativo, sus rasgos constitutivos, organizativos, la cultura docente bajo la cual se desenvuelven sus logros, etc.

Para que la legislación incida de modo efectivo en estos aspectos de fondo, es necesario acordar un diagnóstico de nuestra propia situación y concertar planes de acción funcionales, propiamente escolares y con agentes externos a los centros educativos, para situarnos lo más cerca posible de aquellos deseos explicitados en los grandes objetivos legales.

2. ¿Qué situación tenemos?¹

Podemos sintetizar nuestra situación diciendo que, en España, tenemos un modelo educativo segmentado en tres tercios: el de los que están en condiciones de avanzar con éxito y alcanzar la formación superior, aunque algunos no la terminen; el tercio intermedio, que reúne tanto a los que alcanzan, sin terminarla, la formación superior, como a los que cursan ciclos formativos y bachillerato, y el tercio inferior, el de aquellos futuros ciudadanos que no logran obtener el título de graduado de secundaria. Son aquéllos que, por su baja cualificación, se verán obligados a desarrollar ocupaciones de baja retribución, precarios, los primeros en verse expulsados del mercado laboral, las mujeres que no encontrarán trabajo y deberán quedarse en casa, etc.

Dicho modelo, por otra parte, tiene perfiles de desigualdad todavía más acusada en función del territorio o la autonomía y del grupo social.

Obviamente, determinados programas de intervención concertados entre escuela y Administración, o entre ambas y determinados agentes o agencias locales, pueden dar lugar a franjas de alumnado distintas. Así, el informe *Èxit escolar*, del Ayuntamiento de Barcelona (2000-2005)², desarrollado bajo la coordinación del IMEB³, define cuatro franjas de alumnado:

- Un 65% considerado de éxito. En los centros concertados llega al 80%.
- Un 15% en una situación de umbral entre el éxito y el fracaso. Su problema principal no es la escuela, sino la precariedad de recursos de que dispone después del tiempo académico: por las tardes, a causa de la falta de referentes en su casa, bien porque no hay nadie, porque no tiene un lugar en condiciones para trabajar, etc. Recuperar este 15% es posible mediante medidas preventivas, sin necesidad de transformar la organización escolar.
- Un 10% con pocas posibilidades de sacar el graduado y dependiente del apoyo que recibe y del número de repeticiones que deba hacer. La distinción con el 15% anterior es muy tenue.
- Un 10% con el cual el sistema formativo no sabe qué hacer, porque las circunstancias de su fracaso no se relacionan tan sólo con el entorno académico. Ésta es la franja realmente retadora para afrontar el éxito escolar.

En síntesis, se detecta un 20% de alumnado cuyo éxito escolar depende de cambios radicales en la organización docente. Recuperar este alumnado requiere ir más allá del marco de la actual acción educativa, se afirma en el mencio-

1. Este apartado, salvo cuando se indique lo contrario, proviene de RUÉ, J. y otros (2005). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria: ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro. Investigación sobre las percepciones de alumnos y profesorado a lo largo de la ESO en cinco centros públicos de secundaria en el Área Metropolitana de Barcelona (2001-2005). El resto de datos no se hallan actualizados, pero se mantienen debido a que no hay cambios significativos de tendencia.
2. GARCÍA DE LA BARRERA, N.; RODRÍGUEZ LABORDA, X. (2007). *L'èxit escolar per a tothom*. Barcelona: Octaedro.
3. Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB).

nado informe de García de la Barrera y Rodríguez Laborda (2007). En cualquier caso, estos datos ponen de manifiesto que estamos todavía muy alejados de la realidad de los países de nuestro entorno, aquéllos con los cuales nos estamos comparando en otros órdenes, como el económico, por ejemplo.

Tabla 1. Tasa de abandono académico temprano (% de jóvenes entre 18 y 24 años fuera del sistema educativo, sin estudios secundarios no obligatorios)

| | |
|-----------------------|-------------|
| España (Media) | 29,0 |
| País Vasco | 12,6 |
| Navarra | 20,6 |
| Castilla y León | 20,7 |
| Madrid | 21,7 |
| Cataluña | 28,1 |
| C. Valenciana | 34,6 |
| Murcia | 34,5 |
| Andalucía | 35,8 |
| Extremadura | 37,3 |

Fuente: OCDE, 2002.

Tabla 2. Graduados en ESO en España (2000-2003)

| Graduados ESO (Curso) | 2000-2001 | 2001-2002 | 2002-2003 |
|------------------------------|------------------|------------------|------------------|
| Sector público | 68 | 68 | 70 |
| Sector privado | 82 | 81 | 83 |

Fuente: MECD, datos en porcentaje. En García de la Barrera y Rodríguez Laborda, 2007.

Tabla 3. Porcentaje de jóvenes entre 20 y 24 años fuera del sistema educativo

| Países OCDE | Nivel inferior a bachillerato |
|--------------------|--------------------------------------|
| España | 31,7 |
| Italia | 25,2 |
| Holanda | 21,2 |
| Grecia | 18 |
| Dinamarca | 16,8 |
| Bélgica | 16,8 |
| Alemania | 14,7 |
| Francia | 13,8 |
| Austria | 10,8 |
| Finlandia | 9,2 |

Fuente: OCDE, 2002, tabla C5.1.

2.1. ¿Quiénes dejan de estudiar antes de los dieciséis años?

Para responder a esta pregunta, realizamos un trabajo durante cuatro años, mediante una encuesta longitudinal a alumnos de cinco centros públicos del Área Metropolitana de Barcelona. En ella, les pedíamos valoraciones sobre la escuela, con el fin de observar cuáles eran los límites para alcanzar el éxito académico (Rué, 2005). Las principales conclusiones del estudio fueron las siguientes:

- Se detecta un *umbral o límite* para el éxito académico de un buen número de alumnos. Dicho umbral, configurado por alrededor de un 35% de los sujetos, acoge tanto los alumnos que llegan al final de la etapa obligatoria con muchos problemas, como al sector más pequeño de «desaparecidos» en cuarto curso.
- En cuarto curso, el 4% del alumnado ya ha «desaparecido». Esta categoría la componen, fundamentalmente, los absentistas crónicos que cumplen dieciséis años durante el curso escolar.
- En primer curso detectamos un segmento muy significativo de alumnos con problemas académicos (23%), el cual, a lo largo de la escolaridad, no sólo no va a disminuir, sino que se va a incrementar en 8 puntos porcentuales.
- En la evolución de la escolaridad, observamos una doble tendencia, la cual refleja la realidad de la exclusión escolar a lo largo de los cursos de ESO:
 - A medida que avanza la escolaridad, se incrementa el grupo con dificultades académicas. Ello conlleva una progresiva definición y un incremento sostenido del grupo con más probabilidades de exclusión.
 - El modelo que refleja los logros escolares va adoptando un sesgo final que se aproxima a un modelo de los tres tercios.
- Los valores recogidos indican que, por lo menos, un tercio del alumnado, según el juicio académico de sus profesores, tiene serias dificultades para asumir el capital cultural básico que facilita acceder a otros niveles formativos o a una vida activa con unas condiciones o unas oportunidades de mínima calidad.
- El análisis de las valoraciones de los alumnos, acerca del efecto percibido en sus hogares, nos informa de los aspectos siguientes:
 - La existencia de un pequeño grupo de alumnos (aproximadamente entre un 5% y un 8%) que no percibe afecto familiar o lo percibe de forma muy leve.
 - Un tercio se mueve en un terreno intermedio de percepción.
- Un alumno de cada cinco, de modo regular a lo largo de la escolaridad, no percibe un estímulo familiar suficiente para realizar los deberes escolares en casa, y alrededor de un 7% del alumnado se siente poco valorado por sus compañeros.
- Entre primero y segundo, se observa una caída de unos diez puntos de la valoración y del acuerdo familiar con la escuela y las notas. El grupo que

expresa el máximo acuerdo familiar con las notas, a partir de primero de ESO, apenas sobrepasa el 45%, y se observa una caída de la valoración máxima entre primero y cuarto de 10 puntos porcentuales.

- Los alumnos con peores resultados parecen recibir el mismo tipo de apoyo por parte de la escuela que sus compañeros con dificultades medias, independientemente del grado de importancia de esta dificultad.
- A los ojos del alumnado, parece ser que el recurso más débil que poseen o aquél del cual muestran mayores carencias es el de las indicaciones claras (por parte del profesorado) acerca de los aprendizajes y las tareas a realizar.
- En general y para todos los alumnos, lo que hacen en clase no les interesa. El umbral más elevado de interés por el currículo no alcanza más allá del 8,5% del alumnado en primer curso. A partir de ahí, se observa un despegue muy brusco de estudiantes, ya en segundo, que dobla el porcentaje de *poco interés* respecto de las actividades académicas.
- Los alumnos manifiestan un nivel de interés bastante más elevado hacia el hecho de «aprender» cuando se les formula la pregunta sin contextualizarla, de manera genérica.
- Da la sensación de que, en primero y en segundo, hay una serie de recursos de apoyo en los centros para acoger a los estudiantes con dificultades, pero que tienden a relativizarse en tercero y en cuarto, con lo cual se pone de manifiesto una laguna organizativa y de recursos flexibles para atender el potencial de demanda del alumnado en este sentido.
- Las actividades de refuerzo aludidas no parecen estar a la altura de los retos que plantean aquellos alumnos con mayores problemas académicos.
- Hay tres cuestiones que parecen ejercer un fuerte valor predictivo en el fracaso, desde el primer curso de la escolaridad:
 - El grupo de alumnos con tres o más suspensos compone la mitad o más de la muestra de aquéllos a los que les gusta poco lo que hacen.
 - Dicho grupo compone, en un 75% de casos, el colectivo de los que consideran que rinden poco.
 - Manifiestan que no hacen los deberes o que no se acuerdan de ello.

2.2. Factores o líneas de reflexión relevantes, provenientes de la investigación educativa, consideradas en el Informe PISA (2004: 208 y 211), que aportan luces a la comprensión de nuestra situación

- Los países con estrategias de atención diferenciada —y no de diferenciación—, sea esta atención de carácter curricular, individual, mediante tutorización, etc., son los que logran acompañar a más alumnos hacia niveles más altos de aprendizaje.
- Queda documentado cómo en los centros cuya percepción de clima organizativo y de trabajo es fuerte, los alumnos trabajan mejor (p. 218). La autonomía de centro, entendida como la responsabilización desde el propio centro de la gestión del equipo, de la autoformación del profesora-

Tabla 4. Modelo comparativo de la variación en políticas de gestión educativa en distintos países de la OCDE, entre 1998 y 2003

| Variación en % de competencias atribuidas | Redujeron | Aumentaron |
|--|--------------------|--------------------|
| <i>Admón. central / Estado-Autonomía</i> | Dinamarca (8) | Finlandia (2) |
| | Inglaterra (8) | Alemania (2) |
| | Francia (9) | España (12) |
| | Italia (18) | |
| | Holanda (24) | |
| <i>Provincial Regional / Sub-regional</i> | Italia (9) | Alemania (2) |
| | Francia (7) | |
| <i>Local</i> España (sin competencias) | Dinamarca (5) | Finlandia (7) |
| | Inglaterra (15) | Austria (1) |
| | Holanda (3) | Italia (11) |
| <i>Centro educativo</i> | Finlandia (9) | Austria (4) |
| | Alemania (5) | Holanda (27) |
| | España (13) | Italia (15) |
| | | Francia (2) |
| | | Dinamarca (13) |
| | | Inglaterra (23) |

Fuente: OCDE, elaboración propia. Entre paréntesis, valor porcentual de la variación.

do y de la formación que se ofrece al alumnado, es un indicador potente de éxito educativo.

— No funcionan mejor quienes más invierten, sino quienes lo hacen en el marco de un proyecto de política educativa mejor especificado.

En síntesis, más que centrarnos en el poder de la legislación, a pesar de todo necesaria, el gran debate se centra en cómo romper este modelo de los 3/3, afirma García de la Barrera (2007). Tal como ya ha puesto de manifiesto Sen (1995 y 1999)⁴, para que una libertad —y la educación es una de las libertades más fundamentales— se convierta en experiencia práctica para los sujetos, debe poder ofrecerse en términos instrumentales. Es decir, una *libertad* es ofrecida realmente a todos cuando se instrumenta operativamente en términos de posibilidad real, en términos inclusores para todos, de modo que su aplicación no acabe excluyendo de hecho a los sujetos a los cuales va destinada, algo que vienen señalando los expertos que trabajan desde el empeño de la educación inclusora⁵.

4. El Nobel de economía indio Amartya Sen distingue las libertades instrumentales de las formales. Las primeras son las que garantizan realmente la capacidad de acción para los sujetos. Gozar de este tipo de libertades, como la educación, sirve para incrementar el potencial de acción de los individuos, es decir, su grado de autonomía. SEN, A. (1999). *Development as Freedom*, Oxford University Press.

5. Véanse, por ejemplo, los trabajos de Mel Ainscow, por señalar tan sólo a uno de los expertos más destacados.

3. Conceptualizar y hacer visible el absentismo real

Si bien en el lenguaje corriente el concepto de absentismo nos remite a las personas que no asisten al centro o que abandonan la escolaridad obligatoria antes de su término, no nos basta con especificar los tipos de ausencias más o menos persistentes del aula o del centro, sino que es necesario ampliar dicho concepto hacia los factores de riesgo y hacia el ámbito de las actitudes de rechazo del individuo y las experiencias o condiciones que las promueven, incluso para los alumnos que se hallan físicamente en el centro. Nuestra hipótesis de fondo es que, en la génesis de dichas actitudes, encontraremos razones que explican las conductas de absentismo. De ahí que los educadores deban poseer elementos de análisis para comprender adecuadamente este fenómeno y detectarlo cuanto antes para intervenir eficazmente.

El absentismo escolar a menudo se confunde con otras realidades académicas próximas, como son la *no-escolarización* 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 presentes en la escolarización de adolescentes entre los doce y los dieciséis años. El *abandono* de la escolaridad es la estación fin de trayecto del absentismo.

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 normas disciplinarias de centro, que, en algunos casos, suele producir *absentismo por exclusión*. Un segundo tipo de absentismo se da como resultado 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. Determinados procedimientos burocráticos para la formalización de la matrícula en los centros públicos de secundaria obligatoria, en ciertas condiciones de marginalidad social en el alumnado, pueden generar otras tipologías 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 en las estadísticas oficiales, al no contabilizarlos.

La hipótesis bajo la cual se desarrolló el trabajo de investigación sobre el absentismo en cuatro ciudades de las comarcas de Barcelona (Rué, 2005)⁶, abordaba el absentismo como una respuesta reactiva del alumno ante una determinada situación escolar rechazada, por las causas que sean, debido a su situación personal y familiar. Por lo tanto, veíamos al individuo absentista como el que manifiesta una reacción defensiva ante un medio que no le gusta o rechaza. Son las causas de esta actitud, y los rasgos del contexto que permite expresarlas de este modo, las que, en definitiva, aportarán alguna luz sobre las diversas caras del fenómeno.

También considerábamos el absentismo como el resultado de un proceso dinámico, socialmente interactivo, fruto de la correlación de factores que se insertan en la biografía del individuo y que evolucionan hacia nuevas situa-

6. RUÉ, J. (2005). *El absentismo escolar, un reto a la calidad de la educación*, CIDE, MEC.

ciones. Su carácter heterogéneo viene dado por la interacción de factores de diversa índole (personales, familiares y escolares). 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.

Entonces, ¿cómo diagnosticarlo? En el análisis de las tipologías de absentismo empleadas habitualmente por los docentes, encontramos lo siguiente:

- Los criterios de tipificación más generalizados empleados son de corte administrativo.
- Reúnen criterios muy diversos y confeccionados desde perspectivas e intencionalidades diferentes, aunque son predominantemente descriptivos y normativos.
- A menudo, reflejan conceptualizaciones enraizadas en opiniones y creencias empíricas de los que establecen dichas tipologías, sin ninguna base conceptual objetiva o contrastada.
- En ningún caso se contempla como absentismo 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.
- Tienen a centrarse en las conductas y en las situaciones personales de los sujetos y no examinar las causas de las mismas y los factores de riesgo que las pueden originar.
- Tienen a prestar atención a lo personal de los sujetos, pero no siempre inciden en su formación, en las condiciones de máxima normalización posible.
- Suelen dejar a los distintos equipos sin criterios de intervención pedagógica ni de coordinación en sus respectivas actuaciones.
- Tienen a desarrollar acciones más reactivas que proactivas, de prevención de los factores de riesgo.

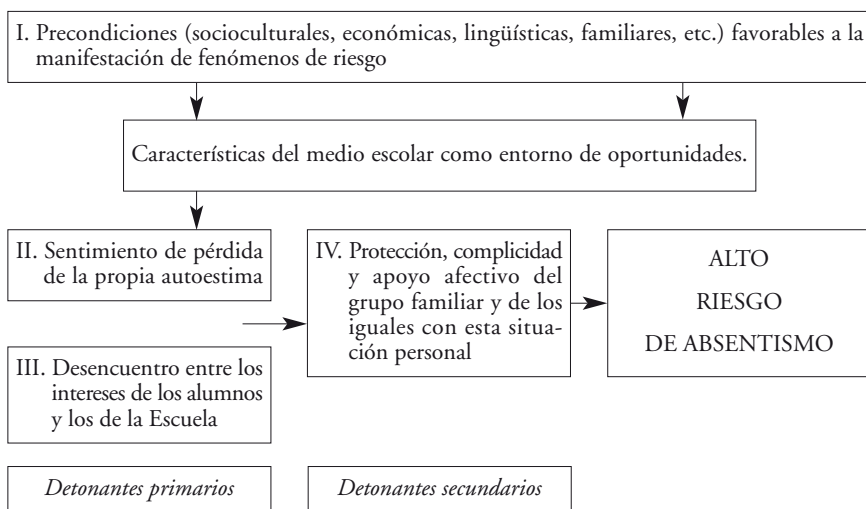
En nuestro trabajo, con la intención de facilitar recursos de intervención diferenciados de acuerdo con el perfil de la situación, establecimos la siguiente tipología de *situaciones* de absentismo, de acuerdo con una escala de menor a mayor visibilidad y gravedad:

- I. Pasivo en el aula.
- II. Aislado.
- III. Impuntual entre clases.
- IV. Impuntual a primeras horas.
- V. Crónico.
- VI. Alumnos con tres o más suspensos.

En este mismo trabajo, tratamos de establecer la secuencia de condiciones que afectan al riesgo de absentismo⁷, sin adoptar ninguna posición determinista con respecto a ellas.

7. RUÉ, J. (2005). *El absentismo escolar...*, op. cit.

Cuadro 1. Hipótesis de la evolución del absentismo



Elaborado a partir de una serie de encuestas realizadas a absentistas crónicos.

4. Abordar el fenómeno del absentismo

En síntesis, el fenómeno se explica como un producto complejo, consecuencia de:

- Desigualdades sociales.
- Los funcionamientos del sistema de enseñanza, caracterizados por la reglamentación externa, la fragmentación, la clasificación y la selección.
- La autonomía de la escuela con respecto a *lo local* y, consecuentemente, la falta de vertebración entre las potenciales agencias de apoyo a la escuela a escala local.
- La falta de políticas de *redistribución cultural* suficientemente potentes a escala local.

En definitiva, 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 profesores de la ESO, avala actitudes «de silencio» entre los 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 cuando estos alumnos no asisten a mi clase. Por lo tanto, no seré yo quien lamente su ausencia y los vaya a buscar.»

Cuadro 2. Rasgos que caracterizan al 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 académicas, 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. Es de carácter dinámico.
8. Es de carácter multiforme.
9. Condicionado por las desigualdades socioeconómicas, si bien éstas no tienen un carácter determinista.

Fuente: RUÉ, J.; GARCÍA, M. (2004). *El absentismo escolar*, p. 12 (texto inédito).

4.1. Referentes para la acción

De acuerdo con lo que estamos viendo, este fenómeno pone a prueba la calidad del modelo educativo, entendido como un modelo escolar válido para todos y para todas. En segundo lugar, su abordaje no se puede hacer sin los referentes adecuados ni de modo singular, los profesores por su cuenta, o, a veces, el centro educativo mismo. Entre los referentes que nos han sido de utilidad, y de los cuales se derivan determinadas líneas de acción, destacaría los siguientes:

- El absentismo no es un fenómeno que pueda o deba ser abordado homogéneamente, puesto que engloba causas muy diversas. Por lo tanto, 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 y de autocontrol.
- Su tratamiento no debe focalizarse 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 entorno institucional de oportunidades. Dicha ruptura puede «desempeñar» 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 desempeñan un papel notable. Así, las relaciones personales, las normativas institucionales, la flexibilidad o no de los espacios y de las propuestas formativas son preponderantes como «*entornos de prevención*» o, por el contrario, como «*entornos de precipitación*» de las conductas absentistas.
- En la medida que las 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.
- Del mismo modo, creemos que el tratamiento de los casos de absentismo crónico será siempre insuficiente si es abordado sólo por la escuela, sólo por un servicio de apoyo o sólo por un tipo de especialistas.
- En la medida que la «respuesta» absentista del alumno es interpretada en términos de reacción «racional» a unas determinadas condiciones de escolarización, dichas condiciones deben ser examinadas y reelaboradas hasta donde sea posible, con el fin de anticipar la manifestación de conductas absentistas.

4.2. *Propuestas básicas de intervención*

El modelo propuesto se puede sintetizar en un conjunto de orientaciones como las siguientes:

- Analizar el tipo de precondition de riesgo de determinados alumnos. No todas son iguales ni ejercen el mismo efecto.
- Tratar de influir en el medio social y familiar del alumno, de manera que se incrementen los recursos o las condiciones de autocontrol personal y, si es posible, académico, a fin de que el entorno del alumno sea menos «encubridor» y asuma sus propias responsabilidades, en la medida de lo posible.
- Tratar de garantizar la preservación de la autoestima del alumno, ya sea en las condiciones organizativas, en las tutorías, en las dinámicas de clase, en las relaciones con los iguales, etc., durante el proceso de escolarización.
- Desarrollar unidades y proyectos curriculares de formación para estos estudiantes que les permitan visualizar su aspecto aplicado, práctico y funcional con respecto a sí mismos y que les permitan afrontar cierto nivel de reto personal, en el plano de las actividades, de los procedimientos y también de los conceptos.

En definitiva, las propuestas fundamentales de acción pasarían por algunos grandes ámbitos, tanto en el contexto del propio centro como en el entorno local del mismo:

- La flexibilización curricular, entendida en sentido extenso.
- El trabajo de afirmación personal del alumnado de riesgo en su autoestima personal, social y académica.
- La acción tutorial, incrementando la responsabilidad y el compromiso del alumno, los padres o los familiares directos, así como la vertebración con servicios educativos complementarios a los servicios escolares.
- El trabajo coordinado del profesorado en el interior del centro, y con los equipos educativos y sociales de apoyo trabajando en el exterior del mismo.

5. A modo de conclusión

Una escuela orientada hacia el cambio del modelo existente no se desarrolla con el voluntarismo de los profesores implicados. Tampoco se logra con la condescendencia o el voluntarismo de las administraciones con experiencias aisladas. Sin embargo, no se lograrán avances sin cambios culturales que atiendan a las premisas siguientes⁸:

- Comprender (Administración y profesionales) que los centros educativos, como los centros de salud en su ámbito, tienen responsabilidades concretas y no sólo genéricas sobre la formación básica de todas las personas que acogen. Los centros docentes constituyen contextos relevantes y cruciales para el desarrollo de intervenciones educativas que mejoren la calidad de las oportunidades formativas y de las libertades de todos los ciudadanos que acogen.
- Comprender (Administración y profesionales) que las organizaciones educativas son estructuras configuradas históricamente, desde unos presupuestos políticos, culturales e institucionales, por lo que hay que atender a las nuevas necesidades, adaptarse a las nuevas circunstancias cambiantes.
- Asumir, los políticos, la Administración educativa y los docentes, que carece de sentido intentar formar a todas las personas haciéndose cargo, desde los centros, de todas las responsabilidades formativas posibles (curriculares, en valores, sociales e institucionales) y sin que otros agentes se involucren activamente en la toma de decisiones y en la gestión de las mismas.
- Asumir que el ejercicio de dicha responsabilidad significa tener que adoptar iniciativas que den un perfil propio a la labor de los centros y de los profesores, así como acoger e incrementar la responsabilidad formativa de las personas involucradas en la formación, familiares incluidos. ¿Cómo es posible pensar que la escuela, en sus infraestructuras y sus reglas, en sus contenidos y sus métodos, haya hecho o pueda hacer previsión de todas las necesidades de todos los ciudadanos que dice querer formar?

8. RUÉ, J. (2003). «¿Pueden las escuelas ampliar las libertades de las personas?», *Educar*, núm. 27, p. 11-29.

— Comprender, la sociedad, que la actual fragmentación colectiva visualizada en las distintas redes de escolarización y en las diferentes modalidades de atención educativa a distintos sectores sociales es el anuncio de otras posibles fragmentaciones en el futuro, quizás más graves. Y que dichas fragmentaciones no son inevitables, sino que, entre otras políticas para evitarlo, la escolar, quizás sea una de las más importantes.

Para avanzar, es necesaria la asignación de mayores recursos y revisar su gestión, así como la formación de técnicos locales. Se requiere también modificar las estructuras organizativas de los servicios públicos, gestionados desde la lógica de la especialización burocrática y no desde la intervención —siempre transversal—, del mismo modo que hace falta impulsar acciones más globales, en el sentido de las experiencias apuntadas.

La lucha contra el absentismo requiere un sesgo en las políticas educativas de ciudad para generar proyectos de intervención que tiendan a concentrar y a desarrollar *tejido y capital* social y cultural en los ámbitos sociales más necesitados de ellos.

Al respecto de la calidad de la educación y del reto de acoger y tratar inclusivamente a todo el alumnado, el profesor de Stanford, Larry Cuban⁹ (2004: 177), formula, desde la óptica de la sociedad norteamericana, una propuesta de intervención mucho más profunda y resumida, orientada a generar una sinergia de agentes y de formación en el contexto de lo local, el espacio en el que se manifiestan y se pueden resolver gran parte de las dificultades escolares:

- Acabemos con la retórica del fracaso de las escuelas (en los EEUU) y mostremos más humildad en las propuestas de cambio (de aquéllas).
- Localicen las escuelas urbanas y rurales que necesiten más de una ayuda directa.
- Ofrezcan a los prácticos (los profesores, los educadores locales) la propiedad de las reformas.
- Restauren el compromiso cívico, como el primer gran objetivo de las escuelas públicas.
- Reactiven la ética del servicio comunitario (para la comunidad) dentro de las empresas.
- Desarrollen la educación y la formación dentro de las propias empresas.

9. CUBAN, L. (2004). *The blackboard and the bottom line*, Cambridge, Ma.: Harvard University Press.

Anexo

I. Grandes líneas de acción portadoras de mayores posibilidades de éxito en el tratamiento preventivo del absentismo

1. *En el plano de la acción de centro*, con acompañamiento de políticas y de acciones locales:

- *Profundizar en los procesos de transición entre la escuela primaria y la secundaria*. Dicha transición la consideramos en cinco grandes ámbitos de acción:
 - En la generación de redes de centros de primaria y de secundaria.
 - En el apoyo administrativo a los procedimientos para el proceso de cambio de centro.
 - En el trasvase de información relevante entre los profesionales de primaria y los de secundaria.
 - En la continuidad de la acción docente de fondo entre el ciclo precedente y el nuevo.
 - El apoyo a definir mejor los diagnósticos sobre ciertos alumnos, especialmente aquéllos con mayores posibilidades de riesgo. Dentro de este apartado, se deberá poner énfasis en las distintas actuaciones de atención a los alumnos inmigrantes incorporados a la escolaridad durante el curso académico.
 - El apoyo a los alumnos recién llegados de otros países que muestren problemas de adaptación escolar.
- *Especificar en cada contexto las distintas causas de riesgo de absentismo, activo y pasivo*. Ello implica una atención especial a los alumnos cuya pasividad en el aula es manifiesta. Es importante profundizar en las causas sociales y académicas de su baja autoestima.
- *Orientar la acción tutorial hacia el tratamiento preventivo del riesgo de absentismo*. Dicha acción debe empezar por detectar los principales factores de riesgo para contraponerles acciones de acogida, de socialización y de valorización de la autoestima positiva del alumnado.
- *La redefinición o explicitación de competencias básicas mínimas para todos los alumnos escolarizados en la enseñanza obligatoria*. Para un cierto grupo de alumnado, las competencias básicas, tal como se hallan definidas, son de difícil logro. Por ello, es importante contextualizar el logro de dichas competencias básicas en el marco de un proceso formativo específico.
- *Profundizar en una flexibilización de los tiempos y de los espacios escolares y en la diferenciación curricular* (tipo «aula flexible» con horarios de tarde diferenciados, la explotación de la expresión corporal, dinámica, las oportunidades de aprender moviéndose...), es decir, acciones que se engloban dentro de lo que se ha dado en llamar *atención a la diversidad*.

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

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

— *El trabajo en red de los profesionales educativos que trabajan en el interior del sistema pedagógico reglado con los profesionales docentes que trabajan en el territorio y los correspondientes servicios sociales*, en una acción concertada.

— *Potenciar o incrementar los contactos entre centros educativos y 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.

— *Generar espacios web a escala municipal o intermunicipal en el que se aborden infraestructuras o materiales curriculares que se hallen a disposición de los centros*, de los profesores y de los alumnos con mayor situación de riesgo de absentismo.

— *Constitución, a escala local, de una mesa para la mejora de las oportunidades educativas*, compuesta por una representación del poder político municipal y de las diversas agencias formativas locales, inspección, centros educativos, servicios de apoyo escolares y servicios sociales.

Entre las funciones de esta *mesa*, podrían encontrarse el seguimiento de la situación del absentismo a escala local, la formulación de planes integrales, la coordinación entre los distintos agentes y agencias y la elaboración de propuestas específicas para cada una de las situaciones de absentismo detectadas. Una de las funciones básicas y para aquellas personas con mayores dificultades de escolarización sería la elaboración de los *contratos de formación básica*.

Para los casos de abandono o de desescolarización grave, una de las formas de abordar el tratamiento individual o 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 aquéllos y sus familias¹⁰.

10. 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 1997-1998 sobre un plan de absentismo escolar. Oficina del Defensor del Pueblo de Andalucía.

3. Políticas de apoyo a los centros que favorezcan la socialización positiva y la ayuda entre iguales (modelización positiva)

Ejemplo: apoyo instrumental a los alumnos: club de deberes, tutoría por parte de alumnos mayores, socialización mediante deportes, talleres, etc.

II. Experiencias de políticas educativas desarrolladas en municipios catalanes que tienden a incidir en la mejora del éxito escolar¹¹

1. Políticas de planificación y de equipamientos

- Políticas de creación, construcción de nuevos centros, grandes reparaciones, remodelaciones, inversiones en equipamientos y materiales, transporte y comedores.
- Programación de la oferta educativa municipal.
- Políticas de escuelas infantiles y de apoyo a la primera infancia.

2. Desarrollo de políticas de preinscripción y de matriculación unificadas

- Con el fin de distribuir equitativamente a los alumnos con mayores necesidades formativas de todo tipo, o alumnos recién emigrados desde otros países, entre los distintos centros sostenidos con fondos públicos (centros públicos y privados concertados).

3. Políticas de participación ciudadana

- Impulso del Consejo Escolar Municipal.
- Audiencias públicas a alumnos de secundaria, por ejemplo, en Barcelona.
- Los consejos de escolares¹².

4. Políticas de apoyo a la formación complementaria del alumnado y de oferta de servicios educativos

- Programación de actividades extraescolares.
- Uso comunitario de los centros escolares.
- Políticas de escuelas de música, artes plásticas y escénicas.
- Políticas de formación permanente de los ciudadanos.
- Formación profesional adaptada.
- Programas de transición entre los centros de primaria y secundaria.
- Programas sobre medio ambiente (aplicación de la Agenda 21).
- Programas de conocimiento del medio sociocultural¹³.

11. RUÉ, J. (2004). *La escuela en Cataluña, un laboratorio, más que un modelo*, op. cit.

12. Inspirados en *La ciudad de los niños*, de Francesco Tonucci. En la provincia de Barcelona, hay unos quince municipios que están llevando a cabo esta actividad de participación.

13. Propuesta de actividades de teatro, cine o música..., proyectos de trabajo intergeneracional, itinerarios de conocimiento del patrimonio o del medio natural, visitas a empresas o

- Programas de acogida de alumnos extranjeros.
- Programas de enseñanza de la lengua catalana.

5. *Políticas de apoyo a la escuela y a la ciudadanía*

- De formación de padres y madres.
- Programas de relación con las asociaciones de padres y madres.
- De formación de los alumnos en valores.
- De cooperación en políticas de apoyo al éxito escolar.
- De transición entre la escuela y la vida activa.
- De apoyo a la formación pedagógica de los profesores.

6. *Políticas de apoyo al éxito escolar del alumnado*

- Programa con menores de riesgo social.
- Prevención del absentismo y de mejora del éxito escolar.
- Políticas de redes de agentes locales coordinados sobre aspectos de riesgo.
- Grupos de salud y de prevención sanitaria.

De este conjunto de experiencias, podemos destacar varios aspectos:

- Surgen desde los propios contextos locales y son iniciativas que cubren espacios no previstos en las leyes o que profundizan en aspectos no suficientemente considerados en aquéllas.
- Son experiencias con distinto grado de consolidación y de extensión, iniciativas, en suma, que prefiguran cómo deberían ser las políticas generales.

Expresan la voluntad, por parte de numerosos agentes y agencias, de superar las limitaciones del modelo educativo actual, y muestran la posibilidad de ser ejemplos prácticos de innovaciones, de iniciativas que se pueden extender.

a servicios (bomberos, plantas de reciclaje, museos...) y al mismo Ayuntamiento (muchas veces se acaba el recorrido con una audiencia del alcalde). Aportación de Carme BOSCH, DIBA, 2004.