



Profesorado. Revista de Currículum y
Formación de Profesorado

ISSN: 1138-414X

mgallego@ugr.es

Universidad de Granada

España

González González, Ma. Teresa

El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar

Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 9, núm. 1, 2005, p. 0

Universidad de Granada

Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790105>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EL ABSENTISMO Y EL ABANDONO: UNA FORMA DE EXCLUSIÓN ESCOLAR

M^a Teresa **González González**

Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

En el marco de estas jornadas en las que estamos abordando diversas cuestiones relacionadas con la mejora de la educación en contextos de desventaja, voy a centrar mi exposición sobre un tema que, si bien no es privativo de tales contextos, puede llegar a adquirir en ellos una cierta notoriedad; me refiero al absentismo y su forma más aguda, el abandono escolar, considerados ambos como expresiones de riesgo.

Se trata de una problemática con una doble vertiente, educativa y social. Educativa, porque los alumnos que no asisten regularmente al centro escolar ven mermado su proceso formativo, y los que abandonan dejan el sistema educativo sin unos conocimientos ni una titulación mínima. Social, porque, además de influir negativamente en su formación, esta situación también afectará a sus posibilidades de empleo y promoción personal y profesional, y a acrecentar las probabilidades de marginación, paro, delincuencia, etc. En definitiva, provocará que estos alumnos terminen formando parte de ese gran sector con riesgo de exclusión y marginación social y económica que actualmente existe en nuestra sociedad.

Aunque es evidente que estamos ante un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores y condiciones sociales, políticas y económicas, a lo largo de esta exposición voy situar mi foco de atención básicamente en los centros escolares. Trataré de explorar qué papel desempeñan éstos en el desencadenamiento del absentismo y el abandono escolar y en qué sentido podrían contribuir a aminorarlo.

La exposición que sigue se desarrolla en tres puntos: en el primero aludiré a la necesidad de precisar a qué nos referimos cuando hablamos de absentismo y abandono escolar. En segundo lugar comentaré algunas cuestiones acerca del papel de los centros escolares en esta problemática, para referirme, finalmente a diversos aspectos que cabría tener en cuenta cuando un centro escolar pretende paliar el absentismo o el abandono por parte de los alumnos.

1. LA NECESARIA ACOTACIÓN DE LOS TÉRMINOS “ABSENTISMO” Y “ABANDONO”

En principio, cabe pensar que cualquier vía para paliar el problema del absentismo y abandono, sea en un centro escolar concreto, sea en el sistema educativo en general, pasa necesariamente por sacar a la luz esta problemática, conocer su intensidad y bajo qué circunstancias y condiciones se produce. Se trata, sin duda, de una empresa compleja. Al hecho de que las causas del absentismo y el abandono escolar son múltiples y no todas se sitúan en el marco escolar, hay que añadir que no siempre entendemos y precisamos de la misma manera estos conceptos. Es necesario, pues, definir, acotar y clarificar de qué hablamos cuando hablamos de absentismo y abandono.

En general, el término *absentismo* hace referencia a la falta de asistencia a clase por parte de ciertos alumnos. Pero la expresión “falta de asistencia” resulta demasiado ambigua, porque estamos ante un fenómeno que puede presentar varias caras y el que acotemos su significado de una u otra manera posibilitará que salga a la luz en toda su complejidad o, por el contrario se convierta en una realidad invisible (García Gracia, 2001, 2001a). Por ello, es preciso añadir o contemplar algunos matices a la hora de perfilar este concepto.

Hemos de preguntarnos, por ejemplo, qué “faltas” se incluirán bajo la categoría “absentismo” y cuáles no:

- ¿Las que ocurren durante días completos o también las provocadas cuando los estudiantes no asisten a clase en ciertas materias o actividades particulares (absentismo *elegido*, Blaya, 2004)?

- ¿Las producidas por el hecho de que el alumno llega sistemáticamente tarde a la primera hora de clase (absentismo *de retraso*, Blaya, 2004)?

- ¿Las esporádicas, debidas a que el estudiante ha optado por acudir a otra actividad como un partido de fútbol, una cita con amigos, etc. (absentismo *esporádico*, Lacoux, 2002)?

- ¿Las producidas al no acudir a determinadas clases por creencias religiosas o filosóficas, suyas o de sus padres?

- ¿Sólo las faltas no justificadas o también las excusadas -situaciones de alumnos que faltan a clase por motivos diversos, pero los padres excusan las faltas, también por razones diversas (absentismo *cubierto por los padres*, Blaya, 2004)?

- ¿Las ausencias que son regulares, o también las que se producen de forma no consecutiva, más inconsistente o irregular?

Otro matiz a aclarar es el relativo a si definiremos el absentismo únicamente en términos de ausencia física en las aulas o también consideraremos como tal la ausencia “virtual” del alumno en la clase, (Gracia, 2001):

- ¿Incluimos bajo la categoría “absentismo” aquellas situaciones en las que los alumnos aún estando presentes en las aulas tratan de pasar lo más desapercibidos posible, se descuelgan de la actividad escolar y no se implican en ella, o esperan que pase el tiempo *mientras se acumulan las dificultades escolares*? (absentismo *del interior*, Blaya, 2004; *los presentes ausentes*; Lacoux, 2002)

El tema parece menos complejo cuando hablamos de “abandono”, término con el que se alude a la ausencia definitiva y sin causa justificada del centro escolar por parte de un alumno sin haber finalizado la etapa educativa que esté cursando. Sin embargo, también en este caso conviene clarificar de qué alumnos hablamos: ¿del que deja de ir al centro escolar en el que estaba matriculado?, ¿del que deja la escuela, en general?, ¿del que abandona la institución escolar pero posteriormente completa sus estudios por otras vías?, ¿del que se va de la escuela porque es extranjero y regresa a su país, o porque su familia traslada su lugar de residencia? etc. También en este caso el cálculo de las tasas de abandono varía de acuerdo a cómo se define éste. Es importante perfilar el significado de los términos que se están utilizando, pero también importa cómo abordamos el análisis de la realidad del absentismo y abandono escolar, pues cabe adoptar distintos enfoques y, por tanto, las lecturas que se hagan de esta problemática pueden ser diversas, como comentaré seguidamente.

2. ¿TIENE ALGO QUE VER EL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO ESCOLAR CON EL ABSENTISMO Y EL ABANDONO?

No es muy habitual hacer una lectura de la problemática del absentismo y abandono en claves organizativas, quizá porque se ha tendido a realizarla desde el plano individual, es decir en términos de quiénes son y qué características y rasgos personales, sociales y académicos tienen los alumnos absentistas o que abandonan, más que en términos de qué papel juega la escuela, sus dinámicas organizativas y curriculares en el desencadenamiento de tales situaciones. Así, la investigación nos ha ido poniendo de manifiesto que existen factores de índole *personal* (edad, género, nivel de capacidad, etc.) y *social* (nivel socioeconómico, estructura familiar, nivel educativo de los padres, lugar de residencia, etnia, lenguaje minoritario, etc.) que contribuyen en general a que ciertos alumnos estén en una situación de riesgo de tener problemas en la escuela y que, influyen en el abandono escolar (Lee y Burkam, 2001: 552; Lehr, 2004).

Igualmente, se ha subrayado la importancia de los denominados factores de riesgo *académico* (bajas calificaciones, expectativas educativas bajas, repetición de curso temprana, problemas de disciplina, grado de identificación con la escuela, escaso apoyo educativo en casa, etc.) que, se entiende, son predictores de dificultades como absentismo, saltarse clases, desenganche de las actividades escolares y, de hecho, abandono, particularmente si se manifiestan temprano.

También en relación con esta problemática, e igualmente tomando como foco de atención al individuo, son diversos los estudios realizados en torno al denominado *enganche y desenganche* de los estudiantes. A partir de los mismos se ha destacado que el abandono escolar no se produce de forma instantánea (los alumnos no deciden hoy dejar el centro escolar para no volver más); es, más bien, un proceso progresivo de retirada de la escuela, el resultado final de una larga serie de experiencias escolares negativas a través de las cuales el alumno va mostrando (con frecuencia tempranamente) signos de desenganche -no ir a clase, no finalizar adecuadamente el curso, suspender, repetir, etc.- e indicios de que para él la escuela, es irrelevante (Newman et al, 1992; Finn, 1993; Wilms, 2000; Leitwood y Jantzi, 2000; Lehr, 2004).

Estudios de esta naturaleza, asentados en un enfoque individual de análisis del absentismo y el abandono escolar, arrojan una cierta luz sobre algunas de las facetas de esta problemática, al apuntar diversas condiciones y factores que presuntamente la provocan. Sin embargo, es un enfoque que personaliza los factores de riesgo en los alumnos y no más allá de ellos. Y al hacerlo, pasa por alto, en gran medida, el escenario organizativo en el que se desenvuelven los estudiantes y, por tanto, las reglas y formalidades por las que se rige, las relaciones que promueve, los modos de hacer y de conducta a los que han de acomodarse como alumnos. Son ellos, en definitiva, los que son catalogados como *en riesgo*, no el entorno escolar en que habitan. (Natriello et al., 1986; Martínez, Escudero, González, García, et al , 2004).

Un discurso que asume que la problemática del absentismo, el abandono y, en general, el fracaso escolar radica sólo en el individuo y sus características y circunstancias contribuye, en última instancia a *desresponsabilizar* al centro escolar de estos problemas. Se dirá que la escuela poco puede hacer en relación con factores que interfieren con el éxito escolar como la pobreza de los entornos de algunos alumnos, la desestructuración de sus familias, la pertenencia a una determinada etnia, etc.; de ese modo, queda absuelta de toda responsabilidad ante el hecho de que ciertos estudiantes se abstengan de ir a clase o abandonen. Dicho en otros términos, los análisis en claves individuales no proporcionan sino *una excusa* al centro escolar *ante su falta de éxito con el absentista o el que abandona*, (Wehlage y Rutter, 1986: 376). Se “culpará” a las *víctimas*, no al “orden escolar” vigente. Éste mantendrá salvaguardados los esquemas pedagógicos y organizativos sobre los que se articula, que en ningún caso se cuestionan.

Es evidente que estamos ante una problemática compleja, y que resulta en exceso simplista asignar las “culpas” sólo a unos –los alumnos y sus entornos- o sólo a otros- los centros escolares-. Desde luego, las escuelas no tienen un control absoluto sobre las condiciones en las vidas de sus estudiantes; éstos tienen alguna responsabilidad sobre su logro escolar, y también las familias han de responsabilizarse en apoyar a sus hijos y los esfuerzos que hace la escuela por ellos. Pero en todo caso, el centro escolar ha de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos que recibe (Hixson y Tinzmann, 1990), y proporcionar ambientes educativos efectivos y ricos para *todos* los alumnos -no sólo para los que responden a un modelo ideal-.

En ese sentido, en lugar de asumir que la problemática del abandono y, en general, del fracaso escolar radica sólo en el individuo o sus condiciones sociales, y, por tanto, sostener que es fundamentalmente un producto de acciones individuales, es preciso admitir que también la propia escuela, su cultura y su estructura juega en ello algún papel: Genera dinámicas académicas y crea condiciones (horarios inflexibles; currícula fragmentados; jerarquía de

asignaturas; estrategias de enseñanza limitadas y rígidas; textos y otros materiales didácticos inadecuados; evaluación competitiva; creencias, actitudes y expectativas de profesores hacia los alumnos y sus padres, etc.) que no siempre contribuyen a responder a las necesidades diversas del alumnado que recibe, y que pueden estar contribuyendo al absentismo y/o abandono (Railsback, 2004, Robledo Montecel et al., 2004).

Determinadas condiciones organizativas y curriculares del centro escolar pueden representar –particularmente para aquellos alumnos que, dadas sus características personales, familiares y sociales, son más vulnerables- un entorno educativo poco estimulante que dificulte su progreso y trayectoria escolar. Desde ese punto de vista, es imprescindible mirar a la escuela, sus políticas y prácticas para comprender qué papel juega en el abandono escolar, y para pensar cómo podrían modificarse planteamientos y dinámicas organizativas y educativas que, quizá por estar sirviendo sólo a los estudiantes académicamente más aventajados y con menos dificultades, puedan estar contribuyendo al desenganche y abandono por parte de algunos de ellos.

2.1. Condiciones organizativas de los centros escolares y absentismo

Una mirada a los centros escolares, a su organización y su currículo, nos pone sobre la mesa muy diversos aspectos que hemos de contemplar en un análisis de las razones y causas del absentismo. Tienen que ver con sus estructuras formales, el clima relacional, el currículo que se desarrolla en ellos, las creencias y valores sobre las que se apunala el funcionamiento de la organización, etc. Comentaremos brevemente algunos de tales aspectos.

El clima relacional en el centro escolar:

Diversos estudios e investigaciones han ido poniendo de relieve que ciertas condiciones organizativas de los centros escolares generan un clima escolar inhóspito para los estudiantes. Uno de los aspectos más frecuentemente destacados sobre este particular es el relativo a las dinámicas relacionales entre profesores y alumnos, el sentido de “pertenencia” que éstos poseen respecto al centro escolar (Bergeson et al. 2003, Newman et al., 1992) y, en términos más específicos, la influencia que ejerce sobre el alumno absentista o el que abandona una experiencia escolar carente de lazos sociales positivos y conexiones dentro de la institución. Como ha señalado Railsback (2004:12) *la investigación muestra que en las escuelas en las que hay confianza, cuidado y apoyo, hay mayor asistencia, mayor rendimiento del alumno y menor proporción de expulsiones*

Los propios alumnos absentistas o que abandonan –en investigaciones que tratan de explorar sus perspectivas y percepciones- al describir su paso por la institución escolar hablan de profesores desconectados de ellos, no interesados en cuán bien hacen su trabajo, poco dispuestos a ayudarles con sus dificultades o a prestarles el apoyo social y académico necesario. Es habitual la percepción de que no son bien recibidos en la escuela, y de que en ella no hay un ambiente de atención y cuidado (Romeroy, 1999; Bergeson et al, 2003, Croninger y Lee, 2001). Para ellos es de máxima importancia la capacidad de los docentes para establecer relaciones positivas con los estudiantes (por ejemplo que tomen tiempo para hablar con ellos y escucharles, sean capaces de comprenderlos, mantengan enfoques amistosos y sentido del humor, presten la ayuda y atención que necesitan en orden a aprender, etc.) en lugar de relaciones que, los alumnos, consideran negativas (por ejemplo, interacciones en las que está presente la humillación pública, gritos o respuestas sarcásticas; en las que no se les escucha, no se valora su punto de vista, no se tienen en cuenta sus necesidades emocionales y sociales ; interacciones en las que los docentes muestran conductas de discriminación étnica, de género, etc.)

Estructuras organizativas

Diversos estudiosos del absentismo han advertido que las estructuras escolares y su configuración no son ajenas a esta problemática, y han subrayado específicamente la incidencia que sobre la misma tiene (a) la departamentalización propia de los centros de secundaria, (b) el carácter frecuentemente impersonal y burocrático de los institutos de gran tamaño, así como (c) Las formas de agrupamiento de los alumnos.

La influencia de la departamentalización. Como es sabido, en la configuración estructural típica del instituto de educación secundaria los docentes están organizados en departamentos en función de las áreas/materias que imparten y la coordinación que normativamente se establece gira en torno éstas, más que en torno al grupo de alumnos y enseñanzas que reciben. Al lado de las diversas posibilidades que ofrecen los departamentos en lo que respecta al funcionamiento y coordinación curricular en un instituto, cabe señalar también algunos aspectos menos positivos de los mismos (González, 2004), tanto en lo que respecta a aspectos curriculares como a otros de carácter relacional:

1) Desde el punto de vista curricular, la departamentalización, por ejemplo, dificulta el desarrollo de un proyecto educativo y curricular común. Como sabemos, con estructuras departamentalizadas, el conocimiento y el trabajo se compartimentalizan y las decisiones sobre currículum y enseñanza se tienden a tomar sobre la base de intereses departamentales más que sobre una comprensión equilibrada de las necesidades de todo el centro. Cada departamento puede responder de modos diferentes a una determinada propuesta curricular o adoptar una postura particular a la hora de enfocar su trabajo con los alumnos. Tales circunstancias constituyen una rémora para desarrollar planteamientos interdisciplinares, orientados a ofrecer al alumnado una experiencia escolar coherente y global. Por el contrario, es muy probable que en lugar de un currículum con continuidad y coherencia, los alumnos se encuentren ante un conjunto de asignaturas más o menos desconectadas unas de otras. A ello hay que añadir las dificultades que presenta una estructura de este tipo para la continuidad y el seguimiento del progreso de los alumnos y para la comunicación y coordinación (*horizontal*) fluida entre los profesores.

2) Igualmente, desde el punto de vista relacional la departamentalización condiciona tanto las relaciones de los profesores como las de profesores-alumnos:

a) Por lo que respecta a las primeras, los docentes tenderán a relacionarse básicamente con colegas que trabajan en un mismo área curricular y ello contribuye a una cierta fragmentación del instituto en subgrupos aislados e, incluso, en competencia. En esas coordenadas, el diálogo y colaboración entre profesores de distintos departamentos se dificulta. La desconexión entre departamentos puede, así, constituir una barrera importante a la hora de desarrollar líneas de mejora o plantear respuestas de conjunto a determinados problemas en el instituto (alumnado en riesgo de exclusión, absentismo, abandono, disciplina...). Será una barrera cuando cada departamento se atrinchere en "su" ámbito disciplinar, se centre exclusivamente en mantener las "lealtades" a la propia área-asignatura, se mantenga reticente ante los necesarios planteamientos de colaboración interdepartamental requeridos para dar una respuesta coherente y global del centro a muchas de las facetas de su funcionamiento, o cuando considere que esas "otras" facetas y problemas no le conciernen y son responsabilidad de otras instancias en el instituto, tal como el Departamento de Orientación y el Equipo Directivo.

b) Por lo que se refiere a las relaciones con el alumnado en contextos organizativos departamentalizados, tal como documentan diversos estudios (Rossi y Montgomery, 1994) muchos alumnos no encuentran un clima de cuidado y apoyo. Las relaciones profesor alumno, la atención individual o la relación estrecha con el adolescente y se hace más difícil. Alguna de las razones que estarían contribuyendo a que muchos estudiantes no encuentren en los institutos y un clima de *cuidado* y apoyo vienen dadas por el hecho de que:

- Un mismo docente (al ser especialista en una materia) imparte clases a varios grupos de alumnos. El profesor de secundaria tiene en torno a doscientos alumnos que atender, lo cual hace difícil conocer bien las necesidades de cada uno, sentirse próximos a ellos, o poner en marcha programas individualizados para todos los que lo necesiten y comprometerse y trabajar día a día con ellos

- La propia organización del currículo y el profesorado exige que los alumnos cambien de profesor cada sesión de clase y hace que se pierda a esa persona adulta de referencia en el grupo clase, que los conozca y por tanto los pueda orientar, que sirva de enlace con otros profesores, que pueda atender a conflictos en el momento inicial, etc.

- Los docentes de secundaria, con su especialización en un área o una materia, tienden a adoptar más una “orientación-a-la-asignatura”, que al alumno global, que se refleja en su interés por cubrir los contenidos, mantener estándares altos de enseñanza y expectativas sobre el rendimiento de los alumnos que pueden desvirtuar su sentimiento de responsabilidad personal con el éxito de todos los ellos.

El tamaño de la escuela/instituto; constituye también otro aspecto al que han prestado atención los investigadores de la problemática del abandono escolar, particularmente en Estados Unidos. Se ha señalado al respecto que el tipo de relaciones que los profesores mantienen unos con otros, cómo conectan con los alumnos, y el modo en que éstos interactúan entre ellos no es independiente del tamaño del centro. Se argumenta que éste afecta al grado en que los institutos funcionan ya sea como una burocracia, en la que se mantiene el orden a partir de un *ambiente despersonalizado y gobernado por reglas*, ya como una comunidad en la que *cada individuo es conocido y tratado como tal* (Raywid, 1997: 37), en la que se pueden mantener relaciones estrechas profesor-alumnos, en las que estos pueden participar más directamente en la actividad escolar y sentir que pertenecen a la organización.

En orden a contrarrestar tanto los efectos de la departamentalización, como, en términos más generales, los del tamaño excesivo de los centros, se aboga por modificaciones estructurales como, por ejemplo, adoptar formas semi-departamentalizadas, en las que el número de profesores especialistas diferentes asignados a cada alumno es limitado, o establecer en el instituto unidades organizativas más pequeñas -planteadas como equipos de docentes, más que como departamentos-. Se trata, sea cual sea la forma y denominación que adopten, de formas estructurales pensadas para crear comunidades de aprendizaje más reducidas, contextos de trabajo en los que los docentes puedan, en sus tiempos de trabajo conjunto, identificar alumnos que necesitan especial atención y seguimiento en orden a proporcionarles ayuda académica extra, coordinar enfoques de resolución de problemas con los estudiantes, con las familias, combinar el trabajo conjunto con formas más individualizadas de tutoría etc.

Conviene advertir, no obstante, que no tienen mucho sentido emprender cambios estructurales si se hacen sin reflexionar y clarificar cuáles son los principios y razones que las orientan. En el fondo está en juego una determinada idea del instituto como organización educativa: ¿Pensamos el instituto como una organización cuya función es la de determinar quién puede completar con éxito tareas más o menos difíciles con mínima ayuda, o más bien lo consideramos como un contexto organizativo en el que todos los alumnos han de recibir una enseñanza rica y valiosa y, por tanto, se requiere, entre otras cosas, un ambiente escolar positivo con relaciones adultos-alumnos en las que éstos se sientan cuidados y valorados?.

Las formas de agrupamiento: También se ha llamado la atención acerca de las estructuras que se dispongan para el aprendizaje de los alumnos -formas de agrupamiento: clases de refuerzo, grupos desdoblados, talleres, grupos flexibles, etc.-. Ciertas decisiones sobre este particular, si se asientan en la separación –exclusión- de alumnos con mayores dificultades, problemas o retrasos académicos son discriminatorias. Los alumnos asignados a tales grupos terminan siendo etiquetados -‘lentos’, ‘unútiles’-, y las consiguientes expectativas ligadas a ello terminan reflejándose en una oferta educativa para tenerlos “ocupados” hasta que dejen el

sistema escolar, sin oportunidad de superar sus niveles más bajos y sus dificultades. Como se ha documentado (Hargreaves y Ryan, 1998) la respuesta de los estudiantes no será, desde luego, engancharse más, sino desarrollar de actitudes de resistencia, rebeldía y mayor absentismo. Determinadas formas de agrupamiento en el centro escolar pueden constituir un medio para que cada vez se distancien más unos alumnos de otros, pues nunca se cumple el objetivo por el que se realiza la segregación: que remonten y recuperen el ritmo, porque nunca vuelven. Ello genera más exclusión (González, 2002; Lleras, 2001)

Políticas y procedimientos escolares respecto a la asistencia a clase

La políticas y procedimiento que establezca un centro escolar en relación con el absentismo de sus alumnos no es una cuestión baladí ni en lo que respecta a su contenido ni en lo que se refiere al proceso de establecimiento y revisión de las mismas.

Algunas investigaciones (desarrolladas en otros sistemas educativos, como el norteamericano) apuntan que cuando en el centro escolar se dispone de una política explícita que penaliza las “ausencias excesivas”, la asistencia a clase se incrementa. Pero también advierten que si tales políticas se plantean en términos muy punitivos (por ejemplo basadas en expulsiones o suspensión de asistencia a clase) pueden ejercer un efecto contrario al que se pretende y desanimar al alumno a permanecer en el centro (Maurice, 1998; Raislback, 2004). La incidencia de las normas y procedimientos establecidos en relación con la asistencia a clase no es, pues, independiente del contenido de las mismas; cabe pensar que éstas habrían de plantearse para remediar, más que para agudizar, las dificultades académica; es decir, las posibles *sanciones* habrían de estar ligadas o conectadas con el trabajo de aula, proporcionar el apoyo académico oportuno, y, en definitiva, mantener a los alumnos implicados en la escuela, en lugar de “enviarlos” a su casa.

En todo caso, ya que las reglas y normativas no son asépticas, hemos de preguntarnos si las que se han establecido o se van a establecer reflejan creencias/supuestos congruentes con la idea de que las escuelas están para servir a todos los ciudadanos y no sólo a los que no plantean dificultades. Porque de poco servirá dotarse de una política de centro en relación con el absentismo de los alumnos si más allá de lo formalmente regulado, se mantiene la convicción de que la *principal responsabilidad del centro es enseñar a aquellos que quieren aprender y que las cosas irían mejor si los alumnos con poca disposición lo dejasen* (Farell, 1990; cit. en Bergenson et al, 2003)

Pero así como cuentan los planteamientos y creencias que subyacen y apuntalan las políticas y procedimientos que se establezcan en el centro y que se reflejan en el contenido de las mismas, también importan otros aspectos relativos al proceso de puesta en práctica y revisión de tales políticas, como por ejemplo:

- Cómo se utilicen en la realidad cotidiana de la vida del centro escolar: rígidamente o con cierta flexibilidad y realismo.

- Las revisiones que periódicamente se realicen de ellas. La revisión de normas es una buena ocasión para desencadenar debate en el centro escolar sobre estos temas. Es imprescindible implicar a los alumnos en tal revisión, porque las normas tienen que tener sentido para ellos, y habrá que negociarlas.

- El grado en que los distintos miembros del centro y la comunidad educativa han participado en su elaboración, las comprenden y asumen.

- El lugar e importancia que se les atribuye para paliar el absentismo, pues no son “la” solución. Un problema de esta naturaleza (al igual que problemas de disciplina, convivencia, etc.) no se resuelven por tener establecidas unas reglas y normas formales, que especifiquen qué

rutinas y qué procedimientos utilizar ante tales situaciones. Poco resuelven si no se atiende simultáneamente a otros aspectos, por ejemplo a que las dinámicas desarrolladas en las aulas sean motivadoras, interesantes y retadoras para los alumnos y representen, por tanto, un incentivo para que asistan y se enganchen a la escuela.

Currículum escolar

Los problemas de absentismo, abandono y, en general, de alumnado en riesgo de exclusión difícilmente podrán afrontarse “tocando” exclusivamente cuestiones o aspectos de carácter organizativo; no porque éstos carezcan de importancia, sino porque lo organizativo cobra sentido y significado si se contempla simultánea y paralelamente con lo curricular. La “lucha” contra el absentismo y el abandono va más allá de poner en juego recetas y fórmulas; pasa por cuestionar y suplantar algunos de los supuestos habitualmente dados por sentado de cómo deben ser y funcionar las escuelas, un cuestionamiento en el que el currículo y enseñanza que se desarrolla en el centro necesariamente ha de ocupar un lugar crucial.

Un currículum como el que habitualmente se oferta en los centros de secundaria, caracterizado por la fragmentación más o menos abstracta del conocimiento en asignaturas, desarrolladas en la práctica según la óptica particular de cada profesor o, en el mejor de los casos, de cada departamento; con metodologías en exceso centradas en el docente; con evaluaciones competitivas, etc. puede resultar poco interesante y retador para los alumnos, que se sentirán poco atraídos hacia lo que habitualmente hacen en el centro escolar y sus aulas. En ese sentido, los alumnos con frecuencia describen su experiencia en las aulas y escuela como *aburrida*, y diversos autores concluyen que ello es el primer paso en retirarse de la escuela: *El aburrimiento es en realidad la primera conducta absentista; es una manera de abandonar internamente. Además el aburrimiento da algunas justificaciones a las conductas absentistas que le siguen* (Farell, 1990:112, cit. en Bergeson et al., 2003).

Cuestionar en qué medida el currículo está proporcionando experiencias escolares de calidad y promoviendo aprendizajes valiosos para todos los alumnos, y explorar y llevar a cabo las remodelaciones curriculares pertinentes constituye, pues, un proceso fundamental en el centro escolar que trate de prevenir absentismo y abandono. Como han señalado Watkins y Wagner (1999: 61) al referirse a la convivencia y disciplina escolar, y que también podemos decir en relación con el absentismo, *los cambios que se realicen en el currículo para facilitar a los alumnos el aprendizaje pueden contribuir a eliminar el desencanto que sienten respecto a lo que la escuela les ofrece y a disminuir la conflictividad*.

3. CONSIDERACIONES FINALES: ABORDAR EN EL CENTRO ESCOLAR LA PROBLEMÁTICA DEL ABSENTISMO

A la luz de lo que se ha venido comentando es evidente que los fenómenos del absentismo y el abandono escolar están ligados a múltiples factores personales, sociales y académicos de los alumnos, pero también a otros relacionados con los centros escolares y su funcionamiento. Por ello, difícilmente se podrán paliar si se asilan exclusivamente a problemáticas sociales, marginación y conductas pre-delictivas, o a determinadas configuraciones de la personalidad del niño o adolescente, y se obvian sus dimensiones escolares, curriculares y pedagógicas.

Considerar que el problema reside en el alumno o en su familia y entorno nos lleva por derroteros en los que se arbitrarán vías de solución bien desde una óptica únicamente psicologista y asistencial, bien desde una administrativista o exclusivamente coercitiva. Sin descartar medidas de esa naturaleza –habituales, por otro lado, en planes municipales de lucha contra el absentismo–, el tema también ha de ser abordado, necesariamente, desde una óptica curricular y organizativa. Tal abordaje habría de plantearse sobre el telón de fondo de tres condiciones básicas:

1- *La implicación de todo el centro.* Cualquier actuación tendente a paliar el absentismo y el abandono escolar no será efectiva a no ser que todos los adultos en el centro estén de acuerdo en que mejorar la asistencia a las aulas pasa por hacer cambios significativos orientados a mejorar la calidad de sus ambientes de aprendizaje, y que ello constituye un elemento central de la *misión* cotidiana de la escuela

2- *La exploración de la situación en y sobre la realidad organizativa y pedagógica del centro.* Cualquier estrategia o plan que desarrolle un centro escolar sobre este particular tiene que partir de la exploración y comprensión de por qué razones ciertos alumnos no asisten a la escuela, por qué algunos se sienten alienados del ambiente y del currículum escolar y “desconectan” o se desenganchan de la vida académica y social en el centro y las aulas. La exploración y análisis en el centro de en qué medida las propias estructuras y su funcionamiento, el currículum que se desarrolla, y la cultura organizativa del centro contribuyen a los problemas de asistencia es imprescindible, pues si se carece de un análisis mínimamente consensuado sobre cuál es la fuente de abandono y cómo el centro escolar y sus profesores pueden estar contribuyendo a él, difícilmente habrá disposición a cambiar lo que se está haciendo. Desde luego, no hay un único factor dentro del centro escolar que desencadene esta problemática. Sus miembros han de estar atentos, como ya se ha apuntado anteriormente, al currículum y a los modos de enseñar, pero también al contexto más amplio de la cultura escolar; a las prácticas de agrupamiento; las relaciones entre estudiantes, profesores, directivos y padres; las políticas de disciplina de la escuela, etc.

3.- *El compromiso y dedicación de los profesores.* Pueden tomarse en el centro todas las medidas o programas que se considere adecuados para hacer frente a absentismo y abandono (apoyos, modificaciones curriculares, trabajo en equipos de profesores...) pero no llegarán a ningún sitio si los profesores no tienen las competencias ni están comprometidos en ello. Será difícil tal compromiso si se mantiene la creencia implícita es que las ‘culpas’ no están en el centro y en su funcionamiento educativo, sino en los estudiantes, sus características personales, el contexto familiar del que proceden o las coordenadas sociales que los rodean. La lógica de *echar balones fuera* no es un buen caldo de cultivo para comprometerse en aminorar desde el centro el problema del absentismo y reducir las tasas de abandono.

En el marco de tales condiciones, y a la luz de lo ya comentado en apartados previos, el centro escolar ha de recalar en cuestiones más específicas y contemplar aspectos como, por ejemplo:

- .- La importancia de establecer los mecanismos pertinentes de registro, control e información, que proporcionen a los profesores y familias información al momento de las faltas a clase o días completos de ausencia.

- .- La definición clara de normas sobre la asistencia a clase, y *sanciones* posibles, sobre la idea de que no deberían contribuir a exacerbar las dificultades académicas de estos alumnos sino a maximizar aprendizaje y minimizar el tiempo fuera del aula.

- .- La comunicación de normas a los padres y alumnos (deben ser públicas y comprendidas no sólo por el profesorado, también por alumnos y familias), los modos de notificar a familia, contacto casa-escuela...

- .- La potenciación de los mecanismos o estructuras organizativas pertinentes para que los profesores puedan trabajar conjuntamente sobre el currículum y enseñanza que desarrollarán con sus alumnos, puedan conocerlos mejor y mantener relaciones cercanas con ellos y sus familias, así como la articulación de aquellos mecanismos organizativos que atañen al modo de organizar a los estudiantes y los apoyos que recibirán (entendiendo y “vigilando” que ciertas decisiones sobre este particular, pueden resultar discriminatorias)

- .- Las medidas académicas, ligadas al aula y al aprendizaje, que se emprenderán como vías para disminuir el absentismo, el desenganche, el abandono; es decir, el currículum en el centro y su desarrollo; las respuestas pedagógicas a las dificultades académicas que se derivan de una asistencia irregular al centro; las vías para desarrollar un ambiente académicamente

retador y personalizado para los alumnos; las acciones pedagógicas para la reintegración y recuperación académica, etc. Los alumnos absentistas o en riesgo de abandono no son sino sujetos con necesidades educativas especiales (Informe Defensor del Pueblo de Andalucía, 2002), no sólo porque suelen ser los más desfavorecidos -aunque ésta no es una relación lineal; hay absentistas y abandonos de todas condiciones, sobre todo en Secundaria Obligatoria-, sino también porque al estar fuera de la escuela o de las aulas durante un período extenso de tiempo pierden muchos días de enseñanza (aprendizajes que posiblemente otros compañeros van adquiriendo), y es muy probable que tengan dificultades adicionales cuando se re-incorporan al centro-aula. Ofrecer a estos alumnos una respuesta educativa adecuada conlleva, pues, prestarles los apoyos necesarios en orden a reconstruir relaciones con sus profesores y recuperarse de sus dificultades y retrasos académicos.

.- En reforzamiento del papel de los tutores y el departamento de orientación (en IESs) a la hora de proporcionar apoyo personal, académico y emocional al alumno, identificar problemas, mediar entre ellos y sus profesores, y en general ayudarles a implicarse en el aprendizaje. Ello supone discutir y articular en el centro, de modo realista, programas de tutoría para mejorar la asistencia, en el marco de los esfuerzos de toda la escuela para mejorar la enseñanza: con qué propósitos cómo organizarlos, qué horarios, qué se espera de los tutores, qué papel han de desempeñar con los padres etc.

.- El trabajo y la conexión con las familias. Está bien documentados los beneficios de la implicación de los padres y otros miembros de la familia en los resultados académicos de los alumnos, en las actitudes hacia la escuela, así como en la mayor asistencia de éstos al centro, y en la reducción de índices de abandono. La implicación de la familia es absolutamente vital para paliar problemas de absentismo. Es preciso contemplar no sólo cómo mantener una comunicación constante familia-escuela, sino también cómo articular vías que posibiliten su participación más directa tanto en el análisis conjunto de las causas de las faltas de asistencia o abandono, como en la búsqueda y puesta en práctica de soluciones que, necesariamente, han de descansar tanto en el centro escolar como en las familias.

.- La coordinación y relación con otras organizaciones, grupos en la comunidad, servicios sociales, etc. en la perspectiva de que aporten recursos, y también en la de promover *comunidad*, es decir, redes de interdependencia y de apoyo dentro y fuera de las familias, la comunidad, el vecindario, el centro escolar que contribuyan a reforzar el entramado social en el que se mueven los adolescentes.

.- La evaluación de las medidas y programas adoptados en el centro, a fin de disponer de datos relevantes y significativos a partir de los cuales orientar las sucesivas mejoras que se emprendan sobre el particular.

Son múltiples los frentes a abordar y, como ocurre con otros aspectos de la vida educativa en nuestros centros escolares, no hay una solución mágica, rápida, ni pre-definida al problema del absentismo y abandono. El problema es complejo y requiere una compleja cantidad de soluciones.

Bibliografía

- Bergeson, T. y Heuschel, M.A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Disponible en: <http://www.k12.we.us/research/default.aspx>
- Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prévention*. Disponible en: <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/blaya.pdf>
- 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.

- Defensor del Pueblo Andaluz (1998). El absentismo escolar un problema educativo y social. Disponible en: <http://www.defensor-and.es/informes/ftp/absentis.htm>
- Finn, J.D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education. (NCES 93 470).
- García Gracia, M. (2001). *L'Absentisme Escolar en zones socialment desfavorides. El cas de la ciutat de Barcelona*. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0114102-162443/mgg01de16.pdf
- García Gracia, M. (2001a). Practicas de intervención contra el absentismo a secundaria y culturas de centro en zonas socialmente desfavorecidas. El caso de la ciudad de Barcelona. *VII Congreso Español de Sociología*. Salamanca
- González, G., M^a T. (2002). El agrupamiento de alumnos por itinerarios: cuando las apariencias engañan. *Educación*, 29, 167-182.
- González, G., M^a T. (2004). Los Institutos de Educación Secundaria y los departamentos Didácticos. *Revista de Educación*, n° 333, 319-344.
- Hargreaves, A.; Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro
- Hixson, J. y Tinzmann, M.B. (1990): *Who Are the "Tat-Risk" Students of the 1990s?* Disponible en: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/equity.htm
- Janosz, M. (2000). L'Abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, n° 122, 105-127.
- Lascoux, (2002). Absentéism scolaire. Intervention de Jacqueline lacoux. Disponible en: <http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=37&id=1#top>
- Lee, V.E. y Burkham, D.T. (2000). *Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure*. Disponible en: <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 Policymakers, Administrators, and Educators*. Disponible en: <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. Disponible en: http://www.hku.hk/educel/Visitor_ProfLeithwood.htm#TOP
- Lleras, J; Medina, A. Herrero, C. y Rios, O. (2001). Grupos interactivos y aprendizaje dialógico. *VII Congreso Español de Sociología*. Salamanca,
- Martínez Sánchez, F. Escudero Muñoz, J.M.; González, M^aT; García Nadal, R. y otros (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Proyecto (PL/16/FS/00) financiado por la Fundación Séneca. Murcia
- Maurice, E. (1998): Resolving conflict and preventing violence, school failure and dropout, and related problem behaviors. National Association of Secondary School Principals. *NASSP Bulletin*. Disponible en: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3696/is_199803/ai_n8800188
- Natriello, G. ; Pallás, A.M. y McDill, E.L. (1986). Taking Stock: Renewing Our Research Agenda on the Causes and Consequences of Dropping Out. *Teacher College Record*, 87 (3), pp. 430-440
- Newman, F.M.; Wehlage, G.G. y Lamborn, S.D. (1992). The significance and sources of Student engagement. En F.M. Newman (Ed.): *Student engagement and achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College Press
- Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*, Disponible en: <http://www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html>
- Raywid, M. (1997-1998). Synthesis of research: a reform that works. *Educational leadership*. 55(4) , Diciembre-Enero

- Robledo Montocel, M., Cortez, J. y Cortez, A. (2004). Dropout Prevention Programs. Right Intent, Wrong focus, and Some Suggestions on Where to Go From Here. *Education and urban Society*, 36(2), 169-188.
- Romeroy, E. (1999). The Teacher-Student Relationship in Secondary School: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education* 20(4), 465-482.
- Rosi, R. y Montgomery, A (Eds.) (1994). *Educational Reforms and Student At Risk: A Review of the Current State of the Art*. Disponible en:
<http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/EdRefors/title.html>
- Watkins, C. y Wagner, P (1999). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós
- Wehlage, G.G. y Rutter, R.A.(1986). Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? *Teacher College Record*, 27(3), 374-392.
- Willms, J.D. (2000). *Student Engagement at School. A sense of Belonging and participation. Results from PISA 2000*. OECD. Disponible en
<http://www.pisa.oecd.org/Docs/download/StudentEngagement>