



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

González González, Ma. Teresa
Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 4, núm. 1, 2006,
pp. 1-15
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140102>

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

ABSENTISMO Y ABANDONO ESCOLAR: UNA SITUACIÓN SINGULAR DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Ma. Teresa González González

1. INTRODUCCIÓN

En nuestro sistema educativo, la problemática del absentismo y el abandono escolar apenas si ha sido estudiada; no se dispone de una documentación sistemática y rigurosa en relación con la misma que nos permita conocer cuáles son sus cifras, bajo qué circunstancias y condiciones se produce, o qué hace el sistema educativo en general y los centros escolares en particular para afrontarla.

El fenómeno del absentismo y abandono escolar es complejo: en él intervienen múltiples factores y condiciones sociales políticas, económicas y, también, escolares. Es, pues, una problemática difícilmente abarcable desde una perspectiva exclusivamente escolar, si bien a lo largo de este artículo ésta será básicamente la que se tome en cuenta.

Tres son los grandes apartados en los que se estructura la exposición que sigue: en primer lugar aludiré a la diversidad de situaciones a las que se refieren estos términos de absentismo y abandono, frecuentemente utilizados de forma imprecisa. Seguidamente me referiré a cómo se ha planteado la investigación en torno a este fenómeno, en aquellos países en los que se cuenta con una cierta tradición al respecto. El papel de los centros escolares en esta problemática es esencial, puesto que no pueden mantenerse al margen de las posibles soluciones que, en un momento determinando, se arbitren en el sistema educativo para paliarla. Sobre el particular se ofrecen, en el último apartado de este artículo, algunas consideraciones generales.

2. DEFINIR ABSENTISMO Y ABANDONO

Aunque se habla poco de él y permanece, en cierto modo, oculto, no se puede sostener que el absentismo y abandono escolar sean problemas insignificantes en nuestro sistema educativo. Quizá al no sacarlos a la luz se minimizan, pero al hacerlo se está escondiendo la cabeza debajo del ala y, posiblemente, justificando la ausencia de una política clara para afrontarlos. Sin embargo, el absentismo escolar existe y de múltiples formas, unas más ligeras, otras más agudas; al igual que existe abandono escolar antes de la finalización de la enseñanza obligatoria. Se trata de una problemática que afecta negativamente a la formación de los alumnos y repercute en su desarrollo personal y social. Y aunque el problema no es nuevo, adquiere especial relevancia en la actual sociedad, en la que el conocimiento es clave para el desarrollo económico, pero también para que cada persona pueda acceder a un trabajo, un hogar y un estilo de vida digno. Si la formación y el aprendizaje constituyen elementos básicos de transformación y superación de la exclusión social, las situaciones de absentismo y abandono no contribuirán a ello, pues los alumnos que no asisten regularmente al centro escolar sufrirán una merma en su proceso formativo, y los que abandonan, dejarán el sistema educativo sin unos conocimientos ni una titulación mínima. Quedan condenados de ese modo a formar parte de ese gran sector con riesgo de exclusión y marginación social y económica.

Así pues, estamos ante un problema con una clara vertiente educativa (ligada al fracaso escolar y al abandono prematuro del sistema) pero también social (merma de posibilidades de empleo y promoción personal y profesional, mayor probabilidad de marginación, paro, delincuencia, etc.; Defensor del Pueblo Andaluz, 1998; Mogulescu, 2002; Blaya, 2003; Delgado y Alvarez, 2004).

Sacar a la luz esta problemática es importante, pues difícilmente se podrán perfilar vías de solución a la misma si se desconoce su intensidad y bajo qué circunstancias y condiciones se produce. Sin embargo, se trata de un esfuerzo complejo. Dejando de lado el hecho de que las causas del absentismo y el abandono escolar son múltiples y no todas se sitúan en el marco escolar, un primer problema que se plantea es el de la acotación conceptual de ambos términos. No es posible explorar la realidad del absentismo y abandono escolar en el sistema educativo y los centros escolares si no precisamos qué es aquello que pretendemos conocer. Son múltiples los términos que se utilizan para aludir a problemas relacionados con la falta de asistencia o la ausencia del alumno en el centro. García Gracia (2003:29-30) por ejemplo alude a términos utilizados habitualmente de modo indiferenciado como absentismo, no-escolarización, escolarización tardía, desescolarización o abandono que, sin embargo, es preciso delimitar conceptualmente. Igualmente son habituales, y con frecuencia se utilizan de modo intercambiable conceptos como abandono o deserción, descuelgue escolar, desafección, desenganche, etc. términos todos ellos que remiten a realidades diferentes que, posiblemente, exigen análisis y respuestas específicas.

Sin embargo, la complejidad de la problemática del absentismo y abandono escolar no radica únicamente en el enmarañamiento de términos diferentes que frecuentemente se utilizan como si fuesen intercambiables. También descansa en el hecho de que aún cuando se diferencie entre conceptos como los señalados, cada uno de ellos presenta matices y aspectos que conviene precisar. Ello es especialmente cierto en el caso de “absentismo”, y diversos estudiosos del tema coinciden en señalar la imprecisión con la que se utiliza este término. Desde luego, todos sabemos que alude a la falta de asistencia a clase por parte de ciertos alumnos. Pero la expresión “falta de asistencia” resulta demasiado ambigua: ¿cuánta inasistencia?, ¿hablamos de faltas excusadas o de aquellas no justificadas?, ¿hay absentismo estando presente en el aula?

No conviene acotar en términos simples un fenómeno que en la realidad es complejo y presenta múltiples caras. En nuestro país, García Gracia (2001) subraya ese carácter multiforme del absentismo como un rasgo definitorio del mismo, y señala la consiguiente dificultad de su medición:

En el lenguaje del sentido común el absentismo queda circunscrito a la ausencia física e injustificada de un alumno al aula, que tiende a ser considerado en la medida en que es reiterado y consecutivo. No obstante, otras formas de asistencia inconsistentes, irregulares o por materias resultan de difícil control y registro (p.37).

La misma autora apunta, además, la existencia de absentismo virtual no siempre contemplado bajo la categoría absentismo: se trata de una situación en la que el alumno se inhibe dentro de la clase y, por así decirlo, está allí sin estar.

La multiplicidad de formas que puede adquirir el absentismo y la noción de que éste no se define únicamente en términos de presencia física o no en las aulas, es resaltada también por otros autores. Blaya (2003:21-24) establece una distinción entre absentismo “de retraso” (alumnos que llegan sistemáticamente tarde a la primera hora de clase; tipo de absentismo que puede anunciar otro más regular); absentismo “del interior” (alumnos que estando presentes en las clases, tratan de pasar lo más desapercibidos posible, están únicamente por sus compañeros, pues la red de pares es más fuerte que el aburrimiento cotidiano, y esperan que pase el tiempo mientras se acumulan las dificultades

escolares); absentismo “elegido” (estudiantes que evitan ciertos aspectos de la experiencia escolar, o no asisten para dedicarse a otras actividades, para cambiar de ritmo, descansar, etc.); absentismo “crónico” (ausencias de clase notorias), y absentismo “cubierto por los padres” (alumnos que faltan a clase por motivos diversos, pero los padres excusan las faltas, también por razones diversas). Por su parte, Roderick *et al.*(1977) y Roderick, (1993) además de considerar, al igual que Blaya, que llegar tarde a la escuela constituye una forma de absentismo, insisten en la pertinencia de distinguir dos dimensiones de la asistencia al centro: saltarse clases y faltar un día completo. Las situaciones de absentismo abarcarían tanto las faltas de los alumnos al centro escolar durante un día completo, ya sea de forma consecutiva o de modo más inconsistente e irregular —que, finalmente, se refleja en una acumulación considerable de faltas de asistencia durante el curso escolar— como también las ausencias a ciertas clases, o la mezcla de ambas situaciones. Igualmente Lascoux (2002) incluye bajo la categoría de absentismo varias situaciones diferentes: el de “los presentes ausentes”, alumnos que sin ser formalmente absentistas, pues están físicamente en el aula, se descuelgan de la actividad escolar y no se implican en ella, poniendo en juego diversas técnicas de evitación; el absentismo “dirigido o selectivo”, que ocurre cuando ciertos alumnos, por creencias religiosas o filosóficas, suyas o de sus padres, no acuden a ciertas clases (p.e. a Educación Física), y el absentismo “esporádico”, cuando los alumnos no asisten a la escuela para acudir a otra actividad (un partido de fútbol, una cita con amigos, etc.) o, como señala esta autora, van a la escuela porque no tienen otra cosa que hacer.

Distinciones como las señaladas reflejan la diversidad de situaciones de absentismo que podemos encontrar en la práctica y remiten, así mismo, a la complejidad con que nos encontramos a la hora de determinar qué consideramos o no absentismo y cómo podemos “medirlo”. Definir el absentismo escolar y, por tanto determinar qué es lo que se considera como tal a la hora de conocer cuánto existe realmente, cuáles son sus causas y, por tanto, cómo podría afrontarse este problema requiere, pues, una adecuada clarificación. No sólo si nuestro interés se sitúa en el plano del sistema escolar en su conjunto; también si nos situamos en el nivel de cada centro escolar. Las circunstancias particulares del centro pueden condicionar que se defina o no como absentismo unas u otras situaciones de ausencia del alumno en las aulas (Martínez Sancho *et al.*, 2001,); igualmente la acotación que se haga del mismo posibilita sacarlo a la luz o, más bien convertirlo en una realidad invisible (García Gracia, 2001, 2001a).

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 podemos plantearnos algunos interrogantes: ¿se trata del alumno que deja de ir a una escuela concreta en la que estaba matriculado o a la escuela, en general?, ¿es el alumno que ha dejado el centro escolar pero se ha matriculado en otro?, ¿el que abandona la institución escolar pero completa sus estudios posteriormente y por otras vías?, ¿el extranjero que vuelve a su país?, ¿los alumnos que se han “perdido” y se desconoce qué ha sido de ellos?, etc. Son interrogantes que, asimismo, conviene clarificar pues el cálculo de las tasas de abandono varía de acuerdo a cómo se define éste.

El análisis de la realidad del absentismo y abandono escolar, sin embargo, no se dilucida únicamente perfilando el significado de los términos que se están utilizando. También importa cómo abordamos su estudio, pues son diversos los enfoques que podemos manejar y, por tanto, las lecturas que se pueden hacer de esta problemática, tal como se comenta en el apartado siguiente.

3. ABSENTISMO Y ABANDONO ESCOLAR: DEL FOCO EXCLUSIVO SOBRE EL ALUMNO AL FOCO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Las diversas perspectivas teóricas en torno al absentismo y abandono escolar y los diferentes enfoques que se han ido desarrollando para investigar esta realidad han ido incorporando, particularmente en los últimos años, una lectura organizativa importante, no sólo para comprender este fenómeno, sino también para establecer estrategias y vías de solución al mismo.

Los enfoques teóricos y la investigación sobre el absentismo y abandono escolar se han caracterizado por su focalización casi exclusiva en el individuo, sin apenas considerar otros referentes sociales, políticos y organizativos. En tal sentido, se ha explorado profusamente, sobre todo en el contexto norteamericano, las características de los alumnos (en tanto que individuos), que abandonan, ya sea en lo que respecta a su *historial* y condiciones sociales (características familiares, de la comunidad en que viven, rasgos personales...) como a sus conductas académicas. Se han establecido, de ese modo, lo que habitualmente se denomina *factores de riesgo* asociados al abandono y a *saltarse* la escuela. Por un lado se habla de *riesgo social*, por otro, de *riesgo académico* (Lee y Burkhan, 2001). Bajo la primera categoría se incluyen aspectos tales como raza/etnia, género, edad, lenguaje minoritario, estatus socio-económico, estructura familiar, nivel educativo de los padres, lugar de residencia, etc. Se trata de factores que *se han utilizado para caracterizar el riesgo que tienen los alumnos de tener problemas relacionados con la escuela. Cuanta mayor sea la acumulación de desventaja social asociada con esos factores, mayor el riesgo de fracaso que se presume* (Lee y Burkam, 2001:552). Por su parte, la categoría de riesgo académico recoge aspectos relacionados con problemas en la escuela como *bajas calificaciones, expectativas educativas bajas, repetición de curso temprana, problemas de disciplina, etc.*, que, se entiende, *predicen futuras dificultades en las escuelas, tales como absentismo y saltarse clases, desenganche de las actividades escolares y, de hecho, abandono*, particularmente si se manifiestan temprano. Se entiende que la no resolución positiva de dificultades de esta naturaleza, que pueden aparecer tempranamente en la trayectoria escolar del alumno, tendría un efecto *acumulativo*, al *encontrarse en una espiral evolvente que lleva a otros problemas de adolescencia y relacionados con la escuela* (Lee y Burkman, 2001:552). De ahí que con frecuencia se haya conceptualizado el abandono como un proceso progresivo de retirada de la escuela, aspecto en el que insiste la investigación que se ha venido desarrollando en torno al *enganche* y *desenganche* escolar. Se trata de una línea de trabajo en la que los atributos, valores, actitudes y conductas del estudiante que contribuyen a la decisión de abandonar se analizan a través del mencionado concepto de *desenganche* (Rumberger, 2001). Desde la misma se sugiere que completar la escuela con éxito depende del enganche del alumno y que el abandono escolar no es sino la etapa final de un proceso acumulativo y dinámico de *desenganche* (Newman *et al.*, 1992; Finn, 1993; Wilms, 2000; Lehr, 2004):

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

Estadísticamente se ha mostrado que alumnos de riesgo social alto tienen más posibilidad de manifestar conductas académicas de riesgo. Sin embargo, Lee y Burkhan (2000:5) señalan que se trata de factores diferentes desde el punto de vista conceptual: *los alumnos y las escuelas tienen muy poco control sobre los factores que constituyen riesgo social(...)* *los factores de riesgo académico como el absentismo, la repetición, ubicación en educación especial y bajo rendimiento son susceptibles de intervenciones personales y escolares*. Otros autores (p.e. Lehr, 2004) hablan de *variables de status* (edad, género, nivel socioeconómico, discapacidad o nivel de capacidad, estructura familiar, etnia,

etc.) que influyen en el abandono escolar, y *variables que son alterables*: (absentismo y faltas de asistencia, calificaciones, grado de identificación con la escuela, problemas de disciplina, clima escolar, actitudes ante la escuela, apoyo educativo en la casa, repetición de cursos, etc.) a través de actuaciones de padres, profesores, miembros de la comunidad, etc. La diferenciación entre unos y otros factores quedaría puesta de manifiesto también por el hecho de que, como han señalado Croninger y Lee (2001:553) *algunos adolescentes pueden encontrar difícil romper un ciclo de fracaso en la escuela incluso aunque vengan de un entorno social privilegiado, mientras que alumnos de entornos socialmente en desventaja pueden experimentar dificultades académicas incluso, cuando tienen historias académicas positivas.*

Ahora bien, un enfoque de investigación como el que estoy comentando, interesado en la identificación de listas de condiciones y factores que presuntamente provocan absentismo y abandono, presenta algunos inconvenientes. No sólo pasa por alto que los centros escolares también pueden ser un factor de riesgo a considerar, sino porque al especificar “antecedentes” se etiqueta a ciertos niños/jóvenes como “diferentes” y, de ese modo, se los “patologiza”. Como señala Delhi (1996) *el alumno que abandona adquiere su significado negativo en relación con sus opuestos, el alumno exitoso y competitivo, el aprendiz permanente que desea, a su vez, convertirse en el trabajador habilidoso y conocedor con capacidad y flexibilidad para ajustarse a un futuro rápidamente cambiante y cada vez más tecnológico. En contraste al niño ‘normal’, al que (presumiblemente) le gusta la escuela y hace las cosas bien, el que abandona aparece como un registro patológico del fracaso escolar, de la ignorancia (sobre todo de la madre) y olvido familiar, de la pobreza de la familia... (p.18).*

Así pues, los alumnos abandonarían la escuela dadas sus características personales y sociales “problemáticas”. Esa etiqueta de “significativamente diferentes”, enunciada aquí como un rasgo negativo, da origen a diversos programas de prevención y atención a fin de ayudarlos a ajustarse a las demandas de la institución:

...Los alumnos, o sus familias y comunidades son identificados como patológicos, como individuos o grupos que requieren tipos particulares de intervención, disciplina, y regulación. Aquellos que podrían dejar la escuela antes de obtener un diploma, por ejemplo, van a estar sometidos a varias tecnologías de vigilancia e intervención (Delhi, 1996:25).

El interés por identificar qué alumnos están en riesgo de abandono no está exento de críticas. Algunas aluden, como ya acabo de referir, a la patologización que se construye en torno al abandono escolar, que no es sino un modo de individualizar los efectos de prácticas y relaciones sociales contradictorias más amplias. Como señala Delhi (1996:19)

(...) en las páginas de los textos políticos no encontramos personas angustiadas por decisiones, que se sienten culpables, o que están demasiado cansados tras un largo día de trabajo para revisar los deberes de sus hijos. No vemos como el racismo empuja a los alumnos negros fuera de las escuelas, o como la homofobia fuerza a otros a dejarlo tan pronto como puedan legalmente. La complejidad de las vidas de los estudiantes dentro y fuera de las escuelas se alisa y queda constituida como una patología.

Otras lecturas también han cuestionado, desde parámetros diferentes, la pertinencia de una investigación básicamente centrada en determinar los factores de riesgo en los alumnos que abandonan, particularmente porque se pasa por alto, en gran medida, el contexto organizativo en el que se están formando y, por tanto el papel de éste en el desencadenamiento de situaciones de absentismo y abandono, más allá de las características personales y socio-familiares de los alumnos (Natriello *et al.*, 1986). Es cierto que un enfoque como el que acabo de comentar recoge ciertos factores sociales en la gestación del riesgo de absentismo y abandono, pero sólo en tanto que

personalizados en los alumnos; son ellos —no más allá de ellos— los que poseen la condición de riesgo. También recoge y trata como rasgos de los sujetos los factores académicos: los alumnos son los responsables de lo que les acontece, son ellos los que son catalogados como ‘en riesgo’, no así el entorno escolar en que habitan (Martínez, Escudero, González y Nadal, 2004). Dicho en otros términos, se estaría presuponiendo que la decisión de abandonar es una decisión tomada por cada individuo, generalmente a la luz de *un patrón de bajo compromiso con la escuela y conductas que llevan al fracaso escolar* (Lee y Burkan, 2000:2), y, al hacerlo, se pasa por alto el papel que están desempeñando las escuelas a la hora de empujar a ciertos alumnos a que abandonen o a que permanezcan en ellas.

No sólo se obvia lo que ocurre en la organización, como si fuese neutro y no tuviese ninguna incidencia, sino que se la *desrresponsabiliza* de los problemas de absentismo y abandono. Un análisis focalizado en los individuos y sus características conlleva *dar a las escuelas una excusa ante su falta de éxito con el que abandona*. Es decir, conlleva el que se pueda seguir manteniendo la creencia institucional de que *después de todo, no es culpa de la escuela que algunos de sus alumnos sean de hogares pobres y no tengan mucho talento académico, y ya que nosotros no podemos hacer nada sobre esas cosas que interfieren con el éxito escolar, la escuela está absuelta de la responsabilidad del hecho de que una cierta porción de sus clientes encuentren buenas razones para abandonar antes de la titulación* (Wehlage y Rutter, 1986:376). De ese modo, se “culpa” a las víctimas (Wehlage y Rutter, 1986; Bergenson *et al.*, 2003; Lee y Burkan, 2000; Smyth *et al.* 2003) no al “orden escolar” vigente, que queda así protegido de cualquier tipo de cuestionamiento explícito y, por tanto, sus esquemas pedagógicos y organizativos, salvaguardados.

Quizá las cosas no sean tan simples como para hablar de “culpas” de unos *o* de otros. Estamos ante una problemática compleja y es cuando menos arriesgado responsabilizar exclusivamente a los alumnos y sus entornos como lo es responsabilizar en solitario a la escuela. Como señalan Hixson y Tinzmann, (1990), aunque la responsabilidad primaria de la escuela es diseñar programas que satisfagan las necesidades de los estudiantes que reciben, *hacer a las escuelas las únicas responsables de responder a las condiciones en las vidas de los estudiantes sobre las que ellas tienen poco control absuelve igualmente a los alumnos de cualquier responsabilidad personal por su propio logro. Hacer a la escuela la única responsable también absuelve a los padres de cualquier responsabilidad para apoyar y participar como socios en apoyar los esfuerzos que hace la escuela por sus hijos* (p.4).

Si la escuela *es uno de los determinantes de la perseverancia escolar* (Janosz, 2000:111), lo que se estaría planteando es que mirar a la escuela, sus políticas y prácticas puede ser un buen camino para comprender qué papel juega en el abandono escolar, y una vía para pensar en cómo podrían modificarse planteamientos y dinámicas organizativas y educativas que por no servir a todos los alumnos, sino quizás sólo a los académicamente más aventajados, puedan estar contribuyendo al abandono por parte de algunos de ellos. Dicho en otro términos, más que asumir que la problemática del abandono y, en general, del fracaso escolar radica sólo en el individuo, y, por tanto, es un producto de acciones individuales (no estudiar ni hacer deberes, no ir a la escuela con regularidad, comportarse mal en el aula, etc.) cabe entender que también la propia escuela, su cultura, su estructura y las dinámicas académicas desarrolladas en ella contribuyen a ello (Railsback, 2004; Robledo Montecel *et al.*, 2004). Se abre así una perspectiva en la que se contempla también la necesidad de explorar cómo las propias escuelas se implican en prácticas o crean condiciones (horarios inflexibles; currícula fragmentados; jerarquía de asignaturas énfasis en habilidades de orden inferior/básicas; estrategias de enseñanza inadecuadas, 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 empujan a algunos alumnos a abandonar* (Bergeson *et al.*, 2003:31). Desde esta perspectiva se plantea que si bien las escuelas pueden hacer poco en lo que respecta a las circunstancias socio-económicas y características de los alumnos que recibe, sí tiene la obligación de proporcionar ambientes educativos efectivos y ricos para *todos* los alumnos —no sólo para los que responden a un modelo ideal—. Y ello, sin duda depende de la capacidad que pueda desarrollar el centro escolar y sus miembros para dar respuesta a las necesidades diversas del alumnado que recibe.

Hixson (1993) lo expresa claramente al referirse al alumnado en riesgo y a la investigación que se ha venido desarrollando sobre el tema:

Los alumnos son puestos ‘en riesgo’ cuando experimentan un desajuste significativo entre sus circunstancias y necesidades, y la capacidad o disponibilidad de la escuela para aceptar, acomodar y responder a éstas de formas que apoyen y posibiliten su máximo de desarrollo y crecimiento social, emocional e intelectual. En la medida en que el desajuste se incremente, así aumenta la probabilidad de que fracasen ya sea en completar su educación elemental y secundaria o, y más importante, en beneficiarse de ella de forma que asegure que poseen el conocimiento, habilidades y disposiciones necesarias para tener éxito en la siguiente etapa de sus vidas (...). El foco de nuestros esfuerzos, por tanto, debería estar en aumentar nuestra capacidad de respuesta profesional e institucional más que en categorizar y penalizar a los alumnos simplemente por ser como son.

Se trata, pues, de llamar la atención acerca de que las condiciones organizativas del centro escolar pueden representar un entorno educativo poco estimulante para alumnos más vulnerables dadas sus características personales, familiares, etc. Ciertos aspectos curriculares y otros de naturaleza más organizativa (estructuras, relaciones, procesos, interacción con el entorno...) pueden dificultar su progreso y trayectoria escolar.

4. ¿TIENE ALGO QUE VER LO QUE ACONTECE EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR?

La focalización en los centros escolares ha subrayado diversos aspectos de su organización y funcionamiento que pueden desempeñar un papel importante en el desencadenamiento de situaciones de absentismo, desenganche progresivo y, finalmente, abandono. Aludiré seguidamente a cuatro grandes aspectos: clima y relaciones escolares, estructuras organizativas, currículo y políticas de la escuela sobre control de absentismo.

4.1. Clima escolar y relaciones

Uno de los aspectos que influye significativamente en los estudiantes y sus experiencias escolares es el clima y ambiente de aprendizaje escolar. Específicamente, diversas aportaciones acerca de cómo las escuelas influyen en el abandono, insisten en la importancia de las relaciones sociales desarrolladas en el centro escolar entre los adultos y los alumnos (Bergeson *et al.*, 2003), aspecto éste que estaría influyendo en el grado en que los estudiantes sienten que “pertenecen” al centro escolar (Newman *et al.*, 1992), en el enganche de los alumnos con la escuela (Finn, 1989, 1993; Wilms, 2000) o en el último acto del desenganche: el abandono. A este respecto Railsback (2004) afirma que:

Quizá el resultado más importante en la investigación referida a la prevención del abandono, asistencia, enganche y escuelas pequeñas eficaces es que es más probable que los alumnos permanezcan y rindan en escuelas en las que las personas cuidan de ellos (...). Si las relaciones entre profesores y alumnos y sus familias van a afectar a los resultados de los estudiantes, deben estar basadas en la confianza, el respeto, la justicia, y la equidad. 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 (p.12).

La ausencia de lazos sociales entre alumno y profesor constituye un tema recurrente entre los alumnos absentistas (Railsback, 2004) y los que abandonan (Romero, 1999; Bergeson *et al.*, 2003). Investigaciones que han tratado de explorar las percepciones y concepciones de este alumnado, a partir de relatos y entrevistas, ponen de manifiesto que éstos perciben frecuentemente sus escuelas como lugares ajenos, en los que los profesores no *cuidan* de ellos ni intentan ayudarles a que aprendan: no sienten el centro escolar como lugar hospitalario, ni se sienten bien recibidos.

Estudios etnográficos y estudios basados en cuestionarios indican que los alumnos que dejan la escuela antes de la graduación suelen citar la falta de apoyo académico y social como una razón para hacerlo. Se sienten desconectados de los profesores, a pesar de los esfuerzos que, según ellos, hacen para obtener ayuda del personal de la escuela. Los que abandonan se quejan con frecuencia de que sus profesores no cuidan de ellos, no están interesados en cuán bien hacen en la escuela, y no están dispuestos a ayudarles con los problemas (...) de acuerdo con sus propios relatos, muchos alumnos que abandonan tienen menos interacciones sociales positivas y menos acceso a apoyo por parte de los profesores que sus compañeros con más éxito (Croninger y Lee, 2001:551).

En definitiva, las interacciones con los profesores ocupan, en la perspectiva de los alumnos, un lugar prioritario y como apunta Romero (1999) la capacidad de los docentes para establecer relaciones positivas con los alumnos es de *máxima importancia* para ellos. Son las relaciones con los profesores, mantienen Croninger y Lee (2001), las que realmente alimentan las redes sociales que apoyarán a los alumnos y les ayudarán a mantenerse en el centro escolar, aunque también otros adultos en la escuela (orientadores, profesores de apoyo, cuidadores, etc.), así como los compañeros puedan proporcionarles guía y consejo. Y es quizás éste el elemento fundamental: no pensar al centro escolar como una organización cuya función es la de determinar quién puede completar con éxito tareas más o menos difíciles con mínima ayuda, sino como una estructura en la que todos los alumnos han de recibir una enseñanza rica y valiosa, en un ambiente escolar positivo con relaciones adultos- alumnos en las que éstos se sientan cuidados y valorados.

4.2. Políticas y procedimientos escolares respecto a la asistencia a clase

Otro aspecto significativo en relación con el tema que nos ocupa son las políticas de disciplina, relacionadas con cuestiones de asistencia al centro, conductas de los alumnos en él, violencia escolar, etc. El análisis de la influencia de tales políticas en los niveles de absentismo y de abandono pone de manifiesto que según sean las políticas al respecto, el impacto no es idéntico.

La investigación existente documenta cómo las políticas escolares relacionadas con la asistencia a la escuela, las conductas permitidas en ella y las consecuencias de tales conductas tienen efectos diversos sobre los alumnos (Railsback, 2004). Este autor revisa diversos estudios norteamericanos que ponen de manifiesto que políticas de centro en el que se penalizan las “ausencias excesivas” parecían acrecentar la asistencia. Pero también alude a que políticas en las que se contemplan consecuencias muy severas, como las de “tolerancia cero” tienen el efecto contrario. Se plantea así la cuestión de que aunque se hayan formulado con buenas intenciones, algunos procedimientos pueden tener un impacto negativo sobre ciertos alumnos, particularmente si son de carácter muy punitivo: basadas en expulsiones o suspensión de la asistencia al centro. Además, el impacto que pueden tener sobre el absentismo y, en última instancia, sobre el abandono, parece ser más notorio entre alumnos de minorías y pobres (Bergeson *et al.*, 2003; Railsback, 2004). Posiblemente la distinción entre “que los alumnos abandonen” y “que las escuelas empujen al abandono” (Fine, 1991; Rumberger, 2001; Black, 2002) se dibuja aquí con bastante nitidez: políticas

de expulsiones y suspensiones como respuesta a las faltas de asistencia a clase o por cuestiones de disciplina, de alguna manera ejercen el efecto de desanimar al alumno a no permanecer en el centro (Maurice, 1998). Representan un modo de descargarse de alumnos “molestos” y de “empujarlos hacia afuera”, animando en última instancia al abandono. Como bien expresa la frase de Riehl (cit. en Rumberger, 2001:16) *los alumnos abandonan la escuela, las escuelas se deshacen de ellos*.

Entre las sugerencias que se hacen acerca de las políticas sobre la asistencia del alumno al centro escolar, se señala que si bien pueden estar establecidos tiempos de suspensión escolar ante determinadas faltas de asistencia o de disciplina, cabe utilizar éos no para enviar al alumno fuera del centro sino para darles apoyos y mantenerlos al día con el trabajo escolar mientras no asistan a las clases: *Las suspensiones en-la-escuela, en las que se les proporciona a los alumnos apoyo académico y se los mantiene implicados en el centro escolar en lugar de ser enviados a casa, son una solución mejor* (Railsback, 2004).

En todo caso, no parece haber recetas que puedan aplicarse con iguales efectos en todos los casos y, desde luego, la solución a los problemas de absentismo y abandono no radica exclusivamente en disponer de unos u otros reglamentos y procedimientos de actuación. Importa así mismo el cómo se utilicen realmente, las revisiones que periódicamente se realicen de ellos, el grado en que los distintos miembros del centro y la comunidad educativa han participado en su elaboración y los comprenden, o la importancia que se les atribuye para paliar el absentismo y abandono. Pero también es preciso atender 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 a la escuela. Por otra parte, no se puede pasar por alto la influencia decisiva que ejercen ciertas creencias mantenidas en el centro escolar. Las reglas y normativas no son asépticas, ni en su gestación ni en su aplicación. Reflejan y ponen en juego convicciones y supuestos que no siempre son congruentes con la idea de que en una sociedad democrática, las escuelas están para servir a todos los ciudadanos, no sólo a los que no plantean dificultades académicas. No tiene mucho sentido establecer reglas y procedimientos que desde el punto de vista formal se planteen con carácter “educativo” y no exclusivamente punitivo si más allá de lo formalmente regulado, se mantiene la convicción de que aquellos alumnos que tienen más dificultades perjudican al resto de los compañeros y al centro escolar en general. Como denunciaba Farell (1990:95; cit en Bergenson *et al.*, 2003) *Hay una serie de educadores que creen que su principal responsabilidad es enseñar a aquellos que quieren aprender. Su aula, piensan, estarían mejor si los alumnos con poca disposición lo dejasesen. Que se vayan de la escuela, para ellos, sería lo mejor para todos*.

4.3. Estructuras organizativas

Tampoco es ajena a las situaciones de absentismo y abandono, la configuración estructural de los centros. Se ha destacado, al respecto, la influencia de la departamentalización propia de los centros de secundaria, las formas de agrupamiento de los alumnos, o el carácter frecuentemente impersonal y burocrático de los centros escolares de gran tamaño.

El tamaño del centro escolar es uno de los temas que ha suscitado un notable interés en los últimos años, pues se entiende que éste afecta al tipo de relaciones que los profesores mantienen unos con otros, a cómo conectan con los alumnos, y al modo en que éstos interactúan entre ellos. En qué medida los institutos funcionan como una burocracia, en la que se mantiene el orden a partir de un *ambiente despersonalizado y gobernado por reglas* o como una comunidad en la que *cada individuo es conocido y tratado como tal*, no es independiente del tamaño del centro escolar (Raywid, 1997:37). En este sentido, con frecuencia se habla de la impersonalidad propia de los institutos grandes, que

exacerba las condiciones que llevan a los alumnos a dejar la escuela, y se sostiene que es más probable crear condiciones más propicias a la permanencia del estudiante en escuelas que son más pequeñas. En ellas las relaciones profesores-alumnos serán más estrechas, la participación del alumno en la actividad escolar se vería acrecentada, su nivel de implicación y sentimiento de pertenencia será mayor, etc. (Rosi y Montgomery, 1994; Lee y Burkan, 2001; Janosz, 2000; Ances y Wichterle, 2001). Sobre el particular, Raywid (1997) afirma:

La organización puede ser la principal razón de que muchos jóvenes tengan más éxito en el ambiente más personalizado, no departamentalizado, de la escuela elemental que en la escuela secundaria. El modo en que las escuelas están estructuradas afecta claramente al logro de los alumnos (...), a los patrones de asistencia a la escuela (...), y a las tasas de abandono (...). También marca una enorme diferencia entre alumnos en desventaja y aquellos que no lo están (...). El cómo una escuela está estructurada obviamente depende de su tamaño: cuanto más grande es, mayor la necesidad de organizar a las personas en subunidades y especializaciones, y más fragmentada se hace la experiencia de los profesores y estudiantes (p. 37).

En esta línea, se sitúan propuestas encaminadas a establecer en el centro escolar (de secundaria) unidades más pequeñas, tales como “escuelas -dentro-de-la-escuela”, organización por equipos, *houses*, “familias” etc. Son todas ellas formas estructurales que se considera podrían afectar positivamente a la asistencia, las tasas de abandono, la disciplina y el rendimiento académico (McLeod, 1995; McPartland y Jordan, 2001; Bergenson *et al.*, 2003; Railbsack, 2004), pues están pensadas para crear comunidades de aprendizaje más pequeñas, que posibiliten hacer más significativa la educación para los alumnos, y generar un ambiente más personal de aprendizaje.

Igualmente, los estudiosos del absentismo y abandono han advertido sobre los inconvenientes de las estructuras departamentalizadas propias de los institutos de educación secundaria. Éstas no sólo influyen en el desarrollo del currículo y la enseñanza en ellos (González, 2004) sino también en el tejido relacional que se construye entre profesores y a alumnos. El hecho de que un mismo docente imparta clase a un gran número de alumnos (varios grupos), que éstos cambien de profesor tras cada sesión de clase, o que el profesorado de secundaria tenga una orientación más orientada-a-la-asignatura que al alumno global (San Fabián, 1999; Otano, 1999) dificulta las relaciones profesor-alumno y la atención individual. Ello, como apuntan Rosi y Montgomery (1994) significa que muchos estudiantes no encontrarán un clima de cuidado y apoyo en tales contextos organizativos. Es en esta línea que se ha defendido la necesidad de cambios estructurales (ej. estructuras semi-departamentalizadas, organización por equipos docentes, etc.) que puedan contribuir a configurar un contexto en el que el cuidado y atención a cada alumno puede verse facilitado.

Finalmente, también se ha llamado la atención acerca de las estructuras que se dispongan para el aprendizaje de los alumnos —las formas de agrupamiento—, en particular aquellas ligadas a la diferenciación de grupos de estudiantes en función de un currículo, también diferenciado, que se les oferta en el centro. Las barreras para un clima escolar positivo y una buena educación para todos, y las dinámicas de exclusión educativa, entre ellas el absentismo, que se promueven como consecuencia de diferenciar a los alumnos en grupos diferentes de acuerdo con “etiquetas” atribuidas a los mismos, es un aspecto ampliamente documentado. Se ha señalado, por ejemplo, que cuando alumnos en riesgo de exclusión, que también suelen ser aquellos con mayores desventajas sociales y económicas, son asignados a grupos u programas especiales, suelen estar sujetos a trabajo de aula de bajo-nivel, repetitivo, pasivo y poco estimulante (Oakes, 1985, 1997; González, 2002), lo cual representa un buen caldo de cultivo para las conductas absentistas.

El agrupamiento de niños y niñas por niveles o ritmos de aprendizaje, y la separación de los “menos rápidos” en aulas especiales o en unidades escolares externas produce una serie de efectos perversos: el etiquetaje y las consiguientes bajas expectativas, así como la descalificación por parte del resto de niños y niñas y de la propia comunidad. Lo mismo sucede cuando no se forman grupos y se sigue un ritmo homogéneo para sólo una parte de la clase. La respuesta de los niños y niñas que quedan “atrasados” será el desarrollo de actitudes de resistencia, rebeldía y absentismo (Lleras et al., 2001:3).

4.4. Currículum escolar

El currículo que se desarrolla en el centro es, sin duda, un aspecto de crucial importancia en los debates sobre abandono escolar y, en general, sobre alumnado en riesgo (Escudero, 2002). Se argumenta que un currículo superficial y de pobre calidad impacta a los alumnos en riesgo de abandono, al no proporcionarles experiencias retadoras y al esperar poco de ellos. En ese sentido, uno de los aspectos destacados por la investigación, es el del aburrimiento: 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).

Un currículum que proporcione experiencias escolares de calidad para todos los alumnos constituiría, en este sentido, un elemento fundamental para prevenir los abandonos, pues contribuiría a aminorar *precursores claves del abandono* incluyendo *logro bajo, repetición de curso, no gusto por la escuela* (Fashola y Slavin, 1997:3).

El tema es sin duda polémico, particularmente porque al lado de las apelaciones por un currículum común que promueva aprendizajes valiosos para todos los alumnos, no es infrecuente que se plantee la necesidad de diferenciar el currículum para aquellos alumnos con ciertos rasgos y características, ofreciéndoles programas preventivos, programas ‘especiales’, segundas oportunidades, etc. Sobre este particular Lesko (1996) apunta que, en general, al etiquetar al estudiante como alguien que tiene problemas sociales y emocionales, son los aspectos socio-emocionales los que pasan a ocupar un primer plano a la hora de plantear una atención a esos alumnos, mientras que sus necesidades académicas y sus necesidades de ser intelectualmente estimulados y desafiados pasan a ocupar un lugar secundario. El mencionado autor (Lesko, 1996:53) comenta que entre las características que resalta la investigación como definitorias de programas de prevención de abandono “exitosos” no se hace mención a *la atención al desarrollo intelectual, o a las pregonadas ‘habilidades de pensamiento de orden superior’ por las que se aboga en las propuestas de reforma de la secundaria (...).* Al analizar tales programas, uno ve *el perfil de una agencia de servicio social, no el de una organización educativa. Las necesidades de los alumnos en riesgo se definen en términos administrativos y terapéuticos, no en términos de su derecho a una educación de primera clase.* Una visión en términos exclusivamente terapéuticos de la problemática del absentismo y del abandono escolar provoca, en última instancia que las vías de solución se planteen tangencialmente al currículum escolar; se desvía el tema hacia otros aspectos tales como las habilidades sociales o la conexión con el mundo del trabajo, sin recalcar en lo académico.

En este contexto, Lee y Burkan (2001) sugieren, a partir de su investigación sobre la organización escolar y el abandono, que un currículum más retador en la escuela secundaria, —que según ellos vendría definido por estar articulado sobre aspectos académicos—, constituye un medio para mantener a los estudiantes en ella:

Un creciente cuerpo de investigación demuestra que los alumnos aprenden más, y el aprendizaje está más equitativamente distribuido, en escuelas con un currículo riguroso, que consiste básicamente en cursos académicos y pocos cursos de bajo-nivel. En escuelas con tal ‘currículum riguroso’ normalmente se les pide a los alumnos que completen muchos de esos cursos para graduarse (p.8).

Una afirmación como la anterior pone en tela de juicio a aquéllos que defienden que los institutos de educación secundaria deben ofrecer un gran número de cursos no-académicos, o programas “especiales” para que ciertos alumnos se mantengan comprometidos en la escuela. En definitiva lo que se plantea es la pertinencia de mantener un currículo regular y unas expectativas curriculares comunes para todos los alumnos o, por el contrario, currícula “especiales” que respondan a las necesidades especiales de alumnos en riesgo. El tema, es, sin duda, complejo. Lesko (1996:54) advierte que sobre el particular caben dos opciones, ambas con puntos flacos: rehacer el currículo a la luz de las necesidades de los alumnos, lo cual *implica fuerte atención a las necesidades sociales y emocionales y poca atención a las necesidades académicas tradicionales, tal como conocimiento en matemáticas, lectura y escritura, o mantener el currículo formal común y expectativas comunes (por ejemplo de asistencia a clase)*, y, *muchos alumnos en riesgo abandonarán*. Optar por una u otra solución significa *escuela de segunda clase o escolarización truncada para muchos alumnos en riesgo*.

Qué aspectos de la escuela y su oferta curricular habrían de ser diferentes y cuáles pueden ser similares constituye uno de los principales dilemas que se plantean en torno al currículo que ha de ofertar la institución escolar cuando se enfrenta a cómo responder al alumnado en riesgo, cómo hacer frente a problemas de absentismo, desenganche escolar, retirada de la escuela o abandono.

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

5. CONSIDERACIONES FINALES

A la luz de lo que se ha venido comentando a lo largo de este artículo, es evidente que la problemática del absentismo y abandono escolar está ligada a múltiples factores personales, sociales y familiares, pero también a factores relacionados con los centros escolares y su funcionamiento que pueden exacerbar los problemas académicos y de enganche de los jóvenes en riesgo. Sobre este telón de fondo, resultaría muy parcial cualquier política destinada a paliar el absentismo y abandono escolar que asimile estos fenómenos exclusivamente a problemáticas sociales, marginación y conductas pre-delictivas, o a determinadas configuraciones de la personalidad del niño o adolescente, y que obvie las dimensiones escolares, curriculares y pedagógicas de los mismos. No sería, pues, procedente plantear políticas desde una óptica únicamente psicologista y asistencial como tampoco desde una administrativista o exclusivamente coercitiva.

Se precisará de políticas integradas. En ese sentido, tampoco será suficiente limitarse a diseñar programas destinados a alumnos catalogados o etiquetados como “en riesgo”, consistan éstos en

proporcionarles servicios y recursos complementarios para ayudarles a permanecer en la escuela, o consistan en proporcionar un programa escolar alternativo, bien dentro del centro y más o menos ligado al currículo existente, bien fuera del mismo. Tales programas frecuentemente se convierten en un “pegote” no incardinado en la vida y dinámica educativa del centro escolar, contribuyendo a la segregación y a que sean percibidos por los estudiantes, profesores y familias como programas para los *malos* alumnos, para los *fracasados*.

Sin ánimo de ser en exceso prolíja, cabe hacer tres consideraciones sobre este particular:

1. Cualquier actuación para evitar absentismo y abandono no será efectiva a no ser que todos los miembros del centro escolar estén de acuerdo en que mejorar la asistencia pasa por hacer cambios significativos para mejorar la calidad de sus ambientes de aprendizaje, y que ello constituye un elemento central de la misión cotidiana de la escuela.
2. Las estrategias y planes que se desarrollen han partir de la exploración y comprensión por parte del centro escolar de por qué razones los alumnos no asisten a la escuela, por qué algunos se sienten alienados del ambiente escolar o del currículum y desconectan, por qué no están enganchados con el trabajo académico, ni socialmente, etc. Es imprescindible, pues, saber en qué medida las propias estructuras, el currículum que se oferta, las enseñanza que se desarrolla en las aulas, las relaciones que se mantienen con el entorno, y las creencias sobre las que se articula el funcionamiento del centro escolar contribuyen a los problemas de asistencia y de abandono. Un análisis mínimamente consensuado sobre las razones de tales problemas es, posiblemente, el primer eslabón para mejorar lo que se está haciendo.
3. Pueden tomarse 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 estos no llegarán a ningún puerto si los docentes no tienen las competencias necesarias y no están comprometidos en ello.

En cualquier caso, también en cada centro escolar será preciso conjugar las actuaciones y dinámicas que se desarrollen en él con las aportaciones y apoyos de los miembros de la comunidad, otras organizaciones, familias, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ancess, J. y Wichterle, S.O. (2001). *Making School Completion Integral to Schools Purpose & Design*. <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/ancess.pdf>
- Bergeson, T. y Heuschel, M.A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. <http://www.k12.we.us/research/default.aspx>
- Black, S. (2002). Keeping Kids in School. *American School Board*, 189 (12). <http://www.asbj.com/2002/12/1202research.html>
- Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prévention*. <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), pp. 548-581.
- Defensor del pueblo andaluz,(1998). *El absentismo escolar un problema educativo y social*. <http://www.defensor-and.es/informes/ftp/absentis.htm>

- Deldado D'antonio, A. y Álvarez Alcaraz, J. A. (2004). Absentismo escolar: Un problema social. *I+E Revista digital "Investigación y Educación".* 1(7). http://www.csi-csif.es/andalucia/ense/revista/Articulos/N_7_04_V1/Absentismo.PDF
- Delhi, K (1996). Unfinished Business? The Dropout Goes to Work in Education Policy Reports. En D. Nelly y J. Gaskell (Eds.), *Debating Dropouts. Critical Policy and Research Perspectives on School Leaving* (pp. 7-29). New York: Teachers College Press.
- Escudero Muñoz, J.M. (2002). *La reforma de la reforma ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel.
- Fashola, O.S. y Slavin, R.E. (1997). *Effective Dropout Prevention and College Attending Programs for Latino Students*. <http://www.ncela.gwu.edu/miscpubs/hdp/4>
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), pp. 117-142.
- Finn, J.D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education. (NCES 93 470).
- García Gracia, M. (2001). *L'Absentisme Escolar en zones socialment desfavorides. El cas de la ciutat de Barcelona.* Tesi Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. http://www.tdx.cesca.es/ESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0114102-162443/mgg01de16.pdf
- García Gracia, M. (2001a). Prácticas 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., Mª T. (2002). El agrupamiento de alumnos por itinerarios: cuando las apariencias engañan. *Educar*, 29, pp. 167-182.
- González, G., Mª T. (2004). Los Institutos de Educación Secundaria y los departamentos Didácticos. *Revista de Educación*, 333, pp. 319-344.
- Hixson, J. (1993). *Redefining the issues: Who's at risk and why*. Revision of a paper originally presented in 1983 at "Reducing the Risks". <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at5def.htm>
- Hixson, J. y Tinzmann, M.B. (1990): *Who Are the "Tat-Risk" Students of the 1990s?*, http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/equity.htm
- Janosz, M. (2000). L'Abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, pp. 105-127.
- Lascoux, (2002). *Absentéisme scolaire. Intervention de Jacqueline Lacoux*. <http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=37&id=1#top>
- Lee, V.E. y Burkam, D.T. (2000). Droping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. <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*; <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*. http://www.hku.hk/educel/Visitor_ProfLeithwood.htm#TOP
- Lesko, N. (1996). The dependency of Independence: At Risk Youth, Economic Self-sufficiency, and Curricular Change. En D. Nelly y J. Gaskell (Eds.), *Debating Dropouts. Critical Policy and Research Perspectives on School Leaving* (pp. 44-59). New York: Teachers College Press.
- Martínez, F., Escudero, J.M., González G., MªT, García, 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.
- Martínez, M., Giménez, A. y Alfageme, A. (2001). La situación escolar de la infancia gitana y el absentismo. *vII Congreso Español de Sociología*. Salamanca.

- Maurice, E. (1998). *Resolving conflict and preventing violence, school failure and dropout, and related problem behaviors*. National Association of Secondary School Principals: NASSP Bulletin. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3696/is_199803/ai_n8800188
- McLeod, B. (1995). Educating Students from Diverse Linguistic and Cultural Backgrounds. *School Organization*. <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/nrcdssl/srsd/schoolorg.htm>
- McPartland, J. y Jordan, W. (2001). *Essential Components of High School Dropout Prevention Reforms*. <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/mcpartland.pdf>
- Mogulesco, S. (2002): *Approaches to Truancy Prevention*. http://www.vera.org/publication_pdf/197_377.pdf
- Natriello, G., Pallas,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 Lamborno, 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.
- Oakes, J *et al.* (1997). Detracking: The Social Construction or Ability, Cultural Politics, and Resistance to Reform, *Teachers Collage Record*, 98(3), pp. 483-510.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Otano, L. (1999). Los retos de esta transición. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, pp. 52-57.
- Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*, [wysiwyg://11/http://www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html](http://www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html)
- Raywid, M. (1997/1998). Synthesis of research: a reform that works. *Educational leadership*. 55(4).
- Robledo, 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), pp.169-188.
- Roderick, M. (1993). *The Path to Dropping Out. Evidence for Intervention*. Westport: Auburn House.
- Roderick, M. y otros (1977). Habits Hard to Break: A new Look at Truancy in Chicago's Public High Schools. <http://www.consortium-chicago.org>
- Romeroy, E. (1999). The Teacher-Student Relationship in Secondary School: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education* 20(4), pp. 465-482.
- Rosi, R. y Montgomery, A. (Eds.) (1994). *Educational Reforms and Student At Risk: A Review of the Current State of the Art*. <http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/EdReffors/title.html>
- Rubenger, R. W. (2001). *Why Students Drop out of School and What Can be Done*. <http://civilrightsproject.hardvard.edu/research/dropouts/rubenger.pdf>
- San Fabián Maroto, J. L (1999). La escolaridad obligatoria. Transiciones y tradiciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, pp. 25-30.
- Smyth, J., Mcinerney, P. y Hattmam, R. (2003). Tacklin School Leaving at its Source:a case of reform in the middle years of schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), pp. 177-193.
- Wehlage, G.G. y Rutter, R.A. (1986). Droping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? *Teacher College record*, 27(3), pp. 374-392.
- Willms, J.D. (2000). *Student Engagement at School. A sense of Belonging and participation. Results from PISA 2000*. OECD. <http://www.pisa.oecd.org/Docs/download/StudentEngagement.pdf>