

ENTRE LAS AUSENCIAS Y LAS RUPTURAS ESCOLARES: CONDICIONANTES DE LAS INTERVENCIONES FRENTE AL ABSENTISMO Y SUS EFECTOS SOBRE LAS DINÁMICAS DE AULAS Y CENTROS

MANUEL ÁNGEL RÍO RUIZ³⁵

La problematización social del absentismo escolar en la España reciente se produce precisamente cuando menor y más limitada a ciertos colectivos es la incidencia del fenómeno. A pesar de que el número de menores sin escolarizar o que faltan con reiteración a clase es menor que nunca, la significación social, la estigmatización y las medidas de control social ante estos casos son mucho mayores que en épocas anteriores. Diversas circunstancias contribuyen a esta problematización.

En primer lugar, el incremento de los costes de oportunidad para titular que conlleva la prolongación de la escolaridad obligatoria –algo predecible– llevará a la constatación de la existencia de un continuum entre las ausencias escolares –más o menos intermitentes, pero que tienden a estabilizarse a medida que crecen los menores y sus retrasos escolares– y las rupturas definitivas de estos jóvenes con los frágiles vínculos que mantenían con el sistema educativo. Desde diversas instancias se enmarca así la acción contra el absentismo en la lucha más general contra el abandono escolar prematuro, si bien esto provoca frecuentemente una poco recomendable analíticamente confusión del absentismo (“truancy”) con fenómenos más complejos si cabe en sus casuísticas como el abandono escolar (“dropping-out”).

En segundo lugar, la problematización del absentismo está ligada a la masiva escolarización formal de comunidades étnicas como los gitanos. Pese a diversificar sus condiciones de vida e implicaciones ante la escolaridad, éstos siguen manteniendo una incidencia en los registros sobre absentismo desproporcionada en relación al peso demográfico del colectivo en edad escolar. La extensión del absentismo entre la comunidad gitana –donde no se

³⁵ Dep. Sociología (Un. Sevilla), manurio@us.es

constatan grandes avances tras casi tres décadas de realojos masivos y de normalización de las condiciones de acceso a la escuela de la minoría— contribuye a una sobredimensión de los recursos y debates invertidos en un fenómeno cada vez más etnoestratificado, el cual afecta sobre todo a cohortes escolares gitanas y, en menor medida, a las más numerosas cohortes de hijos de inmigrantes³⁶.

Hay además otra serie de factores imbricados que contribuyen a la problematización social del absentismo. Uno es la extensión de un cuerpo de expertos en salvación escolar mediante programas de intervención social que suelen sin embargo reunir una integralidad limitada, ya que de facto muchos de estos programas suelen limitar sus actuaciones al terreno de la escolaridad y de las relaciones familia-escuela, ocupando la dedicación al absentismo un papel recurrente. Otro factor es la progresiva configuración de un modelo de políticas de transferencias de rentas públicas consistente en una (poco evaluada y escasamente contestada políticamente) supeditación de ayudas familiares esenciales a la asistencia regular a clases de todos los hijos en edad escolar—algunos bastante crecidos y a los que, aún bajo el riesgo maternal de perder rentas básicas, cuesta trabajo levantar. A todo ello se añade el desarrollo de un nuevo marco de leyes del menor que, si bien pocas veces se materializan en penas para los padres que albergan absentistas, sí que incluye la posibilidad (discutible si de adolescentes enrocados en la cama hablamos) de trasladar a los padres el peso de las desaplicaciones y desafecciones escolares filiales. El Código Penal, el Código Civil y la Ley de Protección Jurídica del Menor de 1996 recogen sanciones ante casos de absentismo, identificando éstos con violaciones parentales de deberes inherentes a la patria potestad en cuya denuncia además se nos implica a todos³⁷. Al igual que las rentas de

³⁶ Algunos estudios indican la etnoestratificación creciente del absentismo. En Castilla-La Mancha, donde hijos de gitanos e inmigrantes no llegan a suponer el 10% de la población escolar, el 27,3% de los casos lo componen alumnos de estos orígenes, esto es, aproximadamente uno de cada cuatro casos se registran entre gitanos e inmigrantes. ¿Y por etapas? En *primaria*, dos de cada tres alumnos son gitanos o inmigrantes. Sobresale el problema de los gitanos. Casi el 50% de los absentistas en primaria son gitanos, pese a que apenas suponen un 1% de los matriculados en esta etapa. A su vez, los hijos de inmigrantes duplican el porcentaje total de absentismo en primaria (3,5%) registrado. En *secundaria*, pese a representar tan sólo el 0,4% de la población en esta etapa, los casos de absentismo entre gitanos suponen el 11% del total. A su vez, aunque los inmigrantes representan sólo el 8,7% de alumnos en la secundaria castellano-manchega, su tasa de absentismo a estas edades dobla la general para secundaria, cifrada en 8,5% (Martínez, 2011: 241; 301; 385; 386). Según datos también recientes de la Dirección General de Educación y Juventud de Madrid, el absentismo entre menores gitanos absorbe el 46,94% de los casos. El 20,92% de los casos se localizaron en familias inmigrantes. El resto de casos, 32,14%, se distribuyen entre la población mayoritaria (*El Mundo*, ed. Mad.23/04/2009).

³⁷ La ley del menor —art.13— recoge la obligación de que “cualquier persona o autoridad que tenga conocimiento de que un menor no está escolarizado o no asiste al centro escolar de forma habitual y sin justificación, durante el período obligatorio, deberá ponerlo en conocimiento de las autoridades públicas competentes, que adoptarán las medidas necesarias para su escolarización”. Todo lo anterior se expresa en términos más coactivos en el Código Civil —art. 154 y 269— y en el Código Penal —art. 226. Sin embargo, al mezclarse en esos artículos la punición del absentismo con el desamparo del menor o con los malos tratos, en la práctica muchas de las denuncias por absentismo presentadas a las Fiscalías de menores terminan sin resultado alguno, al ser devueltas por la imposibilidad de darles curso. En cambio, desde finales de los noventa los Juzgados de Menores, al menos en Andalucía, han venido adoptando una posición más activa, la cual ha derivado en un incremento de multas y sentencias condenatorias —en todo caso muy por debajo del número de casos tratados— y manejadas sobre todo con fines ejemplarizantes. España sigue, entonces, un modelo similar al francés en el que la inasistencia conlleva riesgos coercitivos directos para las familias. Allí éstas deben presentarse ante el tribunal de policía y pagar multas de hasta 750 euros, si, siguiendo una serie de planes, no mejora la reincorporación de los hijos al sistema escolar (Thin, 2006).

inserción y salarios sociales se condicionan a la asistencia escolar, prácticamente todas las leyes del menor autonómicas incluyen una panoplia de medidas sancionadoras en casos de absentismo que, entre otros efectos perversos, abren la posibilidad a los responsables de los centros educativos de “echar balones fuera” so pretexto de la mayor responsabilidad, y la supuesta mayor eficacia, de las instancias coactivas.

La cruzada contra el absentismo escolar es bastante reciente, no obstante³⁸. Hasta principios de los noventa no se localizan los primeros estudios monográficos sobre el tema, casi siempre locales (Fernández del Valle, 1991). Sólo Cataluña disponía a finales de los noventa de una regulación del absentismo, si bien incluida en un decreto más amplio sobre “derechos y deberes del alumnado” (García, 2001: 52). En Castilla-La Mancha las primeras normativas datan de 2003 y, en un primer momento, dejaron a los centros la interpretación del número de faltas a partir del cual catalogar a un estudiante como absentista (Martínez, 2011: 71). Hasta 2001 careció Andalucía de un primer decreto para definir y tratar el absentismo. Desde entonces se han sucedido una serie de normas autonómicas, y de planes locales, que han ido mejorando los criterios de identificación y registro del problema, así como la coordinación en su abordaje por parte de cada vez más instancias (Río y Benítez, 2009: 25-27)³⁹.

En la actualidad parece asentado y compartido el principio de que la lucha contra el absentismo debe sustentarse en planes locales, así como en el trabajo en red focalizado en zonas desfavorecidas –generalmente coincidentes con las administrativamente denominadas zonas de atención educativa preferente– en las cuales se registra una elevada incidencia de las ausencias escolares y se constata, además, una reproducción intergeneracional del fenómeno (Defensor Pueblo Andalucía, 1998; 2004 Martínez Arias et al, 2005 Matamales, 2006). No obstante, como veremos, las colaboraciones entre instituciones cada vez más interdependientes son tan frecuentes como los conflictos, la superposición de lógicas y funciones, y el desvío de responsabilidades. Así, la malla recientemente tejida contra el absentismo presenta todavía déficits que condicionan la eficacia de las intervenciones.

En lo que sigue se identifican primero algunos de esos condicionantes institucionales de la intervención contra el absentismo. En segundo lugar se analizan los efectos del absentismo sobre la dinámica de aulas y centros, identificándose también las estrategias terrenales contra el absentismo que, más allá de lo que establecen los protocolos y normativas, desarrollan las plantillas de los establecimientos educativos donde se concentra especialmente el problema. Se explican como las resistencias, desviaciones e hibridaciones que se producen con respecto a lo que establecen los protocolos de absentismo son consecuencia, en vez de la mala voluntad o

³⁸ Al menos bajo las características arriba especificadas. El absentismo ha marcado históricamente las relaciones de las clases populares con el sistema educativo, si bien se exagera la relevancia histórica de los movimientos antiescuela. En pocas cosas el movimiento obrero ha variado tan poco como en la reivindicación de más escuela para más gente durante más tiempo.

³⁹La Junta de Andalucía tiene un plan de convenios de cooperación con entidades locales (Ayuntamientos, Diputaciones Provinciales y Mancomunidades de Municipios) y con asociaciones, por el que se conceden subvenciones para el desarrollo de Programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar (Bolívar y López Calvo, 2009: 58). Al mismo tiempo, en las zonas con mayor incidencia del problema se han multiplicado las “mesas locales” encargadas de la coordinación interinstitucional del fenómeno.

desaplicación profesional de las plantillas de los centros, de las constricciones organizacionales bajo las que éstas trabajan; de la diversidad de casos que sólo admitirían soluciones parciales no contempladas en los protocolos; de las percepciones y experiencias acumuladas sobre la eficacia real del protocolo y sus posibles efectos perversos; de las distintas capacidades de las familias que albergan absentistas a la hora de eludir presiones institucionales y, también, de una valoración de los costes que cada intervención fiel al protocolo supondría para las familias de los menores, para las relaciones entre el centro y éstas, así como para las relaciones entredistintos profesionales de los centros que reúnen formaciones y disposiciones diferenciadas, así como desiguales carreras morales de adaptación a unos difíciles a entornos de trabajo.

Las reflexiones y hallazgos contenidos en el texto, así como alguna de las ilustraciones empíricas desplegadas, parten fundamentalmente de una investigación anterior realizada en Andalucía mediante metodología cualitativa (Río y Benítez, 2009; Río, 2010). En el marco de esa investigación más amplia sobre prácticas educativas en familias alejadas de la norma escolar se realizaron, además de la etnografía en un centro de secundaria durante un curso, 21 entrevistas repartidas entre nueve centros de primaria y secundaria ubicados en Zonas de Atención Educativa Preferente [ZAEP]. Doce a integrantes de equipos docentes (PD) que sumaban años de responsabilidades directivas. Otras nueve a otros profesionales (EOI), como trabajadores Sociales en centros de primaria y educadores Sociales y orientadores en institutos⁴⁰.

Condicionantes de la eficacia de las intervenciones frente al absentismo escolar

Apenas seis años después de un primer diagnóstico muy crítico con respecto a la situación y tratamiento del absentismo en Andalucía (Defensor del Pueblo Andalucía, 1998), otro segundo informe concluía que “la situación ha experimentado una sustancial mejora en cuanto a la regulación de los instrumentos de intervención administrativa, lo que, a buen seguro, redundará en un incremento en la eficacia de la acción administrativa frente a este problema, acabando con la situación de descoordinación y la ausencia de criterios comunes que han caracterizado la situación anterior” (Defensor del Pueblo Andalucía, 2004: 66).

Diversos estudios locales y regionales (García, 2001; 2005; Río y Benítez, 2009, Martínez, 2011) revelan, sin embargo, que subsisten una serie de problemas y condicionantes institucionales que afectan a la eficacia de la acción contra el absentismo escolar. Estos problemas no se reducen a lo que se hace y deja de hacer a nivel de centros, por lo que conviene ahora ampliar la perspectiva evaluadora.

⁴⁰Un bloque del guion se dedicó específicamente al absentismo, abordándose cuestiones como: criterios del centro para determinar el absentismo y formas de registro de los casos. Incidencia social y frecuencia del absentismo en el centro. Efectos sobre la dinámica escolar. Tipo de alumnos absentistas. Variaciones temporales en el perfil social del alumnado absentista y en las formas de abordar los casos. Efectos de los cambios legislativos sobre las prácticas absentistas. Medidas preventivas y correctivas frente al absentismo y formas de control del mismo. Prioridades y pautas de los protocolos, dificultades para su cumplimiento y valoración de los mismos.

Existe, en primer lugar, un problema de delimitación conceptual del fenómeno. El de absentismo escolar se ha convertido en un término polisémico que se utiliza con ligereza, incluso por parte de las administraciones educativas, para dar cuenta de distintas situaciones de ruptura escolar relacionadas, pero analíticamente separables. Hay estudios en los que no se distingue el absentismo de otras situaciones que por sí mismas pueden tener causas diferentes y presentan una incidencia estadística muy distinta, como la no-escolarización, la escolarización tardía, o el mucho más abundante abandono escolar precoz (González, 2006; Bolívar y López, 2009)⁴¹. Sobre todo no se tiene muchas veces en cuenta lo que bien precisa García (2009: 4), esto es, que aunque muchas veces las ausencias reiteradas preludien y desemboquen en un abandono antes de la edad, los casos de absentismo implican rupturas parciales y discontinuidades (de días, semanas o meses) en la asistencia al centro. “Abundan situaciones técnicamente clasificadas como absentismo, puesto que el alumno continúa matriculado, pero que en términos sustantivos deberían calificarse de abandono, si es que apenas aparece o ya no aparece por las aulas” (Fernández Enguita, 2011: 260)⁴².

La escasa delimitación conceptual del fenómeno tiene algo más que repercusiones en el campo académico, trasladándose la confusión a los propios dispositivos de intervención. Así, es frecuente encontrar proyectos que desvían sus objetivos al conceptualizar vagamente el absentismo como “la falta reiterada e indebidamente justificada a clase de alumnos en edad escolar obligatoria [...], *incluyendo los casos de alumnos desescolarizados y los abandonos tempranos de la escuela*”⁴³.

Falta también avanzar en una delimitación de la naturaleza y casuística del fenómeno en distintas etapas. Aunque las investigaciones y experiencias de los profesionales revelan la frecuencia de casos de continuidad de trayectoria absentista que incitan a la intervención temprana, las causas del absentismo en primaria varían con respecto a los factores determinativos del fenómeno durante secundaria. En esta fase se multiplican las casuísticas y (sobre todo) el número de casos a medida que avanzan los cursos con respecto a primaria (Martínez, 2011), etapa donde el absentismo es menos frecuente y está inextricablemente ligado a condiciones y dinámicas familiares adversas, así como a prácticas parentales de crianza alejadas de la norma escolar (Río y Benítez, 2009)⁴⁴. Tampoco ayuda mucho a comprender y delimitar qué es el absentismo la mezcla, cada vez más al uso, de lo que es la ausencia fáctica de las aulas con otras

⁴¹ Véase en Martínez (2011: 132) un cuadro de definiciones que revelan la imprecisión y amplitud con la que se utiliza el término, tanto en investigaciones como proyectos de intervención.

⁴² La imprecisión terminológica tiene importantes consecuencias. Así, según la OCDE, en el año 2000 España presentaba una de las tasas de implicación/participación del alumnado más bajas de los países miembros de esa organización interestatal. Sin embargo dicha tasa surgía de una mezcla de distintas situaciones: contabilización de la frecuencia en que el alumnado se ausentaba totalmente del centro escolar, perdía horas aisladas, o llegaba tarde (Douglas Willms, 2003).

⁴³ Programa INTHASOC (Interculturalidad y habilidades sociales) perteneciente al Proyecto Europeo Sócrates, cit. Martínez (2010: 133), subrayado mío.

⁴⁴ Véase García (2005) para una crítica a la explicación del absentismo únicamente desde los supuestos de las teorías del hándicap sociocultural familiar, cuestionada por la autora frente al peso, para ella poco tenido en cuenta, de los factores institucionales como elementos potenciadores del absentismo que se materializa junto a otras formas de resistencia escolar.

extendidas situaciones catalogadas sin necesidad de absentismo, como sucedería con la presencia virtual e hipoactiva que manifiestan algunos alumnos sí asistentes (Fernández Enguita, 2011).

Otro problema que limita la evaluación de los avances frente al absentismo es la opacidad estadística de un fenómeno estratificado socialmente, con una incidencia desigual en el mapa escolar de cada comunidad, sobre el cual no se dispone de un registro estatal. Además, las administraciones autonómicas que sí disponen de registros –en Andalucía, por ejemplo, las faltas se registran desde hace más de una década en un programa informático llamado Séneca–acostumbran a no ofrecer datos de forma regular y suficientemente desagregada⁴⁵. Con frecuencia los datos difundidos proceden de estudios locales, o son recopilados mediante consultas a los propios centros. El baile de cifras es así una constante en un terreno también abonado a abusos partidistas y mediáticos⁴⁶. La ausencia de datos administrativos hechos públicos se justifica habitualmente como prevención bienintencionada frente a la estigmatización de ciertas zonas y centros. Las consecuencias, en cambio, son que no se puede cuantificar y evaluar la evolución del fenómeno, especialmente en las zonas donde se concentra el problema, y no existe posibilidad de comparar los datos recogidos por diferentes instituciones o investigadores bajo metodologías diversas (Martínez, 2011: 136). A todo esto se une otro problema: la dificultad de saber si los datos conseguidos que manejamos son únicamente el producto de faltas no justificadas o si, en cambio, son el resultado de la suma de las sin justificar y las justificadas.

A la opacidad estadística en la que perseveran las administraciones educativas se une otro problema; a saber: la heterogeneidad en el registro de las faltas, en el seguimiento de los casos, y en las prácticas de denuncia-derivación por parte de los distintos centros y profesores. Pese a la existencia de más precisos protocolos y definiciones administrativas, a lo que se une una multiplicación de las actuaciones de la inspección sobre esta cuestión, los distintos centros aplican diferente celo y criterio a la hora de registrar y denunciar las ausencias de diferentes tipos de alumnado perseverante en esta conducta. Esto afecta a la validez y fiabilidad de los datos, produciéndose la invisibilidad estadística de ciertos perfiles de absentistas, (García, 2001; 2005).

En relación a los problemas de registro un reciente estudio afirmaba que “los datos de absentismo, generalmente, se recogen en función de las particulares definiciones subjetivas de absentismo que utiliza cada centro escolar y de los parámetros de recuento, más o menos estrictos, que se aplica en cada uno de ellos” (Martínez, 2011: 187). Sin pretender llevar el

⁴⁵En otros países como Francia la administración sí publica datos. En 2009 una tasa del 5,6% de absentismo especialmente concentrado en las ZEP (El País, 23/01/2009).

⁴⁶ Así, mientras que un último Informe del Defensor del Pueblo de Andalucía (2004: 62) hallaba algunas zonas de escolarización con más del 30% de absentismo, en otro momento la Consejería de Educación ofrecía datos (de sólo un par de meses de registro, negados a los investigadores, pero sí publicados puntualmente por medios de comunicación afines) indicando que el absentismo apenas alcanzaba el 0,2% de la población en edad escolar obligatoria (El País, ed. And. 2/9/2009). Un mes después, en cambio, otro medio no afín cifraba el absentismo en ciertos barrios de Sevilla en un 40%, citando estudios locales (ABC, Sevilla, 2/3/2009). La utilización de datos locales, sin una visión de conjunto y sin explicación de los criterios de registro, es un terreno abonado al alarmismo. Lo otro. El monopolio político-administrativo de los datos, presentados sin regularidad, especificación de método y sin las desagregaciones básicas, invisibiliza ante la opinión pública un problema extendido en ciertas zonas y que se sigue reproduciendo durante varias generaciones en algunas populosas barriadas.

diagnóstico ahora a tal extremo, puesto que los protocolos también han supuesto avances y estandarización en los sistemas de registro de cada centro, lo cierto es que el trabajo de campo en tres zonas y nueve centros andaluces de primaria y secundaria con alta concentración de absentistas (Río y Benítez, 2009) también reveló la existencia de una gran heterogeneidad a la hora de registrar los distintos casos de absentismo por parte de los centros.

Por un lado, subsisten diferentes criterios a la hora de aceptar los justificantes de enfermedad. Especialmente en centros de primaria puede estar produciéndose un subregistro de casos, porque muchas direcciones de centros de salud niegan la emisión de justificantes escudados en que, a esas edades, no están obligados a emitirlos, bastando la declaración o demostración parental de asistencia al médico⁴⁷. Además, las habituales presiones parentales para que se borren ciertas faltas, especialmente mientras se están gestionando ayudas sociales, condiciona la labor registradora del profesorado, expuesto a diferentes grados de presión. Por otro lado, incluso cuando se trata de estudiantes superadores del umbral de faltas fijado por la normativa, las respuestas de los centros varían. Hay algunos que echan balones fuera y derivan ipso facto el caso a servicios sociales. En cambio, otros sí ponen en marcha medidas internas de comunicación con la familia y de seguimiento del caso antes, durante y después del aviso a servicios sociales.

También subsiste un desigual celo a la hora de registrar las faltas y hacer seguimientos de los absentistas crónicos, considerados casos perdidos, con respecto a los absentistas intermitentes, considerados casos más recuperables justificativos de un seguimiento continuo⁴⁸. Se produce así una desviación con respecto al estándar único de casos contemplado en la normativa. Más que por la ineficacia de las direcciones o por las distintas “culturas” de centro, esta desviación se explica muchas veces por la ausencia de tiempo para prestar a todos los casos la misma atención y por la ausencia de educadores sociales. Allí donde existen –pese a lo que marca la ley en Andalucía esto sucede en una minoría de centros– estas figuras desarrollan validas labores: coordinación del profesorado a la hora del mantenimiento de estándares de registro y justificación de las faltas; seguimiento de los casos desde los propios centros con llamadas y visitas a las casas y otras medidas internas que se realizan antes, durante y después de las derivaciones; comunicación constante con servicios sociales, centros de salud, policías locales y otras instituciones; participación en las mesas locales de absentismo; asunción de los intercambios conflictivos y costes de interacción con las familias cuando afloran denuncias.

Otro efecto perverso de la gestión del absentismo a nivel de centros se produce cuando en muchas ocasiones, bajo el amparo de la aplicación sin acepciones del régimen disciplinario, se

⁴⁷*Necesitamos un justificante por escrito, y los médicos se niegan a darlos por escrito [...] Entonces, no los presentan. Aquí no los dan, pero los necesitamos. O sea, necesitamos un papel. Está establecido que se tienen que justificar las faltas de asistencia por escrito [...]. Pero, ¿el Director [del Centro de salud] qué razones da para no dar justificantes por escrito? Pues que en Primaria la justificación oral de un padre debe valer, pero aunque legalmente para ellos sea así, nosotros lo necesitamos, porque la norma en educación sí es la de justificantes [...]. Lo que nos traen a veces es el papelito sólo de la cita [...]. Sí, yo acepto de todo... [PD11, Jefe de estudios, CEIP]. En estas situaciones pesa el riesgo de saturación de las consultas y los conflictos con las familias que buscan justificar ausencias.*

⁴⁸*En la práctica tenemos los totales, que no vienen nunca, que están simplemente en lista y entre eso, contamos a los que vienen a lo mejor un mes al año. Con ellos poco se puede hacer. Luego están los que faltan varios días a la semana y a veces alguna semana entera, que con esos sí que se trabaja... y por último, los que faltan de vez en cuando, porque sí, a los que no consideramos absentistas [EOI3, Educador social, IES].*

expulsa a chicos que también arrastran conductas absentistas. Tal vez para no llegar a tales extremos, en otras ocasiones se llega al otro extremo de soslayar el registro y denuncia de las ausencias de aquellos estudiantes que, cuando sí asisten, generan especiales problemas de conducta en las aulas. Con estas prácticas se consigue que algunos alumnos consigan sus propósitos y, sobre todo, que las familias asistan confundidas a la devolución del menor que otras veces la propia institución les reclama.

Algo similar sucede con la no admisión de alumnos de perfil absentista que suelen además llegar tarde a clase, a su vez un predictor bastante fidedigno de riesgo de absentismo (Roderik, 1993; 1997). La extensión de esta situación, en parte consecuencia de la superposición contradictoria de reglamentos, obligó en Andalucía a una resistida circular de 2008 que instaba a los centros a admitir a este tipo de alumnos y a contabilizar luego el retraso como ausencia parcial, dejando a los establecimientos la posibilidad de otras sanciones por impuntualidad o ausencia selectiva en ciertas materias. En general, las ausencias temporales poco intensas, y/o que no afectan a toda la jornada escolar, tienden a subestimarse (García, 2001).

Otros problemas son los de la intervención tardía y el no agotamiento por parte de los centros de todas las vías al alcance de éstos antes, durante y después de la derivación de los casos a otras instancias. El problema de la intervención tardía en parte es fomentado por las propias normativas, las cuales utilizan periodos de referencia excesivamente largos para convertir a un alumno oficialmente en absentista y obligar con ello a los centros a la denuncia del caso, la cual no siempre se produce y suele resolverse de manera lenta. Lentitud que incrementa la sensación de ineficacia y el malestar de los docentes, obligados por las otras administraciones a un trabajo de control social conflictivo que posteriormente, se crítica, no ofrecería resultados⁴⁹. Así, en Andalucía la normativa sólo obliga a la derivación una vez se registran más de un 15% de faltas en el trimestre. Este tratamiento administrativo, que poco incita a la intervención temprana desde los propios centros, choca con las evidencias científicas que han mostrado como el inicial absentismo intermitente tiende, en ausencia de intervención temprana, a transformarse en algo crónico a medida que avanza el curso. En la investigación que vengo citando (Río y Benítez, 2009) también se identificaron varias fases en el absentismo en secundaria. En una primera, crítica, el fenómeno suele anticiparse mediante la impuntualidad, el abandono selectivo de ciertas clases, la incorporación tardía tras puentes o vacaciones, y la ausencia en días críticos de la semana, como los viernes, los lunes, u otro día en que por ejemplo ha llovido. En una segunda, puede hablarse de un absentismo que suele pasar de puntual a intermitente, y en la cual ya suelen los alumnos superar el umbral de faltas trimestrales que obligaría a la derivación del caso. Generalmente, mientras las denuncias se gestionan y surten efectos, las ausencias intermitentes que obligaron a contactar con servicios sociales se han transformado en un absentismo severo. Son pocos los casos en los que mejora la asistencia a lo largo del curso, por tanto.

Coincido en la idoneidad de extender un tratamiento proactivo del absentismo consistente, además de en la coordinación interinstitucional, en la aplicación de medidas en los

⁴⁹*El proceso, el protocolo, es largo, lento e ineficaz. La institución educativa detecta, ve y dice, y llega un momento en que ya no puede hacer más. Y en ese momento que ya han pasado para detectar, para ver, para hablar con la familia pasan entre mes y medio o dos meses cuando se lo pasa a Asuntos Sociales. Y Asuntos Sociales lo recibe, y activa, y activar el caso significa meses [...] Además, para darle valor a los documentos oficiales que el centro envía, tiene unos requisitos, que en algunos casos, en algunas circunstancias, devuelve el caso al centro porque no cumple los requisitos establecidos por una institución social [PD7, Director, IES].*

centros mediante los cuales éstos agoten –antes, durante y después de las derivaciones preceptivas de los casos– todas las fórmulas que eviten desenganches definitivos o cronificación de las situaciones de absentismo. También en la necesidad de diversificar las vías y fórmulas de “tratamiento escolar” de los diferentes tipos de absentistas (García, 2005). Este tratamiento diversificado a veces se realiza, si bien a costa de la desviación o hibridación de la normativa. Sobre todo con alumnos que están al borde del desenganche definitivo, y/o que contribuyen a la economía doméstica, algunos centros emprenden medidas de diversificación que llegan al extremo de la negociación con las familias y menores de unos mínimos de asistencia semanal a cambio del no registro de las faltas y/o denuncia del caso. Estas medidas informales, controvertidas y generadoras de tensiones entre las propias plantillas, permiten a las familias evitar pagar por la desafección escolar de sus crecidos hijos. A su vez, los centros consiguen con estas discutidas negociaciones evitar el desenganche definitivo de algunos alumnos y, no menos importante, “guardarse las espaldas” ante la inspección⁵⁰.

No obstante, la heterogeneidad de criterios a la hora de intervenir que se manejan desde los centros no son siempre consecuencia de estudios en profundidad de la diversidad de casos y de consiguientes adaptaciones a las situaciones específicas. Al contrario: subsisten asimetrías en la valoración de los casos como consecuencia de procesos de etiquetaje social. Las acciones emprendidas ante similares conductas absentistas, si bien tienden a sustentarse generalmente en los presupuestos de las “teorías del hándicap sociocultural”, pueden variar en función de las percepciones y valoraciones estereotipadas a las que se ven expuestos los diversos tipos de hogares donde pueden registrarse menores absentistas.

Los etiquetajes afloran especialmente en el caso de los gitanos. Debido en gran medida a la incontrovertible etnificación del fenómeno, el absentismo de esta etnia se evalúa mediante el recurso a atajos culturalistas que discurren entre la criminalización y naturalización el problema, transformado en algo consustancial a “una cultura”. Las situaciones diversas que influyen de hecho en el extendido absentismo entre los gitanos –muchas veces también relacionadas con adversidades y constricciones domésticas, con la contribución filial a la economía familiar, con la influencia del grupo de pares, y con la sobreprotección infantil– quedan reducidas a la existencia de un patrón cultural de rechazo a la escolaridad que reproducirían los padres de esta etnia, convertidos en unidades intercambiables dentro de un universo cultural cerrado, bien delimitado y homogéneo en sus actitudes ante la escuela. A la hora de valorar los casos de absentismo entre gitanos suele manifestarse, entonces, un proceso de atribución intrínseca, esto es, la tendencia a valorar un comportamiento, en este caso el absentismo, a partir de las fracciones menos nómicas de un colectivo, así como a partir de rasgos consustanciales de una cultura, en lugar de por condiciones sociales que pueden ser compartidas por diversos grupos culturales. Esto da lugar, además, a un proceso de asimetría. Las valoraciones del absentismo cuando no afecta a gitanos tienden a incidir, en lugar de en la desaplicación y desinterés de los padres, en constricciones domésticas, en los hándicaps parentales para el ordenamiento de la conducta del menor (“el niño se le ha montao”), así como en las propias actitudes de desafección escolar que engendran y

⁵⁰Y llegamos a un acuerdo, el acuerdo que llegamos con la mano, o sea, de despacho de gitanos [...] Fue que hasta el viernes la niña no faltaba, y el viernes la dejábamos que se quedara con la hermana para que se fueran con la furgoneta a vender. Y lo cumplió [...]. Eso se justifica, nosotros eso lo damos como justificado porque no hay otra; lo demás no tiene sentido, o sea, lo demás no ha lugar a que... ¿Qué vas a hacer, llevarla al juez de menores para que le quiten el niño? Primero, que no lo puedes hacer, y segundo que no creemos que fuera bueno siquiera [PD9, Director, CEIP].

cultivan los menores por sí mismos, o por influencia del grupo de pares. En cambio, todas estas consideraciones no culturalistas escasean cuando de gitanos se habla⁵¹.

Resulta llamativo que, incluso a la hora de valorar los casos también más frecuentes de absentismo entre inmigrantes, subsistan estas asimetrías. El absentismo en estos últimos casos es mucho menos asociado a rasgos consustanciales de grupos étnicos, valorándose la situación desde una diversidad de factores sociales –ausencia de las madres de los hogares por motivos laborales, malas influencias de los pares– apenas contemplados a la hora de valorar y enjuiciar los casos de absentismo (en realidad diversos) que se dan entre familias gitanas⁵².

Este tipo de percepciones condicionan los intercambios con las familias que se emprenden, así como las estrategias barajadas y aplicadas (Thin, 1998: 61-91; Río, 2010). Los etiquetajes, no obstante, coexisten con la experiencia acumulada durante años en los mismos centros. Esto es especialmente visible en la tendencia a intensificar la atención y el control en los casos de menores cuyos hermanos mayores (muchas veces los propios padres que también pasaron por el centro) ya fueron antes absentistas. La herencia familiar funciona, así, como un anticipo de riesgo de absentismo. Ahora bien, este conocimiento previo de las malas herencias e influencias en las familias –de sagas de absentistas llega a hablarse– también puede llevar a lo contrario: a una anticipación negativa de las oportunidades de intervención eficaz. Las percepciones sobre los hándicaps familiares de los absentistas manejadas por los profesores se transformarían, entonces, en una batería de argumentos para desechar intervenciones, consideradas ineficaces debido al peso determinante que ejercería una mala herencia familiar que sería (se arguye frecuentemente) difícil de neutralizar mediante un trabajo desde los centros⁵³.

Algo similar sucede con los menores que ya habían sido también absentistas durante primaria, situaciones sobre las que se acumulan cada vez más datos debido a las mesas zonales de absentismo y a la extensión de programas en los que se comparte información a la hora del tránsito entre centros de primaria y secundaria. En estos casos suele partirse de que “es demasiado tarde” para intervenir eficazmente, y de que el abandono es cuestión de tiempo. También se duda de la eficacia de las intervenciones a nivel de centro cuando los casos de absentismo se registran en familias que no dependen de recursos públicos y pueden, en consecuencia, eludir las presiones resocializadoras consistentes en la supeditación de ayudas públicas a la asistencia regular a clase de los hijos. Ante este tipo de situaciones se acentúa la tendencia profesoral, por lo demás bastante extendida, a echar balones fuera en materia de

⁵¹ *Familia gitana M., familias gitanas [...] En las otras que pasa el problema es del niño, o sea el problema no es de la familia o del padre. Una mala adaptación, una mala historia que tú cuando vas a hacer la visita para prevenir o para intentar paliar ese absentismo, te dice el padre: "Yo a mi hijo es que no hay manera, se me ha montado. Y lo único que sé es que, como él ya tiene 14 años, es decirle que se venga conmigo a la carpintería, o que se venga conmigo los fines de semana". [EOI6, T.S, Servicios Sociales].*

⁵² *Llevaban semanas sin venir y no lo sabía. Y entonces, eso no lo pueden controlar. Son niños de sexto que ya pasan al instituto, que ya, pues eso: se iban a casa de uno de los dos a jugar con el ordenador, dos amigos. Las madres, trabajando desde las siete de la mañana. Hasta una me dijo que "volvía a las nueve"; la otra salía a las ocho y llegaba a las nueve y pico y sin días de descanso casi y sin nada. Ellas los mandaban por la mañana temprano al colegio, pero se daban media vuelta: volvían a la casa porque tienen llave [PD1, Directora CEIP, Entrevista 2].*

⁵³ Véase Río (2010) para un análisis de cómo las teorías del hándicap sociocultural influyen en las expectativas del profesorado a la hora de intervenir en casos de familias alejadas de la norma escolar.

absentismo y defender las vías coactivas a cargo de instituciones de esta naturaleza como las más eficaces en la cruzada frente al absentismo escolar⁵⁴.

Algunos efectos de las concentraciones de alumnado absentista sobre las dinámicas de aulas y centros

Una cuestión poco investigada es la de los efectos de altas concentraciones de absentistas sobre las dinámicas de los centros de referencia y, especialmente, sobre las distintas facetas lectivas, evaluadoras y disciplinarias que componen la acción pedagógica a nivel de aula. A fin de contribuir a completar esta laguna, se explican e ilustran en este apartado algunos hallazgos de una etnografía durante 2008 en un centro de atención educativa preferente donde se registró un 20% de alumnado absentista entre los cuatro cursos de la ESO, doblándose el porcentaje al tomar en consideración los dos últimos cursos, en los cuales además se multiplica el número de absentistas totales en relación a los absentistas intermitentes, más frecuentes en los primeros cursos (Río y Benítez, 2009:13-14). También se recurre a los análisis de entrevistas realizadas en otros centros de características similares.

En este tipo de centros, como ya reveló Esterle (2005) en su estudio sobre las ZEP francesas, la gestión del absentismo absorbe una buena parte de las energías y del tiempo de las plantillas. El trabajo se multiplica y el tiempo se divide entre seguimientos del alumnado absentista que se considera más recuperable, la adaptación para los absentistas intermitentes de las actividades y contenidos docentes, la valoración de medidas disciplinarias adaptadas al problemático perfil del alumnado, y los intentos de comunicación con las familias:

“Muchas energías en el día a día se dedican al absentismo y a las inconveniencias, a todos los niveles, de modo que marca gran parte de la actividad del centro y de los que trabajamos aquí: el equipo directivo recopilando datos y resolviendo expulsiones con castigos alternativos; el educador todo el día para arriba y para abajo por el barrio; desde orientación, llamando a las casas y las asociaciones, convenciendo a los chavales para que se reenganchen. Los tutores, tratando de adaptar los desfases y descuelgues dure lo que dure la re-incorporación, preparando materiales de reserva y, por fin, tramitando justificaciones. Uf, las justificaciones, un elenco de lo más absurdo, con el objetivo, mínimo, de que al menos se enteren las familias de la

⁵⁴Sí, lo saben [amenaza de retirada de la custodia], pero no lo saben hasta que no se presenta la policía de menores. Entonces, en ese momento es cuando se dan cuenta. Y sí lo utilizamos... Porque a lo mejor va el educador social y hay familias que se lo creen y otras que dicen: “Sí, tú me lo dices, pero yo paso”. “Tú me lo dices pero eso no va a pasar más de aquí” [...]. No se lo creen hasta que no llega la policía [...]. Cuando llega la policía ya, ellos ven que hay policía de menores, ya me pueden quitar la custodia de mi niño. Ya lo ven ahí, ahí es cuando lo ven. Entonces, a ellos más les importa eso, que les quiten la custodia del niño. Nosotros, además, tenemos muchos que cogen recursos por otras vías que no son este tipo de subsidios y, entonces, les importa menos lo del dinero que les quiten al niño [PD12, Directora, IES].

ausencia, que no es poco. En eso nos pasamos los días” [DA1, 14/02/08, cit. Río y Benítez, 2009: 52]⁵⁵.

El tiempo absorbido por la gestión del absentismo no se limitaría, entonces, al registro de las faltas, actividades que a su vez han de complementarse con muchas veces frustrantes y conflictivos intentos de comunicación, advertencia y negociación con las familias. Así, la existencia de elevados porcentajes de absentistas intermitentes exigiría adaptar materiales para los mismos y una continúa reprogramación de los contenidos, algo que condicionará notablemente las posibilidades de progresión curricular de los asistentes regulares:

“Pienso en qué significa estar dos semanas sin venir en términos de retraso en los objetivos de mi asignatura instrumental de 3º. Aplicado a la programación de aula, corresponde aproximadamente a una unidad didáctica completa para una asignatura de cuatro horas semanales [...]. Si estuviéramos en otro centro pasaríamos, de dar los complementos del verbo básicos, a los más específicos a esta altura del curso [...]. En este centro mío, las unidades didácticas acaban convirtiéndose en circulares, con sentido completo en sí mismas y poco engarzadas entre sí, porque las continuas faltas no te permiten trabajar hilando los contenidos. En lo que te centras para intentar avanzar es en mantener una dinámicas de trabajo constantes y hacer un especial hincapié en las transversales -es decir, los contenidos más procedimentales y actitudinales” [DA3, 25/04/08, cit. Río y Benítez, 2009: 53].

Los problemas también se acumulan a la hora de examinar y evaluar. Lejos de simplificar, la alta incidencia de absentistas puntuales e intermitentes multiplica el trabajo y los dilemas a la hora de confeccionar exámenes u otro tipo de pruebas de evaluación. Generalmente, para aquellos alumnos que sí cumplen en asistencia y manifiestan buena conducta, estos hechos se convierten en importantes valores añadidos frecuentemente incorporados a la calificación. A veces se llega al extremo de diversificar las pruebas de evaluación entre asistentes regulares e intermitentes. Lo más frecuente, en cambio, es la repetición de los exámenes entre quienes, pese a no reunir justificaciones, faltaron los días en los cuales estaban convocados. Pesa en estas decisiones de repetir y/o adaptar exámenes o actividades evaluables la necesidad que tiene el profesorado de contar con documentos que respalden la evaluación de todos los alumnos, incluidos los que apenas asisten:

“La valoración de las calificaciones se basa mucho más en el comportamiento [...] Tenemos un continuo debate, y una duda personal: qué hacer con los que para nada llegan al nivel, pero han asistido, al menos, regularmente a las clases, porque acaba convirtiéndose en un valor a calificar en sí mismo [...] Los exámenes se convierten en un quebradero de cabeza para los docentes que pretenden que los hagan todos los alumnos que no son absentistas crónicos, es decir, incluyendo a los puntuales y a los intermitentes [...], que te vuelven loco porque te hacen tener muchas versiones para cada prueba y la sensación de no acabar nunca. ¿Qué tipo de justificante habría que aceptar como válido para permitir la repetición de un examen a uno de

⁵⁵ No obstante, la adscripción a un centro de un elevado porcentaje de absentistas también puede exonerar a las plantillas de la realización de obligaciones habituales en otra clase de centros sin esta problemática: “Para todo lo relativo al papeleo de los exámenes de septiembre, se suele pasar de hacer los informes y fichas que corresponden a los absentistas totales, porque se presupone que, al igual que no vinieron a las clases, tampoco acudirán a recoger nada para septiembre; así que la tarea se simplifica prácticamente hasta la mitad o algo menos de los matriculados por cada grupo, excepto en las fichas oficiales del Séneca, donde sí hay que rellenar esos campos”. [DA4, 12/06/08, cit. DA1, 14/02/08, cit. Río y Benítez, 2009: 52].

estos alumnos? ¿O es mejor hacer la vista gorda y al menos que lo hagan, porque de alguna forma un examen respalda como documento cualquier decisión evaluadora?” [DA1, 07/03/08 y DA3, 25/04/08, cit., Río y Benítez, 2009: 53-54].

La alta incidencia de absentistas intermitentes también afecta al modelo disciplinario aplicado en clase. El modelo ideal consistente en el mantenimiento a nivel de aula de un único sistema de normas y sanciones estables, anticipadas y conocidas por todos, así como aplicadas con el mismo rasero a quienes las incumplan, estaría muy lejos de poder materializarse en aulas donde buena parte del grupo lo conforman absentistas⁵⁶. La consecuencia: modulación y diversificación del sistema de sanciones aplicables en el aula y en el centro:

Claro, cuando un alumno se reincorpora hay que volver a negociar todo otra vez, todo el sistema autoritario [...]. Hay que ser muy creativo [...]. Dentro de un aula tú puedes mantener no sólo dos niveles de adaptación curriculares, sino además dos o tres niveles de sanciones. A unos alumnos les permito unas cosas, a otros otras. Esto marca una diferencia básica entre éstos y otros centros, según el tipo de absentismo que te encuentras [PD8, Docente, IES]⁵⁷.

Los miembros de los equipos de intervención socioeducativa, quienes asumen buena parte del trabajo de recuperación escolar de los ausentes y de retención de los que están al borde del desenganche, suelen ser quienes más reivindican la flexibilidad y la diferenciación de las sanciones y umbrales de tolerancia, oponiéndose con frecuencia a que, para estudiantes de perfil absentista, se contemplen medidas con efectos perversos como las expulsiones. La aplicación de sanciones en este tipo de centros con alta concentración de absentistas es de hecho uno de los asuntos que más divisiones provoca entre la plantilla. Suele haber una parte del profesorado – escasamente adaptado a este tipo de centros y que parece llegado al mundo para transmitir idealmente sus especialidades sin antagonistas y disrupciones– que tiende a mantenerse firme frente a lo que revela la experiencia y muestran investigaciones, esto es, la escasa eficacia que en el caso de alumnos absentistas tienen las medidas de tolerancia cero y de carácter muy punitivo,

⁵⁶Habría que precisar que en ningún centro, haya muchos o pocos absentistas, se aplica en realidad de manera pura este régimen burocrático-disciplinario-normalizador caracterizado por normas y sanciones estables y homogéneas. La aplicación disciplinaria en distintas configuraciones escolares nunca podría analizarse como si existiera un sistema integrado, esto es, un universo de prácticas sancionadoras y correctivas integradas, coherentes entre sí, y totalmente establecidas de antemano (Van Zanten, 2001).

⁵⁷En la diversificación de las sanciones ante comportamientos análogos es algo en los que también participan las direcciones, si bien por otros motivos: “Los directores expulsan a unos sí y a otros no ante el mismo hecho. ¿Por qué? Porque tú tienes una reunión luego, en centros donde hay muchísimas reuniones, y tú necesitas resolver porque tienes... Entonces dices, “tú, pum, fuera, que ahora no quiero líos”. Mientras que en otro momento, se le dice, “tú te quedas en mi despacho y lo vemos” [PD8, Docente, IES]. nPor otro lado, la reincorporación extemporánea y forzada de absentistas crónicos a un aula puede, no obstante, tener efectos cohesivos: “Curiosa la actitud de los chavales ante la llegada de absentistas totales que nos envían como remesa desde Fiscalía a finales de curso: se portan mejor, ayudan al profesor y no se molestan por el ruido de estos “agresivos” de corta duración. Ya conocen el plan de otras veces, y no se apuran; a la mayoría los conocen del barrio. Es curioso, en este sentido, ver que los roles de desmotivado, gracioso y fastidioso pasa de unos a otros alumnos: cubierto el cupo por sus compañeros temporales, pasan al de alumnos discretos con facilidad. La atención del profesor se tiene que repartir, sabiendo que es puntual. Todos nos adaptamos para salir de la coyuntura con el mínimo de daños” [DA4, 29/05/08, cit. Río y Benítez, 2009:53].

las cuales desincentivan además las precarias apuestas de retención escolar que mantienen las familias (Railsback, 2004)⁵⁸.

En general, la gestión de los casos de absentismo en este tipo de centros engendra un hervidero de conflictos, como los que se producen cuando la dirección o equipo de intervención materializa acuerdos al margen de la normativa con familias que albergan absentistas, a fin de garantizarse unos mínimos de asistencia de alumnos que, debido a su edad y trayectoria, se consideran en realidad casos perdidos. Cuanto mayor es la informalidad y menor la objetivación legal de una medida tomada con respecto a algún alumno absentista, mayores riesgos hay de que la aplicación de las mismas concite divisiones entre la plantilla:

Quedó [la orientadora] en que si iba dos o tres veces por semana con el horario de 10 a 2 que habían concertado le daba el papel para el salario social [...]. La niña llevaba el papel y la profesora le cogió el papel y le dijo: “¿Esto te lo han dado?, pues esto no. ¿Esto te han puesto aquí, que tú vienes? Si tú no vienes, ná [...] Y en un claustro pues puso un poco al profesorado en contra: como que esta niña, que no viene nada, cómo se le puede dar este papel. Claro, ahí la orientadora dio la cara porque eso es un poquito, entre comillas ilegal. Lo que está haciendo la orientadora es por ayudarla; porque se entiende la situación [...]. Y entonces, claro, tú imagínate. La madre quería ir a la profesora: “¿Que tú estás jugando con mi comida, joder! [EOI8, Educadora Social, CEIP-IES].

La gestión cotidiana de un abundante número de casos de absentismo promueve, además de modulaciones e hibridaciones conflictivas con respecto a los propios reglamentos de centro y con respecto a lo establecido en el protocolo general de absentismo, una multiplicación de los intercambios conflictivos con las familias. Esto sucede especialmente cuando los centros niegan certificados de asistencia para cobrar ayudas y/o cuando optan⁵⁹ por derivar casos a servicios sociales, algo que puede entrañar multas y, en algunos casos extremos, desencadenar procesos que pueden terminar, si junto al absentismo se detectan otras circunstancias, en la retirada de la custodia filial. La estrategia más frecuente por parte de los centros ante los conflictos con las familias al hilo de denuncias de situaciones de absentismo, las cuales puede provenir también de otras instancias, es la descargar responsabilidades a fin de neutralizar los efectos de las reacciones parentales:

⁵⁸Entonces ahí había una contradicción entre los trabajadores sociales, el propio profesorado, la familia, el niño y decían “¿pero, bueno, para qué quieren que vaya si me lo devolvéis en dos segundos?” T [PD7, Director, IES]. La confirmación de estas situaciones provocó, en el centro estudiado intensivamente, una modulación del régimen disciplinario: “Se procurará siempre evitar la expulsión, un recurso que no se considera apropiado, especialmente en los casos de alumnos disruptivos con peligro de absentismo” [Memoria del Departamento de Orientación, curso 1998-99, IES ZAEP, Sevilla].

⁵⁹ En realidad, a partir de cierto número de faltas no justificadas por la familia, existe la obligación de derivar cualquier caso. Pero esto no siempre ocurre. En la no derivación de ciertos casos influye la escasa eficacia y lentitud atribuida al protocolo, los efectos disruptivos que provoca la vuelta obligada de los alumnos denunciados una vez está el curso muy avanzado, así como la constatación de que, avanzada la ESO, las familias retienen un estrecho margen para obligar a los menores a asistir, con lo se valoran las consecuencias injustas de las denuncias.

Ha habido casos donde la policía de barrio ha pillado a niños y han venido aquí totalmente fuera de sí pidiendo explicaciones de por qué. ¿Qué hacemos en esos casos? ...Tenemos que echar balones fuera, pues, porque estamos totalmente desprotegidos por parte de la administración [...]. Hemos tenido que aprender también a decirle a los padres que el hecho de mandarles esa citación y decirles que su hijo es absentista, no depende del colegio, que detrás de nosotros hay otras entidades [PD11, Jefe de estudios, CEIP].

Me han pedido el certificado de asistencia para muchas becas y para muchas cosas [...]. Y entonces nosotros echando balones fuera y diciendo: "Mire usted, nosotros metemos, nosotros tenemos dos tamagochis de esos, los aparatitos esos [...]. Nosotros le enseñábamos el Séneca: "Usted ve aquí. Nosotros aquí tenemos que registrar las faltas, van aquí. Entonces, vamos a ver si con este papel que certificamos" [...]. Además, yo creo que todos los centros hacemos lo mismo: "es que está el Séneca y la Junta de Andalucía" [PD12, Directora, IES].

Las actividades de control social en las cuales se ven abocados a participar los centros suelen aplicarse con cautela, escasa convicción y desigual celo según los casos, lo que a su vez provoca tensiones con los servicios sociales de la zona. Los profesionales de servicios sociales contemplan su relación con los de los centros educativos como un "pulso" para que los últimos se supediten a la legalidad y a sus demandas de colaboración, las cuales se multiplican allí donde coinciden un elevado número de absentistas y un elevado número de familias dependientes de ayudas sociales:

El sistema educativo desconoce la ley [...] Esto tiene mucho que ver con la información y con lo que quieren saber en cada sitio. O lo que quieren hacer, porque a mi se me ha dado que la Junta de ha paralizado la tramitación de los salarios hasta que no les manden el certificado de escolaridad y asistencia. Lo que pasa es que hay diferentes maneras de interpretar la... [...] Con colegios que normalmente se trabaja por temas de absentismo. En [...], vamos a ver: "R si este niño no va, no me bagas el certificado". "Yo cómo le voy a hacer un certificado de que no acude, te digo de que está escolarizado". "Tú me haces lo que tú quieras, pero que sepas que es que si no..." Entonces es un pulso [EOI6, T.S. Servicios Sociales].

En cambio, desde el punto de vista del profesorado, las legalidades y constricciones burocráticas que implican a los centros en la expedición de los certificados de asistencia tienden a valorarse como ineficaces y perversas en sus consecuencias. Perversas porque al obligarse a los centros a formar parte de la cadena de control social sobre la pobreza, aumentan las situaciones de conflicto abierto con las familias y, a su vez, las posibilidades de que las instituciones educativas terminen asociándose a otras instancias coactivas; confusión ésta que minaría y corrompería, se arguye, todas las otras prácticas de concienciación y de generación de sinergias que vendrían desarrollando los centros a fin de intentar atraer a perfiles de padres alejados de la norma escolar hacia la institución educativa y sus valores.

A su vez, estas medidas también se consideran ineficaces. Por varios motivos. En primer lugar, el efecto de estas medidas en la retención escolar de los menores tendría un alcance temporal limitado. El contrato terapéutico que permitiría la subsunción real de las familias en la norma escolar solería romperse una vez éstas consiguen los certificados de asistencia, como se comprobaría en diferentes momentos del curso en los que se dispara el número de absentistas al cerrarse, hasta nueva orden, las solicitudes del salario social. En segundo lugar, las medidas tendrían un alcance limitado. Sólo surtirían efecto temporalmente entre familias dependientes de ayudas públicas, pero no en otros muchos casos de hogares cuyos otros ingresos les permite

eludir estos mecanismos de control institucional. En tercer lugar, las medidas surtirían efecto cuando ya es demasiado tarde, conllevando la recuperación tardía de alumnos absentistas un cúmulo de interrupciones en las aulas y una carga de trabajo que no compensaría:

“A unas ¡tres semanas de acabar el curso!, algunos chavales vuelven impelidos por sus familias y éstas por la Fiscalía. ¿Estamos en un sistema de locos? Ya me dirá un señor fiscal para qué sirve tanto protocolo si al final lo que vienen es la última semana de mayo, cuando ya está todo el pescado vendido. ¿Qué es lo que pretenden que hagamos con estos desconocidos que, por su parte, lo que buscan es la expulsión directa? Pero no las consiguen, porque todos lo intuimos y sabemos el plan, de modo que la mayoría acabará por resistir a lo sumo una semanita, que 6 horas seguidas en un aula no lo aguantan ni en broma”. [Diario de Aula. J.B.M. 4, 03/06/08, cit. Río y Benítez, 2009].

De los 76 casos de absentismo en los que he trabajado, se han cumplimentado y derivado a los Servicios sociales municipales, por falta de resultados significativos y de implicación familiar, un total de 48 protocolos de absentismo. De estos 48, pasaron a la lista de espera de los servicios sociales 45, y están en proceso de intervención sólo 3 [EOI3, Educador social, IES].

En general, a nivel de centros con altas concentraciones de absentistas resulta extendida la percepción de que, incluso en los casos en los que sí intervienen servicios sociales y/o fiscalía de menores, los resultados finales de todo el proceso no compensarían los cada vez mayores esfuerzos de gestión, de control y (de problemática) denuncia del absentismo que se vendrían exigiendo a los centros como consecuencia de la implantación de protocolos autonómicos de absentismo. Así, a la vez que se cuestiona lo que se hace y deja de hacer por parte de otras instituciones con respecto al absentismo, se arguye que las instituciones educativas deben ser exoneradas de buena parte de sus responsabilidades actuales de control, externalizándose éstas hacia otras instituciones de carácter coactivo de las cuales se demanda paradójicamente un mayor y más frecuente protagonismo, aunque también se dude otras muchas veces de su eficacia:

Tiene que haber alguna medida de intervención más allá de la propia educativa, y tiene que ser algo más correctora, que no coercitiva, pero sí correctora. Y en el contexto que estamos hablando, la institución correctora por excelencia es cualquier institución de algo más fuerte, cualquier cuestión que tenga que ver con un uniforme, policía. Si en ese mecanismo un policía local, un inspector de educación que se presenta como tal, y llega al caso, y llega a la familia y le dice: “Mire usted, que esto es lo que se juega, que esto...” Alguien revestido de esa autoridad que tiene el contexto, en ese sentido es la policía local [PD7, Director, IES].

Conclusiones

Los datos sobre absentismo escolar recogen tanto las prácticas del alumnado, como sobre todo el grado de movilización sobre el problema en el curso de la cadena de detección, derivación, acción y recuento de las distintas situaciones por parte de diferentes instituciones (Glasman, 2003; Rué, 2003). En la España reciente se ha producido una intensificación y diversificación de la acción institucional respecto a este problema socioeducativo. No obstante,

pese al mayor protagonismo de instituciones coactivas y resocializadoras no escolares, sigue resultando esencial atender al papel de los centros escolares a la hora de comprender y evaluar qué se está haciendo y dejando de hacer en materia de absentismo; fenómeno cada vez más etnoestratificado, cuya incidencia es mucho mayor en secundaria, y que generalmente desemboca en un desenganche definitivo del sistema escolar.

Por un lado, el artículo ha identificado y evaluado algunos condicionantes generales de la acción contra el absentismo. Se ha incidido en que la lucha contra el problema se ve condicionada por la habitual ausencia de datos administrativos. Se ha planteado también la necesidad de avanzar en una delimitación conceptual del fenómeno que, a su vez, contribuya a delimitar las distintas causas del problema durante primaria y secundaria.

En cuanto a los centros educativos, cuyas responsabilidades asignadas en materia de absentismo también se han visto aumentadas, los principales problemas radican en la heterogeneidad de criterios de registro por parte de los centros, así como en la diversidad de prácticas de intervención, de derivación y denuncia de los casos. Esto sucede, hemos visto, pese a los avances que han supuesto las normativas y protocolos de absentismo en cuanto a estandarización del registro y la intervención de casos.

Por otro lado, el artículo muestra cómo la concentración de alumnado de perfil absentista condiciona la actividad lectiva y disciplinaria de las aulas y centros. A su vez, se revelan las resistencias, desviaciones e hibridaciones que se producen con respecto a lo que establecen los protocolos de absentismo. Estos protocolos, hemos visto, experimentan sobre el terreno modulaciones, desviaciones y acomodaciones como consecuencia de varios factores: i) la diversidad de casos que no encuentran cabida ni solución dentro del tratamiento homogeneizador al que aboca el protocolo; ii) las constricciones y costes de interacción que, a la hora de las relaciones con las familias de los menores y entre los miembros de la propia plantilla, suponen la sujeción estricta a lo que marca el protocolo; y iii) las percepciones y experiencias acumuladas sobre la eficacia de la normativa y sus efectos no contemplados.

En general, en la acción contra el absentismo a nivel de centros pesan consideraciones de eficacia –qué tipo de intervención resultaría más adecuada para cada familia en función del conocimiento poseído y/o del perfil atribuido a la misma–. Sin embargo, a la hora de qué hacer actúan también consideraciones de eficiencia de las intervenciones –cuál es el coste asumible por el intento de reclamar un menor absentista, o derivar el caso. Así, además de las constricciones de las normativas, se tienen en cuenta a la hora de intervenir las consecuencias que, para las familias, pueden engendrar las denuncias de los casos a Servicios Sociales. También se valoran las divisiones y costes relacionales que cada medida con un menor que es absentista puede provocar entre miembros de la plantilla, más o menos obligados a coordinarse.

Bibliografía

Bolívar Botía, A. y López Calvo, L. (2009). “Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa”. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 3, núm.13: 52-78

- Defensor del Pueblo Andaluz (1998): El absentismo escolar un problema educativo y social. Sevilla: Oficina del Defensor del Pueblo de Andalucía. <http://www.defensor-and.es/informes/ftp/absentis.htm>
- Defensor del Pueblo Andaluz (2004): *Informe 2003 al Parlamento andaluz*. Sevilla: Oficina del Defensor del Pueblo de Andalucía. <http://www.defensor-and.es/informes/ftp/absentis.htm>
- Douglas Willms, J. (2003) Students Engagement at School. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Esterle Hedibel, M. (2005): “Prevención y tratamiento del absentismo y de la desescolarización en Francia: experiencias y nuevas formas de actuar”. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2005, vol. 3, núm.1: 895-905.
- Fernández Enguita, M. (2011) “Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar”, *RASE. Revista de la asociación de sociología de la educación*, vol. 4, núm. 3: 255-269.
- Fernández del Valle, J. (Dir) (1991): *El absentismo escolar en el municipio de Oviedo. Estudio desde la perspectiva de servicios sociales*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo y Ayuntamiento de Oviedo.
- Glasman, D. (2003): “Quelques acquis d’un programme de recherche sur la déscolarisation”. *Ville-Ecole-Integration-Enjeux*, núm. 132: 8-18. <http://www2.cndp.fr/revueVEI/132/00801811.pdf>
- García Gracia, M. (2001): *L’absentisme escolar en zones especialment desfavorides. El caso de la ciutat de Barcelona*. Tesis Doctoral. Departament de Sociologia, Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona.
- García Gracia, M. (2005): “Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria. Estudios de casos en la ciudad de Barcelona”, en *Revista de Educación*, 338: 347-374.
- García Gracia, M. (2009). “El absentismo escolar: algunas claves para el desarrollo de intervenciones integradas en el marco de una escuela inclusiva y del territorio”. *Monográficos Escuela: absentismo y abandono escolar. Políticas y buenas prácticas*, marzo 2009: 4-6.
- González González, M. T. (2006): “Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa”. *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol.4, n.1.
- Martínez Arias, R. (Coord) (2005). *Prevalencia y perfiles del absentismo escolar en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Martínez Pérez, J. L (2011). *El absentismo en la escolaridad obligatoria: etiología del problema y caracterización socio-educativa del alumnado absentista*. Toledo: Consejo Económico y Social de Castilla-La Mancha.

- Matamales Arribas, R. (2007): “Espacios de ausencias y compensaciones educativas: consideraciones sobre el absentismo y el fracaso escolar”. En VV.AA., *Espacios de formación. Educación y formas de vida social*. Valencia, Germania.
- Millet, M. y Thin, D. (2003): “Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du “désordre scolaire” dans les dispositifs relais”. En *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, 149.
- Railsback, J. (2004): *Increasing student attendance: strategies from research and practice*. Nortwest Regional Educational Laboratory.<http://www.nwrel.org/request/2004/june/Attendance.pdf>
- Río Ruiz, M.A. y Benítez Martínez, J. (2009). Intervención socioeducativa y configuraciones familiares alejadas de la norma escolar: un estudio sobre absentismo y otras desimplicaciones parentales en la escolaridad. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.<http://www.centrodeestudiosandaluces.es/bibdigital/registro/ficha.php?informativo=00004764>
- Río Ruiz, M. A. (2010). “No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar”. *RES..Revista española de Sociología*, núm. 14: 85-105.
- Roderick, M. (1993): *The path to dropping out. Evidences for intervention*. Westport: Auburn House.
- Roderick, Melissa. Michael Arney, Michael Axelman, KneiaDaCosta, Cheryl Stelger, Susan Stone, Leticia Villarreal-Sosa, and Elaine Waxman (1997). *Habits hard to break: a new look at truancy in Chicago's public hight schools*. School of social service administration. University Chicago.<http://www.consortiun-chicago.org>
- Rué, J. et al (2003): *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: CIDE
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon. Presses universitaires de Lyon.
- Thin, D. (2006): “Agir contre les ruptures scolaires ou pénaliser les familles?”. *Cahiers Pédagogiques*, 441, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Agir-contre-les-ruptures-scolaires.html>
- Van Zanten, A. (2001): *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en Banlieue*. Paris, PUF.

Fecha de recepción: 22/03/2012. Fecha de evaluación: 2/05/2012. Fecha de publicación: 31/05/2012