

EL ABSENTISMO ESCOLAR COMO FUENTE DE DESIGUALDADES SOCIALES

Marc Pallarès Piquer

(Universidad Jaume I de Castellón y Universidad Internacional de La Rioja)

pallarem@edu.uji.es

Resumen: El absentismo escolar es una fuente de desigualdades sociales; aunque su repercusión excede el ámbito de lo educativo, es relevante el papel que la escuela juega en la historia personal de cada persona que, por un motivo u otro, la abandona antes de finalizar la etapa escolar obligatoria. Tras incidir en que el absentismo se debe afrontar en base a tres dimensiones, el análisis de los problemas del alumnado, el conocimiento de los factores sociales y/o culturales y las reflexiones acerca del sistema educativo, esta ponencia reafirma el hecho de que el absentismo escolar es la consecuencia de una (paulatina) acumulación de manifestaciones de distanciamiento de las pautas de actuación y los emblemas de identificación de la escuela.

1. INTRODUCCIÓN

El absentismo escolar, su inercia y su inquietante capacidad para agravar la desigualdad social se encuentran en primera línea de debate en las políticas educativas.

El alumnado que deja de asistir a clase conforma un grupo muy diverso y las motivaciones individuales que le llevan a hacerlo son de diferente índole. Abandonar la escuela, habitualmente, es una opción que corona una situación personal de distanciamiento que es paulatino. El origen familiar y las condiciones socioeconómicas en sentido amplio son una de las principales causas (Pascual y Amer, 2013), pero no resultan las únicas.

El impacto que provoca el absentismo escolar viene determinado por la estructura del sistema educativo, por los mecanismos que este dispone para aspirar a minimizarlo y por las consecuencias que provoca en las oportunidades de aprendizaje en quienes dejan de asistir a la escuela. En definitiva, el absentismo consigue que quien se aparta del día a día de la escuela termine disponiendo de menos oportunidades que el resto de sus compañeros que sí que se mantienen dentro del sistema educativo.

A pesar de las medidas de prevención e intervención desarrolladas en varios estados de la Unión Europea, los índices de absentismo escolar no han disminuido en los últimos años (Pallarès Piquer, 2014).

Así, la implementación de políticas contra la segregación escolar llevadas a cabo en países como Francia, Bulgaria o Hungría, las medidas de discriminación positiva canalizadas en zonas educativas prioritarias (en Chipre, por ejemplo), o la fijación de programas de apoyo educativo en zonas vulnerables en Bélgica, Francia, España o Italia, así como el establecimiento de itinerarios educativos flexibles (en los sistemas educativos de Italia, Dinamarca, Luxemburgo, Eslovaquia, etc.), no siempre han conseguido reducir las cifras de absentismo escolar (Comisión Europea, 2011). Son medidas, estas que hemos citado, que parten de una premisa según la cual lo que precisamos reestructurar es el “sujeto del fracaso escolar” (Carli, 2002),

por eso centran su mirada sobre la problemática del alumno (el alumno como unidad de análisis), pero no siempre fijan sus objetivos en analizar el “fracaso” social que supone el hecho de tener unos índices (excesivamente) elevados de absentismo escolar.

Teniendo en cuenta que el absentismo escolar es uno de los factores que determina y condiciona las desigualdades sociales, la Comisión Europea ha evidenciado que las medidas contra el abandono escolar deben ser una prioridad en las políticas educativas actuales y “deben ser implementadas en la esfera local y en la esfera escolar” (Pascual y Amer, ,2013, p. 143).

Sobre todo ello se va a hablar en la presente ponencia, partiendo de la base que detrás del absentismo social (que normalmente responsabiliza al sujeto que, por un motivo u otro, se aleja de la escuela) subyacen un conjunto de particularidades (complejas) que implican a la escuela como lugar en el que se produce la situación de un fracaso y de fractura social.

2. LAS CARACTERÍSTICAS CONSTITUTIVAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS COMO ELEMENTO DE ANÁLISIS DEL ABANDONO ESCOLAR

El alumno/-a de la educación escolar que la posmodernidad reclamó pasó a ser un sujeto cuya esencia se basaba en la heteronimia y la docilidad (Lucero y Viamonte, 2010). De esta manera, a pesar de que la educación se concibió como *la* forma mediante la cual el ser humano tenía la posibilidad de caminar hacia su realización, los sistemas educativos se cimentaron en consonancia a unos moldes excesivamente centrados en su integración en las diferentes instituciones sociales.

Los sistemas educativos, desde los inicios del siglo XX, se preocuparon por ofrecer modelos de existir humanos que hiciesen posible la educación (Fullat, 2000), pero, al mismo tiempo, fueron descuidando la posibilidad de

configurar prácticas escolares en las que se incentivara el sentido de la persona *desde* las (propias) actuaciones educativas (quizás todo esto, en parte, esté cambiando en los últimos años con la reciente inclusión de las TIC en las prácticas educativas).

Se perdió, por consiguiente, la oportunidad de generar y establecer unos sistemas educativos basados en el individuo como eje de la acción social. Desde el campo de la sociología de la educación (sobre todo desde las teorías críticas) se han dedicado muchos esfuerzos al estudio de los rasgos culturales de los sujetos y a las condiciones institucionales en las que se estructuran sus prácticas educativas, unas prácticas que disponen de una función explicativa en la forma mediante la cual los sujetos transitan su escolaridad¹.

En la mayoría de sociedades que “presumen” de ser sociedades desarrolladas, el asentamiento de la escuela durante el pasado siglo XX llevó implícita una demanda de educación por parte de la mayoría de los sectores sociales; esto conllevó un cambio en la percepción del absentismo (García García, 2005), ya que, en estas sociedades, “el abandono precoz da lugar a una polarización de los itinerarios de formación de los jóvenes” (Casal, García y Planas, 1998, p. 317).

El alumnado absentista, así, termina apartándose de aquellos procesos de aprendizaje en los que sí participa el resto de personas de su edad, cosa que es “particularmente estigmatizador en un contexto en el que las generaciones jóvenes están cada vez más formadas. Desposeídos de los recursos personales y sociales necesarios para adaptarse a una sociedad cambiante y compleja, éstos jóvenes caen en una situación de vulnerabilidad laboral y social” (García García, 2005, p. 349).

¹ En este sentido, desde Kierkegaard sabemos que las personas vivimos entre la posibilidad y la realidad. El tránsito de la posibilidad a la determinación se produce siempre en situaciones determinadas (y, por supuesto, dejando escapar muchas otras posibilidades, que nunca podrán darse): en base a esto, la estructuración de una parte importante de los sistemas educativos no han tenido en cuenta que cada persona es la expresión de la realidad a partir de la cual esa persona *se realiza*.

A partir de esta breve aproximación histórica podemos aseverar que educación e instituciones escolares son fenómenos contingentes y variables. En cierta manera, “al educar hacemos transitar de la naturaleza a la civilización” (Fullat, 2000, p. 23), pero no es menos cierto que, si aceptamos esta premisa, al *no-educar* (quien no acude a clase está perdiendo la oportunidad de *ser educado*) se genera una brecha entre quien recibe una cantidad importante de “bienes sociales” y quien queda relegado de tal acceso. A partir de esta brecha, el objetivo de promover la equidad y la cohesión social queda sin efecto para aquel alumnado que deja de asistir a clase.

Fue Forrester (1971) quien determinó que el nivel de dificultad de ciertos elementos que condicionan el funcionamiento de los sistemas sociales es tal que, a menudo, comportan una serie de actitudes no intuitivas: algunas de las decisiones que afectan a los sistemas educativos, y que se toman desde los diferentes organismos reguladores, terminan creando situaciones que empeoran las circunstancias que intentaban corregir.

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

Desde esta perspectiva, para analizar, asimilar e implementar medidas que minimicen el absentismo escolar se hace necesario estudiar un conjunto de variables que inciden en sus causas; se trata de variables que operan dentro de un sistema, el escolar, que tiene interconexiones con otros, como el familiar; es por ello que tanto el problema del absentismo escolar como su solución “están presentes en los diferentes niveles donde funciona un sistema educativo *en forma simultánea*, ya que las iniciativas en uno solo de los

niveles solo logran resultados de la misma índole, y en definitiva se desgastan y hasta fracasan al no estar acompañadas en los demás” (Aristimuño, 2015, p. 122).

3. LAS TRES PERSPECTIVAS DEL ABSENTISMO ESCOLAR

Los tres niveles a los que se hacía referencia en el apartado anterior son:

- El análisis de los problemas del alumnado (analizar la distribución de sus capacidades, la motivación, el esfuerzo, etc.).
- El conocimiento de los factores sociales y/o culturales.
- Las reflexiones acerca del sistema educativo (metodologías más habituales, etc.).

Desde el primer nivel se puede obtener información del alumno, desde el segundo se analizan los desajustes entre la sociedad y los requisitos del sistema y desde el tercero se debe poner la primera piedra para que las reformas educativas del futuro tengan muy presente un tema como el que aquí nos ocupa.

Esta triple dimensión en la manera de analizar el absentismo, al fin y al cabo, debe permitir entender este fenómeno como un proceso y no como una acción puntual.

De la misma manera, también debe fijar las bases para que los estudios y análisis del abandono escolar que se lleven a cabo en el futuro se integren en otros procesos, tanto sociales como económicos y políticos (Pascual y Amer, 2013). Y, en última instancia, la tarea principal debe ser concretar y desarrollar intervenciones focalizadas en combatir las causas del absentismo.

El Consejo de Europa estableció en el año 2011 unas recomendaciones centradas en cuatro intervenciones político-educativas:

- a) Políticas de prevención: reducir el riesgo de abandono antes que comience la problemática con medidas tales como promover políticas contra la segregación escolar, mayor soporte a los centros situados en zonas vulnerables al absentismo, reforzar la participación de padres y madres, ensanchar la flexibilidad de los itinerarios educativos, fomentar itinerarios de formación profesional y promover una formación profesional de alta calidad.
- b) Políticas de intervención a nivel individual: apoyos específicos en función de las necesidades de cada alumno/-a, tutorías individuales, afianzar las metodologías de aprendizaje personalizado, reforzar la orientación escolar y profesional, ampliar las ayudas económicas a aquel alumnado que se aparte del sistema por causas económicas.
- c) Estrategias de intervención: reacción a inmediata ante los primeros síntomas de absentismo, crear sistemas de alerta para aquel alumnado que presente riesgos, fomentar actividades extracurriculares que fomenten la autoestima, apostar por hacer evolucionar los centros hacia comunidades de aprendizaje centradas en un enfoque común del desarrollo escolar.
- d) Establecer medidas de compensación: diseñar e implementar programas de segunda oportunidad, prever vías de reincorporación al sistema educativo y fomentar los aprendizajes no formales como elemento nuclear del sistema.

Aunque no existan recetas mágicas que permitan asegurar un descenso de las cifras de absentismo escolar (y su consecuente fuente de instauración de desigualdad social), son varios los estudios que demuestran que existe una relación biunívoca entre los países que, de una forma u otra, planifican y desarrollan (algunas) de estas cuatro intervenciones mencionadas (países con menos índices de absentismo que quienes no las desarrollan).

La clave está en que las políticas educativas atiendan a los tres niveles; si bien es cierto que el sujeto protagonista de la acción (la acción entendida como la no asistencia a la escuela) es el alumno, no es menos cierto que si no se ponen los focos en los mecanismos que conducen al absentismo ni se tiene en cuenta que éste se define en relación con el sistema educativo, cualquier propuesta que anuncie que pretende minimizar el absentismo no deja de ser un conjunto de preceptos, teorías y discursos sin efectividad real (Prasad, 2006).

Para comprender qué ocurre con el alumnado que abandona el sistema no nos basta con el análisis de los factores externos que determinan el proceso; más relevante es poder concretar qué hacen (o qué han estado haciendo) estos alumnos en el interior del sistema educativo y cómo han vivido la experiencia previa al absentismo, en la etapa en la que asistían habitualmente a su centro escolar (Mena, Fernández y Riviére, 2010).

En este sentido, resultan impactantes estas palabras de una investigación que presentó el análisis de cuestionarios y entrevistas a 88 personas, miembros de equipos directivos y psicopedagogos/as de diferentes institutos, así como también personal de servicios sociales de las localidades donde se ubican estos centros. El objetivo del estudio era conocer si disponían de mecanismos de detección, seguimiento y corrección del absentismo y analizar la actuación de los centros escolares y los servicios sociales ante este hecho:

Uno de los resultados más impactantes de la investigación es que el 89,56% de informantes entrevistados en los institutos no se ha planteado ningún tipo de reflexión sobre las razones que llevan a una parte del alumnado a no asistir a la escuela, ni por qué se sienten alejados del ambiente escolar o del curriculum y desconectan, ni por qué no están enganchados al trabajo académico: “la verdad es que nunca me lo he preguntado, me imagino que se está mejor en el parque o en casa jugando a la play, no lo sé” (informante 6, directora); “no,

nunca nos hemos preocupado por eso, tenemos un 3% de alumnos que no quieren venir, pero la verdad es que ya tenemos bastante con intentar que vuelvan, no nos planteamos ir haciendo de sociólogos o de psicólogos para saber los motivos” (informante 33, jefe de estudios) (Pallarès Piquer, 2014, p. 49).

Los motivos que llevan al alumnado al absentismo escolar no son solo consecuencia de condicionantes externos sino también factores que les afectan “como individuos que toman decisiones y a los que les acontecen situaciones en el interior de los centros escolares” (Mena, Fernández y Riviére, 2010, p. 122), pues, como evidencian algunos trabajos que han investigado las percepciones y sensaciones de estos alumnos concluyen que sienten sus centros educativos como algo que les resulta muy lejano y donde el profesorado no les presta suficiente atención ni les ayuda en su tarea por aprender (Romeroy, 1999).

Todo esto nos lleva a constatar que la intervención en los niveles iniciales del sistema educativo para determinar al alumnado con mayor riesgo de *caer* en absentismo “resulta más efectiva y menos cara que las intervenciones *ex post*. La escasa efectividad de las políticas *ex post* halla su reflejo más claro en la baja tasa de reincorporación al sistema educativo de los alumnos que lo abandonan” (Mendizábal y Calero, 2013, p. 589).

4. CONSIDERACIONES FINALES

A pesar de los esfuerzos en forma de propuestas llevados a cabo desde las diferentes instancias educativas europeas, el absentismo escolar sigue siendo un problema social de primera magnitud (Matsimura y Wang, 2014; Pallarès Piquer, 2014). Para conseguir minimizar este problema, que agrava las desigualdades sociales e impide que todo el mundo pueda disponer de las mismas oportunidades, es urgente la necesidad de percibir el fenómeno del

absentismo escolar como el resultado último de un proceso con etapas y manifestaciones diversas.

El absentismo escolar es la consecuencia de una (paulatina) acumulación de manifestaciones de distanciamiento de las pautas de actuación y los emblemas de identificación de la escuela. Es un fenómeno que se encuentra vinculado a problemáticas de diversa casuística y no es necesariamente intencional por parte del alumno (de ahí la relevancia del punto *b* de las recomendaciones del Consejo de Europa a las que nos hemos referido en la página 6 de la presente ponencia).

El absentismo disipa el halo de equidad que todo sistema educativo intenta instaurar en el alumno que se integra en el desarrollo de sus prácticas escolares. Es un problema social que a menudo se encuentra “naturalizado por su entorno más próximo²” (Mena, Martínez y Riviére, 2010, p. 123); se trata de un proceso complejo y extenso cuya explicación se encuentra en la cotidianidad de la convivencia escolar (aunque sus manifestaciones más explícitas no se presenten hasta los últimos cursos de la etapa Primaria y, sobre todo, en la etapa Secundaria), por eso defendemos (y reivindicamos), por un lado, que las investigaciones que aborden este fenómeno tienen que basarse en esquemas de acción y en un acervo de informaciones que permitan determinar el clima socioafectivo del contexto escolar en el que ha participado quien ha decidido dejar de acudir a su centro escolar; y, por el otro, que las administraciones públicas sean capaces de planificar unos sistemas educativos preparados para contener los riesgos de la equidad.

A la postre, la clave radica en localizar y proporcionar ayuda(s) sistémica(s) a quienes no encuentran un motivo para levantarse todos los días

² En la misma investigación (Pallarès Piquer, 2014, p. 62) se explicita que:

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

con la ilusión de asistir a la escuela. No es una petición utópica ni una exigencia transpuesta y/o exagerada, es más bien una exploración de la existencia (humana) “justa” y adecuada, puesto que, cuando alguien se aparta de las aulas hay tanto de *alter* en su alejamiento físico respecto de la escuela como de *no-ego* en quien, sea desde la instancia social que sea, no establece mecanismos para evitar que el absentismo sea una fuente de desigualdades sociales y se conforma con aceptar impasiblemente estos índices de absentismo escolar con los que algunas sociedades contamos actualmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Interior, Revista Latinoamericana de educación Inclusiva*, 9(1), 111-126.
- Caerli, S. (2002). *Niñez, Pedagogía y Política*. Argentina: Miño y Dávila.
- Casal, J.; García, M. y Planas, J. (1998). Les reformes dans les dispositifs de formation pou combattre l'échec scolaire et social en Europe: paradoxes d'un succès. *Revista Formation Emploi*, 62, 73-85.
- Duru-Bellat & Van Zanten (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: A. Colin.
- Forrester, J. W. (1971). Counterintuitive behavior of social systems. Technology Review by the Alumni Association of the Massachusetts Institute of Technology.
- Fullat, O. (2000). *Filosofía de la educación*. Madrid: Síntesis.
- García García, M. (2005). Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales. *Aula Abierta*, 86, 55-74.
- Lucero, C y Viamonte, L. (2010). Nota acerca de los sentidos del fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(2), 1-12.

- Matsumura, L. C. y Wang, E. (2014). Principals' sensemaking of coaching for ambitious reading instruction in a high-stakes accountability policy environment. *Education Policy Analysis Archives*, 22(51), 1-37.
- Mena, L.; Fernánfdez, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y el fracaso escolar. *Revista de educación*, número extraordinario 2010, 119-145.
- Mendizábal, Á. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.
- Pallarès Piquer, M. (2014). El absentismo en la educación secundaria: detección, seguimiento y respuesta de los centros educativos y de los servicios sociales. *REID*, 11, 49-68.
- Pascual, B. y Amer, J. (2013). Los debates sobre el fracaso escolar y el abandono escolar. Las preguntas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, 17, 137-156.
- Rasad, G. (2006). *Review, examination and validation: An assessment of data on dropout from schools of selected clusters in the state*. Karnataka: Policy Planning Unit Government of Karnataka-Azim Premji Foundation.
- Romeroy, E. (1999). The Teacher-Student Relationship in Secondary School: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (4), 465-482.