

¿Por qué faltan los jóvenes a la escuela?

Una exploración de la experiencia escolar del alumnado absentista en Cataluña

MARIBEL GARCÍA GRACIA* | ALICIA RAZETO PAVEZ**

El artículo explora el fenómeno del absentismo escolar desde una perspectiva biográfica en un grupo de jóvenes de centros educativos de secundaria en Cataluña. A partir de un enfoque metodológico cualitativo se analiza la visión de los jóvenes sobre su experiencia escolar, el significado que atribuyen a la escuela y las razones de su absentismo escolar. Lejos de los discursos dominantes sobre la privación cultural y social, los resultados muestran que se trata de un proceso relacionado con las rupturas y dificultades escolares. Los factores escolares fueron los más reconocidos, seguidos por los factores personales y familiares. Priman las causas escolares relacionadas con el binomio adolescencia-escuela, y con las relaciones interpersonales en el aula y el clima escolar, si bien no siempre se traduce en un desapego de estos jóvenes respecto del sistema escolar.

The paper explores the phenomenon of school absenteeism from a biographical perspective in a group of young people from secondary schools in Catalonia. A qualitative methodological approach is used to analyze young people's views on their school experience, the meaning they attach to school and the reasons for their absenteeism. Far from the dominant discourses on cultural and social handicap, the results show that it is a process related to school breakdowns and difficulties. School factors were the most recognized, followed by personal and family factors. The causes related to adolescence, the relevance of the bond of friendship and the influence of peer groups, a process that seems to be exacerbated by the boredom and lack of motivation that come with being in class, related to the detachment of young people from the school system.

Palabras clave

Absentismo escolar
Biografía
Desescolarización
Desigualdad educativa
Transición de estudiantes

Keywords

Truancy
Biography
Deschooling
Educational inequality
Students transition

Recepción: 8 de agosto de 2018 | Aceptación: 9 de abril de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59015>

* Profesora agregada del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) (España). Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona. Líneas de investigación: itinerarios y transiciones educativas de los jóvenes; procesos de desigualdad de oportunidades educativas, en particular con relación al absentismo y el abandono educativo. Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con O. Valls), "Trayectorias de permanencia y de abandono educativo de los jóvenes: análisis de secuencias y efectos de la crisis económica", *Metamorfosis*, núm. 8, pp. 129-143; (2015, en coautoría con T. Donoso), "Mixed Schools versus Single-Sex Schools: Are there differences in the academic results of boys and girls in Catalonia?", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 20, núm. 2, pp. 149-167. CE: Maribel.Garcia@uab.cat

** Académica de la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Becaria de Postdoctorado Becas Chile 74180055 Conicyt (Chile). Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Líneas de investigación: absentismo escolar; alianza familia-escuela; el trabajo social en el sistema escolar. Publicaciones recientes: (2018), "Asistentes sociales e visitas domiciliarias no sistema escolar chileno", *Katalysis*, vol. 21, núm. 2, pp. 395-405; (2016), "Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria", *Estudios Pedagógicos*, vol. 42, núm.2, pp. 449-462. CE: arazeto@uc.cl.

INTRODUCCIÓN

La asistencia del niño o joven a la escuela resulta fundamental para su pleno desarrollo en la sociedad moderna y en la vida política y social. La ruptura escolar expresada en formas de absentismo y abandono escolar puede considerarse como una merma de los derechos fundamentales de la infancia, entre los cuales está el derecho a la educación, dado que la asistencia a la escuela es una precondition lógica para el aprendizaje escolar (Cook *et al.*, 2017). Algunos estudios señalan que el absentismo escolar es reconocido actualmente como un problema en varios países de distintos continentes, por lo cual está atrayendo la atención de investigadores y *policy makers*, o responsables de políticas públicas (Cook *et al.*, 2017).

El absentismo crónico predice bajos resultados en pruebas, repetición de curso, desenganche escolar, delincuencia, abuso de sustancias, expulsión y una alta deserción escolar. Según Cook *et al.* (2017) tiende a ser prevalente entre estudiantes de contextos desaventajados y puede contribuir a la brecha socioeconómica en resultados de pruebas en lectura y matemáticas; por todo ello, el absentismo escolar se presenta como un problema relevante y requiere de intervenciones tempranas:

La erradicación del absentismo y del abandono escolar es uno de los retos fundamentales de los sistemas educativos si se pretende avanzar hacia una educación inclusiva que garantice la permanencia y continuidad con éxito de todo el alumnado. Se trata, pues, de un reto fundamental para mantener la cohesión social y reducir el riesgo de exclusión social que requiere de intervenciones holísticas e integrales (García, 2009: 4).

En este marco, el presente artículo muestra los resultados de una exploración específicamente centrada en el fenómeno del absentismo, si bien forma parte de un estudio más amplio (Plan Nacional I+D CSO2013-44540-P),

cuyo objetivo era identificar los factores explicativos de las transiciones de los jóvenes en el paso de la enseñanza secundaria inferior a la enseñanza superior desde una perspectiva biográfica y sistémica.

El artículo tiene como objetivos i) identificar y describir los motivos del absentismo escolar que dan los jóvenes; y ii) explorar sus experiencias y valoraciones escolares en la transición de la educación primaria a la educación secundaria inferior. El tipo de diseño y análisis fue exploratorio en razón de la aproximación biográfica que rescata la visión que los propios jóvenes dan sobre su experiencia escolar y su voz respecto a los motivos del absentismo escolar. Desde la perspectiva biográfica, los procesos educativos no constituyen una mera sucesión de acontecimientos y decisiones, sino que expresan “configuraciones temporales complejas, de varias capas, que mediante el empeño del sujeto son construidas en el horizonte de experiencias y expectativas, con el cruce de lógicas temporales objetivas y subjetivas, institucionales e individuales” (Dausien, 2015: 145); en ellas se combinan condicionantes estructurales e institucionales, así como las lógicas del propio actor.

Las preguntas de investigación fueron: ¿cómo valoran los jóvenes absentistas su experiencia escolar en primaria y secundaria?, ¿cómo viven el proceso de transición entre primaria y secundaria?, ¿cuáles son los motivos que identifican como causas de su absentismo escolar?, y ¿cómo significan a la escuela?

METODOLOGÍA

El análisis sobre la significación que dan los jóvenes al absentismo escolar se desarrolla a partir de una exploración específica sobre la experiencia escolar de 14 jóvenes que han sido absentistas en algún momento de su trayectoria escolar. Se trata de una muestra de 9 mujeres y 5 varones, entre 15 y 16 años, que cursaban enseñanza secundaria inferior en 2014, en un instituto público o privado subvencionado

en la ciudad de Barcelona (España). Cabe señalar que el trabajo que se presenta forma parte de un proyecto más amplio (Plan Nacional I+D CSO2013-44540-P), que combina una metodología cuantitativa de encuesta y una metodología cualitativa, y que contempló la realización de 28 entrevistas biográficas semiestructuradas cuyo objetivo era explorar las elecciones educativas postobligatorias. La muestra cualitativa de 14 jóvenes se seleccionó intencionalmente, de acuerdo a los criterios de heterogeneidad, accesibilidad y voluntariedad.

El criterio de heterogeneidad se concretó con base en las siguientes dimensiones: i) la diversidad de características o perfiles, desde el punto de vista sociodemográfico; y ii) el itinerario de continuidad o abandono en la educación postobligatoria. En relación a la primera dimensión, se buscó la diversidad o heterogeneidad según el sexo, pero también de origen (autóctono e inmigrante) de los entrevistados, y de niveles formativos (estudios superiores, medios o elementales) de la familia de origen. En relación a la dimensión itinerario en la educación postobligatoria, se consideraron itinerarios de abandono o de continuidad formativa en vías profesionales.

La accesibilidad y voluntariedad de la muestra fue posible gracias al estudio amplio, en el cual se solicitó a los jóvenes participantes su consentimiento para formar parte de un panel de seguimiento; con base en ello, fueron entrevistados entre marzo y junio de 2016, esto es, prácticamente dos años después de la primera encuesta, que fue realizada en 2014.

Como ya se mencionó, la muestra es intencional, a fin de dar respuesta a la heterogeneidad referida; si bien puede resultar limitada en términos de representatividad o validez externa, es adecuada para el análisis de las motivaciones conducentes al absentismo.

La técnica conversacional fue el principal mecanismo de recolección de información; concretamente, se aplicaron entrevistas estandarizadas no programadas (Valles, 1999), un tipo de entrevista que contempla un guion

similar para todos los entrevistados que sin embargo deja abierto el orden, prioridad e interpretación de las preguntas realizadas. Se procedió a realizar las entrevistas semiestructuradas de forma presencial o telefónica, según las preferencias de la persona entrevistada. Las entrevistas tuvieron una duración promedio aproximada de 45 minutos.

El análisis cualitativo de la información fue realizado con el apoyo del *software* Atlas ti. Se realizó un análisis temático mediante el uso de categorías previamente definidas o deductivas, lo que permitió la emergencia de categorías no determinadas previamente.

CONCEPTUALIZACIÓN

Habitualmente el absentismo escolar se define como la no asistencia reiterada del alumno a clases, y se considera como una variable de *stock* medible en términos de días u horas de inasistencia del estudiante. Esta definición de absentismo es necesaria para visibilizar el problema y formular políticas de intervención y prevención; no obstante, es preciso avanzar hacia la comprensión del fenómeno como un proceso de ruptura escolar, “un proceso biográfico que esconde una gran variedad de situaciones personales, sociales y educativas” (García, 2013: 27). Esta forma de romper con la escuela podría concebirse como una muestra del desapego, desenganche o desvinculación de los jóvenes de la institución escolar, para quienes la educación representa algo secundario en sus vidas, puesto que han visto mermado el valor tanto instrumental como expresivo de la educación (Fernández, 2011).

Antes de profundizar en el absentismo es conveniente notar que también existen otras formas de ruptura escolar que es preciso diferenciar, aun siendo fenómenos próximos: la no escolarización, la escolarización tardía, la matriculación con retraso y la desescolarización o abandono escolar. La no escolarización se refiere a la no inscripción o matriculación del niño o joven en un centro educativo; la escolarización

tardía hace referencia a la matrícula que se realiza fuera del calendario de inicio del año escolar, común en población inmigrante recién llegada (García, 2013); la matriculación con retraso implica la inscripción de un niño o joven a una edad posterior a la legalmente establecida; y el abandono escolar refiere a un “proceso definitivo de ruptura con la escolarización” (García, 2013: 28). Uno de los indicadores precursores del abandono escolar es el absentismo.

El absentismo escolar presupone una formalización de la matrícula, es decir, una situación de escolarización con asistencia irregular, a diferencia de las situaciones antes referidas. No obstante, a menudo es difícil discernir, a lo largo de un curso académico, cuándo se pasa de una situación de absentismo crónico al abandono escolar. Mientras que las situaciones de absentismo suponen rupturas y discontinuidades (días, semanas o meses), trayectorias con ausencias de corta o larga duración y reingresos, el abandono prematuro o desescolarización precoz supone la ruptura definitiva con la escuela.

La diversidad de situaciones personales, familiares y escolares que hay tras el fenómeno del absentismo conduce a la necesidad de distanciarse de las visiones más centradas en la teoría de la deprivación cultural (*cultural deprivation*) que surgió en los años cincuenta y sesenta del siglo XX en Nueva York, la cual atribuía los pobres logros educativos de los niños principalmente a la falla en la socialización de las familias (Friedman, 1967), y dio lugar a los programas de educación compensatoria. Desde ese enfoque el absentismo se definiría como una característica de aquellos grupos sociales (minorías étnicas, fundamentalmente) que desarrollan una socialización deficitaria en términos de valores, actitudes y expectativas escolares que dificultan una escolarización “normalizada”. Desde esta perspectiva, se suele responsabilizar al sistema de valores y prácticas educativas familiares que “se alejan” de los valores y prácticas escolares dominantes (García, 2004), pero esta

visión dominante no sólo produce estigmas y estereotipos sobre las familias —que pasan a ser consideradas “dimisionarias”—, sino que también reduce la confianza entre la escuela y las familias, disminuye la responsabilidad del centro educativo y aminora las posibilidades de generar alianzas efectivas para trabajar en torno al fenómeno en las escuelas.

El absentismo escolar puede considerarse como un proceso de ruptura escolar de naturaleza dinámica, temporal y multicausal. Según García (2009), se trata de un proceso dinámico, interactivo y heterogéneo, en sus perfiles y causas, capaz de manifestarse bajo múltiples formas. Una muestra de lo diverso de este fenómeno es que, por una parte, podría llegar a interpretarse como una:

Reacción saludable a un ambiente escolar poco amigable o como una manifestación de la insatisfacción con el sistema escolar. Por otra parte, puede ser visto como el resultado de circunstancias de vida de alto riesgo con consecuencias directas tales como el aislamiento social, fracaso escolar, adicción a las drogas o incluso el crimen (Strand, 2014: 262).

En este sentido, el absentismo escolar es un proceso, y como tal, dinámico, que se produce en un contexto de interacción, en un medio escolar, que puede actuar como protector (particularmente en la primaria) o como precipitador. Es también heterogéneo, tanto en cuanto a las formas (regularidad, intensidad) como en cuanto a sus causas, que pueden ir desde la negligencia parental o el desamparo, la sobreprotección de la infancia, la falta de hábitos y rutinas y la falta de límites, pero también puede tener causas de origen escolar (*bullying*, desmotivación, problemas de rendimiento escolar) y traducirse en términos personales (apatía, depresión, baja de autoestima, entre otros).

En definitiva, el absentismo se puede producir por la conjugación de determinadas situaciones familiares y sociales de aislamiento

y un medio, el escolar, que se ha vivido con desafección, como ajeno o hostil. Así, lejos de los presupuestos de las teorías de la privación cultural, el absentismo escolar tiene un sustrato social, vinculado a la pobreza y a la desigualdad social, así como a las precarias condiciones de existencia de algunas familias, y puede tener también una motivación escolar. Asimismo, puede ser la expresión de formas de tanteo y transgresión de algunos jóvenes, en su forma particular de experimentar el binomio adolescencia y escuela.

La dimensión educativa permite llamar la atención sobre cómo el absentismo no sólo se encuentra condicionado por las desigualdades socioeconómicas y culturales, sino también por las prácticas pedagógicas de los centros y las políticas educativas (García, 2009). La dimensión social de este fenómeno se relaciona con la convergencia de factores culturales, económicos y familiares; así, por ejemplo, el capital cultural de la familia y el nivel educativo de la madre, en particular, influyen en la trayectoria escolar del niño. El absentismo puede afectar las posibilidades de progresión escolar, empleo y promoción personal y profesional, acrecentando las probabilidades de marginación, paro, delincuencia, etc. (González, 2005).

El absentismo escolar puede ser considerado como un problema público educativo y social, e incluso de salud, puesto que expone al estudiante a riesgos para su desarrollo. Por ejemplo, estudios recientes como el de Stempel *et al.* (2017) y Melander *et al.* (2018) demuestran que el absentismo está asociado a la experiencia de acontecimientos traumáticos, principalmente la violencia en el barrio, el abuso de sustancias por parte de algún familiar y el maltrato. El estudio de Melander *et al.* (2018) demostró que 25 por ciento de los estudiantes ausentes reportaron un tipo de maltrato, comparado con el 16 por ciento del total de la población. En este sentido, el absentismo pudiera ser asociado a la metáfora del “iceberg”, esto es, como un indicador visible de una problemática social más grave y

compleja, que tiene que ver con la desprotección de la infancia y la infancia en riesgo.

De acuerdo con Reid (2008), la mayoría de los investigadores en el tema del absentismo concuerdan en que:

- a) Tiene efectos negativos sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar porque afecta los resultados académicos de los estudiantes, y también afecta a los profesores, porque el déficit de aprendizaje requiere un esfuerzo adicional de atención; les frustra o desmoraliza.
- b) En gran medida es producido por la propia escuela; en otras palabras, la escuela necesita cambiar sus reglas, estructura y organización. Reid menciona que hay encuestas que sugieren que los absentistas “están aburridos con la escuela, a menudo se sienten insatisfechos, no les gustan algunas materias que ven poco relevantes, y necesitan apoyo con sus deficiencias en lenguaje y matemáticas” (Reid, 2008: 347).
- c) Disminuir el absentismo y lidiar con sus consecuencias es costoso y consume tiempo de los profesionales y autoridades locales a pesar de que los absentistas representan una proporción pequeña de los estudiantes.
- d) Intentar clasificar el absentismo entre el autorizado y el no autorizado es inútil, ya que tiende a enmascarar la escala del problema y concentrar esfuerzos en el manejo de estadísticas, más que en la solución del problema.
- e) Se ha avanzado más en detectar las causas del absentismo que en aportar soluciones con evidencia de su eficacia.

Las causas del absentismo cambian de acuerdo con el desarrollo de la sociedad (Strand, 2014). Las investigaciones en torno al origen y reproducción de este fenómeno asignan relevancia a los factores individuales, familiares, escolares y del vecindario, los

que se revisan a continuación. Estos factores no están aislados entre sí, sino que están en constante interacción (García, 2013); no obstante, la literatura, en general, los trata como elementos que inciden individualmente en el riesgo de absentismo.

Factores individuales

El bajo desempeño académico, la repetición de curso, tener necesidades educativas especiales no identificadas, la falta de relaciones positivas con los pares, los problemas de salud mental y/o problemas de abuso de sustancias y la alienación escolar son identificados por Mallet (2016) como factores de riesgo individuales.

Por su parte, London *et al.* (2016) coinciden en señalar como factores de riesgo la relación con los pares, el uso de drogas y el bajo rendimiento académico; también añaden la baja autoestima del estudiante, el bajo autoconcepto académico, la baja aspiración educacional y el tener mucho tiempo no supervisado por un adulto después de la escuela. No obstante, cabe preguntarse hasta qué punto estos factores son estrictamente individuales o son más bien el resultado de determinadas dinámicas escolares de reproducción de las desigualdades, como puso de manifiesto P. Willis en su aproximación etnográfica al estudio del rechazo escolar (1988).

Factores escolares

El binomio adolescencia y enseñanza secundaria obligatoria es algo inseparable que interrelaciona y que puede llegar a generar situaciones conflictivas (Funes, 1998). La visión dominante de este binomio responde a una perspectiva adultocrática y reduccionista, cuya superación requiere comprender a los adolescentes como sujetos que viven una etapa evolutiva que comporta una serie de rasgos psicológicos comunes (la condición social de la adolescencia), pero también como sujetos singulares, con una historia personal y una situación social específicas, que pueden ser precipitadoras de absentismo y abandono escolar.

Esterle-Hedibel identifica a las dificultades escolares como uno de los factores que acompañan a los procesos de ruptura escolar; más aún, “cuando la interacción con los profesores les confirma su ‘nulidad’ en términos de resultados escolares, el riesgo de desescolarización está presente” (2005: 4). La relación del estudiante con el profesor es determinante en el proceso de ruptura, puesto que la “desviación” (como se acostumbra a analizar el fenómeno) implica necesariamente la intervención de dos actores y el hecho de que el profesor puede provocar o atenuar tal desviación con el estilo de relación que establezca con sus alumnos. Distingue entre los “provocadores” de la desviación, de los “aislados” de la desviación (Esterle-Hedibel, 2005: 5).

Otros factores identificados por Mallet (2016) a nivel de la escuela —y que influyen en el desarrollo del absentismo— son el ambiente escolar negativo o inseguro, la ubicación académica inapropiada, la victimización por *bullying* y disciplinas coercitivas. London *et al.* (2016) añaden otros factores escolares, como la falta de una relación positiva con el personal de la escuela y tener lazos con pares que han tenido conductas delictivas.

De acuerdo con García (2013), la prevención del absentismo pasa, entre otras condiciones, porque el docente genere un clima acogedor en el aula, el cual facilitará la integración de los estudiantes. También es importante favorecer la autoestima, al hacer que los estudiantes se sientan apoyados y valorados y evitar etiquetar conductas o estigmatizar.

Factores familiares

El medio escolar, familiar y social del estudiante condiciona la posibilidad de desarrollar una trayectoria de absentismo. En contextos de alta vulnerabilidad social, la escuela y la educación pueden no estar en el rango de las prioridades básicas, aunque también puede ser un medio protector (García, 2013) en un contexto familiar hostil.

Según London *et al.* (2016), entre los factores familiares relacionados con el absentismo

están el conflicto familiar, la disciplina inefectiva e inconsistente en el hogar y tener sólo un padre. Una revisión realizada por Esterle-Hedibel (2005) indica que más que el tipo de familia, influye la calidad de las relaciones entre sus miembros, los conflictos, las rupturas biográficas, las condiciones de vida y la estigmatización; todos estos factores pueden ser influyentes en los procesos de desescolarización. Mallet (2016) identifica como factores de riesgo familiares los problemas financieros o la pobreza, la falta de transporte, no tener hogar, conflictos familiares significativos, maltrato, bajo apoyo parental y actitud de poca preocupación por la escuela.

Por otra parte, las creencias de las familias sobre el absentismo del estudiante pueden ser un factor que contribuya a este fenómeno. Rogers y Feller (2018) encontraron que las familias de estudiantes con alto absentismo presentan dos creencias erradas: por una parte, subestiman la cantidad de ausencias totales, al considerar que son la mitad de las que realmente son; por otra parte, no son conscientes de las ausencias relativas o comparadas con los compañeros de clase del estudiante.

Río y Benítez (2009) identificaron en los discursos de algunos profesionales ciertas características familiares que aumentan las posibilidades de constituirse en hogares con niños absentistas, como pertenecer al grupo étnico gitano, que mayoritariamente se dedica a la venta ambulante y en el que las niñas asumen tareas de cuidado doméstico y de cuidado de hermanos en reemplazo de sus madres, con el consecuente alejamiento de la escuela. También está el hecho de tener hermanos mayores absentistas, lo que supondría un mayor riesgo de reproducir la senda rupturista de los primogénitos.

Factores de la comunidad o vecindario

El absentismo también es influido por la comunidad del estudiante, tanto a nivel local (barrio) como en lo que respecta a la comunidad cultural. Por ejemplo, Mallet (2016) detectó

que la ocurrencia de violencia cerca del entorno del hogar y/o de la escuela puede desencadenar absentismo.

En el ámbito de la comunidad, se ha encontrado que estudiantes que tienen redes de apoyo, recursos institucionales, y que participan en programas comunitarios (de servicio comunitario, refuerzo académico o aprendizaje emocional) fuera del horario escolar, tienen mejores tasas de graduación en secundaria (Dusaillant, 2017).

RESULTADOS

La presentación de los resultados se organiza en cuatro partes: la primera se centra en las características socioculturales de los jóvenes absentistas; la segunda consiste en el análisis de los motivos del absentismo durante la enseñanza secundaria inferior y las intervenciones del profesorado ante el fenómeno; la tercera parte contiene una valoración de los jóvenes absentistas respecto de sus trayectorias educativas —educación primaria y secundaria— y sus vivencias en torno al proceso de transición entre etapas; y en la cuarta parte se rescata el significado que tiene para los jóvenes absentistas la institución escolar, de acuerdo a sus propias experiencias y expectativas.

Características socioculturales de los participantes en el estudio

Como ya se ha señalado, las entrevistas realizadas no permiten generalizar o extrapolar los resultados del estudio. En cuanto a las características de los jóvenes se puede destacar que éstos provienen principalmente de familias de clases populares, con trabajos de baja cualificación e incluso algunas situaciones de paro y economías más bien precarias (10 entrevistas). Pero también se observan algunas situaciones de absentismo entre jóvenes provenientes de clases medias (3 entrevistados provienen de familias cuyos padres tienen pequeños negocios), así como uno en contexto de nueva clase media.

En términos socioculturales, en cambio, la diversidad es menor. Predominan los jóvenes cuyas familias tienen una titulación máxima de estudios obligatorios (11 de los 14 entrevistados); 2 familias cuentan con estudios postobligatorios y únicamente una con estudios universitarios.

En relación al origen étnico, la mayoría de jóvenes es de origen autóctono (7 entrevistados): uno de origen gitano y seis inmigrantes (1 de Honduras, 2 de Ecuador, 2 de Bangladesh y 1 de Paquistán).

En lo que respecta a las estructuras familiares de origen, también se observa cierta heterogeneidad (8 familias nucleares, 3 monoparentales, 2 reconstituidas y una familia extensa).

Razones por las que faltan a las clases

Las causas a las que los jóvenes atribuyen su absentismo escolar son diversas, si bien priman los motivos escolares sobre los personales y familiares. Los factores escolares hacen referencia a aquellos motivos que refieren algún elemento o miembro del centro educativo, como profesores, compañeros o asignaturas. Los personales son los que hacen referencia a condiciones o situaciones conducentes al absentismo que los jóvenes interpretan en términos de decisiones individuales, aun pudiendo estar relacionados con factores escolares o familiares. Más allá de la agrupación de los motivos en estos ámbitos, es relevante visualizar que lo escolar, lo familiar y lo personal se encuentran muy interrelacionados, puesto que la familia y la escuela son los espacios más significativos en el desarrollo educativo y afectivo de los niños y jóvenes. De hecho, hay un amplio acumulado de estudios que muestran que la relación entre las familias y la escuela puede ser altamente significativa en términos de los logros educativos de los niños (Deal y Peterson, 2009).

Entre los motivos de tipo escolar se encontraron varios de los elementos identificados

por el desarrollo de los estudios de *engagement* escolar en el contexto del aula, como el apoyo del profesor, los pares o compañeros, la estructura de la clase o el tipo de tarea (Fredricks *et al.*, 2004). Uno de los motivos de absentismo destacados por los jóvenes es el aburrimiento, como señala el siguiente entrevistado:¹

Por el motivo que me aburro en clase y me voy... me voy en plan a los patios, a salir o directamente ya no vengo por la mañana. Por aburrimiento, a lo mejor había amigos que se quedaban y te ibas a la casa de uno o de otro. Te he dicho del camino bueno y malo... (p6).

Este aburrimiento, referido por algunos jóvenes entrevistados, puede tener causas diversas, como la aversión a alguna asignatura y la baja motivación con las tareas escolares. Entre los entrevistados hay algunos jóvenes que mencionan haberse ausentado de la asignatura de matemáticas porque no les gustaba, tal y como expresa p15, quien establece una asociación interesante entre su falta de interés por la materia y la profesora: la cuestiona por las formas en que ella imparte las clases, por su aparente desvinculación con un aprendizaje significativo y por la forma de relacionarse con el alumnado:

Porque las matemáticas nunca me han gustado y menos con la profesora que tenía, que no sabía enseñar las matemáticas, que siempre nos chillaba. Y veía las matemáticas como una pérdida de tiempo y hacía cosas que no me gustaban (p15).

Así, la relación conflictiva con un profesor acaba también determinando las asignaturas preferidas o detestadas de acuerdo a la relación que los estudiantes establecen con sus profesores, tal y como señalan Fredricks *et al.* (2004).

Como puede verse, las dificultades en el aprendizaje no son el único factor explicativo

¹ En cada extracto de entrevista se identifica a la persona entrevistada con la letra p (persona) y un número de entrevistado.

del absentismo, ya que la dimensión relacional entre el profesorado y el grupo de clase adquiere también gran relevancia. Así, en algunos jóvenes, particularmente de origen inmigrante llegados a Cataluña recientemente, las dificultades de integración con los compañeros y de adaptación a las dinámicas del centro educativo, y los procesos de duelo migratorio, pueden ser también un motivo de absentismo:

Bueno, eh... cuando ya llevaba un buen tiempo aquí, al principio lo hacía [faltar a clases] porque me costaba integrarme, relativamente casi todo el primer año. Al principio no quería ir, me costaba un poco el hecho de estudiar aquí. Faltaba más porque no quería estudiar, no quería adaptarme al modo de vida que viven aquí, no quería prácticamente estar en este lugar, a veces faltaba el principio de año que estuve aquí. Poco a poco eso fue mejorando con el transcurso del tiempo también (p12).

Esta dimensión relacional adquiere especial relevancia en el caso de jóvenes adolescentes, como apunta la teoría de la socialización grupal. Harris (1999: 253) señala que “el mundo que los niños comparten con sus compañeros es lo que forma su conducta y modifica las características innatas, y todo ello determina el tipo de personas que serán cuando crezcan”. Como es bien sabido, la influencia del grupo de iguales adquiere una especial relevancia entre los jóvenes adolescentes, y puede ser un motivo de desenganche escolar. Es posible que en ellos primen los deseos de experimentar y divertirse junto a los amigos sobre el deseo de estudiar y permanecer en el aula, como ilustra la siguiente cita, aunque no se traduzca necesariamente en un absentismo regular o crónico, ya que es una forma de tanteo con la norma escolar, más propio de la adolescencia:

[Risas] porque cuando estás en secundaria alguna vez dije bueno vamos a hacer campana, un día o dos, pero tampoco...

E: ¿el motivo que sería por?

Bueno, más que nada por probar, por salir, por no ir, a tomar algo... (p1).

Sin embargo, la influencia del grupo de pares puede expresar una forma de estar y de construir la identidad adolescente (en determinadas subculturas juveniles), y puede suponer cierto grado de coordinación con los amigos para ponerse de acuerdo sobre el lugar en el que se encontrarán. Como señala Esterle-Hedibel (2004), el deseo de privilegiar el encuentro con los amigos es propio de la etapa de vida de la juventud. Cuando la relación entre pares gana importancia a menudo se producen culturas juveniles que entran en contradicción con las normas escolares (Willis, 1988; McRobbie y Garger, 2003). No obstante, cabe señalar que en las entrevistas exploradas no aparecen situaciones de absentismo vinculadas a esta dimensión. En cambio sí aparecen referencias recurrentes a la ausencia de hábitos, particularmente de aquéllos relacionados con el sueño, que generan problemas de puntualidad y ausencias en las primeras horas de clase, como ilustra la siguiente cita:

Faltaba muy poco porque mis padres no me dejaban faltar. Para eso mi padre era muy recto, siempre quería que fuera. De llegar tarde ya es otra cosa, porque de llegar tarde sí porque tenía un sueño que me moría... ya te digo a lo mejor una vez por semana o qué sé yo, cuando me quedaba dormida (p11).

...me tenía que levantar más temprano... ¡estuve casi un curso completo sin ir! (p14).

Así como a la ausencia de adultos de referencia en el domicilio familiar:

...nadie me preguntaba de dónde vienes y tal porque mi padre y mi madre trabajaban, y venían a la 1 de la noche a casa y yo a esa hora estaba durmiendo, pues a las 8 iba al colegio, o a

las 10 o a las 11. Y siempre buscaba una excusa. Si la directora me preguntaba ¿por qué vienes tarde?, pues yo le decía me he dormido o me he ido por ahí, siempre buscaba una excusa. Y desde ese momento las ganas de estudiar ya no las tenía (p5).

En los discursos de los entrevistados emergen también problemas de salud relacionados con el malestar psicológico, vinculados a problemas familiares, separaciones mal vivenciadas, problemas de salud mental o bien haber sido víctimas de acoso y violencia escolar, e incluso alguna situación de embarazo adolescente:

A mí me hubiera ido bien si no hubiera sido por los temas personales, familiares, porque si no yo hubiera tenido un paso normal, como cualquier otro, dentro de todo lo que me pasó, hubiera tenido un desarrollo normal. Has de pensar que yo cuando lo pasé tan mal estuve un tiempo sin ir y todo esto... (p14).

E: ¿por qué crees que te fue así en esta época?

Por la situación familiar... Yo no estaba mucho por los estudios. Hubo una época en que me aislé más y a cuarto de la ESO² no fui durante muchos días porque no estaba bien. La psicóloga me recomendó que no fuera (p8).

Recuerdo que tuve problemas de *bullying* y nada más dejé de ir... Estuve como tres cuartas partes del curso sin ir y fue cuando fui al psicólogo durante tres o cuatro años... (p15).

Así pues, la ausencia reiterada a la escuela se produce como consecuencia de una serie de factores escolares, personales y familiares que en algunos casos interactúan precipitando el absentismo escolar. En cambio, mientras que las situaciones de absentismo puntual, detectadas en tres entrevistadas, se explican más

bien por el binomio adolescencia-escuela y no se traducen necesariamente en dificultades de rendimiento escolar, las experiencias de absentismo crónico se encuentran asociadas a incidentes críticos que acontecen en el contexto familiar, como separaciones, enfermedad de alguno de los progenitores, interrupciones por retorno puntual al país de origen, duelo migratorio de jóvenes recién incorporados al sistema educativo o embarazos adolescentes.

¿Cómo interviene el profesorado?

Según la opinión mayoritaria de los jóvenes, no existe una acción directa, ni coercitiva, ni educativa, por parte del profesorado, frente a sus ausencias de clase. Entre las respuestas más frecuentes mencionan la omisión o indiferencia frente al absentismo, lo que se traduce en no hablar ni preguntarles la razón de la ausencia:

E: ¿y cuando faltabas a las clases?

Le daba absolutamente igual [refiriéndose al profesorado]

E: ¿absolutamente igual si estabas o no?

Absolutamente igual (p16).

También señalan que algunos profesores les preguntaban por la razón de su ausencia, sin profundizar en ello o sin que ello condujese a otras actuaciones: “no me decían nada, me preguntaban por qué no había entrado y ya está” (p4).

Estas actuaciones rebelan un fenómeno ya estudiado en estudios precedentes respecto al predominio de prácticas de inhibición entre el profesorado con relación al absentismo, la ausencia de intervenciones y de respuestas individualizadas con escaso protagonismo por parte del profesorado y una ausencia de planteamiento institucional en los centros

² Enseñanza secundaria obligatoria.

educativos para dar respuesta a estas situaciones (García, 2004). Sin embargo, en algún caso se menciona a un profesor que regañó por la ausencia, y en otros se menciona que el profesorado contactó telefónicamente a los padres para informarlos (tal y como de hecho establece la normativa en Cataluña): “El problema que tuve sí, que, al faltar a clase, claro que los profes tenían que avisar a mis padres que eso es, bueno, y ya está, bueno, castigada” (p3).

Varios jóvenes reconocen que durante su trayectoria escolar recibieron sanciones del centro educativo (expulsiones), pero por motivos distintos al absentismo (por ejemplo, por falsificar una nota, por copiar en algún trabajo o examen y por tener conductas inapropiadas). Si bien la mayoría de los jóvenes no se refiere a las sanciones recibidas por faltar a clases, entre quienes sí lo hacen destacan medidas que coinciden con prácticas reactivas o coercitivas también detectadas en otros estudios (García, 2004): a) quedarse fuera de la clase un tiempo por llegar tarde; b) recibir un parte, documento que describe la conducta del joven y que debe llevarse firmado por los padres al día siguiente.

Trayectorias escolares previas

Las experiencias escolares en la enseñanza primaria y en enseñanza secundaria inferior (media obligatoria) son vitales para comprender cómo se gestan y afianzan los fracasos y éxitos en las trayectorias educativas de los jóvenes, y los procesos de desenganche y absentismo. Como señalan Escudero *et al.* (2009: 50):

Los aprendizajes no son realidades estáticas, sino fenómenos en proceso. Se van construyendo o desdibujando en el viaje. Por ello, y sin merma del valor atribuible a los finales de curso o de etapas, es decisivo llegar a entender que los denominados fracasos escolares se han ido gestando y afianzando, o lo contrario, día a día, en un sinfín de acontecimientos vividos, sentidos y valorados por sujetos concretos y singulares en contextos

relativamente precisos y delimitados, ligados a estructuras, acciones, procesos.

La experiencia en la enseñanza primaria o básica

En la enseñanza primaria los principales recuerdos de los jóvenes giran en torno a compañeros de clase y maestras. Con relación a estas últimas, algunos entrevistados destacan las buenas experiencias, así como adjetivos y frases mayoritariamente positivos:

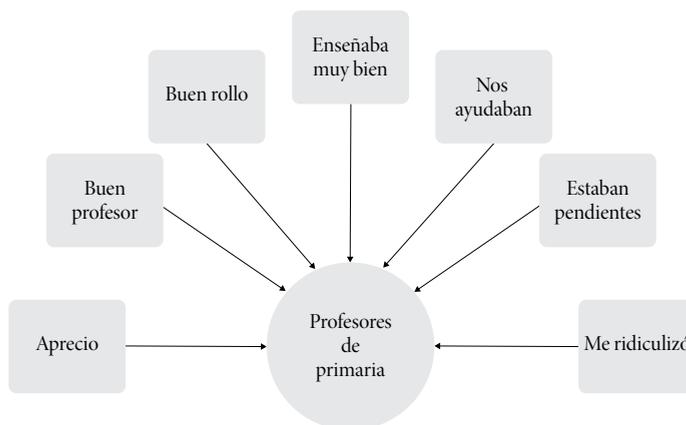
Muy buena, me tenían mucho aprecio, pues ya había pasado mi hermana por ahí y pues ya me tenían mucho aprecio por mi hermana y yo les tenía mucho aprecio a ellos yo también (p1).

Negativo, a ver, no tengo nada, no había nada negativo, siempre había positivo. Cuando iba en tercero de primaria, cuarto, quinto, sexto, la pasaba muy bien con los compañeros, era pequeño y pasaba muy bien, no tengo ninguna cosa negativa, siempre tengo recuerdos positivos. Siempre tenía ganas de ir a clase a las 9 de la mañana, quería ir al colegio, a jugar en el patio, quería estudiar... estaba motivado, siempre positivo, no había nada negativo (p5).

Los adjetivos más señalados se recogen en la Fig. 1, en la que sólo destaca una experiencia negativa formulada a partir de la ridiculización de la alumna en cuestión. En ese caso se expresan frases negativas con respecto a un profesor:

A ver, la primaria fue bien, punto. Si tuve algún problema con los profesores fue porque como mi madre trabajaba en aquella escuela había profesores que no se llevaban bien con ella y me lo hacían a mí como más “putadas”... Por ejemplo, que hice un problema de mates, con un examen o un dibujo, que hice o algo que no le gustó a la profesora y fue por la clase, y en la otra clase ridiculizándome.

Figura 1. Valoraciones sobre el profesorado de primaria



Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas.

E: ¿y algún recuerdo más?

No. Las mates se me daban muy mal. Por culpa de aquella profesora las mates no me fueron demasiado bien en aquella época (p8).

Nótese que la mayor parte de las referencias apelan a la dimensión relacional profesor-alumno, y en menor grado a la dimensión cognitiva y pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a los compañeros de clase, hay una variedad de relatos. Algunos jóvenes absentistas comentan haber sido víctimas de *bullying* en primaria, lo que desencadenó cambios de centro, mientras que otros revelan haber tenido una excelente experiencia con los compañeros de clase durante aquel periodo de tiempo.

Porque sé que Dios está conmigo y sé que la pasé mal. Yo cuando era jovencita... tú sabes, ¿una niña delgada? Pues yo era una niña no delgada, un poquito gorda, no gorda excesiva, ¿eh?, ojo, sino un poquito de barriguita, digamos. Pero para eso, muchos me veían, no sé, cosas de críos, siempre pensaba eso. Pero son cosas que te marcan un poco, porque dices con el tiempo no te vas a querer ni tú misma. Y bueno, en ese aspecto la pasé un poco mal

porque había dos chicos, compañeros míos, que no me trataban como compañera, sino como la tonta... (p3).

También hay algunos que valoran positivamente la relación con los compañeros en primaria, aunque con algunas dificultades menores, como el idioma y algunos compañeros molestos. Prácticamente en la práctica totalidad de las entrevistas analizadas predominan los recuerdos positivos.

La experiencia en la enseñanza secundaria inferior (media obligatoria)

Las materias o asignaturas y los compañeros y profesores fueron los principales temas referidos por los jóvenes absentistas en la valoración de sus experiencias durante la educación secundaria.

Experiencias respecto del aprendizaje escolar.

No se encontró un patrón de las asignaturas más o menos valoradas por los estudiantes entrevistados. Por ejemplo, en algunos casos, matemáticas se menciona como una de las preferidas, mientras que en otros era la materia detestada. Se observa que el gusto por las asignaturas está influenciado en gran medida por la valoración que los estudiantes hacen

del profesor o profesora que impartía la materia, como ya se ha señalado:

Positivos que aprendí bastante, idioma también y luego cosas también, con el profesor también, más me gustaba matemáticas, ahí saqué 9, 9 y medio. Está bien, [el] profesor, me encantaba.

E: ¿y alguna asignatura más que te gustara como matemáticas?

Lo que te explicaba antes, sociedad, sociales, también me encantaba y explicaba bien el profesor, por eso (p10).

Experiencias con los compañeros. La relación con los compañeros en secundaria fue particularmente significativa. Algunos estudios sugieren que el rechazo social en los niños y adolescentes aumenta la probabilidad de abandonar la escuela (Fredricks *et al.*, 2004). La aceptación o rechazo de los pares en niños y adolescentes están asociados con la satisfacción con la escuela, que es un aspecto del *engagement* emocional.

La mayoría de los jóvenes entrevistados recuerda una buena relación con sus compañeros, y la atribuye principalmente a relaciones anteriores, por provenir del mismo centro educativo de primaria:

Porque ya nos conocíamos desde hace tiempo, porque con algunos veníamos del mismo colegio de primaria. La verdad es que nos conectábamos muy bien porque éramos muy amables y muy... no sé, eran... simpáticos y la verdad no teníamos problemas, todos en la clase nos llevábamos muy bien (p1).

El hecho de tener al menos un amigo o amiga puede llegar a ser muy significativo para un joven de origen inmigrante que acaba de llegar al país de acogida, como lo muestra el siguiente caso:

Pues bueno, al principio, como yo era nuevo la profesora me puso a una compañera que me ayudaba a ir a la clase, me enseñan las materias, a qué clase tenía que ir. Y poco a poco fui integrándome, claro, y la verdad que eso no lo hacen muchos, pero ayuda bastante (p12).

Uno de los recuerdos negativos que mantienen los jóvenes entrevistados de la relación con los compañeros de colegio o de clase son episodios de agresiones que fueron superados gracias al apoyo de amigos o profesores.

Sí, cuando entré al instituto por primera vez ya al segundo día me pegaron [ríe]. Eso me pesa más. Que dicen que entraba en el grupo y yo no entraba en el grupo porque tengo miedo de mi padre y luego no entraba y ellos me pegaban por la tarde cuando salía del colegio. Los que estudian más adelante que yo, ellos en cuarto de ESO (p10).

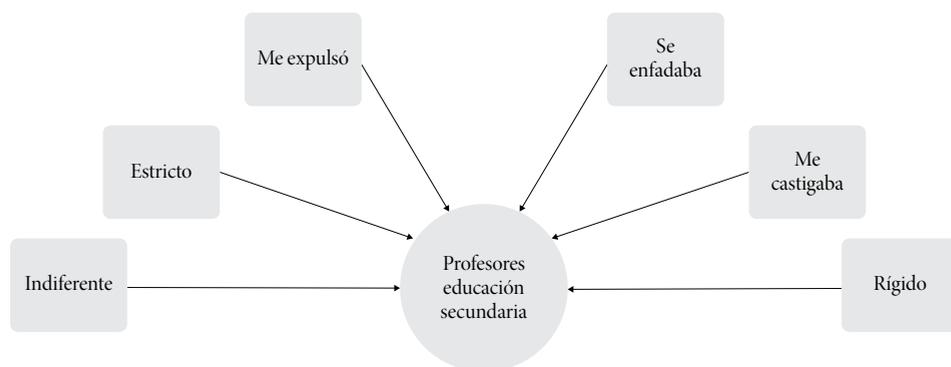
También se manifiesta entre los jóvenes la importancia de sentirse integrado de acuerdo a la imagen que construyen sobre los distintos colectivos de alumnado y de profesorado:

Aspectos negativos los que te he dicho antes, el profesorado y el alumnado, porque si no encajas en su perfil no acabas de entrar bien, quedas fuera. A ver, yo no tuve ningún problema con ningún compañero ni nada, pero sí era muy así aquella escuela (p8).

Experiencias con los profesores. Como ya se ha mencionado, los estudios sobre *engagement* y desafección escolar detectan el apoyo del profesorado —tanto académico como interpersonal— como un elemento fundamental que influye en la implicación del alumnado para con la escuela a nivel conductual, emocional y cognitivo (Fredricks *et al.*, 2004).

En general, los estudiantes manifiestan haber desarrollado una buena relación con sus profesores de ESO y destacan su apoyo y

Figura 2. Valoraciones sobre el profesorado de secundaria



Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas.

competencia. Sin embargo, al mismo tiempo hay varios jóvenes que mencionan algún episodio significativo de conflictos (Fig. 2).

Buena, con algunos buena, con algunos no tan buena (p4).

E: ¿has tenido algún problema alguna vez con la profesora?

Sí, con profesores una vez. Nada. Cuando estaba hablando con ella me dice “por qué habla” y luego me expulsó... Me expulsó tres días del instituto (p10).

Algunos entrevistados son particularmente críticos con el comportamiento poco respetuoso de algún docente:

Bueno, da la casualidad que nos tocó un profesor de que... enviaba un alumno para atrás, y en vez de decirle anda para atrás le coge la mochila y se la tiraba por los aires... no eran buenos comportamientos... También llamaba a los padres a unas horas que no eran horas normales. Fue un caso concreto que solucionó el centro... Al final, bueno, la tuvieron que echar (p6).

O la ridiculización a la que estuvieron expuestos:

Solamente una vez y fue una anécdota... que haciendo la ESO, el cuerpo humano y todo eso hice mal un cálculo de peso para estudiar el crecimiento y el profesor nos dijo: “venga chicas, lo que haya salido... a la pizarra”, y nos hizo poner en orden y yo no me encontraba bien y me equivoqué y me puso en evidencia. Dijo: “ésta es un caso aparte”. Y llegué a casa llorando (p14).

Otros señalan como relevante el poder recibir ayuda del profesorado, o sentirse acompañados en su proceso educativo:

Como siempre, con algunos profesores bien y con otros no tan bien, pero bueno, en general bien. Porque cuando estuve una época así que no iba a la escuela... en cuarto de la ESO, la que es como la psicóloga o no sé qué me ayudó un poco (p8).

La relación iba bien, pero cuando necesité ayuda es como que... Bueno, apáñatelas como puedas (p14).

En definitiva, los discursos de los entrevistados suelen ser más críticos con el profesorado de secundaria que con el de primaria, sobre todo en la dimensión relacional; ésta puede ser interpretada en clave de tensiones manifiestas y latentes en el binomio adolescencia

y escuela, y también como resultado de unas culturas docentes históricamente diferenciadas entre la escuela primaria y la secundaria.

Transiciones de la educación primaria a la secundaria: discontinuidades y rupturas

Los jóvenes absentistas que participaron del estudio evalúan este periodo de transición como un momento difícil, de cambios e incluso de rupturas, entre ellos el cambio de centro educativo, nuevos compañeros y profesores:

Muy mal, la verdad es que sí. No sé, yo tenía mucha ilusión, no sé, yo el instituto pensaba que era diferente. No sé, fue un golpe hacia la realidad. No es lo mismo que estar con niños de 12 años a estar con 18 años porque en un instituto estamos todos ahí. Fue un chocado (p11).

La relevancia y complejidad que tiene el proceso de transición entre la educación primaria y la secundaria han sido estudiadas por muchos investigadores. Monarca *et al.* (2012) afirman que para un grupo de jóvenes la transición puede no ser un problema, mientras que para otro puede representar un gran problema que puede generar consecuencias positivas o negativas con efectos impredecibles en las trayectorias educativas.

Los aspectos más difíciles de esta transición mencionados por los jóvenes fueron los siguientes:

- a) convivir con jóvenes más mayores y ser testigos de sus conductas;
- b) estar en un centro educativo de mayores dimensiones (con más alumnado);
- c) no tener amigos entre los compañeros nuevos;
- d) extrañar a profesores y a la dirección del centro anterior;
- e) más exigencia, materias escolares más difíciles;
- f) ser víctima de *bullying*.

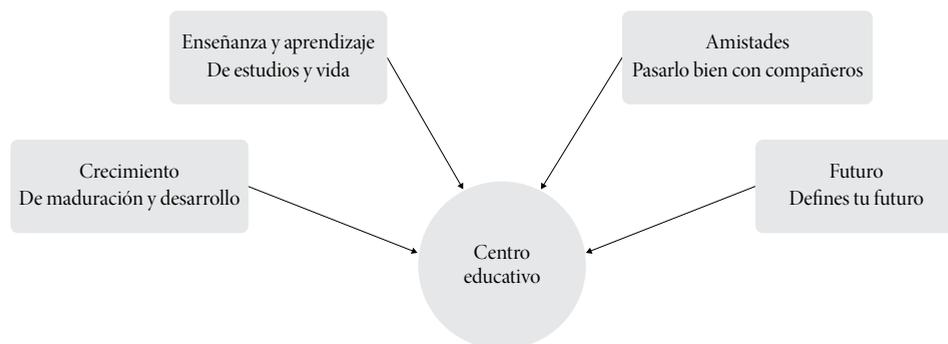
La transición es un proceso de cambios y acomodaciones; un proceso con distintos signos, ambivalente (Gimeno, 1997; Monarca *et al.*, 2012). Si bien los jóvenes mayoritariamente mencionaron aspectos negativos, también hubo algunos que indicaron experiencias positivas en este periodo de cambio, tales como el apoyo de profesores y tener nuevos amigos. No obstante, no mencionan haber participado en alguna iniciativa de apoyo significativa organizada por parte del centro educativo, lo que contrasta con la necesidad que tiene el grupo de jóvenes con mayor vulnerabilidad, para los cuales la transición exige una respuesta educativa, y la puesta en práctica de medidas tendientes a facilitar la transición (Monarca y Gallego, 2010; Monarca *et al.*, 2012). Según Ross (2016), lamentablemente hay pocas prácticas para apoyar a los jóvenes en la transición de primaria a secundaria, poca evidencia del impacto que tiene el acompañamiento o implicación familiar en esta etapa, y escasa información de programas para incrementar el apoyo de los padres en ese periodo.

El valor de la escuela desde las voces del alumnado absentista

A pesar de que los entrevistados han desarrollado trayectorias escolares de *vulnerabilidad*, con discontinuidades o abandono de su proceso educativo, dificultades académicas y relacionales, e incluso han experimentado fenómenos como *bullying* o acoso escolar, la mayor parte de ellos y ellas expresan una valoración positiva del colegio e instituto, pues los consideran como espacios muy importantes en sus vidas. En este sentido, reconocen el valor de la educación más allá de sus propias experiencias y trayectorias escolares:

Es un sitio que vale la pena acabarlo, porque es un sitio que aprendes muchas cosas y te va muy bien para tu futuro y que puedas encontrar algo y hacer cosas, por ejemplo, cursos. Yo lo veo una manera muy positiva que te

Figura 3. Definición de escuela



Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas.

desarrollos como personas y aprendas cosas nuevas (p1).

En particular, lo definen como un lugar con las siguientes características (Fig. 3):

- te enseñan y aprendes de materias relacionadas a los estudios y de la vida en general;
- haces nuevas amistades y lo pasas bien con los compañeros de clase;
- creces, maduras y te desarrollas como persona;
- defines tu futuro, porque puedes obtener un título, prestigio y acceder de mejor forma al trabajo.

A diferencia de la etapa primaria, donde predominan las valoraciones positivas sobre la escuela en su dimensión relacional, y respecto de la contribución de esta etapa al desarrollo personal, en la enseñanza secundaria predominan las valoraciones instrumentales relacionadas con la obtención del título y el acceso a un buen empleo. El predominio de los significados instrumentales que los jóvenes atribuyen a la escuela secundaria expresa una contradicción manifiesta en tanto que estos mismos jóvenes han sufrido procesos de ruptura y absentismo escolar, y la mayor parte de ellos no ha proseguido sus estudios más allá de la escuela obligatoria.

Las diferencias en la significación social que tiene la escuela primaria y secundaria para los jóvenes quedan resumidas en las palabras de una joven entrevistada, quien señala:

Para mí una escuela es donde empiezas a caminar, antes de correr. O sea, para que cuando tú quieras correr tienes que empezar a caminar. Es como un niño pequeño, que te instruyen, te enseñan muchas cosas y vas aprendiendo con paciencia. Em... que vas dejando lo que es ser un niño ¿sabes? ...vas creciendo, vas madurando, que se dice... En el instituto es muy diferente, una vez haber caminado ya puedes empezar a pensar la meta, a querer correr hasta donde quieres llegar tú, porque depende de dónde quieres llegar. O sea ya estás en la meta, ya empiezas a tener propósitos de tú mismo, lo que quieres (p3).

CONCLUSIONES

Los resultados de este análisis muestran, en coincidencia con los estudios de García (2009; 2013), que el absentismo es un fenómeno heterogéneo y multicausal. Los factores escolares fueron los más reconocidos, en línea con los estudios de Mallet (2016) y London *et al.* (2016). También se señalan factores personales, aunque en menor medida. Sólo algunos jóvenes identificaron motivos familiares en sus situaciones de absentismo y en ningún caso se

señalaron factores vinculados a la dimensión colectiva o de identidad grupal, ni a los factores comunitarios mencionados por Dusaillant (2017) y Mallet (2016). Sin embargo, más allá de las interpretaciones de los entrevistados se vislumbran dos realidades bien diferenciadas:

1. Por una parte, un absentismo de carácter puntual, asociado a formas de tanteo o transgresión adolescente, a las relaciones interpersonales, a procesos de desmotivación relacionados con el esfuerzo académico exigido por el sistema educativo, que genera desapego hacia el sistema escolar, tal y como indica Fernández (2011), y asociado también a la ausencia de hábitos relacionados con el sueño y la puntualidad. En esta realidad se encontró que las relaciones conflictivas con los profesores pueden llegar a ser un motivo de absentismo, lo que es consistente con los trabajos de Esterle-Hedibel (2005) y García (2013) sobre la importancia del apoyo del profesorado en la prevención del absentismo escolar. En estas situaciones la intervención inmediata es un recurso fundamental para la prevención de futuras situaciones de absentismo crónico.
2. Por otra parte, un absentismo cronificado, que emerge en la mayor parte de las entrevistas, y que tiene que ver con una ruptura o un cambio particularmente significativo en la biografía del joven, sea en relación a su medio familiar o a incidentes críticos personales, como problemas de salud o salud mental, procesos de retorno migratorio de alguno de los progenitores, retornos puntuales que rompen con la escolaridad, situaciones de malestar psicológico vinculado a procesos de duelo migratorio y otros eventos que acaban conduciendo a un abandono de la escolaridad obligatoria.

Por su parte, los jóvenes no recuerdan una respuesta institucional o reacción significativa frente a las situaciones de absentismo, ni por parte de los profesores ni por parte del centro educativo en general; este hallazgo coincide con otros estudios específicamente centrados en las prácticas de intervención de los centros, en los que se constató el predominio de prácticas de inhibición y la ausencia de un plan de prevención e intervención que permita desarrollar prácticas inclusivas y de mejora de los aprendizajes (García, 2004).

Uno de los periodos de la experiencia escolar que resultó más difícil para los estudiantes entrevistados fue la transición entre la educación primaria y la secundaria, lo que coincide con los estudios de Monarca y Gallego (2010) y Monarca *et al.* (2012). Los cambios experimentados no resultan ser fáciles, además de que los entrevistados no destacan haber sido atendidos por algún programa de apoyo en este proceso de adaptación. Si bien califican el resto de la experiencia escolar (primaria y secundaria) como positiva, para algunos entrevistados no estuvo libre de episodios complejos, tales como problemas de salud mental, presencia de *bullying* escolar o problemas de relación con algún profesor, entre otros.

Conviene también señalar que los jóvenes absentistas participantes del estudio tienen una visión positiva de la escuela y la significan como un lugar importante en sus vidas. Destacan el aprendizaje no sólo de los estudios, sino de la vida en general; la posibilidad de establecer nuevos vínculos de amistad; el crecimiento y desarrollo como personas; y la opción de definir su futuro al obtener un título.

La principal fortaleza e innovación de este artículo es mostrar las dinámicas del absentismo desde la perspectiva de los jóvenes que lo han vivido, mediante un estudio con enfoque cualitativo y biográfico que permitió profundizar en sus propias interpretaciones y valorizarlas. La principal limitación fue el reducido tamaño de la muestra, lo que impide la generalización de los resultados. También es

una limitación el tiempo transcurrido entre la entrevista y los procesos de escolarización de los participantes, lo que puede mermar la calidad de los recuerdos.

Por último, es importante señalar que los resultados de este estudio apuntan a la necesidad de que los centros de secundaria desarrollen respuestas —institucionales e individualizadas— que permitan la detección precoz y dar respuesta a las necesidades de los jóvenes adolescentes en los aspectos emocionales, relacionales y cognitivos. También resalta la necesidad de acompañar los procesos de transición de la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria. El papel del tutor de

curso —y de la orientación tutorial— deviene fundamental en estos procesos de acompañamiento, así como también el rol que puede jugar el resto del equipo docente, y el desarrollo de programas específicos de mejora del clima escolar, por ejemplo, los programas de apadrinamiento escolar o de mentoría entre iguales. Ello requiere de un planteamiento institucional de acompañamiento a la escolaridad, particularmente necesaria en contextos de vulnerabilidad social, y el desarrollo de planes individualizados que faciliten el retorno del alumnado absentista a la formación, con garantías de éxito.

REFERENCIAS

- COOK, Philip, Kenneth Dodge, Elizabeth Gifford y Amy Schulting (2017), “A New Program to Prevent Primary School Absenteeism: Results of a pilot study in five schools”, *Children and Youth Services Review*, vol. 82(C), pp. 262-270. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.017>
- DAUSIEN, Bettina (2015), “Decisiones educativas en el contexto de las experiencias y las expectativas biográficas”, en Francesc Hernández y Alicia Villar (eds.), *Educación y biografía*, Barcelona, Editorial UOC, pp. 115-154.
- DEAL, Terrence y Kent Peterson (2009), *Shaping School Culture: Pitfalls, paradoxes, & promises*, San Francisco, Josey-Bass.
- DUSAILLANT, Francisca (2017), “Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública”, documento núm. 18, Universidad del Desarrollo-Centro de Políticas Públicas, en: <http://gobierno.udd.cl/cpp/files/2017/08/18-Deserción.pdf> (consulta: 3 de mayo de 2018).
- ESCUADERO, Juan Manuel, María Teresa González y Begoña Martínez (2009), “El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 50, pp. 41-64.
- ESTERLE-Hedibel, Maryse (2004), “Precarité, stratégies familiales et déscolarisation”, en Dominique Glasman y François Oeuvarard (eds.), *La Déscolarisation*, París, La Dispute, pp. 201-216.
- ESTERLE-Hedibel, Maryse (2005), “Prevención y tratamiento del absentismo y de la desescolarización en Francia: experiencias y nuevas formas de actuar”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 1, pp. 895-905, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130182> (consulta: 30 de mayo de 2018).
- FERNÁNDEZ, Mariano (2011), “Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar”, *Cuadernos de Pesquisa*, vol. 41, núm. 144, pp. 732-751, en: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a05.pdf> (consulta: 8 de junio de 2018).
- FREDRICKS, Jennifer, Phyllis Blumenfeld y Alison Paris (2004), “School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence”, *Review of Educational Research*, vol. 74, núm. 1, pp. 59-109, en: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543074001059> (consulta: 2 de julio de 2018).
- FRIEDMAN, Norman (1967), “Cultural Deprivation: A commentary in the sociology of knowledge”, *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, vol. 1, núm. 2, pp. 88-99, en: <https://www.jstor.org/stable/pdf/23768066.pdf> (consulta: 1 de abril de 2019).
- FUNES, Jaume (1998), “Escolarització obligatòria i adolescència”, *Educar*, núm. 22-23, pp. 99-118.
- GARCÍA, Maribel (2004), “El absentismo escolar en la enseñanza primaria y secundaria obligatoria. Algunos resultados de la investigación”, *Educar*, vol. 33, pp. 159-180. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.267>
- GARCÍA, Maribel (2009), “El absentismo escolar: algunas claves para el desarrollo de intervenciones integradas en el marco de una escuela inclusiva y del territorio”, *Monográficos Escuela*, núm. 5, pp. 4-6.

- GARCÍA, Maribel (2013), *Absentismo y abandono escolar*, Madrid, Síntesis.
- GIMENO, José (1997), *La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*, Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ, María Teresa (2005), “El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 9, núm. 1, pp. 1-12, en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42396> (consulta: 28 de junio de 2018).
- HARRIS, Judith (1999), *El mito de la educación*, Barcelona, Grijalbo.
- LONDON, Rebecca, Monika Sanchez y Sebastian Castrechini (2016), “The Dynamics of Chronic Absence and Student Achievement”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 112, núm. 24, pp. 1-27. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2741>
- MALLET, Christopher (2016), “Truancy: It’s not about Skipping School”, *Child & Adolescent Social Work Journal*, vol. 33, núm. 4, pp. 337-347. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0433-1>
- MCROBBIE, Angela y Jenny Garger (2003), “Girls and Subcultures: An exploration”, en Stuart Hall y Tony Jefferson (eds.), *Resisting through Rituals. Youth subcultures in postwar Britain*, Londres, Routledge, pp. 123-189.
- MELANDER, Johan, Kristina Berglund y Claudia Fahlke (2018), “Evidence for a Relationship between Child Maltreatment and Absenteeism among High-school Students in Sweden”, *Child Abuse & Neglect*, núm. 75, pp. 41-49. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.08.027>
- MONARCA, Héctor, Soledad Rappoport y Antonio Fernández (2012), “Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria”, *AEOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 23, núm. 3, pp. 49-62, en: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11461> (consulta: 22 de mayo de 2018).
- MONARCA, Héctor y José Gallego (2010), “Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura?”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 401, pp. 28-30, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3202648> (consulta: 5 de junio de 2018).
- REID, Ken (2008), “The Search for Solutions to Truancy and Other Forms of School Absenteeism”, *Pastoral Care in Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 3-9. DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00248>
- Río Ruiz, Manuel y Jorge Benitez Martínez (2009), *Intervención socioeducativa y configuraciones familiares alejadas de la norma escolar: un estudio sobre absentismo y otras desimplificaciones parentales en la escolaridad*, Sevilla, Centro de Estudios Andaluces.
- ROGERS, Todd y Avi Feller (2018), “Reducing Student Absences at Scale by Targeting Parents’ Misbeliefs”, *Nature Human Behaviour*, vol. 2, núm. 5, pp. 335-342. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0328-1>
- ROSS, Terris (2016), “The Differential Effects of Parental Involvement on High School Completion and Postsecondary Attendance”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 24, núm. 30. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2030>
- STEMPEL, Hilary, Matthew Cox-Martin, Michael Bronsert, Miriam Dickinson y Mandy Allison (2017), “Chronic School Absenteeism and the Role of Adverse Childhood Experiences”, *Academic Pediatrics*, vol. 17, núm. 8, pp. 837-843. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acap.2017.09.013>
- STRAND, Anne-Soffie (2014), “‘School – no Thanks – It ain’t my Thing’: Accounts for truancy. Students’ perspectives on their truancy and school lives”, *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 19, núm. 2, pp. 262-277.
- VALLES, Miguel (1999), *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Síntesis.
- WILLIS, Paul (1988), *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.