

# Superación del absentismo escolar en contextos vulnerables: aportaciones desde un centro de educación complementaria

**Igor Ibarondo Ulesi**

Centro Educativo Bolueta, Peñascal Kooperatiba  
igor@grupopenascal.com

Eskola-absentismoa gure ikastetxeetan oraindik ere dagoen hezkuntzarako eskubidearen urraketa nagusietako bat da. Literaturak fenomenoaren konplexutasuna eta dimentsio aniztasuna aitortzen ditu, baita beste kontzeptu batzuekin duen lotura ere, hala nola, abandonua, desafezioa edo eskolatik askatzea. Artikulu honen helburua urrakortasun handiko testuinguru batean jokabide absentista eta eragiten duten faktoreak aztertzea da, ikasleen ikuspegia barne. Horretarako, bi azterlan osagarri garatzen dira. Emaizen arabera, garrantzitsua da jokabide absentista aztertzea esku-hartzea bideratzeko, kontuan hartuta jokabide hori hainbat motatakoa izan daitekeela, eta arreta eskola-bazterketan jartzen da, eta, bereziki, ikasleen eta irakasleen arteko elkarrekintzetan.

## **Gako-hitzak:**

Eskola-absentismoa, eskola-uzte goiztiarra, bigarren-hezkuntza, eskolatze osagarriko programak.

El absentismo escolar es una de las principales vulneraciones del derecho a la educación que sigue presente en nuestros centros escolares. La literatura reconoce la complejidad y multidimensionalidad del fenómeno y su relación con otros conceptos como el abandono, la desafección o el desenganche escolar. El objetivo de este artículo es analizar, en un contexto de alta vulnerabilidad, la conducta absentista y los factores que inciden en ella, incluyendo la perspectiva del alumnado. Para ello, se desarrollan dos estudios complementarios. Los resultados apuntan a la importancia de analizar la conducta absentista para orientar la intervención, considerando que puede ser de diferentes tipos, poniendo el foco en la exclusión escolar y, particularmente, en las interacciones entre alumnado y profesorado.

## **Palabras clave:**

Absentismo escolar, abandono escolar temprano, educación secundaria, programas de escolarización complementaria.

## 1. Introducción

Los sistemas educativos han ido evolucionando, buscando aumentar el nivel formativo de la población. Las estrategias han sido claras: en un primer momento, se buscó erradicar la desescolarización; más adelante, se trató de aumentar el tiempo de formación, con mayor contundencia en lo que respecta a la educación obligatoria, pero también la postobligatoria. Darling-Hammond (2001: 42) propone un desafío a la mejora educativa; si durante el siglo XX el principal reto consistía en proporcionar una escolarización mínima y una socialización básica a la ciudadanía que no tenía acceso a la educación, el siglo XXI debería hacer frente a un reto distinto, que pasa por que la escuela garantice "a todo el alumnado y en todas las comunidades el derecho genuino a aprender". Esto es también lo que sugiere la Comisión Europea en el documento "Camino hacia el éxito escolar" (2021), en el que plantea retos como reducir la tasa de abandono prematuro de la educación y la formación. Sin ninguna duda, el absentismo escolar es uno de los mayores predictores de este abandono (Lleó, 2018). A pesar de ello, es un fenómeno poco estudiado, parcialmente oculto, lo que dificulta el desarrollo de estrategias sostenidas para su superación.

En este artículo, presentamos una investigación que nace fundamentalmente de la convicción de que la experiencia práctica puede convertirse en conocimiento y que este mejorar nuestro trabajo diario en el centro educativo. La reflexión sistemática sobre la práctica genera un conocimiento que redanda en nuestra acción diaria (Domingo, 2001). Por eso, creemos que los centros educativos son lugares adecuados para investigar y que esa investigación pueden realizarla los propios docentes, como es el caso de esta.

En este artículo, se presenta una investigación sobre el absentismo escolar en un centro de educación complementaria (Dirección para la Diversidad e Inclusión Educativa, 2023), una medida excepcional de adaptación a la diversidad del Departamento de Educación del País Vasco, como se explicará más adelante. El alumnado de Centro Bolueta está formado por adolescentes de entre 14 y 16 años con problemas graves de adaptación al centro escolar del que provienen. A pesar de que en nuestro centro el absentismo es habitualmente muy alto, en el curso 2021-2022 fue especialmente elevado, volviendo a los niveles previos el curso siguiente. Este artículo busca aportar conocimiento sobre el absentismo escolar en nuestro contexto, analizando la evolución de la conducta absentista en un contexto de muy alta vulnerabilidad e identificando los factores que contribuyen a la superación de la conducta absentista desde la perspectiva del alumnado.

El artículo parte de una revisión del estado de la cuestión para presentar la comprensión actual del fenómeno del absentismo, sus características, estimación y factores que influyen en él. Tomando

estos elementos como referencia, se presentan dos estudios complementarios. En el primero, se hace un análisis cuantitativo de la evolución del absentismo en el contexto de un programa de escolarización complementaria, con el objetivo de identificar las características de la conducta absentista en el tiempo, con especial atención al impacto de la epidemia de la covid-19. En un segundo estudio, se analizan, desde la perspectiva del alumnado, los factores que han contribuido a la superación de la conducta absentista. El artículo finaliza con un conjunto de conclusiones y recomendaciones para el sistema educativo.

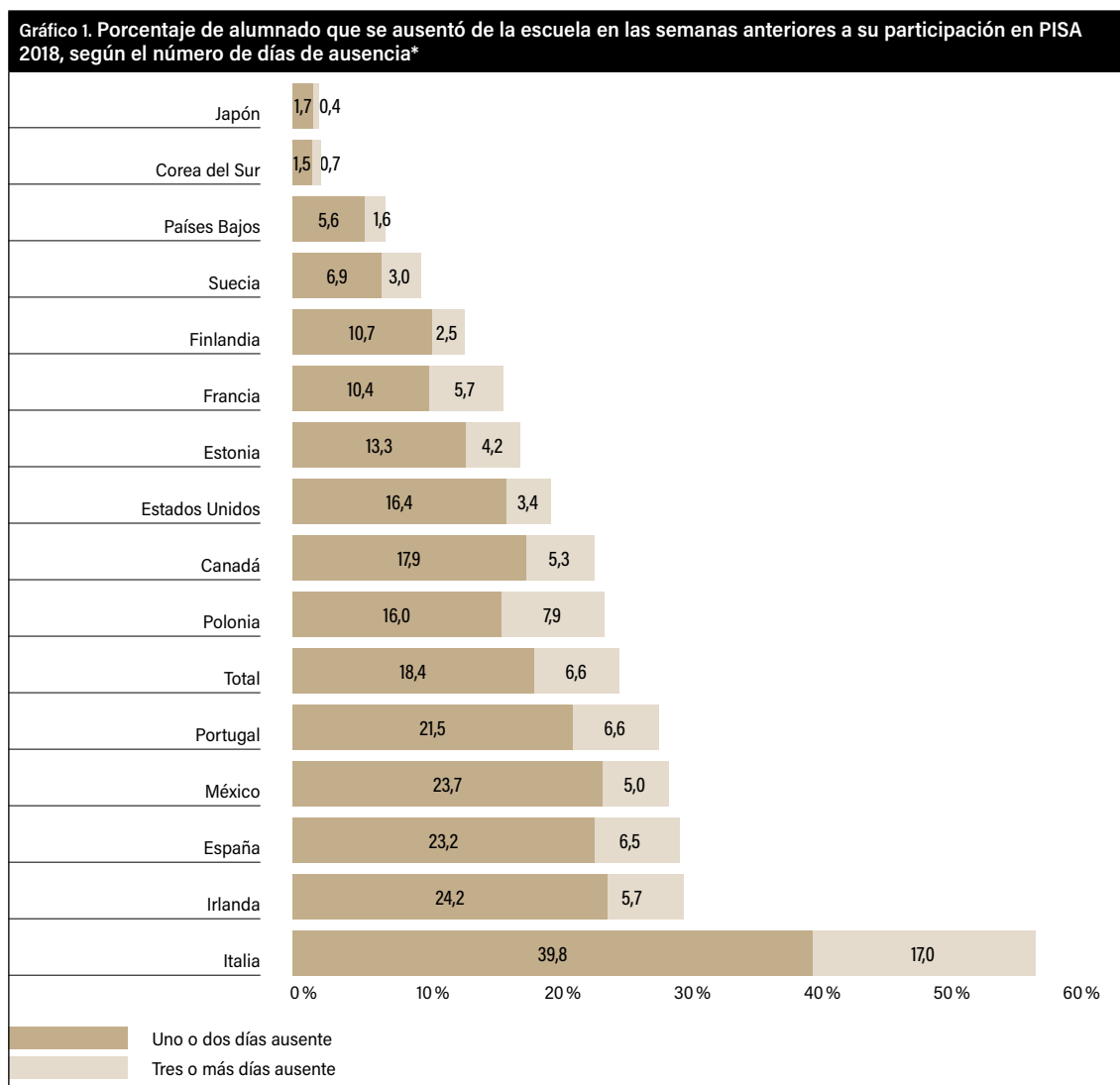
## 2. Estado de la cuestión

### 2.1. Absentismo un problema grave, pero oculto

Se puede afirmar con rotundidad que el absentismo es un asunto de primer orden y que, como tal, es inaceptable (Bolívar, 2009). Esta rotundidad nace del convencimiento de que "priva a determinados alumnos y alumnas de aprendizajes fundamentales para desarrollar sus vidas con dignidad" (Escarbajal *et al.*, 2019: 124). Esta situación cobra mayor importancia hoy día, cuando la falta de aprendizajes básicos tiene un profundo impacto tanto en la vida de las personas como en la cohesión e inclusión social. Pese a ello, el absentismo no recibe la atención que precisa, ni por parte de las instituciones ni por parte de la propia investigación (Cruz Orozco, 2017). Sin embargo, se aprecia un interés creciente por el estudio de la asistencia escolar (Martínez-Torres y González-Maciá, 2022). Algunas de estas investigaciones recientes, como veremos, reclaman una diferenciación entre los factores que generan los problemas de asistencia escolar (Heyne *et al.*, 2019).

Ha podido influir en esta situación una cierta confusión conceptual, tanto a la hora de establecer la relación con otros conceptos (abandono escolar, desafección escolar), como a la hora de operativizar y medir de forma equivalente la conducta absentista (Gonzalo Rodríguez, 2022). En esta misma línea, aunque con matices específicos, se puede señalar la ausencia de una recogida de datos sistemática y rigurosa que permita conocer las cifras, condiciones y circunstancias en las que se produce el absentismo (García García, 2005). En resumen, se detecta una falta de claridad en la definición y procedimientos de recogida de datos, lo que contribuye a que las formas más intermitentes de absentismo queden ocultas y, lo que es más problemático, que sean abordadas ni por los propios centros escolares ni por la administración educativa (Cruz Orozco, 2020). Como consecuencia, la aproximación a las dimensiones del absentismo resulta particularmente compleja, ya que se trata de un fenómeno dinámico que requiere una contabilización y un registro en el centro escolar y aula. Esta complejidad se da también a nivel internacional (García García, 2005: 58):

A menudo, se omiten situaciones de desafección escolar y de inhibición o extrañamiento del



\* Las cifras corresponden a los promedios de todo el alumnado y los países participantes en el estudio.  
Fuente: García y Weiss (2020: 39).

alumnado en el aula. La complejidad en la cuantificación del absentismo es común a otros países de nuestro entorno, por ejemplo, Francia, Alemania o Inglaterra.

Estas limitaciones, junto con una variedad de referencias —académicas, sociales y educativas—, indican que, a pesar de su escasa visibilidad, el absentismo escolar continúa presente en la realidad educativa y, en más casos de los que pareciera, con una significativa incidencia, como podemos observar en el gráfico 1, elaborado a partir de los datos de PISA 2018.

Esta situación reclama tanto una mejora de la recogida y publicación de los datos como reconocer la importancia del absentismo, su dimensión real y la necesidad de tomar medidas para su erradicación (González González, 2006).

## 2.2. Perspectiva de absentismo que manejamos en esta investigación

A pesar de las limitaciones señaladas, también es cierto que hay un consenso importante en torno a la comprensión del fenómeno, sobre todo en lo que se refiere a que es un fenómeno que integra diferentes situaciones. Por ejemplo, Rúa (2008) señala los principales rasgos que caracterizan el absentismo escolar:

- Es variable, heterogéneo, de carácter dinámico y multiforme.
- Está condicionado (no determinado) por las desigualdades socioeconómicas.
- Depende del capital afectivo familiar del sujeto.
- Depende del tipo de funcionamiento institucional y de las políticas sociales existentes.
- Es una respuesta de resistencia activa del sujeto hacia un medio institucional que no acepta, o que acepta poco, por razones diversas.

Así pues, podríamos calificar el absentismo como un fenómeno poliédrico (García, 2005). En investigaciones recientes, se puede apreciar el interés por determinar cuáles son las caras de ese poliedro (Heyne *et al.* 2019) o se trata de clasificar las publicaciones según de qué absentismo se trate (Martínez-Torres y González-Maciá, 2022). En esas publicaciones, se trata de cuatro problemas diferenciados dentro del absentismo escolar:

- *Truancy* (la tradicional "pira"): falta de asistencia no permitida o inexcusada, con conocimiento de la familia o sin él, bien por quedarse casa, bien por salir a la calle.
- *School refusal* (rechazo a la escuela): faltas debidas a dificultades emocionales o fobia escolar. Con el conocimiento de las familias y sin presentar trastornos antisociales.
- *School withdrawal* (deserción escolar): abandono de la escolaridad obligatoria, consentida por las familias, ya que no se encuentra sentido a seguir estudiando cuando hay otras necesidades, o porque asistir a la escuela genera más problemas que beneficios.
- *School exclusion* (exclusión escolar): hace referencia al absentismo que tiene el germen en el propio centro educativo. Este factor no ha sido tan estudiado; sin embargo, es el que más ha aumentado en cuanto a número de publicaciones recientes —pasa de 2 artículos en 2017 hasta los 10-15 artículos los siguientes años (Martínez-Torres y González-Maciá, 2022)—.

Los diferentes aspectos que conforman el absentismo pueden entenderse como cajones estancos, pero también como intersecciones, dado que un caso de absentismo puede comprender más de un aspecto. En esta investigación, aunque compartimos la visión del absentismo como una respuesta biográfica individual, nos alejamos de aquellos enfoques teóricos e investigaciones caracterizados por su focalización casi exclusiva en el alumnado como individuos, sin considerar otros referentes sociales, organizativos e incluso políticos. Estos enfoques parece que hacen al alumnado responsable de lo que sucede. Aunque en el absentismo inciden factores personales, sociales y familiares, también hay factores relacionados con los centros escolares, que pueden exacerbar los problemas académicos y de enganche de los jóvenes en riesgo (González González, 2006). Esta coincidencia de múltiples factores se observa en grupos subordinados o minoritarios que fracasan en la escuela, los cuales se sienten rechazados y presentan, a su vez, un rechazo a los valores dominantes (Cummins, 2002).

Creemos que, para reflexionar e intervenir sobre el absentismo desde la escuela, estos enfoques centrados en el alumnado y su entorno, aunque interesantes desde la perspectiva de otras intervenciones, pueden llegar a des-responsabilizar a la organización escolar del absentismo. En cambio, considerar a la institución escolar (Rué, 2008) o a

la exclusión escolar (Heyne *et al.*, 2019) como un factor causante del absentismo puede ayudarnos a comprender qué papel desempeña la escuela en la génesis del absentismo y qué puede hacer para resolverlo. En este sentido se pronunciaba Tarabini, (2016) respecto al abandono escolar prematuro cuando se refería a los factores *push*, factores internos al sistema que contribuyen a explicar los procesos de fracaso y abandono escolar.

El absentismo escolar, como otros fenómenos, (abandono, repetición, fracaso), son formas de exclusión escolar y, a su vez, tienen esa exclusión en su génesis. La escuela excluye a determinados perfiles de alumnado de la posibilidad de progresar en el sistema educativo, tal y como denuncian en un reciente estudio Tabarini *et al.* (2017), quienes señalan que, de los tres perfiles de la exclusión educativa en España (ligados al estatus socioeconómico y cultural, el origen étnico y la nacionalidad, y el género), el estatus socioeconómico y cultural es el que mayor peso tiene en el análisis de fracaso escolar. El citado documento apunta explicaciones de cómo se genera esa exclusión escolar por índice socioeconómico y cultural (ISEC) y deja en evidencia la distancia entre la cultura dominante de los centros educativos y las familias de menor estatus socioeconómico y cultural. Por ello, no es de extrañar que los centros que actúan de otra forma, aquellos que desarrollan estrategias para incluir a esos grupos, pueden conseguir éxito donde antes ha habido fracaso. Así, los centros del movimiento Comunidades de Aprendizaje abogan por actuaciones que permiten tener altas expectativas para todo el alumnado<sup>1</sup>. También los centros de segunda oportunidad<sup>2</sup> apuestan por modelos adecuados para alumnado que ha fracasado en la escuela ordinaria. Los centros escolares pueden beneficiarse de estas experiencias, aunque ello exige una lectura contextualizada de estas (González González, 2017).

Esta interpretación del absentismo nos sitúa ante una pregunta clave en esta investigación: si el absentismo nace de una exclusión del alumnado por parte de la escuela, ¿qué ha de cambiar en la escuela para que ese alumnado se vincule, se mantenga vinculado o, como en el caso que nos ocupa, vuelva a vincularse con la escuela?

Creemos en la necesidad de una buena comprensión del fenómeno del absentismo como base para un análisis riguroso y una adecuada intervención. De esta manera, si hay un rechazo a la escuela debido a problemas emocionales, la intervención deberá centrarse en el individuo y en los aspectos terapéuticos; sin embargo, si hay faltas injustificadas, la intervención podrá ser más punitiva. Por otro lado, si se trata de un absentismo cuyo germen está en el centro escolar, es lógico pensar que la intervención estará más centrada en buscar la manera de que no se genere esta exclusión, en desenmascarar los

<sup>1</sup> [https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/act\\_de\\_exito](https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/act_de_exito).

<sup>2</sup> <https://www.e2oespana.org>.

mecanismos que excluyen a determinados grupos de la escuela y en determinar qué acciones pueden llevarse a cabo para incluirlos y que la escuela sea diversa e inclusiva. No tiene sentido culpabilizar al alumnado de un problema que ha generado la propia escuela. Las experiencias e investigaciones de las escuelas de segunda oportunidad nos demuestran que se puede tener éxito con el alumnado que ha fracasado en la escuela ordinaria si se apuesta por otro tipo de organización de centro educativo (González González y Cutanda, 2020).

### 2.3. Perspectiva desde el alumnado

Una perspectiva del absentismo que también es relevante considerar es la visión que el propio alumnado tiene sobre las causas de su absentismo. En un estudio de caso en un instituto de secundaria en Huelva (Azaustre, 2011), se explican los motivos de la falta de asistencia a través de entrevistas no estructuradas con los jóvenes y también sus familias, además de entrevistas estructuradas con profesionales. Las conclusiones de esta investigación están muy centradas en los centros escolares. Uno de los asuntos más relevantes para el absentismo escolar, desde esta perspectiva, es la relación alumnado-profesorado: "son las relaciones con los docentes las que realmente avivan las tramas sociales que apoyarán al alumnado y les ayudarán a mantenerse en el centro educativo" (Azaustre, 2011: 191). Esta investigación también pone de manifiesto que la política educativa del instituto tiene mucho que ver en que el alumnado, de entre 12 y 16 años, abandone el centro prematuramente.

En esta misma línea, Rué (2003) recoge testimonios de varios adolescentes que han decidido abandonar la escolaridad obligatoria, clasificándolos en cuatro ejes: 1) precondiciones socioculturales; 2) autoestima lesionada; 3) desencuentro entre los intereses del alumnado y los de la escuela, y 4) complicidades afectivas con esos desencuentros (beneplácito de su entorno afectivo). Más adelante, comenta que, en el enfoque de su estudio, el individuo y su entorno sociocultural no son contemplados como fuente primaria del absentismo, sino que este es producto de la interacción y la escuela. Llega a afirmar que el absentismo es un fenómeno que puede reducirse de manera importante a partir de las dinámicas de centro y aula.

A este respecto, hay que tener en cuenta la dificultad del alumnado con carencias socioculturales para construir su relato sobre la experiencia escolar, de modo que "la carencia de recuerdos que posibiliten identificar incluso a los propios docentes en los primeros cursos de primaria hace pensar en una irrelevancia manifiesta de todo lo que viene íntimamente ligado a la cultura académica" (Calderón y Garrido, 2002). Esto es reflejo de los mecanismos de protección del alumnado frente a una escuela que le excluye, además de la distancia entre su cultura y la cultura académica.

### 2.4. Influencia de la pandemia en la escolarización del alumnado.

Parece evidente que son muchas las consecuencias socioeducativas y psicológicas que la pandemia ha acarreado, y puede acarrear, en muchos niños y jóvenes (Sanz Ponce y López Luján, 2021). Estas consecuencias respecto de la escuela se concretan en:

- Un aumento de la inequidad del aprendizaje.
- Una reducción del apego a la escuela.
- Un aumento de la tasa de deserción escolar, en especial entre las personas desfavorecidas.

Estas consecuencias son especialmente significativas en el alumnado de grupos sociales vulnerables o familias con menos recursos. Como señala Gortazar (2022: 211):

El impacto en el aprendizaje del cierre escolar ha sido muy importante y ha supuesto pérdidas de aprendizaje equivalentes a entre tres y seis meses de escolarización. La pérdida de aprendizaje ha sido además muy desigual y ha afectado de forma mucho mayor a alumnos provenientes de entornos socioeconómicos desaventajados, amplificando, por tanto, las brechas preexistentes.

Una explicación puede encontrarse en un estudio que reivindicaba la importancia de los primeros años de escolarización en la instauración de la conducta absentista (Ansari y Pianta, 2019), en el que nos recordaban la "teoría del grifo", formulada por Entwisle, Alescander y Olson en 2001, que sostiene que, en igualdad de condiciones, el impacto de los recursos educativos es proporcional a la dosis de exposición, es decir, que el alumnado obtiene avances educativos en función de una mayor exposición a la escuela, pero al "cerrar el grifo", los avances se detienen. Esto es lo que ocurrió con el alumnado más vulnerable en la pandemia, que se cerró el grifo de la educación y con ella, la posibilidad de crear vínculos de apego con el centro educativo. En consecuencia, se produjo una desafección a la escuela, manifestada en un mayor absentismo y abandono escolar prematuro.

### 2.5. El absentismo en el contexto del sistema educativo vasco

En la medida que el absentismo escolar se produce en el contexto de unos sistemas educativos concretos, resulta pertinente aproximarnos a algunas características de nuestro sistema educativo. El vasco es un sistema del que tenemos razones para sentirnos orgullosos: nuestra Formación Profesional, tanto por calidad como por cantidad, está es ejemplar a nivel internacional; nuestras cifras de abandono escolar prematuro también cumplen y superan los objetivos europeos propuestos; la inclusión es un eje vertebral de la política educativa vasca y se traduce en el desarrollo de una variedad de medidas de atención a la diversidad que contribuyen a los indicadores citados.



Pero también hay motivos de preocupación, como la segregación. Según el análisis que Save the Children hace de los datos de PISA 2018 (Ferrer, 2019), Euskadi es la comunidad autónoma que más segrega por origen y la segunda que más segrega según el índice socioeconómico y cultural. De esta manera, aunque los indicadores generales de calidad educativa en Euskadi sean buenos, y mejores que muchas de las demás autonomías del Estado, sería muy interesante estudiar pormenorizadamente cómo esos indicadores se concentran en determinados centros y colectivos de alumnado. A este respecto, la Comisión Europea (2021: 3) señala que:

A pesar de haberse registrado estos avances significativos, el abandono prematuro de la educación y la formación sigue siendo un reto político en Europa, que afecta de manera especialmente grave a una serie de países y regiones y a grupos diana específicos. [...] Siguen existiendo diferencias considerables entre los países y dentro de ellos, con desigualdades persistentes entre grupos específicos (por ejemplo, los inmigrantes, los hombres jóvenes, las minorías étnicas como los gitanos, y los jóvenes de zonas rurales y alejadas presentan peores resultados.

En esta línea, contamos con datos de 2018 que señalan que “en Euskadi el porcentaje de alumnado en los niveles bajos ha subido de un 17,1% en 2003 a un 23% en 2018 y se sitúa a más de 8 puntos del objetivo 2030” (ISEI-IVEI, 2022a: 5). Es el propio Instituto Vasco de Investigación Educativa el que nos advierte de que estamos generando un sistema más desigual y menos equitativo, al comprobar cómo en los resultados de PISA 2018, hay una gran brecha entre el alumnado de ISEC alto y el bajo (ISEI-IVEI, 2022b). Lo mismo ocurre con el abandono escolar prematuro, donde, aunque se ha reducido en las últimas décadas, el peso del origen socioeconómico se mantiene alto, siendo Euskadi una de las comunidades autónomas donde presenta mayor incidencia (Gortazar, 2022). Todo esto nos habla de un sistema segregado, como nos advierte el propio Departamento de Educación del Gobierno Vasco, que pone de manifiesto la existencia de desigualdades socioespaciales en la escolarización en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria (Bonal, Ferrer y Zancajo, 2023).

En lo que respecta al absentismo en Euskadi, los últimos datos publicados por la comisión del “Programa para garantizar el derecho a la educación, erradicación de la desescolarización y del absentismo escolar en el territorio de Bizkaia”, correspondientes al curso 2018-2019, hablan de 2136 casos de absentismo, de los cuales la mayoría (1278) eran considerados como

absentismo puntual (tabla 1). Aun así, debemos tomar estas cifras datos con cierta cautela: el fenómeno puede que estar más extendido, pues el propio ISEI-IVEI advertía de que una parte de los centros no cumplían con el programa de la Inspección para garantizar el derecho a la educación, al no enviar las hojas-registro mensuales (Arregi y Sainz Martínez, 2007).

Como se puede apreciar, el índice más alto se da en los centros públicos y, especialmente, en la ESO. La citada comisión indica también que el índice de absentismo del alumnado de Formación Profesional Básica menor de 16 años es del 20,4%. Por otro lado, el “Programa de prevención, detección y control del absentismo escolar” del Ayuntamiento de Bilbao, señala que, ese mismo curso, se habían atendido un total de 1185 casos de absentismo, correspondientes al 3,4% de la población escolarizada. En conclusión, podemos decir que el absentismo afecta a un número significativo de estudiantes que, aunque en términos relativos, se puede considerar bajo, se concentra en determinadas zonas y centros.

### 3. Diseño de la investigación

#### 3.1. Justificación

Esta investigación nace de la intervención que nuestro centro realiza contra el absentismo. Una intervención que se basa, por una parte, en un registro y análisis de datos apoyados en un modelo propio, y, por otro lado, en el análisis cualitativo del absentismo caso por caso, observando los factores que influyen en cada situación, para dirigir la intervención de una manera más efectiva. Fruto de este análisis, observamos que el curso 2021-2022 tuvimos un absentismo muy alto, incluso comparado con otros cursos en nuestro propio centro. Este absentismo se superó el curso 2022-2023, en el que volvimos a la situación previa.

En este contexto, planteamos una doble investigación. Por una parte, un estudio cuantitativo sobre los datos que hemos recogido, para comprender mejor el fenómeno del absentismo. Por otro lado, un segundo estudio que recoge la perspectiva del propio alumnado que ha sido absentista, de cara a identificar aspectos útiles para la intervención sobre el absentismo.

#### 3.2. Contexto de la investigación

Nuestra investigación la realizamos en el Centro Educativo Bolueta de Educación Complementaria, que es una de las medidas de atención a la diversidad

Tabla 1. Porcentaje de absentistas según titularidad de centro y nivel educativo. Bizkaia, curso 2018-2019

Centros públicos						Centros privados concertados					
Primaria			ESO			Primaria			ESO		
Alumnado	Absentistas	%	Alumnado	Absentistas	%	Alumnado	Absentistas	%	Alumnado	Absentistas	%
32.700	958	2,9	17.581	786	4,5	33.606	157	0,4	23.159	235	1,0

Fuente: elaboración propia a partir de Comisión de seguimiento prevista en el “Programa para garantizar el derecho a la educación” (s.f.: 8).

dispuestas por el Departamento de Educación<sup>3</sup>, para la Enseñanza Secundaria Obligatoria. De alguna forma, podríamos decir que estos programas son "la medida de las medidas", ya que, por su carácter excepcional, se activa "una vez agotadas todas las vías ordinarias y extraordinarias de respuesta a las necesidades educativas de determinados alumnos". (Orden de 7 de mayo de 2002, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación: preámbulo).

Los programas de educación complementaria están diseñados para alumnado de entre 14 y 16, años, es decir, en sus últimos cursos de escolarización obligatoria. Cumplen la misión de mantener al alumnado escolarizado hasta el final de esa etapa y, en muchos casos, de dirigirlo hacia la Formación Profesional. Aun así, estos programas se encuentran más entre los elementos susceptibles de mejora que entre las experiencias exitosas de la política de inclusión del País Vasco, dado que han sido poco evaluados y se ha hecho escaso seguimiento de sus resultados (Mendizabal, Uribe-Echevarria y Gutierrez, 2014: 154):

La falta de datos claros y públicos sobre el PEC [programa de escolarización complementaria] y la inexistencia de referencias previas en relación con el éxito del mismo, hacen que sea difícil una valoración objetiva.

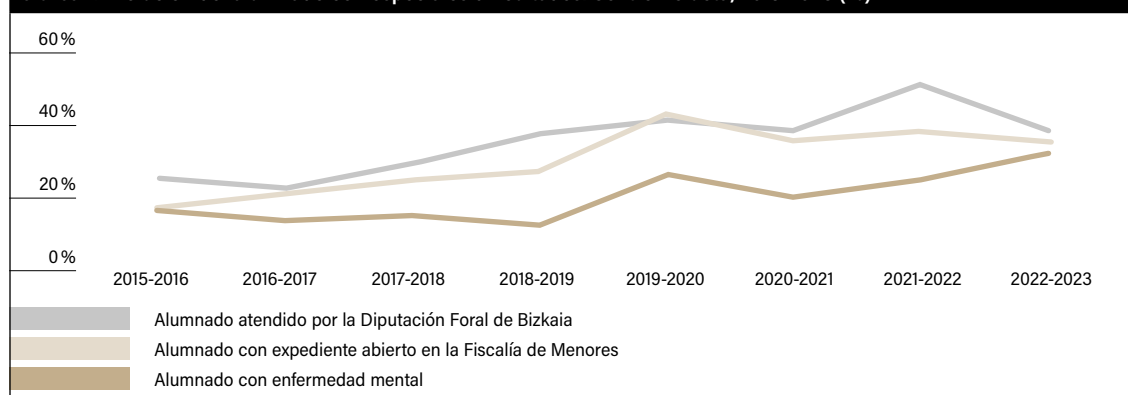
Así pues, el alumnado al que van dirigido estos programas es aquel matriculado en los primeros cursos de la ESO que presenta necesidades especiales derivadas de situaciones de grave inadaptación escolar, o que se encuentra en situaciones sociales o culturales desfavorecidas; esto es, alumnos y alumnas, o colectivos de ellos, en especial dificultad social o con graves dificultades de adaptación a la escuela. Con este alumnado, se han probado todas las medidas de atención previstas y no se han obtenido los resultados esperados. Así, manteniendo la matrícula en su centro de secundaria, se decide que curse un programa de escolarización complementaria en un centro autorizado.

El alumnado puede iniciar el programa con 14 o 15 años. En el caso de comenzar con 15 años, solo podrá seguirlo ese curso, en el que acaba la edad obligatoria de escolarización. Sin embargo, el que llega con 14 años podrá excepcionalmente permanecer en él dos cursos. Aunque estos programas tienen el objetivo de volver al sistema ordinario de escolarización, la mayoría del alumnado cursa un grado básico de Formación Profesional al finalizar la complementaria.

La mayoría de los centros autorizados para realizar estos programas llevan adelante un grupo de complementaria, mientras que en nuestro centro tenemos 6, con 15 plazas por grupo. Los últimos 12 años hemos tenido una media de 88,08 alumnos por curso, este alumnado proviene de diversos centros de secundaria (44,42 centros por curso, de media, estos años). Otros rasgos de este alumnado en nuestro centro son:

- Es un alumnado fundamentalmente masculino: en el curso 2022-2023, el 87,8 % eran chicos y 12,2 %, chicas.
- Es un alumnado fundamentalmente de Bilbao. El pasado curso, el 53,66 % era de Bilbao y el resto, en su mayoría, de municipios del Gran Bilbao.
- En torno a un 70 % del alumnado es becario de comedor.
- Los 25 alumnos y alumnas matriculados en 1.º de la ESO acumulaban una media de 1,96 cursos repetido. Los 56 matriculados en 2.º de la ESO acumulaban 1,82 cursos repetidos, de media, y los 4 de 3.º de la ESO acumulaban un curso, de media.
- A lo largo de los últimos cursos, hemos contabilizado al alumnado que tiene un expediente abierto en la Diputación Foral de Bizkaia (y, por tanto, una situación sociofamiliar grave), los casos que tienen alguna medida con la fiscalía de menores y, por último, los que tienen algún problema de salud mental y emocional diagnosticada. La evolución de dichos factores se recoge en el gráfico 2 y su distribución, en el gráfico 3.

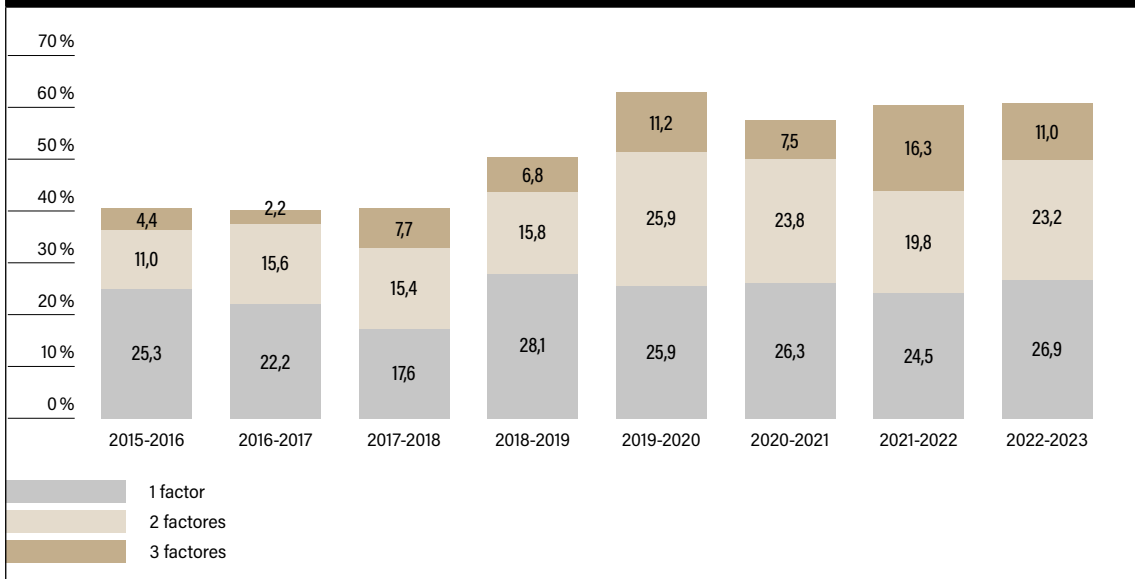
Gráfico 2. Evolución del alumnado con especiales dificultades. Centro Bolueta, 2015-2023 (%)



Fuente: elaboración propia.

<sup>3</sup> <https://www.euskadi.eus/programas-de-atencion-a-la-diversidad-programas-de-escolarizacion-complementaria/web01-a3hinklu/es/>.

Gráfico 3. Evolución del alumnado con uno, dos o tres factores problemáticos. Centro Bolueta, 2015-2023 (%)



Fuente: elaboración propia.

Se puede observar cómo el perfil de alumnado de nuestro centro se ha ido haciendo más complejo. Por un lado, esto algo que sucede en todo el sistema educativo vasco y que, lógicamente, en nuestro centro se da en mayor medida. Por otro, el programa Bideratuz<sup>4</sup> —diez plazas específicas para alumnado con problemas graves de regulación de conducta derivados de un problema de salud mental— puede provocar un “efecto llamada”.

#### 4. Estudio I: aproximación cuantitativa al absentismo en el Centro Bolueta

Para tomar conciencia del problema del absentismo, es muy importante la recogida sistemática de datos a lo largo de los diferentes meses y cursos. De esta manera, podremos dimensionar la realidad del fenómeno ante el que queremos intervenir. Puede que un curso las cifras de absentismo sean normales, o incluso buenas para lo habitual en este centro, pero la recogida de datos también nos alertará cuando el absentismo sea elevado respecto a las medias u a otros cursos. La evolución del fenómeno a lo largo del curso también nos dirá si el absentismo que estamos analizando se comporta de manera normal o si es diferente a lo que hemos visto otros años.

##### 4.1. Objetivos y metodología

En este primer estudio, queremos conocer más en profundidad las principales características del absentismo en nuestro centro. En concreto, queremos:

- Estimar la incidencia de la conducta absentista en nuestro centro.
- Identificar patrones temporales de conducta absentista en el alumnado de nuestro centro.
- Analizar el impacto de la pandemia de la covid-19 en la conducta absentista.
- Analizar la relación entre conducta absentista y abandono escolar prematuro.

Los datos que manejamos en esta investigación provienen de los registros de asistencia diarios del Centro Educativo Bolueta de Educación Complementaria entre el curso 2015-2016 y el 2022-2023. En nuestro centro, llevamos a cabo un solo registro de asistencia al día, con tres posibles categorías: asistencia, falta y falta justificada. Para esta investigación, solo tendremos en cuenta las asistencias y las faltas.

El tratamiento de esta información se hace siguiendo las consignas de la Comisión para la Erradicación del Absentismo y Desescolarización de Bizkaia, que proponen dos indicadores para estimar el absentismo: la tasa de absentismo, que se define como el porcentaje de faltas en un mes del total del alumnado sobre el total de días lectivos; y el índice de absentismo, que es el porcentaje de alumnado absentista en un mes respecto del total de alumnado del centro. Se considera estudiante absentista a aquel alumno o alumna que supera el 20 % de faltas ese mes.

Utilizando esos indicadores de referencia, se han analizado los datos mediante estadísticos descriptivos básicos de frecuencias, porcentajes y medias, haciendo comparativas por meses y cursos y relacionando estos dos indicadores con otras variables, como el abandono escolar o la presencia de uno o dos cursos en el centro.

<sup>4</sup> <https://cecobi.hezkuntza.net/eu/bideratuz>.



## 4.2. Resultados

En primer lugar, vamos a ver los datos generales de absentismo de nuestro centro, un indicador preocupante, sobre todo si observamos la correlación que tiene con el abandono escolar. Junto con los resultados apuntaremos algunas reflexiones que estos datos nos suscitan. Finalmente apuntaremos conclusiones.

### 4.2.1. Datos generales de absentismo

En el gráfico 4, mostramos los datos del índice (porcentaje de alumnado absentista respecto del total) y tasa (porcentaje de faltas en un mes) de absentismo por curso entre el curso 2015-2016 y el curso 2022-2023.

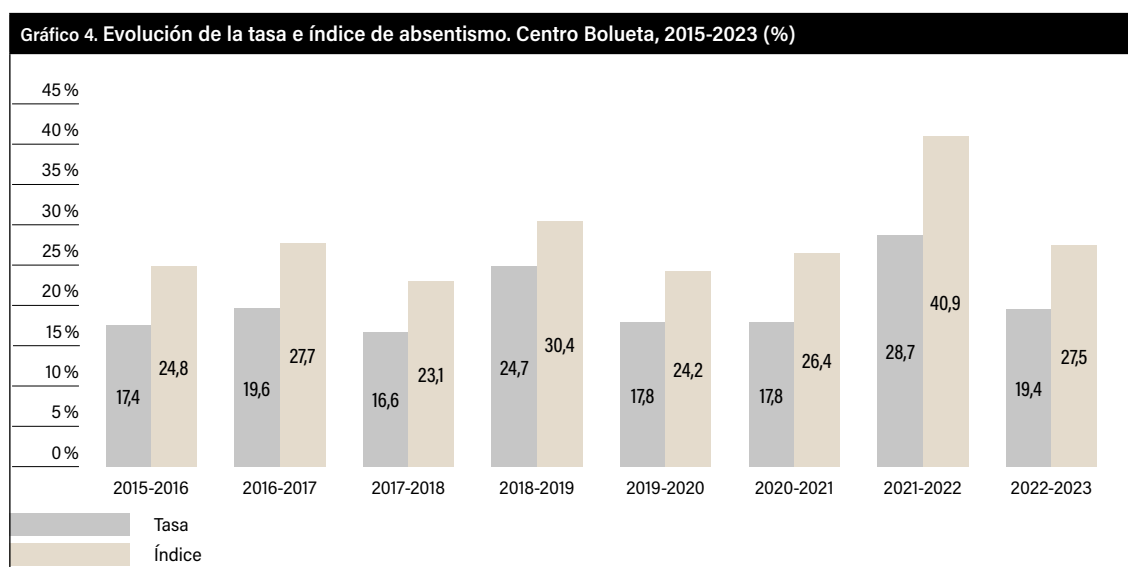
En el gráfico 4, observamos que el absentismo en nuestro centro es muy elevado, sobre todo en comparación con los datos que hemos mostrado de Bizkaia y Bilbao, incluso comparando con el alumnado de Formación Profesional Básica de menor de 16 años. Sin duda, estos datos se explican por la trayectoria escolar de nuestro alumnado, que, como hemos visto, ha sufrido un proceso de exclusión escolar, con repeticiones de curso, cambios de centro y la propia derivación a la educación complementaria, que se entiende, en muchos casos, como una expulsión.

Haciendo un estudio más pormenorizado del gráfico, observamos que el valor máximo de la tasa y del índice de absentismo corresponden al curso 2021-2022. De hecho, la desviación estándar, elevada ya sin contabilizar ese curso (2,17 % en el caso de la tasa y 2,48 % el caso del índice), casi se duplica con los datos de 2021-2022 (4,53 % y 5,66 %, respectivamente). Esto nos apunta a las circunstancias excepcionales vividas los cursos previos.

Como hemos comentado la desviación estándar, sin pandemia, ha sido elevada, lo que nos habla de una gran dispersión de los datos, y hace pensar que el absentismo de cada curso tiene mucho que ver con el alumnado que conforma el grupo y sus circunstancias específicas.

Creemos que el absentismo elevado del curso 2021-2022 fue debido a las circunstancias excepcionales que toda la sociedad experimentó, y especialmente la infancia y la escuela y dentro de ellas, los colectivos más desfavorecidos (Sanz Ponce y López Luján, 2021). Estos autores ahondan más en las consecuencias que la situación pandémica ha traído a los escolares; pueden acarrear problemas de apego entre el alumnado y la escuela y generar cierta desvinculación emocional, que aumenta el riesgo de deserción escolar, "pues el apego de los estudiantes vulnerables a la escuela se puede reducir ante la falta de exposición a docentes que los motiven" (Rogers y Sabarwal, 2020: 5).

El absentismo elevado del curso 2021-2022 fue un absentismo diferente al que estamos acostumbrados, sin duda esta circunstancia es debida a la influencia de la situación pandémica, escuela a distancia (2019-2020) y escolarización condicionada (2020-2021) confinamiento y posterior escolarización condicionada de los cursos anteriores. Este absentismo puede ser consecuencia del desapego creado entre el alumnado y el centro, por tanto, se podría explicar en gran medida por la *school exclusion* (Heyne *et al.* 2019). Sin embargo, también se observa como el curso 2022-2023 hay una vuelta a la normalidad, con lo que creemos que el absentismo de "exclusión", de desapego es en gran medida reversible, como hemos podido comprobar, siempre que vayamos poniendo medidas de cambio de modelo de escuela, una escuela acogedora, adecuada para el colectivo de alumnado que atiende, y con un papel muy importante del profesorado, atendiendo al trabajo afectivo y emocional con el alumnado (Ferrer, 2020).



Fuente: elaboración propia.

#### 4.2.2. Relación del absentismo con el abandono

Como ya hemos dicho anteriormente nuestra lucha contra el absentismo escolar está motivada en gran medida para evitar el abandono escolar prematuro de nuestro alumnado, ya que estamos convencidos que el absentismo es la antesala del abandono (Lleidó, 2018). Así mostramos un gráfico en el que comparamos la evolución del índice de absentismo por cursos y el porcentaje de abandonos al finalizar el curso (el porcentaje de alumnado que no continúa formándose después de finalizar el último curso obligatorio).

Vemos cómo ambos porcentajes discurren parejos, salvo los cursos 2020-2021 y 2021-2022, posteriores al confinamiento pandémico: en el primero, sube el absentismo y baja el abandono; y el curso siguiente, a pesar de la gran subida del absentismo, no sube en igual medida el abandono. El curso 2022-2023 supone una vuelta a la normalidad. Como veremos más adelante, estos datos no hacen sino corroborar la situación diferencial que hemos vivido pospandemia.

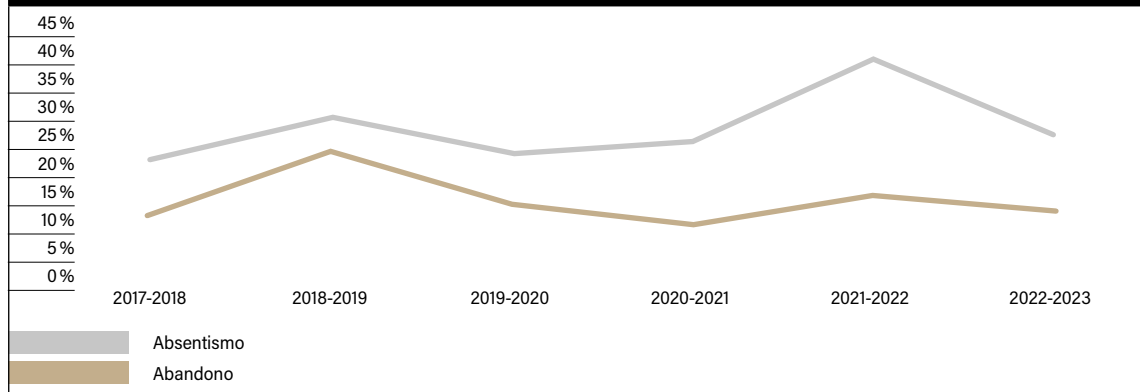
#### 4.2.3. Evolución del índice de absentismo durante el curso escolar

Estos años de seguimiento del absentismo en nuestro centro nos han mostrado que va variando a lo largo del curso escolar. En el gráfico 6, podemos ver cómo el índice de absentismo se comporta de una manera similar los últimos dos meses del curso, creciendo respecto a meses anteriores, debido a que en ese momento hay más alumnado que se acerca a la edad de 16 años. Sin embargo, observamos cómo el índice de absentismo del curso 2021-2022 fue de naturaleza diferente, además de ser más alto todos los meses.

#### 4.2.4. Evolución del índice de absentismo del alumnado que permanece dos cursos en el centro

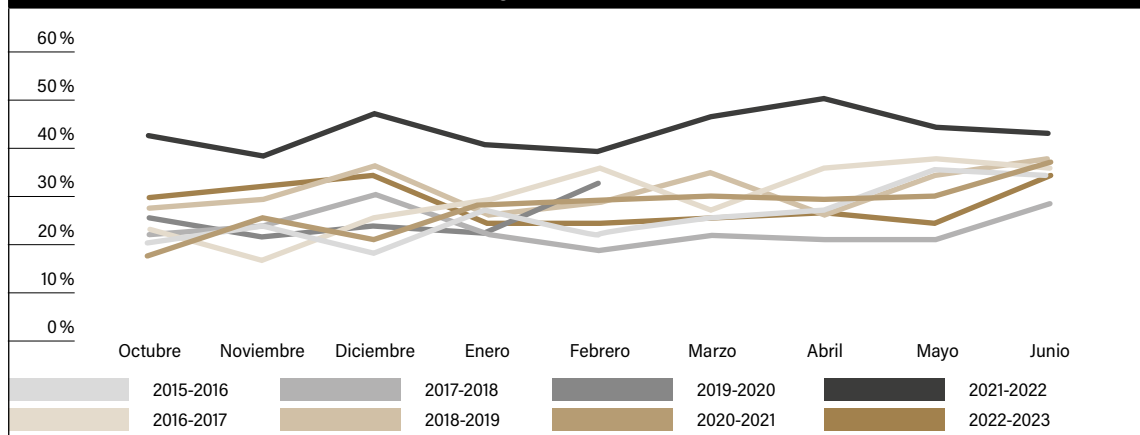
Otro dato que podemos comparar es la evolución del absentismo del alumnado que entra en el centro el mismo curso (cohortes escolares). El alumnado llega a Bolueta con 14 años y continúa allí su último curso de escolaridad obligatoria, aunque en muchos casos, su estancia se prolonga más allá de cumplir los 16 años. En este caso, hemos, elegido comparar el índice de absentismo del alumnado que permanece dos cursos en el centro (gráfico 7).

Gráfico 5. Relación entre el absentismo y el abandono escolar, por curso. Centro Bolueta, 2017-2023 (%)

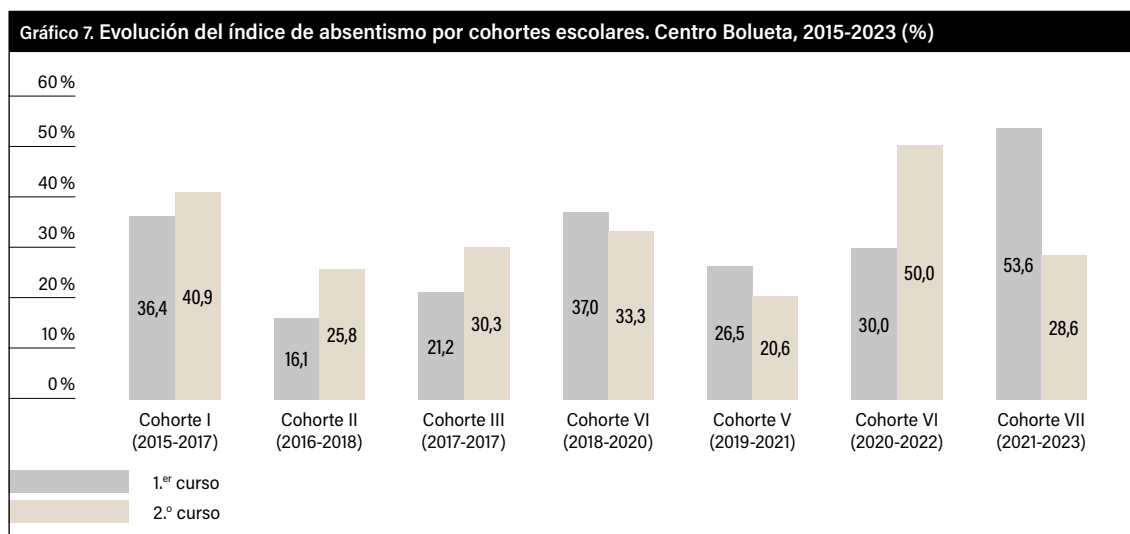


Fuente: elaboración propia.

Gráfico 6. Evolución del índice de absentismo a lo largo del curso escolar. Centro Bolueta, 2015-2023 (%)



Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

Los primeros tres cursos, los más normales, vemos que el índice de absentismo crece en el segundo curso, es decir, al acercarse a los 16 años<sup>5</sup>. Solo en el cuarto curso desde el inicio de las intervenciones frente al absentismo, se consigue bajar ese índice en el alumnado en su segundo año en el centro. Esto se logra por primera vez el curso del confinamiento, en el que el segundo curso solo se contabiliza hasta febrero. Volvemos a conseguir bajar este índice el curso 2020-2021, en el que hay muchas faltas justificadas. Por último, también se consigue bajarlo el curso 2022-2023 y de una manera muy significativa, además.

La subida experimentada el curso 2021-2022 con el grupo que comenzó el curso 2020-2021 es inusualmente alta. Y también la bajada conseguida en el 2022-2023 con el grupo que comenzó el 2021-2022. Como ya hemos comentado creemos que un absentismo de desapego, generado por la falta de exposición a la escuela, es susceptible de cambio en la medida que se den las circunstancias que permitan al alumnado sentirse acogido en el centro, muy especialmente por la buena relación con el profesorado.

#### 4.3. Conclusiones

En síntesis, las conclusiones más relevantes de este primer estudio son las siguientes:

- La pandemia ha influido en la escolarización del alumnado, provocando un desapego que se traduce en un aumento del absentismo y el abandono escolar. Esas circunstancias son susceptibles de ser revertidas en la medida que se lleven adelante acciones compensadoras.

<sup>5</sup> En algunos centros de secundaria, está permitido darse de baja al cumplir los 16 años.

- Esta situación, aunque irregular, nos puede ayudar a comprender situaciones que también se producen sin pandemia. En ocasiones, la escolarización del alumnado se ve interrumpida durante ciertos periodos de tiempo —bien seguidos, bien alternos—, que suponen un “cierre de grifo”, una falta de exposición a la influencia educativa de la escuela. Ello nos lleva a concluir que existe una relación directa entre la falta de una rutina escolar y el aumento de la conducta absentista. En este sentido, los datos también nos muestran que este absentismo puede ser revertido volviendo a conectar con la escuela y reconstruyendo los lazos de apego.
- Por tanto, la solución del absentismo generado por la escuela la resuelve, en gran medida, la propia escuela. Hay muchos programas de lucha contra el absentismo que se centran en el alumnado y sus familias y, de alguna manera, eximen a la escuela de su responsabilidad (González González, 2005).
- En la revisión de los datos de asistencia de los diferentes cursos, no hemos encontrado muchas pautas reconocibles: parte del absentismo se explica por las circunstancias personales de cada alumno, lo que nos habla de lo multifactorial del absentismo (Heyne *et al.*, 2019).

#### 5. Estudio II: percepción del alumnado absentista sobre los factores que influyen en la falta de asistencia y su solución

Como ya hemos señalado, nos parece muy interesante acercarnos también al absentismo desde una mirada cualitativa y desde el punto de vista del alumnado, ya que los enfoques cualitativos permiten dar protagonismo en la investigación a los sujetos mismos y, de alguna forma, da voz a quienes el propio sistema ha silenciado (Vázquez-Recio, 2021). También hemos comentado la importancia de la perspectiva

subjetiva del absentismo, ya que este fenómeno se puede explicar como una respuesta, más o menos consciente, del alumnado hacia una institución que lo rechaza y lo califica de no capaz o no apto. En este sentido, el absentismo sería, en cierta manera, una protección frente a una autoestima lesionada.

## 5.1. Objetivos y metodología

En este segundo estudio, vamos a analizar al alumnado que, siendo absentista su primer curso en Bolueta, no lo es el segundo curso. Nos parece una situación interesante, de la que podemos aprender sobre el absentismo en nuestro centro y en general. Buscaremos la voz propia de los protagonistas del absentismo. Así nos marcamos dos objetivos para este estudio:

- Recoger la percepción del alumnado que ha superado conductas absentistas.
- Identificar factores que, desde la perspectiva del alumnado absentista, han contribuido a superar esa conducta.

### 5.1.1. Muestra

Vamos a estudiar al grupo de alumnos (todos chicos, en este caso) que, habiendo presentado una conducta absentista en el curso 2021-2022, corrigen esa conducta el siguiente curso. En su mayoría, son alumnos nacidos en 2007 (uno, en 2008, ya que llegó a nuestro centro el curso 2021-2022, excepcionalmente).

### 5.1.2. Técnicas

Para llevar a cabo esta investigación, hemos realizado entrevistas y un grupo focal. Se informó a las familias del alumnado de su participación en la investigación y se pidió un consentimiento. Las entrevistas las realizamos entre dos investigadores, uno de ellos profesor del centro, que conoce a los alumnos y con el que pueden sentirse a gusto y en confianza. Se trata de una entrevista semiestructurada, en la que se pregunta por tres momentos del itinerario escolar del alumnado:

- Primero, hablamos de su historia escolar antes de llegar a Bolueta, esto es, tanto en primaria como en secundaria. Este relato es más complejo de lo que podría parecer, ya que la historia escolar de este alumnado normalmente está caracterizada por gran cantidad de cambios y olvidos más o menos conscientes (Calderón y Garrido, 2002).
- Segundo, hablamos del primer año de Bolueta, del año que fueron absentistas a pesar de estar en un centro más adaptado a su realidad. ¿Qué ocurrió ese curso? Algo empezó a cambiar...
- Por último, nos centramos en el curso actual, en el que hacemos la entrevista (2022-2023) y tratamos de encontrar las claves del cambio producido.

El contenido de las entrevistas se ha analizado utilizando el propio guion de la entrevista para agrupar las principales aportaciones. Para contrastar y validar los resultados, se ha utilizado un grupo focal con el alumnado, dinamizado por dos investigadores. El procedimiento ha incluido, en primer lugar, un diálogo y contraste sobre las diez principales conclusiones obtenidas en las entrevistas y, después, una priorización de los aspectos que consideran que más han influido en la superación del absentismo.

## 5.2. Resultados y discusión

### 5.2.1. Entrevistas

#### Antes de Bolueta

En cuanto a la historia escolar antes de llegar a Bolueta, el alumnado establece una diferencia importante entre primaria y secundaria, cuando empiezan en el instituto. Los alumnos destacan el gran cambio que experimentan en el paso a secundaria, parece que en primaria todo ha sido más fácil, que han tenido menos problemas, aunque también hay una cierta percepción de desinterés por parte de la escuela: "me dejaban hacer lo que quería", "como que me tenían miedo, por ser gitano..."; "no hacía gran cosa y me aprobaban".

Es en secundaria cuando ese desinterés percibido empieza a derivar en problemas, con aplicación de medidas disciplinarias que terminan convirtiéndose en el patrón principal de relación con el instituto: "no te avisan, enseguida te ponen partes y expedientes"; "al *insti*, el último año fui dos semanas; luego, me expulsaron y me quedé en casa el resto del curso". Esta situación parece que lleva al alumnado a sentirse fuera de lugar y a entrar en un círculo de problemas y medidas disciplinarias que contribuye a crear una mala relación con el profesorado:

Los profesores me ponen de los nervios, me pongo nervioso rápido, se me va la cabeza, tiro la silla. No me gusta que me toquen, me agobio. En clase había mucha gente y era pequeña. Me agobio..., insulto...

Un día me dijeron que vaya al *insti*, pero me metieron en una sala. No me dejaban ir a clase, como que me trataban de echar. Me tuvieron en el cuarto hasta que venga mi madre; tuvo que salir de trabajar. Me acuerdo de ese día como si fuera ayer; me dio mucha rabia que no me quisieran allí.

Yo [creo] que me aprobaron el último curso para librarse de mí.

No quería hacer nada, me aburría, me expulsaban, me daba pereza. Para qué ir si me van a expulsar...

Algunos alumnos sí relatan alguna experiencia positiva en la ESO, siempre ligada a la relación bien con los compañeros y compañeras en momentos más informales (patios, excursiones), bien con personas adultas que les dedicaban más tiempo, como

profesorado de pedagogía terapéutica, psicólogas del programa Osatuz<sup>6</sup> u otros recursos de apoyo.

Es precisamente en esos primeros cursos de la ESO en los que se estaba fraguando la desafección cuando, en marzo de 2020, se cierran las escuelas para el aprendizaje presencial y se continúa con una enseñanza no presencial. Todos los alumnos entrevistados relatan un periodo de desescolarización casi total:

En la pandemia me desconecté, como mucho me metía, sin cámara y sin altavoz y me tumbaba.

Me dejaron un ordenador, pero no me conectaba.

Yo no tenía ordenador, me conectaba con el móvil, hasta que mi madre me compró uno, pero aun así no hacía nada.

### El primer curso en Bolueta

El alumnado recuerda sus inicios en Bolueta como duros: les habían hablado mal del centro, no conocían a nadie y tenían una inercia de escolaridad mala. Así, la derivación a complementaria se une al patrón de relación a base de sanciones

No quería venir: sitio nuevo, diferente, como que tienes miedo a lo desconocido. No conocía a nadie, la gente no me daba buena espina, rollo diferente al del *insti*...

Pensaba que era un *insti* para retrasados.

Empecé faltando los tres primeros meses, y no conocía a nadie, por eso no entraba en clase, porque no conocía a nadie.

No venía, porque si vengo y alguien me molesta, le voy a pegar y me expulsan, y no quería. Me imaginaba cosas que mal...

También notan la metodología diferente del centro de complementaria: no están acostumbrados a la dinámica de trabajo, ni a los talleres, ni a las normas de comportamiento, ni a la asistencia. Además, la jornada partida pesa mucho, se han acostumbrado a jornadas continuas en los centros de secundaria:

Faltaba porque se me hacía pesado hasta las 16:30, estaba acostumbrado a salir a las 14:00.

Al principio, no sabía nada de los talleres. Además, Cocina no se me daba bien, me aburría.

Pensaba que podía hacer lo que me daba la gana, como en el *insti*, e intenté hacer así, pero empecé a tener enfrentamientos con los profes. No tenía confianza con los profes, no me gustaba estar aquí.

No estaba acostumbrado a ir al instituto, estaba acostumbrado a no hacer nada, me daba pereza venir.

### Al final del primer curso en Bolueta

Al final del primer curso y durante el segundo curso en Bolueta, se produce un cambio, que acontece, sobre todo, en lo relacional. Los alumnos van fiándose de los profes, van tomando conciencia de que el profesorado se preocupa por ellos y se van sintiendo dignos de estima, de que son capaces:

Ya el año pasado empecé a conocer a gente, empecé a venir, [a] juntarme en el patio y ya estoy con gente. Cocina me ha gustado mucho; ahora, estoy en Electrónica, pero prefiero Cocina...

Este año estoy a gusto.... Me llevo mejor con los profes, me convencieron [de] que me saque un trabajo.

Yo antes pensaba que no podía sacar un trabajo, [pero] me di cuenta [de] que podía. No me quedo rápido con las cosas, se me da mejor el taller; la teoría, no...

Muchas veces venía, no lo pasaba mal aquí, la clase estaba bien, me sentía cómodo, con el profesor me llevaba bien, podía venir y estar tranquilo. Que Aitor fuera mi profesor me ayudaba mucho. Casi todos aquí son muy diferentes a los del *insti*, te sientes a gusto. Pasar de que me quieran echar del instituto a un sitio donde me preguntan por qué no vengo, qué quieran que vaya, que se preocupan por mí, hay mucho cambio.

Esta relación con el profesorado es una de las claves del cambio. Sobre esa confianza se va construyendo algo, una perspectiva de futuro: "ahora que me fio del profesorado, ahora soy capaz de escuchar", "me dicen las cosas no por joderme, es por mi bien". Establecida la confianza, se reciben mejor los mensajes de contención y de advertencia sobre las consecuencias del absentismo y el abandono de los estudios:

Es bueno que te obliguen, es bueno que te hagan recuperar, lo hacen por nuestro bien.

Aitor, mi tutor, me ayudaba, me hablaba. Una vez me habló muy claro y me dijo que, si seguía así, iba a acabar muy mal y ahora lo estoy intentando. Me habló del absentismo..., o te pones las pilas o acabarás mal.

También la propuesta curricular basada en el taller y con una proyección hacia la Formación Profesional ayuda a conectar con el centro:

Me ha venido bien venir a Bolueta, para aprender algo. En un *insti*, no iba a aprender nada... He aprendido en talleres y clases...

[Recuerdo] una conversación con Esti. Estábamos trabajando y le dije: "no sé si voy a seguir estudiando". Y me dijo que podía hacerlo, que el trabajo de FPB [Formación Profesional Básica] es el que estamos haciendo, nos están preparando para hacer piezas complicadas.

<sup>6</sup> <https://cecobi.hezkuntza.net/eu/osatuz>

En el taller, me siento diferente. Es una cosa que no creía que podía hacer y ahora pienso que lo puedo hacer y me veo trabajando de cocinero.

Una idea que aparecen en todos los entrevistados es la de tener un objetivo, un para qué:

Ahora quiero ir a un centro a hacer una FP Básica de Jardinería. Antes, no pensaba en qué hacer en el futuro, no tenía nada pensado.

Quiero ir a Montañó [centro de Formación Profesional Básica]; encima, voy a ir con compañeros de Bolueta.

Quiero hacer Soldadura, está mi hermano allí, ya ha hecho las prácticas, ya tiene el título. Es como un ejemplo: si él puede, yo también puedo.

También he pensado en mi futuro y quiero hacer las cosas bien, hacer FPB de Comercio. Mi madre ahora me apoya en esto.

Quiero sacarme el graduado para sacarme la vida. Antes, no era consciente de la necesidad de sacarme el título. Seré capaz de sacarme el graduado; antes, no creía que me lo iba a sacar, sobre todo porque no me sé comportar y no hago caso.

Tengo un primo que está haciendo FPB y está en GM [grado medio] de Fontanería, me gustaría sacar grado medio en Carpintería.

### 5.2.3. Grupo focal

Después de las entrevistas, realizamos un grupo focal. Para ello, propusimos al alumnado revisar las ideas principales obtenidas de las entrevistas. Extrajimos diez ideas clave y nos reunimos en una supervisión para comentarlas, para ver si reflejaban su opinión y para ordenarlas por importancia. Las ideas eran estas:

1. "Yo, en el instituto, no sé si asistía mucho o poco; no me explicaron lo del absentismo, no me advertían de las consecuencias".
2. "En el *insti*, faltaba mucho [a clase], o estaba expulsado y nadie me decía nada, no llamaban a casa".
3. "Al principio, en Bolueta no conocía a la gente, no estaba acostumbrado a trabajar o a respetar las normas".
4. "Cuando faltaba, lo que hacía no me gustaba: estudiar, libros, exámenes...".
5. "En el curso 2019-2020, cuando nos mandaron a casa y no se podía ir a la escuela, no me conectaba, ni hacía casi nada".
6. "En el *insti*, tenía la sensación de que no era mi sitio, [de] que no me querían allí. En Bolueta, el primer año, aunque faltaba, tenía la sensación de que me querían".
7. "Tengo confianza con los profesores, me comprenden y creo que puedo hacer bien las cosas".

8. "Tengo un fin, una motivación. Quiero hacer Formación Profesional, ser algo en la vida".
9. "Me avisaron de lo que podía pasar si faltaba: ir a un 'centro', no ser nada...".
10. "Tengo la sensación de que puedo hacer lo que me proponga".

Después de discutir estas ideas, se ordenaron por la importancia que tenían en la motivación para asistir al centro. Finalmente, resumimos todas las ideas en las más importantes:

- "Pensar en el futuro".
- "Confianza en los profes, profes que creen en ti".
- "Conocer las consecuencias de los actos; en el *insti*, no nos hacían hacer nada".
- "La vida que has tenido y problemas [que has tenido] fuera [de aquí], influyen en tu comportamiento aquí".

### 5.3. Conclusiones

El objetivo de este segundo estudio ha sido investigar qué puede hacer el centro educativo para corregir la conducta absentista de alumnado adolescente en situación de riesgo de exclusión social. En este sentido, concordamos con la investigación al respecto, que señala que las escuelas de segunda oportunidad han tenido éxito donde la escuela ordinaria ha fracasado. Por eso, salvando las distancias creemos que se pueden trasladar prácticas exitosas de escuelas como la nuestra a la secundaria obligatoria: "en definitiva, la idea de que los centros escolares pueden beneficiarse de la experiencia y conocimiento práctico de escuelas y opciones de segunda oportunidad es valiosa y potencialmente formativa" (González González, 2017: 31). Es por esto por lo que entendemos la utilidad de esta investigación y sus conclusiones para centros más normalizados en cuanto a tasas de absentismo.

A la hora de exponer las conclusiones, queremos recordar algunas ideas básicas de la intervención en nuestro centro:

- Contemplamos el absentismo desde la perspectiva del centro escolar. No tratamos de analizar las circunstancias sociofamiliares del alumnado, aun sabiendo que influyen de manera importante en estas conductas, sino de averiguar qué pueden hacer los centros para conseguir que el alumnado acuda al centro y se sienta acogido en él. En ocasiones, programas de lucha contra el absentismo con educadores sociales externos al centro o programas más punitivos pueden conseguir devolver al alumnado al centro educativo. Sin embargo, el centro vuelve a excluirlo y, en estos casos, son más eficaces los programas desarrollados por el propio centro educativo (González González, 2014). También será pertinente intervenir desde distintos ámbitos profesionales



(salud mental, servicios sociales, educación), aunque siempre de manera coordinada y trabajando en red. Dentro de los modelos de trabajo en red, nos parece especialmente interesante el propuesto por la coordinadora Interxarxes, que entiende las conductas de los adolescentes —en este caso, el absentismo— como un síntoma de un malestar y, por tanto, construye el caso dialogando entre los diferentes profesionales y escuchando a los implicados (Ubieto, 2009).

- Lo que ha funcionado en este centro no han sido medidas y propuestas individuales de una persona, o de varias, sino una política de centro. El centro es el que aboga por luchar en pro del éxito de todo el alumnado, y eso se nota en todas las propuestas, tanto estructurales como metodológicas.
- Este trabajo de investigación también nos ha confirmado la idea de que el absentismo es un acto de protección de la autoestima del alumnado. Hemos podido ver cómo el alumnado absentista se ha sentido fuera de lugar en la escuela, que ha sentido que no era su sitio. Por eso, las propuestas para cambiar la conducta absentista también deberán ir en la línea de transformar las escuelas para que se asegure el éxito de todo el alumnado.
- Creemos que, en este alumnado, la situación generada por la pandemia y, en especial, por el confinamiento, ha influido en la desafección hacia la escuela y en el absentismo, aumentándolos. Para paliar estas circunstancias, es importante descubrirlas y tratar de compensarlas. Sanz Ponce y López Luján (2021: 152) nos instan a "atender a los grupos vulnerables; recuperar los aprendizajes perdidos; potenciar una educación emocional que palie las secuelas del confinamiento; reenganchar a los alumnos en peligro de deserción escolar o de abandono temprano de los estudios; compensar las posibles desigualdades educativas generadas por las diferencias socioculturales y económicas de las familias".

## 6. Conclusiones generales

Como conclusiones generales, presentamos una serie de propuestas que, en esta investigación, se han visto eficaces para paliar las conductas absentistas en adolescentes:

1. Conseguir que el alumnado se vincule con el centro y con el profesorado. Construir relaciones sanas con adultos de referencia. Estas relaciones se construyen en un equilibrio difícil entre la

exigencia y la acogida. Esto también debe permitirlo la estructura del centro: debe haber mucha convivencia con el profesorado en momentos formales y no formales, hay que evitar que mucho profesorado pase por cada grupo, hay que procurar que en clase se pueda hablar y compartir más allá de lo académico. La exigencia, tanto académica como comportamental, cuando está dentro de las posibilidades del alumnado, es percibida por este como interés y refuerza su autoestima; por el contrario, si está demasiado lejos de sus posibilidades, produce sentimientos negativos.

2. Con alumnado con riesgo de ser absentista, es muy importante el control: conocer qué días falta y cómo evoluciona a lo largo del curso. También es importante que el alumnado sepa cuál es su situación y qué consecuencias puede tener. Las llamadas a casa cada vez que falta y, en general, ese control, transmite al alumnado que queremos que venga, que tiene un sitio en el centro y que se cree en sus posibilidades.
3. "A los vagos basta con darles una finalidad" escribían en la escuela de Barbiana en su *Carta a una maestra* (1986: 65). De alguna forma, los alumnos que han cambiado su conducta absentista han encontrado un por qué, un fin, quieren hacer algo, formarse, se han trazado un plan con ayuda del profesorado. Esto es la lucha contra el abandono escolar prematuro: diseñar itinerarios de formación adecuados a ese alumnado, que atienda a su especificidad y que permita un progreso.
4. Para que el centro sea acogedor, su propuesta pedagógica debe adecuarse al alumnado con retraso curricular, al que le gusta la manipulación, que no ve sentido a estudiar de memoria... Una propuesta basada en talleres nos puede ayudar mucho en este sentido. La escolaridad obligatoria hasta los 16 años, incluso hasta los 18 años, nos exige la construcción de itinerarios formativos que contemplen la diversidad, que permitan la convivencia y la cohesión social, a la vez que respeten las diferentes formas de aprender.

## Agradecimientos

Quiero agradecer a todo el equipo de profesionales del centro educativo Bolueta de educación complementaria, por su dedicación y trabajo con adolescentes en riesgo. También, a Natxo Martínez Rueda, de la Universidad de Deusto, sin cuya colaboración y contraste esta investigación no habría sido posible.

## Referencias bibliográficas

- ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (1986): *Carta a una maestra*, 8.ª ed., Barcelona, Hogar del Libro.
- ANSARI, A. y PIANTA, R.C. (2019): "School absenteeism in the first decade of education and outcomes in adolescence", *Journal of School Psychology*, vol. 76, págs. 48-61.
- ÁREA DE ACCIÓN SOCIAL (s.f.): *Memoria 2019*, s.l., Ayuntamiento de Bilbao.
- ARREGI, A. y SAINZ MARTÍNEZ, A. (2007): *Abandono escolar segundo ciclo de ESO*, Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, <[https://isei-ivei.euskadi.eus/documents/635622/1004475/7\\_Abandono\\_ult.pdf](https://isei-ivei.euskadi.eus/documents/635622/1004475/7_Abandono_ult.pdf)>.
- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD (s.f.): <<https://www.e2oespana.org/>>.
- AZAUSTRE, C. (2011): "El absentismo escolar: estudio de caso en un instituto de secundaria de la ciudad de Ayamonte", en MAQUILÓN, J.J.; MIRETE, A.B.; ESCARBAJAL, A. y GIMÉNEZ GUALDO, A.M. (coords.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*, s.l., Asociación Universitaria de Formación del Profesorado; Universidad de Murcia, págs. 183-193.
- BONAL, X.; FERRER, G. y ZANCAJO, A. (2023): *Desigualdades socioespaciales en la educación en Euskadi*, s.l., Gobierno Vasco.
- BOLÍVAR, A. (2009): "Absentismo y abandono escolar prematuro: entre la realidad española y los objetivos europeos", *Escuela (serie Monográficos)*, marzo, págs. 9-10.
- COMISIÓN DE SEGUIMIENTO PREVISTA EN EL "PROGRAMA PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN" (s.f.): *Informe de la comisión de seguimiento prevista en el "Programa para garantizar el derecho a la educación: erradicación de la desescolarización y del absentismo escolar en el territorio de Bizkaia. Curso 2018-2019"*, s.l., Departamento de Educación; Diputación Foral de Bizkaia; Eudel, <<https://cecobi.hezkuntza.net/documents/211986/333309/INFORME+ABSENTISMO+2018-2019>>.
- COMUNIDADES DE APRENDIZAJE (s.f.): "Actuaciones educativas de éxito", <[https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/act\\_de\\_exito](https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/act_de_exito)>.
- CONSORCIO PARA LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA DE BIZKAIA (s.f.): "Programa Bideratzuz", s.l., Diputación Foral de Bizkaia, <<https://cecobi.hezkuntza.net/es/bideratzuz>>.
- CRUZ OROZCO, J.I. (2020): "Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones", *Contextos Educativos*, n.º 26, págs. 121-135.
- CRUZ OROZCO, J.I.; GARCÍA DE FEZ, S. y GRAU, R., (2017): "Adolescentes en situación de reiterado absentismo escolar. Un estudio a partir de las diligencias de investigación penal de la Fiscalía de Valencia", *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 21, n.º 4, págs. 159-175.
- CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Morata.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*, Barcelona, Ariel.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (s.f.): "Programas complementarios de escolarización", s.l., Gobierno Vasco, <<https://www.euskadi.eus/programas-de-atencion-a-la-diversidad>>.

- programas-complementarios-de-escolarizacion/web01-a3hinklu/es/.
- DIRECCIÓN PARA LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA (2023): *Resolución de la directora para la Diversidad e Inclusión Educativa por la que se aprueban las instrucciones sobre la aplicación de programas complementarios de escolarización para el curso 2023-2024 en todos los centros públicos y concertados de la CAPV*, Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco, <<https://www.euskadi.eus/programas-de-atencion-a-la-diversidad-programas-complementarios-de-escolarizacion/web01-a3hinklu/es/>>.
- DOMINGO, A. (2001): "La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis", *Zona Próxima*, n.º 34, págs. 3-21.
- ESCARBAJAL, A.; IZQUIERDO RUS, T., y ABENZA, B. (2019): "El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión", *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 23, n.º 1.
- EUSKADI (2002): "Orden de 7 de mayo de 2002, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, de modificación de la Orden que regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar", *Boletín Oficial del País Vasco*, n.º 86, 9-5-2022, págs. 7982-7986, <[https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/o/2002/05/07/\(1\)/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/](https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/o/2002/05/07/(1)/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/)>.
- (s.f.): "Programas de atención a la diversidad", s.l. Gobierno Vasco, <<https://www.euskadi.eus/programas-de-atencion-a-la-diversidad/web01-a3hinklu/es/>>.
- FERRER, A. (2019): *Todo lo que debes saber de PISA 2018 sobre equidad. La equidad educativa en España y sus comunidades autónomas en PISA 2018. Anexo Euskadi*, s.l., Save the Children.
- GARCÍA, E. y WEISS, E. (2020): *La importancia del absentismo escolar para el desarrollo y el desempeño educativos*, serie Monografías sobre Educación, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces; Fundación Ramón Areces.
- 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*, n.º 86, págs. 55-74.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (2005): "El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar", *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 1, n.º 1.
- (2006): "Absentismo y abandono escolar: una situación singular de exclusión educativa", *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, n.º 1.
- (2014): "Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo", *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, n.º 2, págs. 5-27
- (2017): "Desenganche y abandono escolar, y medidas de reenganche. Algunas consideraciones", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 21, n.º 4, págs. 17-37.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. y CUTANDA, M.T. (2020): "Desenganche escolar-cultura organizativa: implicaciones mutuas en las aulas ocupacionales", *Estudios Pedagógicos*, vol. 46, n.º 1, págs. 107-125.
- GONZALO RODRÍGUEZ, C. (2022): "El absentismo escolar en el Estado español" [tesis doctoral], Universidad de Valencia.
- GORTAZAR, L. (2022): "Igualdad de oportunidades en educación tras la covid-19", en VV. AA., *Servicios sociales y vulnerabilidad frente a la pandemia*, San Sebastián, Fundación Eguía Careaga.
- HEYNE, D.; GREN-LANDELL, M.; MELVIN, G. y GENTLE-GENITTY, C. (2019): "Differentiation between school attendance problems: why and how?", *Cognitive and Behavioral Practice*, vol. 26, n.º 1, págs. 8-34.
- ISEI-IVEI (2022a): *Rs9.1 Competencia lectora a los 15 años de edad en la escala PISA*, Bilbao, Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, <[https://isei-ivei.euskadi.eus/documents/635622/5237888/Rs9.1\\_CompLectura\\_15a%C3%B1os\\_PISA\\_24marzo2022.pdf](https://isei-ivei.euskadi.eus/documents/635622/5237888/Rs9.1_CompLectura_15a%C3%B1os_PISA_24marzo2022.pdf)>.
- (2022b): *PISA 2018 Euskadi: informe de resultados. Proyecto para la evaluación internacional de estudiantes de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias*, Bilbao, Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, <[https://isei-ivei.euskadi.eus/documents/635622/5237888/Rs9.1\\_CompLectura\\_15a%C3%B1os\\_PISA\\_24marzo2022.pdf](https://isei-ivei.euskadi.eus/documents/635622/5237888/Rs9.1_CompLectura_15a%C3%B1os_PISA_24marzo2022.pdf)>.
- LLEÓ, H. (2018): "El absentismo como predictor del abandono escolar", *Intervención Psicoeducativa en la Desadaptación Social*, n.º 10, pág. 29-41.
- MARTÍNEZ-TORRES, J. y GONZÁLEZ-MACIÁ, C. (2022): "Estado actual de la investigación sobre absentismo escolar mediante el análisis de índices de producción científica", en ÁLVAREZ DÍAZ, K. y COTÁN, A. (coords.), *Construyendo identidades desde la educación*, Madrid, Dykinson, págs. 1002-1021.
- MENDIZABAL, A.; URIBE-ECHEVARRIA, A. y GUTIERREZ, L. (2014): "La inclusión, eje de la política educativa vasca", *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 454, págs. 68-72.
- MENDIZABAL, A.; URIBE-ECHEVARRIA, A. y LUNA, F. (2015): "Cambios de aguja en las vías del tren: el programa de escolarización complementaria en la comunidad autónoma del País Vasco", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 19, n.º 3, págs. 140-156.
- ROGERS, H. y SABARWAL, S. (dirs.) (2020): *Covid-19: impacto en la educación y respuestas de política pública*, s.l., Grupo Banco Mundial.
- RUÉ, J. (2003): "El absentismo escolar", *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 327, págs. 50-54.
- (2008): "La mejora de la calidad de la formación obligatoria: el absentismo como síntoma", *Educar*, n.º 42, págs. 15-33.
- SANZ PONCE, R. y LÓPEZ LUJÁN, E. (2021): "Consecuencias pedagógicas entre el alumnado de enseñanza básica derivadas de la covid-19. Una reflexión en torno a los grandes olvidados de la pandemia", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 33, n.º 2, págs. 149-166.

- TARABINI, A. (2016): "La exclusión desde dentro: o la presencia de los factores push en la explicación del abandono escolar prematuro", *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, n.º 3, págs. 8-12.
- (dir.) (2017): *Los factores de la exclusión educativa en España: mecanismos, perfiles y espacios de intervención*, Madrid, Unicef Comité Español.
- UBIETO, J.R. (2009): *El trabajo en red. Usos posibles en educación, salud mental y servicios sociales*, Barcelona, Gedisa.
- COMISIÓN EUROPEA (2021): *Propuesta de Recomendación del Consejo sobre los "Caminos hacia el éxito escolar"*, Bruselas, Comisión Europea.
- VÁZQUEZ-RECIO, R. (2021): "La memoria narrada en experiencias de desenganche escolar: por un conocimiento situado para la mejora educativa", *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 20, n.º 2, págs. 91-103.



Esperientziak  
Experiencias

