

Intervención socioeducativa y configuraciones familiares alejadas de la norma escolar

Un estudio sobre absentismo y otras
desimplicaciones parentales en la escolaridad

Manuel Ángel Río Ruiz
Jorge Benítez Martínez
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Intervención socioeducativa y configuraciones familiares alejadas de la norma escolar

Un estudio sobre absentismo y otras
desimplicaciones parentales en la escolaridad

Manuel Ángel Río Ruiz
Jorge Benítez Martínez
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

IF007/09



Centro de Estudios Andaluces
CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA



Trabajo de investigación financiado por la
Fundación Centro de Estudios Andaluces (PRY015/08).

Edita:
Fundación Centro de Estudios Andaluces,
Consejería de la Presidencia, JUNTA DE ANDALUCÍA.

© Fundación Centro de Estudios Andaluces
Bailén, 50, 41001 – Sevilla
Tel.: 955 055 210
Fax: 955 055 211
www.centrodeestudiosandaluces.es

Junio de 2009
ISBN: 978-84-692-2998-9

Índice

INTRODUCCIÓN	7
1. EL ÁMBITO DE ESTUDIO: CENTROS, ALUMNADO Y CONFIGURACIONES FAMILIARES EN ZONAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA PREFERENTE	13
1.1. El alumnado y los centros ubicados en zonas de atención educativa preferente	13
1.2. Los públicos de los centros de compensación educativa: configuraciones familiares y dinámicas domésticas prevalecientes	15
1.3. Estrategia metodológica	20
2. ENTRE LAS AUSENCIAS Y LAS RUPTURAS ESCOLARES: ESTRATEGIAS Y CONDICIONANTES DE LAS INTERVENCIÓNES ANTE EL ABSENTISMO EN BARRIADAS ANDALUZAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA PREFERENTE	25
2.1. El marco general de la acción contra el absentismo: preocupaciones políticas, normativas generalistas e invisibilidades estadísticas de un fenómeno estratificado socialmente	25
2.2. «Culturas escolares» frente al absentismo: modulaciones locales de las normativas, prescripciones y protocolos de actuación	30
2.3. Variedades de comportamientos absentistas en las distintas etapas de educación obligatoria y sus efectos sobre la dinámica de aulas y centros	35
2.4. Las estrategias frente al absentismo	59
3. MÁS ALLÁ DE LAS AUSENCIAS FILIALES: PAUTAS DE LAS INTERVENCIÓNES ANTE OTRAS MODALIDADES DE DESIMPLICACIÓN PARENTAL EN LA ESCOLARIDAD	89
3.1. Las relaciones familia-escuela en zonas de atención educativa preferente: algo más que una baja participación formal	89
3.2. Las otras facetas de la desimplicación parental en la escolaridad: la tensión entre el no querer, el no saber, y el no poder	90
3.3. Intervenciones ante los desencuentros familia-escuela: estrategias formales e informales de recomposición de unas relaciones frágiles, distantes y efímeras	103
3.4. Más allá de las malas voluntades escolares: razones sociales de las desimplicaciones parentales.....	108
3.5. Las desimplicaciones parentales y los dilemas de los recambios asistencialistas	112
4. CONCLUSIONES	121
5. BIBLIOGRAFÍA	131
6. ANEXOS	137

Introducción



Introducción

Investigaciones recientes en el ámbito andaluz revelan las transformaciones que experimentan las dinámicas familiares y los modos de socialización prevalecientes en el seno de las familias de clases populares cuyos progenitores y progenitoras acumulan precarias experiencias escolares y escaso capital cultural. En este espacio social, y a la estela de las clases medias, se estaría produciendo una adecuación —cierto es que insegura, diversa y contradictoria— a los preceptos de crianza propugnados por la escuela y los agentes ligados a ella. Así, estaríamos asistiendo a la progresiva asunción como único legítimo de un «modelo disciplinario-normalizador» de crianza a medida de la escuela en el que, por ejemplo, se intentaría aplicar un sistema estable de sanciones y de recompensas parentales dependiente del cumplimiento o desvío filial de las expectativas y obligaciones fijadas como propias del «oficio (infantil) de estudiante». La centralidad otorgada al capital escolar como base de estrategias de reproducción social en «sociedades credencialistas», donde las posiciones y movi- lidades sociales dependen en gran medida de los títulos, explicaría esta determinante influencia que la institución escolar, y los discursos sobre la «buena educación» difundidos por los distintos agentes del campo escolar, ejercerían sobre las prácticas socializadoras de cada vez mayor número de familias (Martín Criado et al, 1999).

Sin embargo, resulta constatable la persistencia en la Andalucía actual de una fracción de hogares cuyas condiciones y estrategias de reproducción social siguen alejadas de la escuela y de las exigencias del modo escolar de socialización hoy legítimo. Al menos a nivel de grandes municipios andaluces, estos casos los conformarían, con pocas excepciones, economías domésticas concentradas en las zonas más precarizadas del espacio urbano que, además de manifestar muy bajas o nulas expectativas escolares, mantienen comportamientos de indiferencia, cuando no de desafección escolar recurrente¹. Así, los descendientes de estas familias presentan

1 Desafección y alejamiento frente al modo escolar de socialización que no nos permitiría reducir los problemas a una mera cuestión de malas voluntades culturales-escolares como «causa» de la reproducción intergeneracional del fracaso escolar cifrada en esta «clase» de hogares. En las precarias relaciones con la escolaridad de estas familias cuentan, además de historias de socializaciones parentales también al margen del sistema escolar, constricciones sociales de enorme peso sobre el fracaso escolar como: i) la escasez crónica de recursos regulares limitativa de la previsión doméstica y de la proyección en el porvenir, también escolar, o ii) la extendida ausencia de referencias de éxito escolar en los hábitats, así como entre las redes sociales de propinquidad, de estas unidades domésticas. Ésos, entre otros condicionantes, obligaría a restituir los frecuentemente aflados discursos sobre «malas voluntades» dentro del campo de las explicaciones sociológicas. Las mismas, no obstante, habrían de desarrollarse cuidando de reconstruir

cohorte tras cohorte escolarizada unas tasas de fracaso y abandono escolar prematuro muy por encima de la media estatal y andaluza. A su vez, este tipo de hogares y espacios sociales concentran la inmensa mayoría de las situaciones de desimplicación familiar en la escolaridad que multiplican y amplifican las condiciones de posibilidad de trayectorias filiales como las que se materializan en casos de absentismo escolar, un fenómeno socialmente estratificado que absorbe buena parte de las dinámicas de los centros ubicados en las zonas de escolarización donde concentramos nuestro análisis.

Mediante una estrategia de investigación intensiva-cualitativa, tal análisis se ha focalizado en «zonas de atención educativa preferente» (ZAEP), esto es, en los espacios sociales-urbanos donde se emplazan la gran mayoría de los (hace escasos meses renombrados) como «centros de compensación educativa»². Se trata, veremos, de establecimientos (tanto de Primaria como Secundaria)

las lógicas prácticas de los individuos —sus anticipaciones de posibles sociales condicionadas por el pasado, y sus estrategias en función de la distribución de recursos presentes.

- 2 A pesar del enésimo cambio oficial de denominación que se ha producido mientras hacíamos el estudio, y tras el cual subyace un debate sobre la idoneidad de denominaciones administrativas con posibles consecuencias estigmáticas, en este escrito hemos decidido utilizar indistintamente la nueva y la anterior denominación como variantes sinonímicas. Así, hablaremos igualmente de zonas y centros de atención educativa preferente y de centros y zonas de compensación educativa. La denominación al uso «zona de atención educativa» preferente (a partir de ahora ZAEP) continuaría siendo, por otro lado, la más frecuentemente utilizada en las reflexiones y análisis sobre las diferencias sociales que se localizan en el mapa escolar andaluz. Esta denominación no se restringe a centros y zonas urbanas. Sin embargo, este análisis se limita a las ciudades de mayor tamaño y a algunas de sus barriadas más precarizadas. En todo momento manejamos la opción de mantener el anonimato de los establecimientos escolares donde hemos concentrado el análisis.

en los que las adscripciones sociales de la mayoría del alumnado coincide abrumadoramente con las configuraciones familiares descritas —mediante términos no neutros que llegarán incluso a verse cuestionados a lo largo de este mismo trabajo— como alejadas del modo escolar de socialización.

El estudio que presentamos va a pivotar en torno a las relaciones entre: a) los tipos de configuraciones familiares aludidas —alejadas de la norma escolar, en las que se concentran abrumadoramente los casos de absentismo, así como otras manifestaciones de desimplicación parental en la escolaridad³— y b) los tipos especificados de configuraciones escolares (ZAEP).

Así, por un lado, el tipo de familias citadas absorben buena parte de la actividad de los dispositivos estatales que intervienen en el campo de la «infancia vulnerable» —desde trabajadores sociales hasta otros profesionales más estrictamente vinculados al campo pedagógico— bajo una gama de medidas de incentivación, negociación, control, y encuadramiento desplegadas especialmente allí donde se detectan y denuncian unidades domésticas que se resisten a asumir los costes de oportunidad que conlleva la escolarización obligatoria. Por otro lado, los centros escolares especificados absorben y concentran a buena parte de los menores procedentes de hogares definidos (también desde los esquemas de percepción profesoral a cuyos registros sociales atenderemos) como alejados del

-
- 3 Por ejemplo, la desatención familiar de trámites y rutinas escolares mínimas como no realizar las matrículas, no recoger ni emplear los «cheques-libro» gratuitos, o no ofrecer respuestas a las legalmente obligadas demandas del centro para reunirse y tomar codecisiones en aspectos claves para la trayectoria escolar de los menores, como «adaptaciones curriculares individualizadas»...

modo escolar de socialización. De esta manera, debido a las características y procedencias sociales prevalecientes entre su alumnado, en estos específicos establecimientos la estricta acción pedagógica, así como los procedimientos habituales de comunicación con las familias, se verán profundamente condicionados y modulados por tensiones cotidianas (con las familias y entre miembros de las plantillas) como las derivadas del cada vez más prescriptivo control del absentismo, o como las diariamente suscitadas por la aplicación de «recambios asistencialistas», aplicados a fin de mitigar los efectos negativos asociados y/o producidos por las carencias y recurrentes desaplicaciones parentales en la escolaridad de la prole.

Nos centraremos específicamente en las estrategias frente a la desimplicación parental en la escolaridad desarrolladas a nivel de centros ZAEP —si bien en muchas de las intervenciones socioeducativas que afectan a estos centros se ven también implicados dispositivos de encuadramiento como los Servicios Sociales, cuyas intervenciones e interacciones con las familias hemos tratado de integrar en el análisis.

Por un lado, profundizaremos en las estrategias terrenales de los agentes de encuadramiento escolar a la hora de sus **intervenciones sobre hogares que albergan menores absentistas**. Explicaremos, a su vez, qué factores, condicionantes, imágenes y estigmas sociales determinan los distintos tipos de estrategias emprendidas una vez se registran casos de absentismo. Las medidas contra el absentismo se irán revelando como el producto de una tensa adaptación a las prescripciones-normas oficiales en materia de ausencias escolares. Las normativas, veremos, si bien constriñen el margen de acción de los profesionales, acaban viéndose moduladas y readaptadas estratégicamente en función de

factores como los volúmenes de recursos y de resistencias movilizables por parte de las familias.

Por otro lado, atendiendo nuevamente a los esquemas de percepción que ponen en juego los profesionales del modo escolar de socialización, analizaremos **otras situaciones reveladoras de distancias, obstáculos y desajustes parentales frente a las exigencias escolares**. Revelamos, así, otra panoplia flexible de estrategias dirigidas a neutralizar los efectos en la dinámica escolar de la no asunción parental de mínimas obligaciones escolarizadoras. Recorreremos, de esta manera, un camino que va desde la ilustración de las distintas estrategias de comunicación con las familias que se imponen en los centros de compensación educativa, hasta la identificación de los efectos de los «recambios asistencialistas» recurrentes en estos establecimientos sobre las carreras morales y dilemas diarios a las que se ven expuestos los profesionales de la intervención socioeducativa.

Con todo, el trabajo comienza identificando en un primer apartado algunos rasgos centrales de los espacios sociales-escolares donde se enmarcan las interacciones entre los agentes de socialización-encuadramiento en la norma escolar y las familias alejadas de la norma escolar. Se hace aquí también una breve referencia a la estrategia metodológica que sustenta toda la investigación.

1. El ámbito de estudio

Centros, alumnado y configuraciones familiares en zonas de atención educativa preferente



1. El ámbito de estudio

Centros, alumnado y configuraciones familiares en zonas de atención educativa preferente

1.1. El alumnado y los centros ubicados en zonas de atención educativa preferente

Nuestro estudio, indicábamos, se focaliza en zonas de atención educativa preferente (ZAEP)⁴ en las que encontramos distribuidos centros (de Primaria y Secundaria) expuestos con frecuencia a hecatombes académicas de amplias franjas de su alumnado. Se trataría de un hecho ampliamente conocido y admitido desde los propios centros, si bien la administración educativa de nuestra

tierra no acostumbra a ofrecer datos suficientemente desagregados (ni por centros, ni por zonas) amparándose en los efectos estigmáticos que podrían derivarse de la publicación de los mismos⁵.

Frente a esa ausencia oficial de datos diferenciados sobre rendimientos, ausencias y rupturas académicas en el universo precarizado de las ZAEP andaluzas, sí que podemos ofrecer (al menos) datos limitados a un centro de una ZAEP en una ciudad andaluza, establecimiento en el cual hemos realizado buena parte del trabajo de campo. Tras consultar diferentes registros anotábamos en los cuadernos de campo:

4 En nuestra Comunidad autónoma, la utilización del término ZAEP implica de partida una estigmatización que se ha querido en parte corregir por la administración educativa. Regula en lo fundamental estos centros el Decreto 163/2003 de 17 de junio para la atención educativa a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. Los mismos cuentan con una disminución de la ratio, y con mayor dotación económica y de personal —incluso con el mantenimiento de profesionales con nombres y apellidos siempre que lo solicite el centro, así como asignación de plazas por puestos específicos: refuerzos en instrumentales, apoyos a minorías étnicas, alfabetización o ampliación del Departamento de orientación, entre otras dotaciones. En otras Comunidades españolas, los términos asociados a estos centros son todavía más estigmáticos. Así, la administración valenciana los denomina «zonas de atención educativa *singular* (ZAES), reforzando si cabe la marca distintiva.

«En primer lugar, hablaremos del absentismo intermitente ofreciendo el dato de nuestro centro de estudio intensivo de un 20% para el conjunto de la ESO. Otro tanto similar encontramos respecto al absentismo denominado crónico para el alumnado de 1º y 2º, que asciende hasta un 30-40% para 3º y 4º según grupos. La debacle se refiere, en su segundo extremo, a los resultados de evaluación final. Coincidiendo con este curso pasado, encontramos

5 En 2008, existían en Andalucía 435 centros docentes (se elevarán a 450 en 2009) declarados administrativamente como «centros con planes de compensación educativa» (Consejería Educación, 2008: 23). La administración no ofrece, sin embargo, datos de fracaso escolar y abandono escolar prematuro entre el alumnado escolarizado en estos 435 centros.

entre 1º y 3º tan sólo un 25% de promociones con el curso aprobado. Las calificaciones para 4º son aún peores, pues nos revelan una verdadera «hecatombe académica» mantenida, además, a lo largo de la década del 2000: titulación de sólo un 15% y similar promedio de repeticiones, combinado con el citado 35% absentista y un restante -y casi simétrico- porcentaje que abandonó definitivamente sin credencial académica. En cuanto al tránsito a etapas superiores, hemos recogido una muestra de cincuenta casos que pasaron por el centro, encontrando alumnado universitario en porcentaje similar al de otros centros educativos no ZAEP en las primeras promociones de los años noventa (nos referimos a estudiantes encaminados al filtro de la post-obligatoria, claro, en porcentaje de entre un 50 y un 30% en la reducción de líneas habitual entre la ESO y el bachillerato). En cambio, las tornas cambian hacia una mayoría de estudiantes que buscan ciclos formativos marcados por el género (peluquería-estética y puericultura para las chicas; mecánica, electricidad y fontanería para ellos) en los egresados durante los años intermedios de esa misma década. Por fin, los últimos años rastreados, desde 1998 hasta 2006, pueden considerarse las peores promociones del centro, que en su mayoría abandona los estudios sin titular encontrando empleos precarios (servicio de limpieza y dependientas, trabajos familiares o en la construcción, de un lado y, de otro, situaciones laborales en negro o desempleo), en casi el 80%; intentan en menor porcentaje la formación profesional un 10% ; algunos se estrellan en el bachillerato, extendiendo la leyenda del bajo nivel académico del centro, y pasando a incorporarse a alguno de los grupos descritos; otros, al fin, se incorporan como alumnos de mediano éxito dirigiéndose hacia ciclos superiores, mayoritariamente, o la universidad, en torno a un porcentaje del 5-10% de los egresados. [DA3, 07/06/08 y DA4 03/09/08⁶].

Si bien en la mayor parte de los centros educativos hay grupos de estudiantes que suman algunas de las reseñadas circunstancias (absentismo, fracaso escolar, abandono escolar prematuro...), nuestra elección de zonas ZAEP se justifica por la mayor incidencia en es-

tas configuraciones escolares de estas problemáticas educativas, representando muchas veces una minoría el alumnado que se ajusta a las pautas de titulación, rendimiento y logro educativo que podrían entenderse como indicadores de normalización escolar. Como nos hacía constar un educador entrevistado, una vez le preguntábamos por las diferencias entre su actual centro de destino (en una ZAEP) y otros anteriores:

Un centro que está para atender a los que no quieren el resto de los centros quizás... porque no es normal. O sea, no es normal que la norma del alumnado que tenemos en el instituto no encaja con la norma de cualquier otro instituto, vamos, la población en general... Vamos, que no, si vas a cualquier instituto no te encuentras estas situaciones que tiene éste, y la gran mayoría de los chavales están en unas situaciones complicadas. Yo creo que la gran mayoría, vamos, que es que hay pocas familias que se salven, vamos. Tú empiezas a escarbar en las familias y si no te encuentras al padre en la cárcel, está la madre, si no hay malos tratos, o la madre está gravemente enferma, si no que viven con los abuelos. A ver, yo trabajo (también) con chavales que no tienen estos problemas, pero sufren los problemas de los demás, es decir, los que están machacados muchas veces no tienen... pero son las víctimas de la situación problemática [EO13 Educador Social, IES].

En general, en centros como los descritos se concentra masivamente, y llega a dominar los procesos escolares, un tipo de alumnado que, en el curso de su precaria, frágil y frecuentemente desaprovechada escolaridad, reproduce muchos de los perfiles identificativos de las llamadas «contraculturas escolares», engrosadas mayoritariamente por menores procedentes de unidades domésticas y socializaciones familiares alejadas de la norma escolar. Entre esas manifestaciones específicas de contraculturas escolares, datos académicos a un lado, encontraríamos una desvalorización generalizada del valor intrínseco de los conocimientos académicos sumándose a muy bajas expectativas instrumentales

6 Datos complementados con la «Memoria Académica de Centro»/»Resultados de Evaluación Ordinaria y Extraordinaria» para el Curso 2007-2008.

sobre la escolaridad; asimismo, unos limitados hábitos de estudio, falta de profundización en la adquisición de contenidos conceptuales, abandonos prematuros, repeticiones desde los niveles inferiores, elevado índice de promoción automática, una elevada tasa de adaptaciones curriculares individualizadas, así como elevada incidencia de diferentes modalidades de absentismo.

De esta manera, los centros de atención educativa preferente —similares a los de otros países europeos⁷— conformarían configuraciones escolares específicas distinguibles por compartir algunos rasgos de funcionamiento interno. En primer lugar, estos centros suelen coincidir en las distancias entre las exigencias de los programas académicos y las capacidades que los docentes les suponen a sus alumnos. La conciencia de esta distancia, confirmada cada mañana y al ver las estadísticas de fracaso escolar en los centros, frecuentemente lleva a los docentes a proporcionar una versión mutilada y simplificada de los contenidos académicos. En segundo lugar, otra característica que une a los centros de compensación educativa es el tiempo que se debe dedicar a la disciplina, tanto que reduce el dedicado a la transmisión de conocimientos y absorbe la dinámica de los centros. En tercer lugar, estas instituciones son provistas de especiales recursos humanos en materia de intervención psico-

pedagógica y socioeducativa, como es el caso de los educadores sociales. Figuras que se unen, generalmente, a la presencia anexa en estos mismos centros de profesionales de entidades civiles de intervención social. Por fin, las ratios suelen ser (y se admite administrativamente que sean) más bajas.

Además de en sustanciales rasgos de su funcionamiento interno, los centros de atención educativa preferente (renombrados en 2009 como centros de compensación educativa) también coinciden mayoritariamente en las características y procedencias sociales de sus públicos.

1.2. Los públicos de los centros de compensación educativa: configuraciones familiares y dinámicas domésticas prevaletentes

Detengámonos en algunos rasgos de las familias que prevalecen en «centros de compensación educativa». En los mismos, como venimos apuntando, tienden a concentrarse abrumadoramente los vástagos de las familias andaluzas que más precarias y tensas relaciones con la escolaridad mantienen, así como las que manifiestan menores expectativas y mayores desviaciones respecto al modo escolar de socialización hoy legítimo⁸.

7 Las políticas de zonas de educación prioritaria se establecen en Francia (ZEP) en 1981, siendo herederas de las compensatorias de EEUU en los 60, y de las políticas de «discriminación positiva por área» en Gran Bretaña a fines de esa misma década. Políticas basadas todas ellas en el aumento de medios para las zonas marginales, nuevas técnicas pedagógicas, margen para la innovación, mayor autonomía en la gestión, y una mayor relación con las otras instancias locales para coordinar políticas generales (Van Zanten, 2001: 58).

8 Población escolarizada en ZAEP cuyo porcentaje relativo no podemos a día de hoy establecer, ya que tampoco ofrece la administración competente datos sobre el volumen de

Aunque los consideramos hallazgos provisionales, el análisis empezado sobre familias que escolarizan en ZAEP permite avanzar algunos resultados sobre sus dinámicas domésticas, así como algunos hallazgos sobre los frágiles y tensos vínculos de estos hogares con respecto a la institución escolar, hacia la cual apenas se vierten expectativas⁹.

Una circunstancia recurrente es la **desposesión parental de capital escolar**, así como la previa existencia de socializaciones de madres y padres al margen de la escuela. A esos dos rasgos imbricados cabe añadir (para los hogares que escolarizan en ZAEP) la vigencia apenas desafiada a nivel doméstico (salvo por muy contadas excepciones) de la reproducción intergeneracional del abandono escolar. Circunstancia achacable (en los hogares entrevistados) a situaciones de retraso escolar temprano, en vez de a la existencia de tempranas salidas

egresados en centros de compensación educativa. Cada vez son más difíciles esas estimaciones, no obstante. Así, hay que advertir que, recientemente, se ha aprobado que una mayoría de centros puedan también establecer alguna línea de compensación educativa. Con esta medida, se sigue pretendiendo diluir la singularidad estigmática de los establecimientos ZAEP. Nosotros, sin embargo, hemos procurado focalizar los análisis sobre centros cuyo alumnado sea en conjunto escolarizado bajo la definición administrativa aludida. No obstante, a fin de identificar variaciones y recurrencias, también hemos hecho entrevistas y observaciones en otros establecimientos (de Primaria y Secundaria) que, aún reuniendo mayoritariamente públicos que podrían aspirar a la catalogación administrativa en cuestión, no han recibido (porque no han decidido sumarse por distintos motivos) dicha catalogación por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

9 A finales de 2008 sólo se han podido realizar catorce entrevistas en hogares. En este trabajo nos ocupamos de las estrategias de los agentes del campo escolar con las familias, sin que sea ahora nuestro objeto central la identificación de las dinámicas familiares, algunas de cuyas características se avanzan a partir de preliminares análisis.

laborales, algo que globalmente sí que parece una de las causas fundamentales de las altas tasas de abandonos escolares prematuros por parte de los vástagos de la mutada clase obrera de España.

Así, la trayectoria escolar intergeneracional de las familias entrevistadas que escolarizan en ZAEP difiere de la seguida por la mayor de las fracciones de la clase obrera de nuestra tierra, incluidos muchos hogares de trabajadores no cualificados. A diferencia de lo que se constata en otros espacios sociales, sobre todo para las hijas de los hogares que componen la clase tradicionalmente perdidora (Martínez, 2007), en las concretas configuraciones familiares analizadas en profundidad (pero que no conforman una muestra estadística representativa) no hay incremento en el nivel de estudios de las nuevas generaciones con respecto a las anteriores¹⁰. En el caso de las familias que escolarizan en ZAEP continúa la reproducción intergeneracional de un fracaso-abandono escolar que marcó los destinos de los padres, ha marcado el de hijas e hijos mayores, y está marcando el de los miembros menores de esos hogares. Menores escolarizados en Primaria y primeros cursos de Secundaria, pero sin trayectorias ni resultados escolares que apunten a posibilidades de titulación, como ya sucediera con hermanos mayores y, antes, con los padres.

10 Hablar de incremento intergeneracional del nivel de estudios de las clases populares no implica asumir que la estructura de oportunidades educativas ha perdido sus tradicionales condicionantes de clase. Lo único que se apunta es que en Andalucía, en relación a hace un par de décadas, se ha multiplicado el número de estudiantes de orígenes obreros (criados en familias sin capital cultural) que han aumentado su formación con respecto a las de sus madres y padres. Otra cuestión es qué ocurre con los títulos en los mercados de trabajo, donde entran en juego muchos más factores que las cualificaciones formalmente acreditadas.

La ausencia de capital escolar familiar representaría, no obstante, sólo una condición social de posibilidad del fracaso escolar que puede ser neutralizada por dinámicas domésticas en las que la escuela ocupa un papel prioritario en las preocupaciones parentales, así como en las obligaciones filiales. De hecho, otros estudios revelan configuraciones y dinámicas familiares que hacen posible el éxito o la continuidad académica, a pesar de la desposesión de capital cultural en esos hogares (Martín Criado, 1999 et al; Gómez Bueno, 2001, Lahire, 2002). En este sentido, nuestro trabajo está revelando cómo, junto al capital cultural, hay otros factores y constricciones familiares que ejercen una notable influencia en la desvalorización y desafección escolar, un fenómeno que se manifiesta (por lo que estamos viendo) tanto en i) prácticas concretas de crianza que se enfrentan al modo de organización de la crianza y de la conducta filial que exige, valora y recompensa la escuela, como en la ii) práctica ausencia de expectativas escolares reforzada por la ubicación familiar en entramados residenciales, así como en redes de propinquidad, en las que son harto infrecuentes las referencias de éxito escolar, incluso en sus manifestaciones modestas. Al margen de la escuela se dan, además, otras formas tempranas de incorporación a los mercados precarizados de trabajo, sin que las aspiraciones, tanto por parte parental como filial, se formulen en términos de situarse más allá de las filas del proletariado de los servicios, u otros trabajos manuales.

Citemos algunas de esas otras constricciones familiares que afectan negativamente a las posibilidades parentales de materializar una crianza que incentive, en vez de descomponer, las oportunidades escolares de los hijos.

Cabe apuntar, en primer lugar, la vulnerabilidad y precariedad económica manifestada sobre todo en ausencia de ingresos regulares en los hogares. Estas condiciones de inseguridad material impiden algo fundamental para cualquier familia que aspire a conseguir modestos resultados escolares: la capacidad de proyectarse en el porvenir: de hacer proyectos a medio plazo y de poner los medios para realizarlos.

En segundo lugar, aparecen las dificultades que, debido al tipo de ocupaciones de las personas responsables de los hogares, encuentran éstas para poder mantener una continuidad en el control de la conducta de los hijos, resultando este fenómeno especialmente patente en el caso de familias a cargo de explotadas madres inmigrantes.

En cuarto lugar, cabe hablar de dificultades derivadas de la ocupación de viviendas inadecuadas, sobre todo si se atiende también al más elevado número de personas componentes de los hogares. Así, por ejemplo, la ausencia de espacios diferenciados entre adultos y menores, de modo que se favorezca la creación de momentos de trabajo escolar, es recurrente en el tipo de familias analizadas.

En quinto lugar, cabe hablar de las dificultades derivadas del ejercicio de criar en solitario en un espacio social con alta incidencia de hogares monoparentales. En el caso de familias no monoparentales, además, la estricta división sexual tradicional de la crianza que aún prevalece en estos sectores sociales multiplica las responsabilidades de las madres, estando muchas veces la figura del padre ausente, o limitada a un papel de precario proveedor material. A su vez, los casos frecuentes de ruptura de las parejas multiplican las precariedades

de los hogares, al no soler asumir (al menos en el espacio social que abarca la investigación) los varones las responsabilidades derivadas de las separaciones con hijos a cargo. En este sentido, las rupturas de las parejas multiplican la precariedad doméstica.

En sexto lugar, cabe hablar de los costes de oportunidad asociados a la escolaridad, esto es, la recurrente necesidad expresada de que los miembros de la prole se transformen en fuentes de ayuda a la economía doméstica, dependiendo muchas veces las madres de pequeñas aportaciones de vástagos especialmente incentivados para abandonar tempranamente una escuela en la que, por si fuera poco, cada vez se tarda más en titular. Todo funciona como si el «efecto suelo, entendido como una realista despreocupación por el descenso social una vez se ha tocado fondo en la escala social, desincentivara la asunción parental y filial de los prolongados costes de oportunidad, así como de las tensiones, que conlleva el seguimiento de la actividad y la continuidad en la escuela, institución sobre la que se vierten fatalistas expectativas de éxito. Por diferentes motivos, tienden a consolidarse estrategias reproductivas al margen del sistema escolar, como ocurre en las inserciones laborales de los jóvenes mediante redes de parentesco ampliadas en actividades de subsistencia.

A las constricciones que pesan sobre las familias, se añaden un conjunto recurrente **expectativas escolares** en estos hogares.

Las entrevistas desvelan, a diferencia de lo que ocurre en otros sectores mayoritarios de las clases populares andaluzas que abrazan la norma escolar como tabla de movilidad social, las bajas expectativas escolares de los padres ubicados en el espacio social que cubrimos en la

investigación. Estas bajas expectativas en cierta medida representan un ajuste por parte de los adultos entre condiciones y disposiciones, esto es, una adaptación resignada frente a los hándicaps escolares. Así, no se ponen medios, ni se buscan soluciones en las instituciones, ante los primeros malos resultados escolares acumulados por los hijos, y generalmente ya manifestados en el último nivel de Primaria. Frente a las casi inexistentes consideraciones expresivas sobre el sistema educativo (necesidad de la escuela para formación en valores transversales, por ejemplo) se manifiesta, eso sí, una tímida valoración instrumental del sistema escolar, si bien reducida a su mínima expresión: «aprender cuentas», «leer y escribir»...

No se manifiestan expectativas sobre la continuidad escolar de los hijos más allá de la escolarización obligatoria, juzgándose además frecuentemente como un agravio y hándicap añadido el que haya aumentado el número de años de asistencia obligatoria «para que te den el graduado». Que consigan titular al menos en ESO, si bien se considera como una insegura vía de mejora social para los hijos en relación a las condiciones laborales de madres y padres, aparece como una posibilidad a veces deseada, pero remota. De hecho, las escasas apuestas escolares de las familias entrevistadas, allá donde existen, acaban diluyéndose bajo una permanente anticipación negativa de las oportunidades escolares de los miembros de la prole. El fatalismo de los padres con respecto a las posibilidades educativas de sus descendientes no suele ser menor que el que comienzan a proyectar estos últimos a poco que comienzan a tener que rendir cuentas escolares.

El ramillete de percepciones sobre el sistema escolar que hemos revelado tiene, a su vez, **consecuencias sobre las dinámicas familiares**. Así, nos encontra-

mos con el limitado papel que ocupa la escolaridad en el quehacer cotidiano de estos hogares. No hay un seguimiento de las tareas escolares, o no se obtiene información sobre el discurrir de la actividad escolar ni por la vía de los vástagos, ni mediante contactos con docentes. A su vez, en ausencia de rutinas y lugares diferenciados en los hogares para ejercicios escolares, los espacios que los propios centros crean para la realización de deberes fuera del horario escolar —diseñados para menores con familiares sin posibilidades de ayudar en los deberes— son valorados sólo en la medida en que sirven como una prolongación de la función de custodia que ejercería la escuela. Ésta resulta la función de la institución más valorada por el tipo de familias que investigamos, si bien se dan diferencias según la adscripción étnica, así como en función del tipo de constricciones laborales y temporales padecidas por las personas responsables de estos hogares.

A su vez, las relaciones con los centros educativos a instancia de los padres son inexistentes. Las que se dan ocurren la mayoría de las veces después de muchas insistencias frustradas por parte del personal de los centros, obligado a medidas poco convencionales para conseguir los difíciles encuentros, sobre todo en secundaria. Las escasas relaciones con la institución escolar se producen sobre todo al hilo de conflictos de convivencia escolar por parte de los vástagos, así como a raíz de la puesta en marcha de mecanismos de control y de protocolos sancionadores como producto de desatenciones parentales de las básicas obligaciones escolares (casos de absentismo, por ejemplo). De esta manera, las comunicaciones entre padres y profesionales de los centros se enmarcan en situaciones muy poco propicias para la generación de confianza entre ambos actores de la llamada «co-

munidad escolar». La visión de los agentes escolares como agentes de encuadramiento, en vez de cómo colaboradores útiles y fuente de ayuda a las familias, resulta muy extendida. A ello cabe sumar llamativos desconocimientos y tenaces desconfianzas sobre las rutinas de funcionamiento de las instituciones burocráticas.

A su vez, la acumulación temprana de los primeros malos resultados escolares, así como los casos de castigo de los menores por parte de la institución, rara vez activan entre los padres cambios sostenidos —y no sujetos al humor o humillación del momento— en las obligaciones, derechos y formas de ordenamiento de la conducta de los hijos. Además, los malos resultados académicos y las desviaciones filiales de las normas de convivencia escolar tampoco concitan demandas familiares. Expuestos los problemas filiales, rara vez se demandan soluciones y orientaciones concretas por parte de los padres a problemas de rendimiento y de comportamiento escolar.

De la misma manera, aparece frecuentemente en las entrevistas la ausencia de un ordenamiento estable y coherente de la conducta de los hijos. Prevalece en las casas un sistema de sanciones reactivo, no motivado, y circunscrito a momentos de conflicto familiar abierto. Por ejemplo, se mantiene un sistema de sanciones voluble y sujeto al humor del momento, el cual sigue incluyendo el castigo físico, la incongruente sobreprotección maternal frente a la puntual reacción (frecuentemente descontrolada, a veces brutal) del padre, la alteración de los castigos impuestos (rara vez ligados a malos resultados escolares, aunque sí más frecuentemente a la humillación que pueden padecer madres y padres al serles denunciados los malos comportamientos de sus

criados). La dinámica hogareña también se ve marcada por la ausencia de momentos creados para razonar las pautas de conducta exigidas a los hijos, así como para motivar los castigos que se ponen y se levantan. Si aparecen deberes filiales, éstos se manejan como castigos, no como un intento de sometimiento cotidiano a normas con valor educativo a largo plazo.

A la hora de valorar el sistema escolar, los padres despliegan una serie de juicios sobre los riesgos y beneficios asociados a la escolaridad. En cuanto a los riesgos, el trabajo está revelando que, a diferencia de lo que sucede en otros sectores de las clases populares, existe en este tipo de configuraciones familiares un muy escaso temor sobre las malas influencias que para los hijos pueden suponer los pares escolares, sobre todo cuando se produce el paso a secundaria. No obstante, habría diferencias en cuanto a estos miedos paternos dependiendo de la adscripción étnico-cultural de la familia. A su vez, apenas se manifiestan preocupaciones relativas a posibles influencias negativas de los compañeros de aula en cuanto al logro-nivel-éxito educativo de los hijos, a diferencia de lo que sucedería en otros sectores de clases populares que abrazan la norma escolar, manteniendo constantes preocupaciones a la hora de la elección del centro.

Los beneficios asociados a la escolaridad suelen reducirse a la valoración de la escuela como una institución custodia cuyos horarios se prolongan y cuyos servicios —a coste cero para familias de escasos ingresos— se multiplican, como ocurriría con las aulas matinales, con los comedores y con los talleres escolares de tarde. Este último servicio tiende a valorarse también como un lugar de castigo de los menores, en vez de cómo ámbito complementario de ayuda frente a dificultades escolares.

El conjunto de situaciones apuntadas estructurarán (veremos) tanto las visiones, como el tipo de intervenciones que experimentan las familias por parte de los expertos del campo escolar. Profesionales que, al menos en centros de compensación educativa, dedican buena parte de su tiempo a funciones de encuadramiento en la norma escolar, así como al recambio asistencialista de obligaciones escolarizadoras de las cuales suelen abdicar buena parte de las familias ubicadas en ZAEP, nuestro limitado espacio social de investigación.

1.3. Estrategia metodológica

El análisis (ya presentado en la introducción) de las relaciones entre familias y profesionales empleados en ZAEP se ha sustentado en una estrategia de investigación multimodal. El recurso a entrevistas en profundidad, así como el trabajo de campo en varios centros educativos, constituyen, no obstante, las dos principales estrategias emprendidas y sostenidas en la investigación. Explicamos el proceso de investigación, así como las técnicas y recursos empleados.

En un primer momento revisamos diversas **fuentes de datos secundarios** en busca de información sobre los espacios sociales y los tipos de centros educativos andaluces en los cuales se registra mayor incidencia social de fenómenos como el absentismo. En segundo lugar, **seleccionamos los espacios de observación** en función de los perfiles de las familias y tipos de alumnado prevalecientes en los centros. A su vez, estructuramos nuestros guiones de observación y protocolos de entrevistas, establecimos redes diferenciadas de

contactación de informantes, y desarrollamos las primeras entrevistas exploratorias.

En los espacios sociales elegidos realizamos **entrevistas a familias** en ZAEP¹¹. Sin embargo, han sido

11 Se han realizado catorce entrevistas a familias con al menos un menor en edades comprendidas entre los diez y quince años. Entre otros criterios, como la desposesión parental de capital escolar y la acumulación de retraso escolar en los menores del intervalo de edad especificado, buscábamos que los hogares entrevistados incluyeran otros/as hermanos/as mayores de dieciséis años que tampoco habían titulado, o presentaban remotas posibilidades de hacerlo. Previo al intento de cada entrevista manejábamos información obtenida por otras vías en los lugares de trabajo de campo (información sobre señales de absentismo, sobre malos resultados escolares a edades tempranas, sobre la materialización previa del fracaso escolar en hermanos mayores, entre otras informaciones a veces muy sensibles). Esta información nos permitía determinar la significatividad del caso y, posteriormente, emprender la ardua tarea de conseguir acceder al ámbito íntimo de la familia durante varias horas. Tarea la mayoría de las veces fracasada, a pesar de todos nuestros esfuerzos por descartar «porteros» (docentes, trabajadores sociales, etc.) relacionados con instituciones del Estado, buscando en cambio a personas contactadoras que mantuvieran relaciones de cierta confianza en esas casas. Nos presentábamos, sin mentir con ello a nuestros justamente desconfiados informantes, como interesados en conocer las transformaciones en la crianza de los hijos, así como las dificultades que tenían como padres y madres a la hora de criar. Intentábamos, en consecuencia, no presentarnos aludiendo a las dificultades y desviaciones escolares que (nos constaba) se daban en las casas. Si no lo hubiéramos hecho así, las censuras hubieran sido todavía mayores que las que nos hemos encontrado continuamente, a pesar del poder inigualable de las entrevistas para la revelación dialógica de sentidos, vivencias y confesiones socialmente deslegitimadas y, por ello, imposibles de obtener mediante otras técnicas sociológicas aplicables en sólo un año de agenda investigadora. Hubiera hecho falta una etnografía de años en los llamados «barrios marginales», algo que francamente nos desbordaba. El análisis de esas entrevistas a familias, si bien ha permitido identificar un ramillete de constricciones y dinámicas domésticas de hogares que acumulan una reproducción intergeneracional de fracasos y desviaciones escolares, lo consideramos provisional y apenas ha determinado los resultados de esta publicación.

las **entrevistas a profesionales del campo escolar**, la mayoría ubicados en ZAEP, las que conforman este análisis. Integramos el análisis de veinte de esas entrevistas. Establecimos dos grupos de informantes. Uno primero constituido por profesionales de la intervención socioeducativa (EOI). Así, hemos contactado con trabajadores y educadores sociales, mediadores, orientadores, etc. También se entrevistó a personal de las asociaciones y entidades que vienen trabajando en los centros y barrios, incluyendo a expertos de Centros de Salud y de Servicios Sociales, entre otras instituciones. El segundo grupo más numeroso de personas entrevistadas son profesores-tutores y, sobre todo, miembros de los equipos directivos de centros de Primaria y Secundaria (véanse los anexos)¹².

La **etnografía escolar** se realizó entre febrero y noviembre de 2008. Las actividades realizadas durante la permanencia en los centros incluyen, además de la aplicación de protocolos de observación continuamente enriquecidos, la asistencia a reuniones entre el profesorado y el equipo de orientación educativa, así como a encuentros entre profesionales del centro y las familias. La etnografía ha transcurrido en dos centros, casi anexos, uno de Primaria y otro de Secundaria, cuyo anonimato nos comprometemos a conservar. A fin de situar en sus contextos y dinámicas familiares la tra-

12 Hemos diferenciado entre tipos de informantes en los centros escolares considerando que las comunidades escolares no pueden considerarse sistemas integrados. Los centros educativos sólo constituyen sobre el papel contextos unificados y homogéneos en función de los cuales los distintos actores construirían su actividad. Por el contrario, hay que reconstruir cada vez que nos adentramos en una configuración escolar la pluralidad de contextos necesarios para la comprensión de las prácticas y actitudes observadas (Van Zanten, 2001: 19).

yectoria escolar de varias generaciones de menores del barrio donde se ubican los dos centros se ha desarrollado un contacto continuo con profesionales especialmente colaboradores de esos dos establecimientos. La etnografía, realizada además bajo la ventaja del empleo de uno de los miembros del equipo en uno de los establecimientos, nos ha permitido seguir durante casi un año las interacciones cotidianas entre familias y profesionales, adentrándonos también en el terreno de las valoraciones *off the record* que hacían los profesionales, así como en los frecuentes conflictos sobre qué intervenciones debían manejarse. A su vez, mediante el contacto continuo con alumnos de distintos cursos, hemos podido recabar informaciones de sus cotidianidades familiares, así como de las acciones y situaciones de sus padres. La mayor parte de la información obtenida durante la etnografía está registrada en un diario de campo, del cual sólo publicamos fragmentos que impiden el reconocimiento de la identidad de los menores y sus familiares. Finalmente, en el curso de la etnografía hemos realizado explotaciones documentales en los centros. Hemos consultado diversas Memorias informativas y de Evaluación académica; las correspondientes de las AMPAS, de los Departamentos de Orientación y de los trabajadores y educadores sociales, así como los Proyectos de centro.

2. Entre las ausencias y las rupturas escolares

Estrategias y condicionantes de las intervenciones ante el absentismo en
barriadas andaluzas de atención educativa preferente



2. Entre las ausencias y las rupturas escolares

Estrategias y condicionantes de las intervenciones ante el absentismo en barriadas andaluzas de atención educativa preferente

2.1. El marco general de la acción contra el absentismo: preocupaciones políticas, normativas generalistas e invisibilidades estadísticas de un fenómeno estratificado socialmente

El absentismo ha marcado históricamente las relaciones de las clases populares con el sistema educativo. Constituye uno de esos seculares fenómenos que, sin embargo, sólo ha sido objeto de una reciente problematización social. Se ha desencadenado la misma (en España y Andalucía) al hilo de los desafíos y los incrementos de costes de oportunidad que, sobre todo para el sector más precarizado de los menores-jóvenes de clases populares, conlleva la prolongación de la escolaridad obligatoria. Fenómeno el de ampliar los años exigidos de escolaridad para titular que cifra una de sus principales consecuencias indeseadas, pero no exactamente imprevisibles (Carabaña, 1998), en la multiplicación de las desafecciones y rupturas escolares. El absentismo sería una problemática a situar, por tanto, en un *continuum* entre las ausencias escolares (más o menos intermitentes,

pero que van estabilizándose) y las rupturas definitivas de esos menores con los frágiles vínculos que les ligan a la enseñanza obligatoria.

La aludida problematización social del absentismo ha ido acompañada de su correspondiente judicialización, tanto en el orden político-administrativo como estrictamente penal. La «cruzada antiabsentista» comienza en la mayoría de las autonomías españolas competentes tarde, no obstante. Todavía a finales de los noventa, como apuntó nuestro Defensor del Pueblo (1998), carecía Andalucía de una normativa específica que guiara la definición administrativa y el tratamiento interinstitucional del problema. Esta situación empieza a cambiar sólo a partir de 2001, una vez llega el primer Decreto de un serial normativo que ha ido mejorando la conceptualización del fenómeno y la coordinación en su abordaje (Defensor del Pueblo de Andalucía, 1998; 2004)¹³.

13 «La situación actual de la lucha contra el absentismo escolar en Andalucía ha experimentado una sustancial mejora en cuanto a la regulación de los instrumentos de intervención administrativa, lo que, a buen seguro, redundará en un incremento en la eficacia de la acción administrativa frente a este problema, acabando con la situación de descoordinación y la ausencia de criterios comunes que han caracterizado la situación anterior (Defensor del Pueblo Andalucía, 2004: 66).

Avances que habrá que esperar a calibrar en su más justa medida, no obstante, cuando la administración disponga para la ciudadanía la publicación de datos suficientemente desagregados por los distintos espacios sociales del mapa escolar andaluz.

Ajustadas al marco legal general, las recientes disposiciones jurídicas ante la desescolarización promulgadas en Andalucía engarzan las variadas actuaciones que, en diferentes fases, corresponden a las distintas instancias administrativas. No es momento de dar cuenta en extenso de una cascada normativa de ámbito estatal, a su vez incorporada a todos los preámbulos normativos sobre absentismo en Andalucía¹⁴. En esta tierra, la ne-

14 En 1990 la LOGSE precisa en su artículo 5.1 que «la enseñanza básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis», algo que a pesar de críticas y debates no ha cambiado hasta la actualidad. El absentista pasa entonces a ser definido como alumno con necesidades educativas especiales en la terminología logsiana, una atención que por motivos de compensación social, precisamente desarrollarán las comunidades autónomas, ya competentes, como lo fue siempre Andalucía. En otro ámbito, la conocida como Ley Jurídica del menor —art. 13, del texto completo de 1996— recoge la obligación de que «cualquier persona o autoridad que tenga conocimiento de que un menor no está escolarizado o no asiste al centro escolar de forma habitual y sin justificación, durante el período obligatorio, deberá ponerlo en conocimiento de las autoridades públicas competentes, que adoptarán las medidas necesarias para su escolarización». Todo lo anterior se expresa en términos más preventivos, en tanto que los aspectos coactivos los encontramos tanto en el Código Civil, artículos 154 y 269, como en el Código Penal. A raíz del cambio a la más actual legislación penal, se ablanda la consideración del incumplimiento de los deberes de la patria potestad (anterior artículo 584), que pasa a considerarse dentro del delito de abandono de familia tipificado en el artículo 226 —el subrayado es nuestro—: «El que dejare de cumplir los deberes legales de asistencia inherentes a la patria potestad, tutela, guarda o acogimiento familiar, o de prestar la asistencia necesaria legalmente establecida para el sustento de sus descendien-

tes, ascendientes o cónyuge, que se hallen necesitados, será castigado con la pena de arresto de ocho a veinte fines de semana. El Juez o Tribunal podrá imponer, motivadamente, al reo la pena de inhabilitación especial para el ejercicio del derecho de patria potestad, tutela, guarda o acogimiento familiar». Al combinarse la punición del absentismo con el desamparo del menor o con los malos tratos, en la práctica, muchas denuncias por inasistencias de las que llegaban a las Fiscalías de menores acaban desde entonces por no alcanzar resultado alguno al ser devueltas por la imposibilidad de darles curso. En cambio, las multas y sentencias condenatorias combinadas produjeron, sobre todo en sus efectos ejemplarizantes, cambios de actitud en Málaga, Almería y Granada, cuando a finales de la década de los noventa los Juzgados de Menores adoptaron una posición activa en la cuestión al amparo del anterior Código Penal.

*Nosotros, antes de trabajar con los Servicios Sociales Comunitarios, antes de existir este protocolo de absentismo, nosotros teníamos nuestro propio protocolo de absentismo y actuábamos con la asociación E. A., que es la que trabaja aquí, en el barrio. **Sí, sí.** Entonces, claro, teníamos nuestras propias pautas de actuación, nuestro propio protocolo, pero claro, no tenía validez ninguna. **Ya. Entiendo, entiendo.** Antes también se hacía, lo que pasa es que no se llevaba como se lleva ahora. Claro, que era más a nivel nuestro [PD11, Jefe de estudios, CEIP].*

Al fin, y con el objeto de homogeneizar las particulares maneras de abordar el problema, entran en juego las Instrucciones de 18 de octubre de 2001 sobre prevención, control y seguimiento del absentismo escolar. Fijan éstas la definición oficial del fenómeno como «falta de asistencia sin justificar de más de cinco periodos lectivos al mes...»¹⁵. Posteriormente, otro Decreto (167/2003), con

15 «... considerando como un periodo lectivo cada módulo horario de las diferentes áreas de la educación secundaria

el Plan Integral que le acompaña de «seguimiento, prevención y control del absentismo escolar», dan un paso más al situar las acciones enmarcadas en el terreno de la «atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas». Posteriores revisiones (la más importante de ellas, la de 19 de septiembre de 2005¹⁶), avanzan en el reconocimiento de que el fenómeno afecta a ciertos centros y zonas donde se da «en unos porcentajes y con unas características que obligan a una actuación integral de todas las Administraciones Públicas, dadas las repercusiones negativas que tiene tanto desde el punto de vista individual, como para el conjunto de la sociedad»¹⁷.

Así, un breve análisis de las disposiciones jurídicas revela que, aunque se declaren con vocación de alcance general dentro de su ámbito competencial, esas normativas frente al absentismo se dirigen a encuadrar en la

obligatoria y las sesiones de mañana o tarde en la educación Primaria». Las instrucciones citadas también establecen los pasos a dar por los centros escolares —bastante limitados a los primeros estadios de mera comunicación de la falta a las familias y limita la autonomía de sus ROF (Reglamentos de Ordenación y Funcionamiento) a la periodicidad de su recuento—. Así mismo, establecen la coordinación como una las funciones de las Delegaciones provinciales en la tramitación de los expedientes informativos. Recoge, igualmente, las obligaciones respecto a Asuntos Sociales —hacia la que obliga a los centros a facilitar fluida y constante información y otras entidades, sobre todo administraciones municipales y ONGs mediante convenios y protocolos de colaboración.

- 16 Donde además se retoca para la etapa de secundaria la consideración de absentismo, que pasa a definirse en términos de «ausencia injustificada de 25 horas, o el equivalente al 25% de días lectivos o de horas de clase, respectivamente».
- 17 Plan integral, Orden de 19 de septiembre de 2005, por la que se revisan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo, BOJA 202 de 17 de octubre de 2005, pp. 25623.

norma escolar al sector más voluminoso e importante de absentistas residentes en Andalucía: el de los vástagos de familias que habitan en barrios socialmente desfavorecidos —la mayoría de las veces con altas concentraciones de minorías étnicas estigmatizadas situadas en los últimos escalones de la lucha por la distribución. En estas zonas de atención educativa preferente y de desafecciones escolares recurrentes se producen la mayoría de las ausencias de las aulas a edades de presencia obligada en las mismas¹⁸:

«No es un fenómeno generalizado del sistema educativo andaluz. La inmensa mayoría de estos alumnos provienen de ambientes marginales o de entornos urbanos deprimidos y sufren graves carencias económicas y sociales. Basta, por otro lado, un mero cotejo del listado de centros docentes que sufren con especial virulencia la problemática absentista, para comprobar que los mismos se sitúan mayoritariamente en las barriadas más deprimidas y marginales de nuestras ciudades y pueblos. Por tanto, la relación es entre absentismo y pobreza, o entre absentismo y marginación [...]. Cuando analizamos los datos relativos a determinadas zonas de escolarización y a ciertos colectivos sociales, nos encontramos con porcentajes de absentismo escolar que en ocasiones superan el 30% de la población estudiada» (Informe Defensor Pueblo Andalucía 2004: 62)¹⁹.

- 18 En otros espacios sociales localizaríamos una mucha menor incidencia social, aunque se advierte cierto incremento de casos que pueden estar relacionados a su vez con un mayor celo en las medidas de detección (Defensor del Pueblo Andalucía, 2004: 62). El absentismo de los «movimientos antiescuela», fenómeno en gran medida a cargo de grupos reducidos de padres de clases medias con rentas derivadas de la acumulación e intercambio salarial de capital escolar, representa un fenómeno aún incipiente cuya creciente visibilidad depende más de los recursos mediáticos y legales al alcance de este pequeño colectivo, que de la extensión social de sus alternativas de rechazo a las relaciones de autoridad pedagógicas y burocráticas que han de interiorizarse en el sistema social de las aulas; o bien en otros ámbitos de imprescindible socialización secundaria.
- 19 Otros estudios de ámbito estatal (Rué, 2005, González, 2006, Matamales, 2007) confirman la concentración de

Por tanto, nos encontraríamos ante un fenómeno socialmente estratificado. Ante uno de los grandes problemas que azotan barriadas precarizadas y marginalizadas y frente al cual —al menos si atendemos a la profusión de legislaciones recientes— vienen multiplicándose las actuaciones. Sin embargo, como suele ocurrir con muchos de los llamados «problemas sociales» de los sectores sociales desposeídos, la existencia de legislaciones, así como la multiplicación habitualmente reactiva de declaraciones y gestos que parecen manifestar sinceras preocupaciones políticas por la persistencia del fenómeno absentista, no se corresponde con la realización continuada de acciones que, satisfaciendo aquello del conocer para intentar transformar, ayuden a revelar la dimensión del fenómeno.

En general, aquellas entidades y figuras institucionales que al menos alcanzan a recopilar algunos datos se enfrentan a la limitación de que éstos «se han obtenido sin tomar en consideración que el absentismo no es un problema generalizado del sistema educativo, sino un

absentistas en ciertas zonas deprimidas del espacio social. Algo similar ocurre en países de nuestro entorno. En el caso más conocido de Francia (Glassman, 2003, Millet y Thin, 2003, Esterle, 2005) de nuevo la mayor tasa se localiza en ciertos institutos profesionales de ZEP —zones d'éducation prioritaire—, denominación casi coincidente a la establecida en Andalucía. En el país vecino, donde la administración sí que ofrece datos regularmente —un 5,6% de tasa de absentismo en ciertas zonas deprimidas de Francia, publicaba el diario *El País* (23/01/09)— la inasistencia conlleva riesgos coercitivos directos para las familias, que deben presentarse ante el tribunal de policía y pagar multas de hasta 750 euros, si, siguiendo una serie de planes, no mejora la reincorporación de los hijos al sistema escolar. El acento se pone, pues, en la responsabilidad civil de las familias (Thin, 2005). Hace bien poco se ha creado un cuerpo de 30.000 inspectores especialmente dedicados a la «cruzada francesa contra el absentismo».

problema específico que afecta a determinadas zonas y colectivos sociales. Así, si atendemos a las estadísticas oficiales de la Consejería de Educación hemos de concluir que la incidencia del absentismo escolar en términos porcentuales es poco significativa respecto del total de alumnos y centros que conforman el Mapa educativo andaluz» (Informe del Defensor del Pueblo Andalucía, 2004: 62)²⁰.

20 Un ejemplo en la dirección apuntada. El 2 de febrero de 2009 titulaba la edición para Andalucía del diario *El País*: «La Junta calcula que sólo entre el 0,1% y el 0,2% de los alumnos faltan a clase». En cambio, el 8 de marzo publicaba otro diario, *ABC* de Sevilla, otra noticia que conformaba una imagen bien diferente sobre el calado del problema, al menos en zonas específicas, donde el «absentismo llega al 40%». Por nuestra parte, algunos datos sobre absentismo manejados los hemos conseguido mediante relaciones de confianza con los centros visitados, los cuales no dejan de ser muestras muy puntuales (en centros cuyo anonimato conservamos) de la incidencia social y evolución de las tasas de absentismo (exclusivamente) en zonas de atención educativa preferente. La administración educativa andaluza acostumbra a remitir a su página web, donde no hallamos datos de absentismo. A nuestras reiteradas peticiones de datos sobre el problema en Andalucía, se nos ofrecían datos de abandono prematuro que no buscábamos. A la vez se nos escribía (comunicación de marzo de 2009 a un miembro del equipo) que: «el absentismo escolar no forma parte normalmente del sistema de indicadores de las comunidades autónomas o de los estados europeos [...] No son datos que figuren normalmente en los sistemas de indicadores que publican las administraciones educativas». No parece un problema particular, en cualquier caso. El último estudio diagnóstico en cifras del sistema educativo andaluz que ha potenciado la Consejería de Educación (Trinidad Requena y Cantón, 2007) tampoco consigue arrojar a la luz pública —ni en su capítulo sobre el alumnado, ni en ningún otro— datos de absentismo, aunque sí de los porcentajes de «abandono escolar prematuro». Datos de abandono escolar que, por subrayar lo que parece una tendencia general mejorable dentro de la estadística andaluza, tampoco aparecen desagregados por zonas escolares u otras variables sociodemográficas socialmente sensibles, como la clase social, aunque afortunadamente los datos sí están al menos desagregados por género. A nivel de Delegaciones provinciales se pueden encontrar a veces datos agregados. Por ejemplo, hace poco la Delegación

La invisibilidad estadística del estratificado fenómeno del absentismo escolar, al cual nosotros pretendemos aproximarnos mediante una estrategia de investigación cualitativa aplicada a zonas donde el problema es significativamente mayor, es sólo un problema condicionante de la comprensión certera y el abordaje de la situación. Otro problema remitiría a los procesos de producción de esos datos. Criterios diferentes a la hora de registrar dan lugar a problemas de validez y fiabilidad que no vendrían sino a gravar la penumbra en la que están instalados los datos oficiales. Podemos preguntarnos entonces: ¿miden los procedimientos de registro del absentismo al uso la incidencia social real del fenómeno? Y, sobre todo, ¿siguen los distintos centros escolares los

mismos criterios de registro de las faltas, aplicándolos con el mismo celo para todo los tipos de absentistas?

Ya García Gracia (2001; 2003) mostró (para el caso de Cataluña) los distintos modos mediante los cuales los centros intervienen ante las variadas situaciones de absentismo. Problema al que se enfrentarían de bien distintas maneras, tanto a la hora de conceptualizar el fenómeno, como a la hora de registrarlo y de proponer respuestas a escala de centro que no consistan en la mera derivación de casos. Subrayaba también el diferente interés, así como las distintas posibilidades, que tienen docentes y gestores de los centros a la hora de registrar y/u ordenar el registro del absentismo en sus establecimientos escolares. El próximo apartado nos adentra en estos problemas, y en sus posibles efectos sobre la praxis antiabsentista que se lleva a cabo en Andalucía.

de educación de Almería situaba el absentismo en la provincia en un 2%, informando de la multiplicación de los programas en ciertas zonas escolares para las que, eso sí, nuevamente no se daban cifras específicas que permitiera calibrar la muy desigual incidencia del absentismo en los distintos espacios que ocupan las distintas clases y grupos sociales a lo largo de la geografía urbana almeriense (*Ideal de Almería*, 14/01/09). Cabe por fin apuntar que en los diferentes estudios de ámbito estatal, generalmente adscritos al Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación, los datos publicados se vienen limitando igualmente a los indicadores de idoneidad y abandono prematuro. Por tanto, a nivel nacional también habría que mejorar en la cuantificación desagregada del absentismo. Cuestión aparte es el uso mediático, generalmente injustificadamente alarmista, de los datos sobre absentismo. Podría a modo de ejemplo citarse el caso del famoso 34% de tasa de absentismo para España que publicaba un diario a toda plana, y sin ningún tipo de contextualización. Dato extraído así: «dos semanas duró el rastreo llevado a cabo por la organización en 2001, dentro de Programa para Asistencia Internacional para los Estudiantes (PISA). Se contactó con los profesores, se cogió a los chavales de 15 años de 41 países y se registró quiénes habían faltado a su cita diaria con el instituto (o quiénes habían llegado tarde) más de una vez durante los 14 días elegidos. Después de España (34% de absentismo, según el criterio de registro especificado), Dinamarca (33%), Polonia (29%), Grecia (29%) y Nueva Zelanda (27%) copan el podio de la escuela al revés» (*El Mundo*, 15/10/03).

2.2. «Culturas escolares» frente al absentismo: modulaciones locales de las normativas, prescripciones y protocolos de actuación

La definición administrativa del absentismo escolar con la que cuenta hoy Andalucía da lugar a prescripciones y normativas encaminadas a pautar el registro y la actuación que todos los centros de Primaria y Secundaria han de seguir en materia de ausencias escolares. A su vez, en tales normativas se regulan las relaciones entre centros escolares y otras instituciones con competencias en materia de absentismo, como los Servicios Sociales de zona.

Sin embargo, el trabajo de campo realizado revela que la conceptualización y regulación administrativa al uso sobre el fenómeno (por mucho que haya avanzado en los últimos años) no se está revelando la mayoría de las veces como una herramienta suficientemente capaz por sí misma de homogeneizar la actuación de los distintos centros en materia de ausencias escolares, comprometiéndolos bajo el mismo tesón y celo a la constancia en unos procedimientos comunes de registro del absentismo y de derivación de estos casos a otras instancias, tal y como fijaría la normativa. «El Séneca no es suficiente», por mucho que estandarice en muy última instancia la forma de registrar el absentismo por parte de los distintos centros.

Tampoco puede hablarse (todavía) de una suficientemente desarrollada arquitectura común que someta a los centros a un tratamiento proactivo del absentismo, consistente en planificar políticas y programas median-

te los cuales los establecimientos agoten todas las fórmulas de auto-regulación que las normativas existentes ponen al alcance de las distintas direcciones y comunidades escolares. Posibilidades que pasarían, por ejemplo, por establecer comisiones internas continuadas entre docentes y personal de la intervención social y psicopedagógica; por la colaboración continuada con entidades sociales de las barriadas; por la constitución de espacios de trabajo conjunto entre equipos de centros de Primaria y de institutos adscritos; por la reclamación continuada por parte de las direcciones de recursos humanos (un educador social por instituto, por ejemplo) específicamente formados en intervención social. Posibilidades todas ellas no siempre explotadas y que estarían encaminadas a una finalidad fundamental: diversificar las vías de «tratamiento escolar» del absentismo. O lo que es lo mismo: agotar todas las posibilidades antes, durante y después de la derivación formal y obligada del caso a otras instancias. Todo ello, además, antes de que se consolide la «ruptura escolar» «definitiva» del menor que empieza a desaparecer.

La proliferación que se ha ido produciendo de vocaciones coordinadoras en las mesas frente al absentismo —los esfuerzos no siempre bien aceptados por todos de fijación de criterios comunes entre centros, y con otras instituciones, a la hora de actuar en las procelosas lagunas de las ausencias escolares— constituye una señal o indicio de la variabilidad real de actuaciones que se estarían (o se habrían venido) dando a nivel de los distintos establecimientos. Una variedad de actuaciones que, entre otras consecuencias, complica la visibilización estadística y el conocimiento de la incidencia social real del fenómeno absentista. Al menos (y aunque el tema requeriría un análisis con un corpus de centros que nos habría desbordado) hay indicios suficientes

para plantear que la fiabilidad de los datos producidos por los centros está limitada por distintos estilos de registro y justificación de las faltas.

Ilustra por el momento nuestro argumento la siguiente situación conformada por dos de los centros de una misma zona que, sin embargo, aplican criterios diferentes a la hora de clasificar a un alumno como absentista. Primer centro:

En el tema de absentismo, por ejemplo, nosotros, hay dos reuniones; una, a nivel de centro para ver el absentismo en nuestro centro con [profesionales empleados en la mesa zonal contra el absentismo] y [...] que es de Asuntos Sociales, ¿vale? Eso cada quince o dieciséis días. Y luego, mensualmente, hay una de la zona, y entonces las pautas son comunes. Y se marcan por parte de la Delegación y el C. [...]. Y ahí estamos hablando de un 20% y son cinco días al mes sin justificar [PD7, Jefe de estudios, IES].

Las cinco faltas sin justificar que se manejan en el citado centro de secundaria en realidad es el criterio que debe prevalecer, en vez de en institutos, para todos los centros de Primaria. En cambio, por paradójico que resulte, hay centros de Primaria donde aplican el criterio establecido legalmente para los centros de Secundaria. Segundo caso: a la hora de definir al menor como absentista, se toma en cuenta el porcentaje de inasistencias a partir del cual se pierde el contacto necesario para asistir a pruebas evaluadoras, seguir la línea de las clases, etc. El acuerdo al respecto parece del propio Claustro, algo que en principio escaparía de sus funciones:

[Las fórmulas de registro] Son distintas a las de otros colegios porque el hecho de que un alumno tenga más de 5 faltas sin justificar en un mes, en cualquier colegio se considera absentista. Lo que pasa es que si, a través de los distintos sectores que trabajan el absentismo, que en nuestro colegio lo trabajan varias asociaciones y nosotros

*como centro también, pues por ejemplo, si tiene el 25% de no asistencia, no se le puede evaluar positivamente, o sea, no puede aprobar la asignatura. Generalmente, no tiene mayor problema, porque un niño que falta a más de un 25% de las clases, no adquiere los conocimientos, no viene los días que se realizan las pruebas ni los controles, etc. **Ahí.** Entonces, como una medida paliativa también, más que a nosotros, que sabemos que va a suspender porque no va a adquirir los conocimientos, las competencias básicas que tiene que adquirir, también el hecho de dar un toque a la familia: «Oiga, su hijo suspende porque no viene al colegio». [...] **¿Pero eso es una norma vuestra? Esa del 25% de faltas es una norma interna de centro, ¿no? Sí. Que no aprobarán. Ya sé que no habrá problema, porque suelen estar suspendidos, pero es una norma que habéis puesto vosotros.** Sí, es una norma interna, a nivel de Claustro [PD11, Jefe de estudios, CEIP].*

En otro tercer centro de Secundaria, ubicado en otra ZAEP, encontramos otro llamativo caso de imprecisión. Hay que apuntar que esa imprecisión se ve en este caso agudizada por la falta de un criterio unificado a nivel de zona sobre quién —y a partir de qué momento— ha de ser declarado como absentista a efectos administrativos:

Se ha contabilizado como absentista todo alumno/a que haya tenido 5 ó más faltas de asistencia sin justificar, durante uno o más meses del curso escolar. En muchos casos coinciden los alumnos atendidos en los diferentes ámbitos (convivencia, riesgo y absentismo), de modo que nuestro objetivo acaba siendo reducir el número de alumnos absentistas (ausentes el 25% ó más de los días lectivos), para atajar los problemas generales más importantes del centro [EOI3, Educador social, IES].

En los centros de compensación educativa azotados por el absentismo, a los frecuentes absentistas «crónicos» se suman otro tipo de absentistas considerados más «rescatables», más «intermitentes». Esta situación, y la idea de que hay absentistas más tratables, a la par que casos perdidos e intratables, promueve una nueva

modulación fáctica respecto a la normativa oficial. Asistimos en el siguiente relato a la revelación de un distinto celo en el registro de las faltas en función de la categoría de absentista que se adjudique al menor. Habiendo absentistas más y menos recuperables, habría que concentrar los esfuerzos sobre los intermitentes:

En la práctica tenemos los totales, que no vienen nunca, que están simplemente en lista y entre éstos, contamos a los que vienen a lo mejor un mes al año. Con ellos poco se puede hacer. Luego están los que faltan varios días a la semana y a veces alguna semana entera, que con esos sí que se trabaja... y por último, los que faltan de vez en cuando, porque sí, a los que no consideramos absentistas [EO13, Educador social, IES].

En general, el conjunto de profesionales entrevistados admite la difícil e irregular cuantificación en los casos de absentistas crónicos. Se suele reconocer abiertamente que esta clase de absentistas no acostumbra a entrar «en ningún cómputo»²¹:

Existe bastante, más de lo que debería, eh. No entran en ningún cómputo del número. Cuando se dicen hay trescientos y pico de absentistas, digo: Muy típico, multiplícalo [EOI 7, Educador social, IES].

21 Era el caso hasta hace bien poco de unos 397 niños de una barriada que, aunque en algún momento aparecieron en algún listado escolar, estuvieron sin escolarizar hasta 2007. Se recuperaron, no obstante, 194 casos, un avance que relaja las tasas de absentismo en ciertas zonas (*El Correo de Andalucía*, 21/02/07). Buena parte de estos recuperados acabaron en un programa, aplicado entre un colegio de Primaria y otro de Secundaria. Hay niños de 10 a 13 años y de 13 a 16 años en dos distintos establecimientos. Los controles son muchos y se está logrando la asistencia regular de los menores, aunque en algunos casos las familias (madres) están cobrando ayudas en cierta medida supeditadas a la asistencia regular a un curso de «habilidades parentales» y, sobre todo, a la asistencia matutina de sus hijos al centro.

Los casos revelados hasta el momento se ubican en zonas con elevados porcentajes de absentistas de alta frecuencia, término reservado en uno de los casos para menores que acostumbran a cosechar más de 15 ausencias injustificadas por mes. En otro tipo de centros, donde prevalece un absentismo más intermitente, el criterio de registro parece variar en función de valoraciones cualitativas sobre la «diversidad de los absentistas», bastando para las familias mejor contempladas la comunicación oral no confirmada con justificantes médicos:

En el barrio y por tanto en el colegio, la situamos en torno al 20%, o menos, pero verás dentro de ellos hay diversidad. No suelen ser casos problemáticos, de comportamiento. Simplemente que es donde más se pone de manifiesto el absentismo. Incluso son los padres los que tratan de justificarlo, te dicen: «No, mire usted, es que mi niña...». Y entonces ya no los podemos computar como tales, porque están justificados [PD3, Director, CEIP].

El siguiente relato, además de reflejar nuevamente una diversidad de estilos de registro del absentismo, revela cómo las consideraciones que funcionan a nivel de centros influyen en el registro:

Hay centros donde, como no haya trabajador social, en el momento en que el niño tenga X faltas, es absentista. En el momento en que el tutor haya hecho 4 llamadas, y el padre no haya respondido, o siga sin dar resultado: el niño es absentista. En el caso del Colegio o de los centros donde se lleva a cabo este proyecto [el cual incluye el destino de un trabajador social], el niño se le deriva al trabajador social o trabajadora social. Entonces, una vez que nosotros empezamos a intervenir, aunque sea absentista, no se le considera absentista, o sea, no se inicia el protocolo; en otros centros, en cambio, sí se inicia [EO11, Trabajadora social, CEIP].

En sintonía con los hallazgos de estudios en otras comunidades autónomas (García Gracia, 2001; Rué, 2005), puede afirmarse que los modos de registro de las au-

sencias escolares —incluso dentro de una misma zona de atención educativa preferente— varían en función de las culturas de centro.

Más que la reiterada autonomía de los establecimientos, justificada por la necesidad de distinta «adaptación de los centros al entorno», en la desigual reacción a nivel de centros pesan mayormente otras circunstancias. En primer lugar, a la hora de grabar las faltas, así como en el momento de aceptar las justificaciones, influyen los distintos juicios previos que despliegan los expertos en socialización sobre las familias cuyos niños faltaron.

Nuestro trabajo de campo revela que, más allá de lo que marque la normativa y fije la dirección, a la hora del registro de faltas resulta determinante el criterio que en última instancia «el tutor considera», haciendo depender su acción de juicios cualitativos. En última instancia, el docente fija si la «cosa se queda ahí y que no pase más», así como «qué es razonable» hacer con la familia:

En el ROF está recogido que a partir de cinco faltas no justificadas [se puede considerar absentismo]. Se le manda ya al padre una carta. Primero lo cita el tutor, donde ya se le preguntará en esa cita, porque el tutor se lo preguntará por escrito y tiene que aparecer el padre personalmente, pues, razones de esas faltas, y si el tutor considera que es razonable lo que el padre justifica pues ya está, se queda ahí y que no pase más. Es una advertencia. Si no considera el tutor que eso es razonable, entonces ya hay una segunda carta donde se le cita de Dirección. Y si a partir de aquí tampoco se considera [por el tutor y por el director], entonces se hace un protocolo que se manda a Asuntos Sociales [PD5, Directora, CEIP].

La acción tutorial exigiendo justificaciones no pretende, muchas veces, el registro de las faltas. Más que cumplir fielmente la normativa, lo que frecuentemente se pretende (al menos en Secundaria) es informar a los padres de

la sucesión de unas faltas que tendrían que justificarse. No obstante, una vez informada la familia, las dudas que puedan sobrevenir sobre el carácter justificado o no de las faltas se resuelven «a criterio» del tutor:

V. trae un justificante por haber faltado el día anterior. La madre lo escribe en un papel recortado de una libreta con el siguiente texto que transcribo fielmente: Mi Hija V no asistido a las clases el día 13-2-08 por tener dolor de cabuz un saludo La Madre». Cuando se lo leo, V exclama, «vaya madre, si ese era mi hermano; yo tenía dolor de barriga». Así se justifican dos faltas, la aceptación a criterio del tutor [DA1, 14/02/08].

En segundo lugar, en las diferencias tutoriales a la hora de tratar el absentismo también influirá el grado de presión parental para que acaben siendo justificadas las ausencias filiales, como veremos más adelante con mayor detalle. Además de intentar convencer a la agraviada familia de que «el Séneca tiene la culpa», la mejor manera de salir de estas situaciones de confrontación es, si las dudas y tensiones afloran, ser flexible a la hora de registrar lo que cuesta mucho controlar fehacientemente, sobre todo si los centros de salud de la zona tienden, a su vez, a evitar confrontaciones con las familias absentistas:

*Cuando es ese absentismo de que ahora falta una semana, después otra, y en el fondo no ha estado malo, sino que la madre se lo lleva, o que la madre no lo levantó... Ahí cuesta mucho, eso cuesta mucho controlarlo. **Claro, porque es algo muy difícil de contabilizar.** Claro, porque ahí tiene que ser la palabra del padre contra la tuya [PD5, Directora, CEIP].*

Más que detenernos ahora en los costes que para los tutores conlleva el registro del absentismo, como marca la normativa, nos interesa revelar en este momento la imprecisión de un concepto para el que todos parecen

buscar una salida, como muestra la siguiente situación en la que estaba en juego la emisión de certificados de matrícula y asistencia para una familia que, sin embarco, no cumplía el requisito para el segundo papel:

(mj) «No puedes pedir el salario porque tu hijo el pequeño no va al colegio». «Sí, está escolarizado». Ella insiste, lo presenta y el certificado que presenta es que el niño está escolarizado y digo: «mira, que el niño está escolarizado, pero no pone que asiste regularmente». ¿Vale? Una vez más un problema de descoordinación porque todos los sistemas no conocen todos los programas de los demás sistemas, con lo cual está escolarizado, está escolarizado, por ahora está escolarizado, porque ni ha pedido plaza, porque además de un curso a otro se lo hacen de oficio. **(e) ¿Pero desconocía la ley esa persona?** (mj) El sistema educativo desconoce la ley, desconoce... Le pido un certificado de que asiste regularmente al colegio, pues es el de que acude y no un certificado de escolaridad. (m) Esto tiene mucho que ver con la información y con lo que quieran saber en cada sitio. (mj) O lo que quieren hacer. (m) O lo que quieren hacer porque a mí se me ha dado que la Junta de Andalucía ha paralizado la tramitación de los salarios hasta que no les manden el certificado de escolaridad y asistencia, que también ha ocurrido. (m) Lo que pasa es que hay diferentes maneras de interpretar la... (mj) Sí pero, vamos a ver, con colegios que normalmente se trabaja por temas de absentismo. En [...] de V, R, Secretario, vamos a ver: «R si este niño no va, no me hagas el certificado». «Yo cómo le voy a hacer un certificado de que no acude. Cómo, no te lo voy a dar yo: te digo de que está escolarizado». «Tú me haces lo que tú quieras, pero que sepas que es que si no...» Entonces es un pulso [EOI6, Trabajadoras sociales, Servicios sociales].

Otro caso parecido al anterior, pero en el que destaca la aludida presión parental para borrar faltas y conseguir certificados de asistencia regular:

El apartado ése de «asisten regularmente» pues no lo firmamos, porque si no asisten, no asisten [...]. Entonces, le damos la certificación de matrícula, pero no le damos la certificación de que asisten regularmente. Entonces, se nos da el caso de que en secretaría el administrativo pues

unas madres le han presionado un montón [...]. Bueno, le montaron una bronca y medio le amenazaban y se sentían ellos... porque eran del barrio y demás... Yo no sé, inventándome historias de que si había un control, y que yo no tenía problema ninguno en hacerle la certificación de que estaban matriculados; efectivamente tenían derecho a estar matriculados. Entonces, vamos a ver si con este papel que certificamos os podéis arreglar [PD12, Directora, IES].

En tercer lugar, en el distinto celo a la hora del registro del absentismo, influyen las complicadas actualizaciones de los datos. Operaciones en apariencia idénticas para todos, pero que pueden generar desiguales costes de tiempo para los tutores. Se trata de unas figuras cuyas sobrecargas y entregas a esas y otras dedicaciones varían sobremanera en función del distinto poder de sus direcciones a la hora de ordenar la conducta de éstos en materia de registro de datos. Registros cada vez más abundantes y consumidores de tiempo, según una frecuente queja de los docentes²².

En cuarto lugar, a la hora de explicar el distinto celo a la hora del registro y seguimiento del absentismo, cuenta la desigualmente repartida presencia de figuras como trabajadores o educadores sociales que, al menos en aquellos centros donde sí existen, dedican buena parte de su tiempo a intentar fijar criterios comunes de registro. Los tutores se ven más comprometidos a registrar

22 Pequeña concesión impresionista a los agravios que sufren los tutores, pero significativa aportación a la hora de explicar un «malestar docente» que puede estar afectando negativamente a los pruritos registradores que vendría tratando de imponer y estandarizar la administración educativa: «Una compañera con la que comparto coche y trayecto me comenta que ella, que es Jefa de departamento, no considera que debía recibir el complemento como tal ni la reducción horaria, mientras que los tutores, que realmente están todo el día «pringaos» metiendo faltas y tramitando partes, no tengan compensación. Es más, «cada vez os piden más cosas» [DA4, 27/05/08].

sistemáticamente todas las faltas allá donde mayores sean las interdependencias con otros profesionales que condicionan sus juicios cualitativos y modos particulares de registro.

2.3. Variedades de comportamientos absentistas en las distintas etapas de educación obligatoria y sus efectos sobre la dinámica de aulas y centros

Introducimos a continuación una clasificación de los tipos de conducta absentista identificadas por los agentes del campo escolar entrevistados. Admitimos que nos movemos entre distinciones sin contornos muy precisos. Las mismas, sin embargo, tienen efectos sobre la «praxis antiabsentista», ya que (al haber sido asumidas por los agentes del campo escolar) terminan orientando las distintas valoraciones y estrategias desplegadas. Presentamos, por lo tanto, los que (desde las perspectivas de los agentes ligados al campo escolar entrevistados) constituirían los rasgos distintivos de los menores y (sobre todo) de las configuraciones familiares en las cuales resultaría más probable la detección de estos casos. Se apuntan, por último, algunos de los efectos que tiene el absentismo sobre la dinámica de las aulas y los centros.

2.3.1. Las modalidades de absentismo: distintos eslabones de una cadena hacia la ruptura escolar

Manejamos una tipología de absentismo que distingue entre las siguientes manifestaciones del fenómeno. El absentismo **puntual** implica faltas en días concretos por motivos varios que no son justificados, así como inasistencias en horas sueltas o a determinadas asignaturas. A estas situaciones de absentismo puntual cabría sumar las llegadas a clase con retraso que, en todo caso, no conforman un tipo de absentismo recurrente. El absentismo **intermitente**, en cambio, implica faltar varios días por semana, o incluso alguna semana al mes con cierta frecuencia. El absentismo **crónico**, el más irreversible, será aquél que conduce al abandono prematuro sin titulación, antes incluso de cumplir los dieciséis años. Será en todo caso imprescindible no perder de vista que los distintos tipos de ausencias escolares conforman los eslabones de una cadena. Así, el absentismo puntual suele convertirse la mayoría de las veces en preludio certero de rupturas escolares mucho más prolongadas que consiguen transformarse en definitivas.

El **absentismo puntual** es el más heterogéneo de los tipos de absentismo. Recoge una multiplicidad de situaciones que indican la fragilidad de la asistencia y, en general, de la relación de sus protagonistas con la escolaridad. Estas faltas puntuales, cuyo registro no es administrativamente fácil²³, constituyen una forma clásica

23 En secundaria, el cambio en la normativa de 2005, que recoge las inasistencias por porcentaje de horas más que de días (el 25% del horario), vendría a tratar de solucionar, precisamente, el problema de la inclusión en los registros del absentismo pun-

sica de inasistencia que se justifica en las etapas post-obligatorias, pero que se convierten en un problema continuo para los centros que gestionan estudiantes en edades de asistencia obligatoria:

E. debería haberse incorporado hoy, pero los miércoles habitualmente no viene porque tiene dos horas de matemáticas y dos de lengua del ámbito de diversificación, con lo cual prefiere quedarse en casa. Mucha tela para él [DA1, 19/02/08].

L. no tiene buen trato personal con la profesora de matemáticas. Resulta que viene toda la mañana, pero se escapó de su asignatura, que además es a última hora, cosa que viene haciendo regularmente. Es un tipo de absentismo a elección, una modalidad que incluye el programa informático de control de la asistencia, el Séneca; sin embargo, muchos tutores compañeros míos prefieren incluir las faltas por días completos, de modo que estas por horas sueltas acaban por no registrarse al ser más laboriosas. Camino del patio L se topó con el director, que lo reencaminó hacia clase, pero incluso así volvió a escabullirse. No hemos podido sonsacarle dónde se metió, pero lo hemos castigado con venir dos tardes a clases de apoyo [DA2, 05/04/08].

El tipo de absentismo que llamamos puntual, destaca por la heterogeneidad de sus circunstancias promotoras. Veamos más situaciones. En determinadas fechas, en las cuales las poblaciones con menos recursos movilizan al máximo sus redes sociales de apoyo para conseguir ingresos, aumentan las inasistencias. Los padres tienden a justificar este tipo de faltas de sus descendientes mediante «la verdad», sin añagazas, aludiendo a la ayuda que (entienden) ha de prestar el menor a la economía doméstica. Es en estos casos, veremos, donde los profesionales también más motivos parecen encontrar para relajar el registro y la formalización de las justificaciones de dichas faltas:

tual por horas sueltas.

Llega la época de los difuntos, el 2 de Noviembre, esa semana de los difuntos faltan un montón de niños ¿por qué? Pues porque se van al cementerio a vender flores o de aparca-coches... o a lo mejor no se van ellos directamente a hacer ese trabajo, pero como se tienen que ir los padres o las madres, ellos se tienen que quedar con los hermanos pequeños; entonces de alguna manera están trabajando; a lo mejor por quedarse en su casa no están cobrando ningún dinero, pero están ayudando a la economía familiar [EO14, Orientadora, IES].

Absentistas puntuales también se considera a quienes muchos días llegan, pero sistemáticamente tarde. Los mismos introducen disrupciones en las dinámicas de los centros que, una vez más, encuentran dificultades a la hora de ser registradas y catalogadas. Desvela el siguiente fragmento cómo las medidas informales de catalogación de absentistas, en este caso puntuales, vienen a complementar las lagunas y/o desconocimientos de la legalidad en la materia:

¿Se habla también de absentismo con las faltas de puntualidad, por ejemplo, o eso no se contempla?
Mira, no está contemplado como absentismo. Lo que pasa es que nosotros hemos tomado nuestras medidas. Entonces, la impuntualidad nosotros la vamos considerando, si se reitera, como una falta, primero leve y después grave, según viene recogido en la legislación interna de convivencia. Y se le manda al padre una carta con apercibimiento. Y se le recomienda que, por favor, venga a su hora. Y así andamos, porque eso es uno de los grandes temas aquí [PD5, Directora, CEIP].

La nueva circular de la Consejería de educación de mayo de 2008 puede venir a incrementar las posibilidades (para los gestores de los centros que se afanen en ello) de poner un poco más de orden y criterio en el tratamiento de ese absentismo puntual que se concreta en llegar tarde, práctica que no es ni mucho menos excepcional en los centros estudiados. La citada circular recoge la obligación que tienen los centros de permitir

la entrada a los alumnos que lleguen tarde, más allá de que se les aplique o no sanción, algo que se deja a la discrecionalidad del Reglamento de Organización y Funcionamiento interno (ROF):

Esto va a cambiar ciertas dinámicas de muchos institutos, pero el nuestro ya había llegado a un punto medio bastante difícil: permitir la entrada, pero hablar con los casos y sus familias para que no se extienda la costumbre de que cada uno entre cuando le apetezca. La labor de portero del educador del centro es fundamental, así como la de los tutores en aplicarse con las familias, porque llegar tarde puede convertirse en el primer paso para el absentismo intermitente. Para los profesores que sistemáticamente no permitían la entrada y argumentaban que para llegar tarde mejor que se queden en casa, esto ha supuesto un revés, porque era una manera directa de librarse de estos petardos [DA4, 29/05/08].

Por otro lado, los absentistas puntuales, a pesar de que acostumbran a vivir cerca de los centros, tienden a desarrollar una especial sensibilidad a la meteorología. En general, cualquier circunstancia ambiental afecta muy negativamente a la asistencia. La desbandada mañanera en un «tuto» —como llaman a su centro muchos menores— muestra una vez más la fragilidad de estos «chavales» en la relación con la escolaridad. La cercanía entre sus viviendas y el establecimiento no es suficiente incentivo que permita sobreponerse a la tempestad. Además, el día de la semana...

Es viernes y ha llovido mucho, con vientos racheados toda la noche, de modo que amanecen las calles llenas de macetas caídas, troncos de árboles y ramas. La observación sirve para prever con una compañera, antes todavía de entrar al centro, que hoy habrá un alto número de faltas. Casi un 40%, aventura. Lo compruebo. La incidencia se aprecia «en los pasillos» De forma también patente lo comprobamos en la guardia de recreo, con el patio mucho más vacío de lo habitual. Está comprobado visualmente y más tarde por los partes de asistencia de clase [DA3, 18/04/08].

Vemos una vez más que las causas que provocan este tipo de absentismo —las circunstancias que ponen en riesgo la asistencia— son muy variadas. Ahora bien, como decimos, esta multiplicidad de circunstancias que producen ausencias puntuales de las clases presenta un peligro bien conocido y ampliamente experimentado en los centros de compensación educativa. Los absentistas puntuales no cesan de emitir señales poco equívocas que indican una pronta senda de desenganche. El paso desde un absentismo puntual a otro intermitente es cuestión, a veces, de poco tiempo:

Pues hay de todo, porque por ejemplo, llega la época de la aceituna, ¿no?, y dicen: «vamos a recoger aceituna». Entonces, pues por lo menos una familia es medio mes. Porque ellos son muy buscavidas, llega la época de la feria, por ejemplo ahora que ha habido la feria de abril, que si la feria de Jerez... Pues los padres se van a buscar la vida y se los llevan para adelante o, también, los padres se despreocupan ese tiempo más de ellos; entonces pues empiezan a faltar. Al final de curso siempre decaen más. Y luego pues lo que te he dicho, hay casos de... Yo que sé. Los padres que empiezan a sentir una necesidad enorme de que se queden en casa a cuidar a los hermanos más pequeños, o para ayudar al padre a recoger chatarra. Entonces pues van faltando algunos días [...]. Hombre van perdiendo el ritmo, después que les cuesta trabajo ponerse a nivel, si encima de una semana vienen dos días, claro, se van retrasando [EO15, Educadora Social, IES-CEIP].

A diferencia del puntual, el **absentismo intermitente** implica una recurrencia, si bien no necesariamente un número mucho más elevado de ausencias:

Faltan 1 ó 2 veces a la semana. Los viernes por ejemplo es un día mu malo, está el colegio a medias. Se ve que la semana se les ha hecho muy larga y venir el viernes es mucho trabajo. Ahora estamos intentando montar talleres y cosas diferentes para que los niños vengan de por sí, sobre todo los más mayores de quinto y sexto. Les hemos montado después del recreo unos talleres y ese tipo de cosas, a ver si los niños así los viernes quieren venir.

Entonces, es un absentismo que no es como para decir monto el protocolo y demás, pero sí es muy continuado. Un niño que falta un día a la semana, sistemáticamente, es ya una ausencia grande, que se nota a la hora de trabajar; más jústale que se ponga malo otro día [PD1, Directora, CEIP, Entrevista 1].

Las causas de este tipo de absentismo varían: desde la dejadez condicionada por las constricciones laborales de las madres hasta el hiper-proteccionismo. Influye también la frecuente movilización de los niños en actividades de apoyo a la venta ambulante, tal y como se apunta en el anterior relato:

De hecho tengo a una, esta que te he dicho que hemos denunciado ya dos veces, que sabemos que Asuntos Sociales está detrás de ellos, de la madre, porque abandona a los hijos continuamente y tal. Tenemos ese tipo de caso que coincide. Otros dos niños también chiquititos que se vienen solitos, porque su madre por lo visto ni los levanta por la mañana, se levantan con un despertador y se vienen solos al cole, y llegan tarde muchas veces los chiquillos. Y después tenemos dos o tres familias muy curiosas, de la famosa superprotección esa de la que te hablaba al principio. Que son familias que por no... Al niño no se le puede levantar antes, no se le puede forzar a venir corriendo, este niño pobrecito, que siempre viene mal... Entonces son familias que protegen tantísimo al hijo las que están dispuestas a pasar el apuro de que han llegado tarde, de que se les ha puesto una sanción [PD5, Directora, CEIP].

En otra entrevista reaparecen causas de todo tipo confirmando de nuevo la extensión del fenómeno del absentismo intermitente:

Por el fin de semana, ¿no? Por decir como una resaca que cuesta trabajo después de vacaciones, ¿no? Después de feria, después del Rocío [...] Es una cosa así que no es para tener una intervención directa [...], se le intenta hacer ver, pues eso, que no tienen que llevarse a los niños, pero no es una cosa tan exagerada, que no tenemos tanto gitano que tenga mercadillo [...] Lo que nosotros tenemos es más a nivel de cualquier día [PD12, Directora, IES]

Es estrecha y resulta casi siempre traspasada la frontera entre el absentismo intermitente y el siguiente tipo, el **absentismo crónico**. Las actuaciones ante casos crónicos son de duración limitada y, la mayoría de las veces, sólo consiguen aplazar el desenganche escolar del menor:

*Yo por lo menos a mis niños los clasifico en totales y parciales. Totales el que se niega a venir o bien él o sus padres o vamos... que no vienen y no vienen de hecho [...] **O sea, que sí que hay una distinción.** En algunas familias vamos, que te he puesto un caso así como más concreto, pero que están esos continuos que no vienen, vamos que no vienen. Y los parciales que vienen a lo mejor... trastillas; a lo mejor vienen...pero faltan diez días del mes, o faltan seis o... cuatro días nada más, también esos niños vienen, pero son absentistas [EO15, Educadora Social, IES-CEIP].*

La catalogación de un absentista intermitente en uno crónico, la cual vemos que no está exenta de ambigüedades, suele ser cuestión de tiempo. Por otro lado, este absentismo implica indefectiblemente a unos familiares que conocen y la situación de ruptura con el sistema escolar del menor. Ocurre esto frecuentemente, por ejemplo, en familias con jornadas laborales muy prolongadas. Se trata de una situación determinada (al menos en el espacio social que abarca nuestra investigación) por la explotación que sufren las franjas más vulnerables de la población andaluza, sobre todo las mujeres inmigrantes empleadas en el servicio doméstico: personas obligadas a abandonar a sus hijos durante muchísimas horas a cambio de miserables salarios, necesariamente sumados mediante multiplicación de empleos y de horas de dedicación. En estos casos, los chavales se buscan la escapada, convirtiendo sus faltas en crónicas. En el caso de los llamados «niños de la llave», el agente del campo escolar que avisa y amenaza acaba actuando como revelador de situaciones para las pro-

pías madres. De las ausencias continuadas de sus hijas e hijos, las mismas se enteran al cabo de meses de venirse produciendo las faltas a clase. Prácticas absentistas que, una vez salen a la luz, tampoco tienen fácil arreglo, si bien aumentan la conciencia y experiencia maternal de desamparo en nuestras «exclusógenas» «sociedades de acogida»:

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

Absentistas crónicos son también quienes, a edades tardías, no han pisado la escuela, pero se ven tras una suma de años de desescolarización reclutados por los dispositivos de encuadramiento en la norma escolar. Se trata de una batalla emprendida muchas veces tarde, así como limitada al mero cumplimiento de la ley de escolarización obligatoria. Dicha prescripción obliga a mejorar las estadísticas más allá de la repercusión efectiva de las medidas sobre los casos individuales de absentistas crónicos. Ausentes en muchos casos otras medidas complementarias a la mera escolarización, los efectos disruptivos sobre la institución escolar de estas presencias tardías, por cuyo éxito nadie apuesta, no hace falta imaginarlos:

*Nos metieron a los niños incluso sin haber estado escolarizados. Tú imagínate el primero y segundo año lo que pudo ser eso, niños a lo mejor de 12 ó más años que no habían estado... **De golpe en la escuela.** Exactamente [PD2, Director, CEIP].*

A juicio de los expertos, en estos casos de absentismo crónico, marcado por etapas en las que el vínculo con la escolaridad ha estado completamente cercenado, las actuaciones individualizadas, así como la multiplicación de esfuerzos asistencialistas, mantienen pocas posibilidades de éxito. Si la intervención temprana sobre familias y menores absentistas ya presenta una eficacia incierta, la intervención tardía se contemplará continuamente como una medida de ajuste a la legalidad condenada al fracaso, aún cuando dicha intervención sea intensiva:

(J.E.): Con este chiquillo y con su familia entera hemos estado cinco años detrás de ellos. Operación levántate, operación media mañana, operación final. A todas horas y siempre nos pasaba lo mismo: venía un mes, mes y medio, certificado [de asistencia regular a clase, para poder cobrar la familia el salario social u otras ayudas], y luego es una pelea continua, no sé qué y no sé cuánto. Yo creo que va a pasar otra vez lo mismo. Operación llamada todos los días. (Dir.). Sí, de Asuntos Sociales. (J.E.). Pues esa Asociación, yo no sé si es que se ha cansado porque ya creo que el niño ha llegado a las diez, diez y media, ya falta tres días a la semana. Ya estamos en esa dinámica otra vez. Ya llegará un momento que deje de venir [PD7, Jefe de Estudios y Director IES].

2.3.2. Perfiles de menores y de familias con mayores condiciones de posibilidad de ser (y terminar siendo intervenidas como) absentistas

Tras presentar las diferentes modalidades de absentismo que se detectan en las barriadas andaluzas con mayor volumen de casos, abordamos ahora un doble objetivo. Por un lado, revelamos los perfiles sociales de las familias y de los menores que más posibilidades presentarían de constituirse en hogares que albergan menores absentistas. Por otro, revelamos el tipo de ho-

gares y de menores que, una vez identificados como absentistas, más probabilidades tienen de convertirse en objetos de intervención.

Para ello seguimos atendiendo a las recurrencias en los juicios (plasmados en discursos) de los expertos en socialización vinculados a (nuestras estudiadas) zonas de educación preferente. Sigue nuestro análisis dependiendo, entonces, de los relatos de los expertos: de sus experiencias, esquemas de percepción y clasificación, así como de las lógicas (narradas, pero también reconstruidas por nosotros) que sostienen la acción de las personas entrevistadas. Aún bajo esta dependencia de los juicios expertos, lo que sí nos corresponde es tratar de identificar algunos de los sesgos sociocéntricos y estereotipos que conforman las percepciones de los agentes de los dispositivos de encuadramiento en la norma escolar, también a la hora de definir quiénes son más probables absentistas y a la hora de determinar qué tipo de intervención correspondería a cada tipo de menor y de familia.

2.3.2.1. La influencia de la economía doméstica: una mirada selectiva focalizada en economías étnicas

Habría en primer lugar una serie de **factores socioeconómicos de las unidades domésticas** que, a juicio de los expertos, servirían de caldo de cultivo del absentismo, constituyendo «hogares tipo». Al mismo tiempo, dentro de los (contemplados como) hogares proto-absentistas existirían diferencias en cuanto a volúmenes de recursos, así como en cuanto al grado de dependencia-autonomía de las instituciones burocráticas y de bienestar social. Estas diferencias entre los hogares estructurarían diferentes posibilidades de detección ad-

ministrativa de los casos, así como diferentes fórmulas de intervención sobre los ya localizados.

Actualmente en Andalucía constituir una economía doméstica temporera supone (si se dan en la misma prácticas de absentismo escolar) tener «muchas más papeletas» para transformarse en objeto de intervención por parte de alguno de los dispositivos de encuadramiento en la norma escolar. Dada la repercusión mediática del, hasta hace poco, harto frecuente fenómeno de abandono escolar intermitente en descendientes de familias temporeras, en estos reducidos grupos de la población andaluza se han focalizado muchas de las redes de control del absentismo, habiéndose avanzado notablemente en la lucha contra esta modalidad de absentismo recurrente en la historia andaluza reciente.

En lo que concierne a los escenarios urbanos estudiados, el tipo de economía doméstica que más se cita —al preguntarse muy abiertamente por perfiles de absentista— como circunstancia promotora de ausencias escolares es la venta ambulante asociada a una etnia, la gitana.

Esta identificación no es producto de fabulaciones etnicistas infundadas. A nadie medianamente documentado escapa la mucha mayor incidencia social del problema del absentismo entre un sector todavía amplio de la (cada vez más heterogénea, también en actitudes escolares) comunidad gitana, cuya principal fuente de ingresos se localiza en la venta ambulante; una actividad en cuyo desarrollo juegan un papel crucial las redes de parentesco movilizadas y ampliadas en actividades de subsistencia, viéndose incluidos en ellas muchos menores gitanos, sobre todo niñas que sustituyen a las madres en el cuidado de hermanos y en tareas domés-

ticas. Se produce, pues, una inclusión en nichos laborales a costa de rupturas escolares que tradicionalmente han venido y siguen dándose entre una población que ha socializado laboralmente —no es momento ahora de detallar bajo qué efectos, cada vez más negativos para las oportunidades vitales de las nuevas generaciones gitanas— al margen de la escuela y de su sistema de titulaciones (CIDE, 2005).

Sin embargo, la habitual asociación de una economía étnica con el absentismo también es selectiva. Marcada y excesivamente orientada, como veremos, por una visión del problema como fenómeno exclusivamente étnico. Existen en los barrios estudiados una variedad de hogares con absentistas que pasan más desapercibidos. El fragmento siguiente de una entrevista a un grupo de trabajadoras sociales sugiere el etnificado perfil de absentistas que finalmente se ha impuesto a la mirada de los profesionales del campo escolar y de los servicios sociales. Estos profesionales de los servicios sociales, más tarde y menos espontáneamente, terminan reconociendo la existencia de otros hogares y economías domésticas con menores absentistas:

(mj) Familia gitana M., familias gitanas. (e) ¿Pero es que esas cosas pasan en otros sitios también?(c) Sí. (mj) En las que pasa el problema es del niño, o sea el problema no es de la familia o del padre. Una mala adaptación, una mala historia que tú cuando vas a hacer la visita para prevenir o para intentar paliar ese absentismo, te dice el padre: «Yo a mi hijo es que no hay manera, se me ha montado. Y lo único que sé es que, como él ya tiene 14 años, es decirle que se venga conmigo a la carpintería, o que se venga conmigo los fines de semana». Es así vamos. (e) ¿Y las mujeres inmigrantes echando 14 horas, y los niños con las llaves? (mj) En las ciudades puede ser así con 11 años y con 8 años, pero en las zonas rurales son menos [...]. Eso te lo encuentras en determinadas zonas que tienen los padres jornaleros, y yo creo que ya está [...]. El absentismo jornalero porque el padre se vaya a la

vendimia o se vaya a la fresa, no, ya olvídate. (c) Si tú quieres gente que no se haya intervenido desde los servicios sociales en el programa de absentismo que está establecido, tienes que irte a infantil, antes que se empiecen a pasar los listados a servicios sociales [EOI6, Trabajadoras sociales, Servicios sociales].

Nótese que, a la hora de comparar a familias gitanas con otras familias populares, éstas parecen contar con muy diferentes probabilidades de ser creídas y comprendidas por los profesionales de servicios sociales. Así, para los padres payos con absentistas en la casa que se visita, valdría la justificación ofrecida en términos de «el niño se me ha montado», quedando asociado a una cuestión de «familias gitanas» el otro absentismo: el injustificado, el que estaría motivado por la dejadez parental sobre la que pesaría toda la responsabilidad, o la ominosa carga de la prueba. En la mayor o menor acción contra el absentismo —algo a la postre muy ligado a las percepciones y al grado de justificación que otorguen los agentes de encuadramiento a la práctica— funcionan filtros sociales activados en base a anticipaciones y juicios más o menos espontáneos sobre el tipo de familia de procedencia del menor. Esas formas de etiquetaje son una fuente de valoración y tratamiento asimétrico de unas familias —con prácticas absentistas más marcadas y vigiladas— frente a otras cuyo problema se encara y valora por parte de los profesionales con mayor neutralidad, o menos prejuicios.

En gran medida, la visión etnificada del absentismo que se ha impuesto, pero que debería ser más heterogénea, promueve la reducción del fenómeno a esencialismos culturales, esto es, a una cuestión reducible a miembros de culturas concebidos como unidades intercambiables en universos homogéneos y cerrados, al tiempo que «al margen».

No obstante, también encontramos casos donde la vigencia de estereotipos y miradas selectivas al señalar hogares absentistas, no dan pie necesariamente al desarrollo de un mayor celo o intolerancia profesional contra estos hogares. Todo lo contrario también puede suceder. En estos casos, el «buenrollismo culturalista» —un elemento añadido a las carreras morales de algunos profesionales de la intervención socioeducativa— promueve especiales permisividades y perversos paternalismos allá donde el agente de encuadramiento escolar en cuestión confronta su profesionalidad, ética y autopercepción —toda una carrera moral de adaptación a los entornos de trabajo, en suma— con casos de familias (gitanas) vendedoras ambulantes. El siguiente caso apunta en la dirección especificada. El cumplimiento de la normativa que obligaría a la directiva de un centro de Primaria a actuar de acuerdo a la existencia de un artículo cifrado en el Código Penal que impele (especialmente a los funcionarios) a denunciar el trabajo a los «12 ó 13 años», quedará condicionado a una amigable y cercana advertencia, a la elusión de responsabilidades («es que os van a denunciar, verás, yo no quiero saber nada»), así como a una sensible (pero discutible) interpretación de la necesidad doméstica y la diversidad cultural, justificándose de facto faltas por motivos que no admitirían (al menos legalmente) justificación. Por motivos que serían, precisamente, los que históricamente impulsan unas normativas en materia de absentismo unidas inextricablemente a las «cruzadas occidentales» contra el empleo infantil. Veamos cómo la resignada aceptación que lleva a naturalizar la preferencia de ciertas «categorías» de menores por las furgonetas y mercadillos, en vez de por la escuela, no es un discurso único de figuras políticas conservadoras, participando del mismo profesionales que nos anticipaban cómo había niños (en Primaria) que de escuela «no

quieren saber nada», como si sus elecciones a tan tempranas edades ya estuvieran naturalmente hechas:

Hay dos familias que hacen venta ambulante y se los llevaban. Les dije, «es que como os pillen en el puesto con los niños la policía. Es que os van a denunciar, verás, yo no quiero saber nada». Total, les puse el panorama muy negro, y los están dejando en el matinal, el comedor, etc. Al niño con 12 ó 13 años se lo llevaba el padre al puesto, como él dice: yo tengo un puesto muy grande, vendo mucho y ahí, me viene muy bien ahí. Y es que en el fondo es verdad. Si el niño en el colegio no está haciendo nada [PD1, Directora, CEIP, Entrevista 1].

Volviendo a las desiguales posibilidades de que se produzcan intervenciones en función del tipo de familia, hay que apuntar el distinto margen de autonomía de las unidades domésticas con respecto a las organizaciones burocráticas y entidades de ayuda social como otro factor que influye en la mayor o menor posibilidad de que los casos de absentismo sean detectados e intervenidos. Así, en las barriadas estudiadas, las pocas economías domésticas —algunas identificadas con el «menudeo de drogas», por ejemplo— que pueden y han de mantenerse al margen de las organizaciones burocráticas y de las ayudas de los servicios sociales consiguen, a su vez, conservar muchas mayores y mejores distancias frente a la vigilancia y los esfuerzos de encuadramiento en la norma escolar que monopolizan los otros agentes del Estado, tanto los situados en el campo educativo como los emplazados en otras agencias burocráticas. En cambio, aquellas economías domésticas cuya subsistencia y modo de vida depende regularmente de las ayudas estatales y del contacto con la administración pueden mucho más difícilmente eludir la intervención cuando incurren en prácticas absentistas. Las dos situaciones quedan reflejadas en el siguiente fragmento:

Ahora nos ha llegado un chaval con quince años y le digo: «¿tú de qué centro procedes? Porque no sabe ni leer ni escribir; dice: «yo no he estado nunca en ningún colegio». Digo, ¿cómo? [...] No ha estado en ningún colegio». ¡Que pase esto!, que estemos hablando de un niño de quince años, ¡y que no haya pasado por ningún recurso! Eso claro, suelen ser familias que por circunstancias no les ha faltado el dinero, y de alguna forma el niño tranquilamente para no tenerlo en la calle, si viene la policía por la casa [...]. No entran dentro de... Bueno eso también tiene su otro, pero que sería otro tema distinto: que hay otros desgraciaditos que tienen muchas retiradas, que son los que hay mucha retirada, no digo en general porque hay retiradas injustas y no tan injustas que se la juegan porque son carne de cañón. Son los que van pidiendo por aquí, por allí; pero eso, bueno [EOI 7, Educador social, IES].

A veces, la suficiencia para no necesitar nada de la escuela, ni de los servicios sociales, funciona como fuente de estatus y de poder en el vecindario. En estos casos donde los salarios sociales no «importan en absoluto», las coacciones frente a absentistas a las que puede jugar el centro («no le podemos dar el papel para la ayuda, porque no ha estado viniendo») no son valoradas como eficaces por los profesionales, como veremos. Sólo la amenaza (emprendida por otras instancias externas) de una retirada de la custodia es valorada (según los expertos entrevistados) como medida medianamente efectiva en la lucha multimodal contra el absentismo. Lucha en la se utilizan tácticas diferentes de encuadramiento en función de las imágenes y estigmas sociales sobre las familias, así como en función también del volumen de redes y recursos propios que puedan movilizar las familias para evitar interdependencias con respecto de las agencias del Estado. Así, para las familias que pasan a depender en algún momento del sistema de protección social se tiende a la ordenación de la conducta de éstas mediante dones públicos supeditados a contradones resocializadores. En estos casos, las ayudas sociales (que debieran depender estrictamente de situaciones

de necesidad) crecientemente se están convirtiendo, más que en «contratos terapéuticos», en verdaderas «hipotecas terapéuticas»:

*Son familias que no les importan en absoluto que sus niños vengan al colegio, porque el salario social no lo necesitan y porque se sabe de sobra que nadie, ni la policía, van a ser capaces de ir a su casa y decirles: «Oiga, ¿por qué su hijo no va al colegio?» **Están como ausentes, los niños están como...** Sí, sí, sí. Son los intocables también, son las familias de intocables, las más fuertes [PD11, Jefe de estudios, CEIP].*

***¿Y utilizáis, en vuestra estrategia de implicar a los padres en que lleven a los niños, utilizáis el miedo al tema del salario social?** [...] No, porque no nos... En nuestra zona [donde es habitual el trapicheo de drogas, y la generación de ingresos mediante otras economías informales] no nos ha hecho falta ese tipo de cosas. Más bien, ellos tienen miedo a que les quiten la custodia de sus hijos [...]. Sí, lo saben, pero no lo saben hasta que no se presenta la policía de menores. Entonces, en ese momento es cuando se dan cuenta. Y sí lo utilizamos... Porque a lo mejor va el educador social y hay familias que se lo creen y otras que dicen: «Sí, tú me lo dices, pero yo paso». «Tú me lo dices pero eso no va a pasar más de aquí» [...]. No se lo creen hasta que no llega la policía [...]. Cuando llega la policía ya, ellos ven que hay policía de menores, ya me pueden quitar la custodia de mi niño. Ya lo ven ahí, ahí es cuando lo ven. Entonces, a ellos más les importa eso, que les quiten la custodia del niño. Nosotros, además, tenemos muchos que cogen recursos por otras vías que no son este tipo de subsidios y, entonces, les importa menos lo del dinero que les quiten al niño [PD12, Directora, IES].*

Habría por último que abordar otra cuestión. ¿Acaso no habría economías domésticas dentro de las zonas escolares estudiadas que, en vez de promover la manifestación temprana y la cronificación de prácticas absentistas, promoverían más bien lo contrario? Efectivamente, muchos de los profesionales entrevistados sí reparan durante sus descripciones —a lo largo de las cuales es habitual la contraposición entre núcleos sometidos a la norma salarial y

núcleos fuera de la misma— en la abundante existencia de otras economías domésticas cuyas obligadas formas de adquisición de recursos, en vez de desincentivar, favorecería que se diera una mínima autodisciplina parental encaminada a la satisfacción de las mínimas obligaciones escolares, como sucede con la asistencia. Satisfacción mínima de obligaciones escolares que, siempre desde la perspectiva y experiencia de los agentes del campo escolar entrevistados, podría mantenerse durante años, incluso en ausencia de unas mínimas expectativas parentales a medio plazo sobre la escolaridad. Serían éstos los casos de los abundantes hogares fácticamente encabezados por madres trabajadoras.

Se trata, según nos dicen y bien que comprobamos durante la etnografía, de trabajadoras con maridos o compañeros frecuentemente ausentados o desocupados, tanto a nivel doméstico como laboral; de madres destinadas a vivir en precarizados barrios, pero reclutadas fuera de ellos para engrosar las filas del sobreexplotado «proletariado de los servicios», como el que se enclava en las generizadas tareas de limpieza. En estos casos, las largas horas de escuela, las más largas jornadas laborales, los diversificados servicios gratuitos de los centros de compensación educativa, así como las «funciones de custodia» que ejerce a regañadientes el profesorado, promoverían firmes rutinas a la hora de levantarse y salir hacia el colegio, aunque sea sin desayunar en espera de hacerlo en el «aula matinal». No obstante, se nos advierte y anticipa que estaríamos ante una continuada presencia escolar muy instrumental y corta de miras, esto es, ante asistencias no acompañadas, en cambio, del desarrollo de sostenidas expectativas educativas a medio plazo, o del mantenimiento de buenas voluntades escolares:

Las que limpian, esas no suelen ser absentistas, a esas les interesa echarlos para el colegio lo antes... Sí vienen. Llegan al aula matinal, que está abierta desde las 7.30, porque muchas entran a trabajar a las 8. Esas aprovechan todo el horario, hasta las 5 ó las 6 tarde [PD1, Directora, CEIP, Entrevista 1].

2.3.2.2. Sobre el peso de la herencia y otras referencias: la influencia de criarse entre adultos que lo han sido, hermanos mayores y pares absentistas

Caben pocas reflexiones neutras una vez se introduce el peso de la herencia familiar como causa de una conducta. Movilizadas como recursos explicativos, más bien como vulgatas sociológicas, las alusiones al linaje —a la influencia de padres y hermanos mayores— actuarían como poderosas naturalizaciones de percepciones y situaciones sociales que, sin embargo, han sido construidas a lo largo de relaciones históricas de dominación entre grupos sociales.

Las explicaciones de una conducta absentista como producto de la influencia de los antecedentes, ya registrados en sus hermanos y/o padres, actúa como un elemento estigmatizador más de los menores absentistas. En función de los linajes a los que los menores absentistas son asociados, en función del conocimiento poseído sobre las trayectorias escolares de padres y hermanos mayores, los equipos educativos suelen prever peores o mejores trayectorias escolares en un menor. A su vez, en función del linaje bajo el cual el menor se ve enmarcado, los agentes del campo escolar definen distintas necesidades y prioridades de intervención. No se habla de enfermedad, pero ronda la tesis del contagio.

Ser hijo de absentista y hermano de absentista representaría, así, una especie de indicador de riesgo social de transformarse también en absentista, multiplicándose en suma las posibilidades de reproducción intergeneracional de situaciones de absentismo.

En primer lugar, se habla de lo mucho que influiría la existencia de antecedentes en hermanos mayores. En esas familias, los segundones acabarían reproduciendo la senda rupturista y «contracultural» de los primogénitos. Por tanto, dependiendo del linaje y de la información que se tenga sobre cada saga, a los «chiquititos» con hermanos «muy absentistas» habría que mirarlos «un poquito más», a fin de que no reproduzcan perturbaciones y conseguir una «evolución» «con más normalidad»:

Porque son familias con las que se ha trabajado desde el principio del curso; incluso algunas se ha trabajado en anteriores, incluso con hermanos. Eso pasa muchas veces, que a lo mejor tú ahora tienes un niño que es hermano de uno que había estado antes. Y por ejemplo, si entra el niño, aunque no sea absentista, ya se le mira un poquito más, ¿no?, para ver cómo... Aunque hay muchas veces que el mayor ha sido muy absentista, pero que ves... que con el chico va habiendo una evolución y que a lo mejor lo que haces con el pequeño ya empieza a dar resultados; a lo mejor es poquito, pero ya no es como el otro, ¿no?, y avanza con más normalidad [EO1, Trabajadora social, CEIP].

Los equipos educativos aluden, frecuentemente, a los umbrales de permisividad ante las obligaciones escolares que, frente a sus volubles padres, conquistaron en su día los primogénitos —conquista habitualmente juzgada como el resultado de las incapacidades, inconstancias, cesiones y dejadeces parentales—. Estos umbrales de permisividad cedidos a los hermanos mayores por parte de los padres, posteriormente, pasarían a ser ocupados por las subsiguientes miembros menores de la cadena filial:

(Madre): «Si mi hermano no va, ¿por qué tengo que ir yo? Si mi hermano no estudia, ¿por qué tengo que estudiar yo? Si el hermano». (Dir.): Sí, lo normal entre ellos dos, además [...]. (Dir.): Esto no ha surgido de ayer para hoy, esto es un proceso. El chico lleva ya el mismo camino que su hermano, que es un referente. (Madre): Claro. Aprendiendo del grande [...]. Y como al M [uno del barrio] no le pasa nada, ¿qué le va a pasar a él? Sí. Bueno, pues como JA no va al instituto y el padre lo deja, pues él tampoco [...]. Si tiene a todos los amiguitos de la calle en su clase. Si yo, cuando lo vi con la pandillita que cayó en la clase, digo: «mira, por lo menos va a tener una motivación para ir al instituto, porque está con todos los amigos de la calle». ¡Y una leche pa mí! [PD9, Director, CEIP].

En segundo lugar, emerge el tema de la influencia de los pares y de la familia extensa, como también se observa en el fragmento anterior. Se habla incluso de sagas —generalmente localizadas y estigmatizadas por apellidos— que reproducen comportamientos específicos de las contraculturas escolares. El siguiente relato reconstruye una situación múltiple de absentismo explicada, por la parte profesoral, a través de la influencia ejercida por primos y hermanos de similar edad:

S, J o M, todos ellos de la familia de los C, hermanos y primos en el instituto relacionados con el absentismo extremo o crónico. El caso se convierte en especialmente sangrante en el barrio y es todo un pulso del sistema contra la desidia de esta familia, ya desde la Primaria: el centro dejó de protegerles hace tiempo y, por lo tanto, de justificar sus faltas; educador y dirección se deciden a iniciar los protocolos y la juez ya ha citado al padre a declarar dos veces para presentar las razones por la que de un curso, visto en mayo, todos estos menores hayan asistido a no más de 15 sesiones (la mayoría, tras el apercebimiento de diciembre). En los pocos casos en que lo hacen, nunca acuden solos, siempre juntos, porque parece que lo mismo que se contagia la falta, la asistencia los une. Se consideran casos perdidos de antemano y en los que las tutoras correspondientes se limitan a enviar las cartas a los padres con las faltas sin esperar respuesta [DA3, 15/04/08].

Los discursos que apuntan a las malas influencias de padres y hermanos (y otros familiares) vendrían avalados por un conocimiento de primera mano de los historiales de los niños. Los equipos directivos entrevistados, por ejemplo, alardean de llevar décadas trabajando en unos colegios situados en barriadas donde funcionan densos entramados de interconocimiento entre miembros de las instituciones, como profesores, y los vecindarios. Este conocimiento prolongado e intensivo abriría el camino a explicaciones sobre «el problema» que subrayan el peso determinativo que las experiencias maternas y paternas de absentismo ejercerían en la posterior reproducción filial de dichas conductas. Se incurre, así, en un lugar común de explicación de muchos problemas sociales —desde la violencia de género hasta el absentismo, o el maltrato infantil—, sobre el que convendría investigar más y mejor.

2.3.2.3. La vuelta a la etnia y a sus influencias en el absentismo

La asociación sin más entre gitanos y absentismo escolar es cada vez más injusta, ya que fagocita la creciente diversidad de actitudes de esta comunidad (aproximadamente la mitad de sus miembros reside en Andalucía) hacia la escolaridad. Sin embargo, como se apuntó, entre gitanos el absentismo escolar presenta mayor incidencia social que en otros colectivos (CIDE, 2005). El número de menores de etnia gitana que faltan a clase sigue siendo desproporcionado en relación al peso demográfico relativo de la población gitana en edades escolares obligatorias.

Lo apuntado contribuye a que los profesionales del ámbito educativo y de los servicios sociales acaben (veámos) componiendo una reducida visión del absentismo

como una cuestión exclusiva de ciertas «culturas», con ciertas «costumbres». En los siguientes relatos se contempla el absentismo como «costumbre de una etnia»:

Estamos luchando contra el absentismo, pero es que este absentismo es más cultural, es un absentismo que es por costumbre en una determinada etnia [...]. En el barrio y por tanto en el colegio, en torno al 20%, pero verás dentro de ellos [de los propios absentistas gitanos] hay diversidad. No todos suelen ser casos problemáticos, de comportamiento. Simplemente que entre los gitanos es donde más se pone de manifiesto el absentismo. Incluso son los padres los que tratan de justificarlo, te dicen: «No, mire usted, es que mi niña...» [PD3, Director, CEIP].

Ha cambiado. Yo creo que antes se daba mucho, porque como había más gitanos, se daba mucho en los gitanos. De hecho, tenemos ahora un niño gitano que ha desaparecido. Ya no sabemos nada de él. Ni han venido a decir que se lo llevan a otro centro, ni han pedido de otro centro sus papeles para escolarizarlo [PD5, Directora, CEIP].

Debido a una visión etnificada del absentismo, el conjunto de un colectivo tiende a quedar homogeneizado, y verse juzgado, a partir de las fracciones menos nómicas del mismo. Así, al menos en los barrios estudiados, la imagen del absentismo como «una cosa de gitanos» cobra fuerza para los profesionales a partir de la incorporación o presencia en estos centros de los miembros más marginales del colectivo: los procedentes de asentamientos chabolistas, o de zonas de las barriadas que son especialmente conflictivas.

Resulta llamativo que cuando se habla de casos de absentismo entre inmigrantes no se reproduce con la misma frecuencia la tendencia a considerar la desafección escolar como algo consustancial a ciertas procedencias y universos culturales. Así, al menos si de familias inmigrantes y absentismo se habla, intervienen matices y consideraciones sociológicas (en vez de «atajos

culturalistas») que rara vez se despliegan a la hora de evaluar a la comunidad gitana. Para las situaciones de absentismo entre inmigrantes, a diferencia de lo que ocurre para las familias gitanas, se reservan alusiones continuas al negativo efecto que ejercerían sobre sus conductas constricciones económicas («no tienen medios»), laborales («no tienen tiempo»), así como otras situaciones achacadas a la baja formación académica y alejamiento histórico de la escolaridad por parte de los padres («no tienen formación»). En general, en comparación a lo que se dice con respecto a familias gitanas, las actitudes y disposiciones hacia la escuela de los inmigrantes son mucho mejor percibidas por parte del profesorado. El absentismo, si de inmigrantes en vez de gitanos se habla, es mucho menos asociado a rasgos consustanciales de grupos étnicos:

*Y ellos, cuando vienen, yo creo que ya vienen con otra idea también de incorporar al niño a la escuela rápidamente y que puedan estudiar. No lo sé por qué será el motivo, vamos, se supone que la gente que emigra es la gente con mayores posibilidades, entonces es normal que valoren el sistema educativo de aquí y lo aprovechan, ¿no? Tienen una problemática diferente. **¿Pero cuáles son las dificultades que encuentran para llevarlos a la escuela?** Pues los horarios de trabajo. **Vale.** Yo te voy a hablar de mujeres... **Sí, sí.** Son mujeres que están trabajando todo el día, ¿sabes? Están trabajando todo el día, entonces necesitan todos los recursos [EOI2, Trabajadora social, Centro de salud].*

La asociación de las madres inmigrantes con una mayor cercanía y preocupación hacia la escolaridad influye en el trato más solidario y cercano que dispensa la escuela a madres inmigrantes, a las que se identifica con problemáticas que impiden el seguimiento escolar de sus hijos. Las inmigrantes con hijos absentistas serán las que, lejos de merecer reprimendas contempladas como ineficaces en el caso de madres gitanas, acaban

mereciendo ser puestas al corriente (por las mismas direcciones de los centros, en lugar de por los tutores, como marcaría la oficialidad) de que sus hijos (muchas veces «niños de la llave») han empezado a faltar:

Están desayunando a las 11 con los niños en el bar. Si las pillo, les monto una allí mismo. Te montan las excusas sobre la marcha, y ya está [...]. En algunos casos viven solas y en otras comparten piso con otra inmigrante, que no están aquí en el colegio, pero bueno comparten piso, y claro ellas, puff... tienen interés porque además con muchas que no pueden venir a tutorías y demás tenemos acuerdos de que por teléfono hablamos yo las llamo, los tutores... Sí, sí, sí, además ellas nos tienen dicho eso, ya por eso cuando tardan en venir, claro, las llamamos al trabajo, que es donde están en una hora que, más o menos, estaban más libres [...]. Aunque las familias no pueden relacionarse mucho con el centro porque están trabajando todo el día, llaman. Como yo les digo, «llamáis por teléfono». Sí se preocupan, por saber cómo va el niño, por si trabaja, por si lleva deberes, cuando dicen que no lleva por saber si es verdad o no... Esa preocupación sí está en estos padres... Yo cuando voy a encuentros que cuentan, digo, «si yo lo que tengo ahora mismo son los inmigrantes». Eso en cuanto a interés, en cuanto a nivel incluso. [PD1, Directora CEIP, Entrevista1] ²⁴.

- 24 Un ejemplo en una de nuestras entrevistadas de porqué cabrían estrategias rayanas con el asistencialismo en el caso de familias inmigrantes: *Llamamos a la madre, y la madre no sabía que estaban faltando y llevaban una semana sin venir, y no sabían. Y entonces eso no lo pueden controlar. Son niños de sexto que ya pasan al instituto, que ya, pues eso, se iban a casa de uno de los dos a jugar con el ordenador, dos amigos. Las madres, trabajando desde las siete de la mañana. Hasta una me dijo que «volvía a las nueve»; la otra salía a las ocho y llegaba a las nueve y pico y sin días de descanso casi y sin nada. Ellas los mandaban por la mañana temprano al colegio, pero se daban media vuelta volvían a la casa porque tienen llave [...]. «¿Qué le pasa a la niña que no viene?». «¿Cómo que no va?». «¿Está mala?». «Está mala... no, no, que no», «que lleva una semana sin aparecer». También falta el otro amigo y como ellos entre ellos se conocen, «ah pues no, no, no; yo todos los días le preparo el desayuno, que vaya, que...». Pues ya está, no venían y no se estaban enterando las familias. Me dice ella: «Me dice que sí, que va»; «pues no está viniendo,*

Mientras que habría casos de absentismo ligados a constricciones sociales de la familia (situación contemplada para inmigrantes), otros absentismos serían valorados como el producto de inmodificables esencias culturales (situación contemplada para los gitanos sin distingo).

2.3.2.4. La influencia del género en el absentismo: ¿otra cuestión étnica?

Las visiones de los expertos suele coincidir con lo que sugieren los datos: el abandono prematuro es significativamente mayor entre los escolares varones (Consejería de Educación, 2008). En cuanto al absentismo, tiende a subrayarse que es diferente entre las niñas: de tipo más intermitente que en el caso de los niños. No parece existir, salvo en los colegios donde hay mucho alumnado gitano, una visión del absentismo como un fenómeno desigualmente distribuido en función del género.

Sin embargo, en los colegios con mucho alumnado gitano sí aparece la cuestión de género como elemento influyente en el absentismo. El género sería un factor diferenciador en el absentismo sólo si atañe a miembros de la comunidad gitana. Se precisa, sin embargo, que en las niñas suele ser más frecuente el tipo de absentismo llamado intermitente. La propia experiencia docente de un miembro del equipo, enriquecida mediante la etnografía, también apunta en esta dirección:

habla con ella porque no están viniendo». Entonces claro ahí no es desinterés, ahí que... es un poco impotencia porque yo creo que eso, ahora mismo ellas, la pobres, están intentando sobrevivir [PD1, Directora, CEIP, Entrevista 1].

R. lleva sin venir tres semanas. Se trata de la mayor de cinco hermanos, con mentalidad muy infantil a pesar de sus 17 años, familia gitana chabolista convencida de la escolaridad por el Secretariado gitano y por el MPDL. Los profesores tememos todos lo mismo, que la casen en cualquier momento. Y ya es un logro que con su edad siga viniendo al centro. S no sabe nada, o nos lo contaría porque jugamos en el mismo equipo, aunque a veces nos tape cosas para defender a los suyos. R en cambio regresa tan normal, incluso charlatana, soltera y entera como quien dice. Medio en broma, me cuenta en un aparte del recreo que ha faltado «por una amiga». Pero me entero pronto de que fue por una boda, si bien no la suya. Aquí la tenemos poniendo, por enésima vez, el cuaderno de la asignatura al día [DA4, 09/06/08].

Las niñas gitanas (al menos en el centro de secundaria más intensivamente estudiado) asisten en todo caso algo más que los niños. Ellas suelen ser en menor medida absentistas crónicas, aunque puedan ausentarse intermitentemente a edades bien tempranas y sea frágil su relación con la escolaridad. Sin embargo, a medida que crecen y «el momento» se va acercando, las posibilidades de ruptura definitiva con la escolaridad se multiplican. Esto sucede, por otro lado, aún reuniendo las niñas escolarizadas en primeros cursos de ESO algo mejores resultados que sus congéneres étnicos, varones (CIDE, 2005).

Estos algo mejores rendimientos, no obstante, se ven con frecuencia fuertemente desvalorizados en las redes cercanas de las menores. Así, localizamos casos de primas que avisan de que una va a acabar «apayada» por el mero hecho de estudiar; también casos de madres que experimentan sutiles deslegitimaciones en sus roles de «buena madre», experimentando por ejemplo la presión de la familia extensa para que se empiecen a tomar precauciones con las adolescentes... En fin, rezaría la tradición que la cuestión de edades, de naturalezas y de costumbres. De las mismas (opinamos) convendría ir apropiándose muy críticamente, como vienen haciendo

cada vez más mujeres, madres y jóvenes gitanas que quieren rebajar el nivel de presión comunitaria. Mientras tanto, otras jóvenes gitanas parecen continuar abocadas a seguir viéndose atrapadas entre las presiones de dos mundos que ejercen sobre ellas exigencias enfrentadas:

*La chica esta [de una reunión del «proyecto tránsito» a la que asistimos] es que, vamos, ella dijo que no iba a ir. Y la que estaba detrás le dio en el pie para que no piara. Y es porque están pedidas esas niñas. Le dio en el pie para que no dijera eso. Claro, para que no siguiera. Están pedidas y entonces, verás... Ellos no son tontos, y el padre le habrá dicho: «A ti si te preguntan di a todo que sí». **Claro.** Y ella habló más de la cuenta para la opinión seguro de alguno de sus familiares, y la prima la paró [EOI1, Trabajadora social, CEIP].*

Los rumores que rodean cualquier paso al instituto redundan especialmente en contra de las oportunidades escolares de las niñas gitanas. Así, hemos conocido en el trabajo de campo casos de padres de niñas gitanas que preferían ver repetir a sus hijas en el colegio, al considerarlas demasiado pequeñas para dar el salto hacia el instituto:

Las niñas sobre todo, es muy distinto, las niñas es más difícil que vayan al instituto [...]. Miedo a que las violen, a que les pasen droga, y las navajas, que parece ser que son a pares en todos los niños. Por más que se dice [...], los miedos que hay en el barrio se transmiten [Proyecto de tránsito, Observación, 14/02/08, CEIP].

2.3.2.5. Las influencias de las edades y de las etapas: el debate sobre conductas absentistas que germinan en Primaria y se cronifican en Secundaria

El absentismo en educación infantil, cuando aún no se interviene administrativamente, se asocia a la sobreprotección materna:

Un niño que es absentista a los 6 años, 7 u 8, va incorporando un modelo, vamos; como no haya una modificación dentro de la estructura familiar, lo tiene crudo el chaval, vamos; es muy difícil que él solo sea capaz de asumir valores que no se le han transmitido desde el ámbito familiar, que creo que es más fundamental que el ámbito educativo [EOI2, Trabajadora social, Centro de salud].

La mayor parte de las direcciones de los centros de ESO entrevistadas subrayan que ya se habían manifestado en Primaria la mayoría de los casos de absentismo que ellos registran en los dos primeros cursos de ESO:

¿Esos niños han sido previamente absentistas, prácticamente desde infantil? Dir.: La mayoría. **¿Hay una pauta o...? J.E.:** Solamente, cuando tú ves el perfil del chaval, su hábito, su trabajo. **Dir.:** Y lo que te llega de sexto de Primaria. Jefe de estudios. Tú tienes que decir, vamos a ver, desde los seis años de Primaria, este chiquillo, yo creo que no ha estado más de un 40% escolarizado. Yo creo que no, porque si no, es imposible que estén como están [PD7, IES].

Yo pienso que el tema del absentismo no se ha trabajado suficientemente en Primaria, por lo menos de aquí para atrás, pues ya en Primaria eran absentistas, porque la mayoría de los niños que son absentistas ahora, han sido absentistas en Primaria. No es que se hayan convertido en absentistas ahora, no; si hiciéramos una estadística de eso, yo te digo a ti que el 95% de los casos de absentismo, el absentismo viene porque no se ha trabajado en Pri-

maria y, entonces, pues contra eso, la lucha tendría que empezar en vertical, no en horizontal, y que el absentismo se trabajara bien desde Primaria [PD4, Director, IES].

Se llegaría al instituto con ese hábito de faltar a clase ya interiorizado, lo que aconseja intervenir antes. Ahora bien, a lo largo de dichas intervenciones tempranas cabrían diferentes posibilidades, según la edad del menor. En infantil, la responsabilidad, la presión y el trabajo se focalizaría sobre los padres. En los últimos cursos de Primaria, la acción se centra en trabajar también con el alumnado:

Si empiezas con los niños, cuanto más pequeños mejor. O sea, yo intento que los niños de 1º y de 2º no se desuelguen, porque, por ejemplo, uno de 6º no es que diga que no sirve para nada, sino que se trabaja y te hartas de llamar y te hartas de llamar; pero con los niños chicos intento no intervenir con ellos, o sea, que ellos no me vean como que a ver quién es esta, ¿sabes?, que no vean nada raro, que no haya nada que los diferencie del resto de sus compañeros. Ya los mayores sí, porque ya hay un poco de voluntad, ya los mayores sí manipulan un poco a la familia. La familia no le da importancia, pero él ya sabe manipular, él sabe que el padre no le da importancia, que él no tiene ninguna gana de ir y, claro, un niño de 10 años o de 12 no es igual que uno de 6 [...]. Lo que pasa es que claro, si a medida que van pasando los cursos la asistencia es muy irregular, se va descolgando de lo que es la dinámica del grupo y va perdiendo el ritmo. Deja de ser divertido, porque ya no le coge el rollo a las clases. Y sí que hay profesores de apoyo, el centro le da aulas para que el niño pueda seguir, aunque sea con un poquito de dificultad, el ritmo. Pero ya, si empiezan desde primero a presentar un absentismo medio-alto, probablemente cuando llegue a 6º tiene un nivel bajísimo: no tiene ninguna motivación ni para seguir, ni para estar, ni para nada [EO11, Trabajadora social, CEIP].

En Primaria también sería importante intervenir porque en estos años, a diferencia de lo que sucede a medida que avanza la Secundaria, los costes para los padres a

la hora de ordenar la conducta escolar de sus hijos son menores, sobre todo en comparación a lo que sucede a medida que va creciendo el menor. En Secundaria, los padres perderían con mucha mayor probabilidad su poca capacidad de ordenar la conducta de sus hijos. Este sería un punto de vista extendido entre los profesionales del modo escolar de socialización, quienes aluden a las familias bajo una descualificación permanente de sus capacidades socializadoras²⁵:

En cuanto este tipo de niños del que estamos hablando logran a lo mejor terminar la Primaria, aunque sea sin aprobar, y pasan al instituto. Entonces es cuando de verdad aparece el absentismo, bien porque dejan de ir, bien porque empiezan las expulsiones, porque, por desgracia, el sistema ahora mismo, lo que está funcionando es que lo niños que no logran normalizarse en un centro se empiezan a expulsar. Como sus familias no pueden con ellos, no responden de ellos, pues estos niños están siendo niños absentistas [PD5, Directora, CEIP].

Cuando son pequeños les hacen más caso y les viene mejor que vayan al colegio porque es un..., porque no les supone tampoco mucho esfuerzo a las familias el que el crío vaya al colegio, es decir: «te llevo al colegio y vas al colegio». No tiene que hacer más porque un crío pequeño da más trabajo que otra cosa. Cuando se hacen los chavales más mayores, significa más discusiones con ellos, que a nadie nos gusta discutir, y preferes, «pues haz lo que te dé la gana» [EO13, Educadora social, CEIP].

Entre los profesionales entrevistados extendido acuerdo

-
- 25 Con frecuencia los adultos de este tipo de hogares son presentados como seres volubles, inconstantes, como dejados e incapaces socializadores que acabarían cediendo permanentemente ante los hijos (sobre todo a medida que crecen), a fin de evitar conflictos y tensiones que (a juicio de los expertos en socialización) no sabrían cómo controlar. Actuarían dominados por el humor del momento, por la vergüenza que han sentido al hablarles la maestra, así como por la ausencia de expectativas y de medios dentro del legitimado modo escolar de socialización (Thin, 1998).

hay, en todo caso, de que en Secundaria casi siempre es demasiado tarde:

Es que date cuenta que en Secundaria ya los tienes preparados para que fracasen, ¿no? Si no fracasan es porque hayan tenido suerte de que la situación, por el motivo que sea, haya ido cambiando, o de un niño que encuentre motivación en otra parte diferente al ámbito familiar problemático que tenía [EO12, Trabajadora social, Centro de salud].

El argumento del «demasiado tarde» es, por otro lado, movilizado de manera estratégica en muchos centros de Secundaria, a fin de «echar balones fuera» y naturalizar la ausencia de medidas proactivas contra el absentismo en esa etapa²⁶. Todo esto puede ocurrir, maticemos, a pesar de los notables avances que, mediante proyectos como el llamado «Tránsito», se están produciendo en la coordinación entre colegios e institutos. Proyectos y contactos que a veces, no obstante, acaban produciendo algunos efectos perversos, si bien muy predecibles a poco que se haya profundizado en la Sociología de la educación.

Así, los contactos entre profesores de primaria y secundaria, los cuales durante mañanas de trabajo conjunto se trasladan juicios sobre el distinto futuro que depara a los distintos alumnos en función de sus distintos linajes,

también puede expandir las posibilidades de etiquetajes sociales, esto es, de anticipaciones negativas de las oportunidades escolares en las que cuentan, y mucho, los juicios previos que se hagan los docentes sobre las familias de procedencia del alumnado que esperan recibir de los centros adscritos. Por cierto que ante tanto contacto los ejercicios de «tracking» a veces comienzan a materializarse antes mismo de que los niños que más «perfilamos» consuman las pocas oportunidades de cambiar en rendimiento y actitud escolar con respecto a la etapa anterior:

*Entonces, nosotros lo que hacemos es que les enviamos los modelitos que tenemos, ¿no? Y quedamos con ellos y les decimos: «Mira, ahí tenéis tal, los vais rellenando y tal, y a ver qué día quedamos para ir para allá». Entonces, después de un tiempo vamos para allá, que ya han rellenado ellos su informe. Y con ese informe relleno ya vamos niño por niño y vamos haciendo una serie de apreciaciones que no estaban escritas en el informe. Entonces, la orientadora y la jefe de estudios lo van anotando ellas [...]. Así aclaramos cada informe, las dudas que tenemos. Entonces, ya recopilamos la información para saber en qué grupo los ponemos, a **qué niños tenemos que separar, qué niño necesita una intervención especial** en tal cosa. Ya tenemos una primera apreciación muy buena porque los maestros de Primaria son estupendos, vamos. [...]. **Con ese informe perfilamos**, ya vemos niño por niño y ya nos van contando más cosas. Y salen una cantidad de cosas que después nos hacen falta [...]. Bien, pues esa es una parte de intervención a nivel académico y a nivel de la situación social de cada niño que tenemos antes, ¿no? [PD12, Directora, IES].*

26 A pesar de nuestros deseos, pero como producto también de nuestros errores, durante algunas entrevistas a miembros de las direcciones de los centros de Secundaria hemos tenido la sensación de que los contratos comunicativos pretendidos y emprendidos derivaban en una protocolizada presentación en sociedad de sus gestiones, la cual incluía sutiles externalizaciones de responsabilidades en asuntos como el absentismo, un fenómeno sobre el que todos los agentes de la comunidad escolar tendrían responsabilidad, aunque desigual.

Vemos, desviándonos por un momento del problema del absentismo, cómo empieza y se forja al llegar a secundaria el proceso de atribución de hándicaps y de anticipación negativa de las oportunidades escolares por la parte profesoral. Encontramos pistas, a su vez, de un posible ejercicio de anticipación de la segregación de los estudiantes más «perfilados» de primaria

en el nuevo universo de secundaria, al que llegarán con un pasado conocido sobre el que funcionarán «una serie de apreciaciones». Esta historia condicionará las respuestas y ofertas pedagógicas que les prepara el equipo educativo del nuevo centro. Lejos de la distante, fría, y poco rica informativamente, relación mediante informes burocráticos, los muchos más ricos contactos cara a cara entre profesores de primaria y secundaria sirven (bondades de la medida aparte) para etiquetar al alumnado que va a llegar a secundaria obligadamente en pocos meses. De esta forma, los contactos sirven para forjar juicios anticipados; también para anticipar el tipo de grupo al que asignar los estudiantes, ya «perfilados» desde primaria, jugando la situación social un papel fundamental²⁷. El conocimiento que se ofrece por parte de los centros de primaria sobre niños que han sido en esa etapa absentistas, también influye en estas planificaciones a nivel de centros.

En las dificultades que genera el absentismo en la planificación de los centros vamos ahora a detenernos. Sirviéndonos de una experiencia etnográfica y docente, nos fijaremos en algunos de los efectos de una alta incidencia de absentistas, tanto a nivel de aula como a nivel de establecimiento. En concreto, extraemos la experiencia de establecimientos escolares con una tasa de absentismo superior al 25% del total de su alumnado.

27 «Hay estudios que muestran los efectos de perfilar: «Los chicos de familias monoparentales o con el padre en paro tenían más posibilidades de ser colocados en el grupo bajo. También había diferencias en el tratamiento de los grupos. Los del bajo recibían menos enseñanza y más comportamiento del profesor orientado a controlarlos. Y la colocación en uno de los tres grupos funcionaba como ser de una casta: la movilidad era muy rara» (Mehan et al, 1986: 20).

2.3.3. Efectos del absentismo sobre las dinámicas de aulas y centros

En los centros ubicados en ZAEP el absentismo marca la dinámica diaria en el aula y en el centro, junto con la gestión de una cotidianidad frecuentemente alterada por conflictos de convivencia, como también sucede en las ZEP de Francia (Esterle, 2005). El absentismo **absorbe gran parte de los esfuerzos de las plantillas:**

Muchas energías en el día a día se dedican al absentismo y a las inconvivencias, a todos los niveles, de modo que marca gran parte de la actividad del centro y de los que trabajamos aquí: el equipo directivo recopilando datos y resolviendo expulsiones con castigos alternativos; el educador todo el día para arriba y para abajo por el barrio; desde orientación, llamando a las casas y las asociaciones, convenciendo a los chavales para que se reenganchen. Los tutores, tratando de adaptar los desfases y descuelgues dure lo que dure la re-incorporación, preparando materiales de reserva y, por fin, tramitando justificaciones. Uf, las justificaciones, un elenco de lo más absurdo, con el objetivo, mínimo, de que al menos se enteren las familias de la ausencia, que no es poco. En eso nos pasamos los días [DA1, 14/02/08].

No es sólo una cuestión de tiempo dedicado. Adentrándonos mediante más consistentes estrategias en uno de los terrenos preferidos de la psicología de los grupos —muy limitada por la formalidad y el carácter experimental que tienen técnicas como el «sociograma»—, podemos recalcar, por ejemplo, en uno de los **efectos del absentismo sobre la cohesión social del aula**. Así, un efecto de los más llamativos frente a una repentina llegada de absentistas crónicos es el «cierre social» frente a los «extraños al grupo» que se produce a nivel de cada clase. En este caso, lo más interesante es que la mayoría de estudiantes que dejaron en suspenso el antagonismo pedagógico («ayudan al profesor»), a fin de blindarse frente a los «extraños al grupo», también

eran en su mayor parte absentistas. Si bien de otro tipo, sólo intermitentes y, además, identificados como miembros de un grupo estable y vecinalmente cercano:

Curiosa la actitud de los chavales ante la llegada de absentistas totales que nos envían como remesa desde Fiscalía a finales de curso: se portan mejor, ayudan al profesor y no se molestan por el ruido de estos «agresivos» de corta duración. Ya conocen el plan de otras veces, y no se apuran; a la mayoría los conocen del barrio. Es curioso, en este sentido, ver que los roles de desmotivado, gracioso y fastidioso pasa de unos a otros alumnos: cubierto el cupo por sus compañeros temporales, pasan al de alumnos discretos con facilidad. La atención del profesor se tiene que repartir, sabiendo que es puntual. Todos nos adaptamos para salir de la coyuntura con el mínimo de daños [DA4, 29/05/08].

Tras esta weberiana ilustración sobre cómo funcionan a nivel de aula «lógicas de la exclusión», cabría reparar en otro crítico aspecto relacionado con si puede llegarse a calibrar qué **consecuencias en términos de desfase curricular y contenidos** tiene ser (por ejemplo dos semanas) absentista. Ofrecemos otra tercera densa descripción etnográfica de lo que, un par de semanas sin clase, supone aplicadamente en una asignatura instrumental para un tercer curso de la ESO:

Pienso en la incidencia del absentismo, sobre lo que dejaron de recibir los alumnos inasistentes, es decir, qué significa estar dos semanas sin venir en términos de retraso en los objetivos de mi asignatura. Aplicado a la programación de aula, corresponde aproximadamente a una unidad didáctica completa para una asignatura de cuatro horas semanales, según el ritmo que se pueda imprimir a las clases [...]. Comparándolo [lo que significan dos semanas de ausencia] con lo que supondría [esa ausencia de dos semanas] para otro centros donde sí se da la materia de forma más «ambiciosa» (se llega a contenidos más complejos), podría ser parecida la cantidad de materia, pero, eso sí, con una clara mayor certeza de que se dan efectivamente los contenidos, que se dejan aprendidos para una mayoría de los alumnos del grupo [...]. Aparte, si estuviéramos en

otro centro, pasaríamos, de dar los complementos del verbo básicos, a los más específicos a esta altura del curso (en lugar de los cuatro fundamentales estaríamos con los más difíciles); a los autores de la literatura, uniríamos no sólo algunos textos en clase, sino que partiríamos de una pequeña investigación en casa y su adscripción a su corriente literaria, algo que aquí es impensable [...]. De alguna manera en este centro mío, las unidades didácticas acaban convirtiéndose en circulares, con sentido completo en sí mismas y poco engarzadas entre sí, porque las continuas faltas no te permiten trabajar hilando los contenidos y en lo que te centras para intentar avanzar, es en mantener una dinámica de trabajo constantes y un especial hincapié en las transversales -es decir, los contenidos más procedimentales y actitudinales [DA3, 25/04/08].

La existencia de casos de absentismo multiplicados en un aula también deja notar sus **efectos sobre la evaluación y la confección de los exámenes**, aunque hemos encontrado centros y aulas donde más de la mitad del alumnado falta a clase y en los que

La valoración de las calificaciones se basa mucho más en el comportamiento; al fin, lo que se convierte en condición sine qua non es un mínimo de enganche a las clases. Así, tenemos un continuo debate, y una duda personal: qué hacer con los que para nada llegan al nivel, pero han asistido, al menos, regularmente a las clases, porque acaba convirtiéndose en un valor a calificar en sí mismo. Los exámenes, entonces, se convierten en un quebradero de cabeza para los docentes que pretenden que los hagan todos los alumnos que no son absentistas crónicos, es decir, incluyendo a los puntuales y a los intermitentes [DA3, 25/04/08].

Mediante el anterior relato de la experiencia vivida (aunque pensada en términos sociológicos durante esta investigación) pudiéramos contribuir a forjar la idea de que la calificación depende de juicios cualitativos que, de alguna manera, nos retrotraerían al viejo límite entre el suspenso y el «aprobado en conducta». Habría en una instrumental de Secundaria quienes se plantearían si aprueban sólo por asistir. Sin embargo, eso sería una interpretación maliciosa. Lejos de ser todo tan simple,

en realidad la presencia de absentistas multiplica los costes a la hora de confeccionar exámenes u otro tipo de pruebas de evaluación. Además, otro efecto de enseñar en estos centros es que **se multiplican los dilemas y costes de gestión del grupo**:

La dificultad en el barrio en la cuestión de las pruebas escritas está con los absentistas intermitentes, que te vuelven loco porque te hacen tener muchas versiones para cada prueba y la sensación de no acabar nunca. ¿Qué tipo de justificante habría que aceptar como válido para permitir la repetición de un examen a uno de estos alumnos? ¿O es mejor hacer la vista gorda y al menos que lo hagan, porque de alguna forma un examen respalda como documento cualquier decisión evaluadora? Hoy, verbigracia, han asistido siete; cuatro faltan de los regulares, otros siete son crónicos a esta altura de curso. Hablo de estos que vienen porque son los que tienen alguna opción de sacar el curso. Por cierto, ya les avisé ;en los últimos diez días! a razón de un par de veces por jornada —con repaso de lo que entraba, actualización de cuadernos, explicación de dudas y demás—, de la importancia de ser «listo» y faltar lo menos posible la semana previa a las evaluaciones, a las clases en el post-puente de Andalucía, porque es cuando se concentran los exámenes y se acaban de decidir las notas de todo el trimestre, que tenían que aguantar y dejar de quedarse dormidos y demás... Con un par de madres hablé incluso personalmente para avisarlas de que sus hijos se podían descolgar y de que estuvieran pendientes especialmente en estas fechas [DA1, 07/03/08].

No sólo es una cuestión de evaluación. Al hablar de absentistas más o menos recuperados hay que calibrar los **efectos sobre el sistema disciplinario** desarrollado en las clases. Aquí, se nos cuenta y se ha comprobado, no valdría agarrarse al viejo sistema disciplinario de normas y sanciones estables, anticipadas y conocidas por todos, así como aplicadas con el mismo rasero a quienes las incumplan. Queda hecho añicos el viejo ideal de la autoridad pedagógica despersonalizada, cuya eficacia inculcadora descansaría en el tratamiento universalista del alumnado, también a la hora de fijar y

distribuir sanciones. Se trataría de un ideal difícil de aplicar a cualquier centro, pero especialmente en aquéllos con muy considerables volúmenes de absentistas:

«Claro, cuando un alumno se reincorpora hay que volver a negociar todo otra vez, todo el sistema autoritario [...]. Hay que ser muy creativo, saber llegar a cada alumno en cada momento [...]. Dentro de un aula tú puedes mantener no sólo dos niveles de adaptación curriculares, sino además dos o tres niveles de sanciones. A unos alumnos les permito unas cosas, a otros otras. Esto marca una diferencia básica entre éstos y otros centros, según el tipo de absentismo que te encuentras, porque puedes coincidir en una misma clase con absentistas que hayan faltado una semana entera, los dos días antes o que prácticamente no vienen nunca; con aquellos que suelen venir, pero faltan días sueltos [...]. Un no acabar [PD8, Docente, IES]²⁸.

«Ser muy creativo». Mantener «dos o tres niveles de sanciones» variándolas «según el tipo de absentismo que te encuentras». ¿No es todo esto extraño? ¿Acaso un centro de compensación educativa deja de ser una institución burocrática en la que la sociedad delega

28 Algo similar ocurriría en los propios despachos del equipo directivo. En la variabilidad del humor correctivo de las direcciones pesarían en este caso constricciones de tiempo y dedicación requerida, ya que no siempre habría el suficiente para detenerse a aplicar las medidas ideales. Habría que tener en cuenta la gran cantidad de tiempo que, sobre todo en las «escuelas periféricas», absorbe la actividad disciplinaria de los equipos directivos. Esta actividad se habría de compatibilizar con la representación del centro, la búsqueda de alumnado y las comunicaciones con las familias (Van Zanten, 2001), amén de satisfacer las múltiples demandas burocráticas de la administración. Entre tanto lío, «los directores expulsan a unos sí y a otros no ante el mismo hecho. ¿Por qué? Porque tú tienes una reunión luego, en centros donde hay muchísimas reuniones, y tú necesitas resolver porque tienes... Entonces dices, «tú, pum, fuera, que ahora no quiero líos». Mientras que en otro momento, se le dice,» tú te quedas en mi despacho y lo vemos» [PD8, Docente, IES].

para la función de socializar bajo normas y límites de convivencia comunes, administradas sin acepción de personas?

En general, en los establecimientos escolares dominaría idealmente un «modelo disciplinario-normalizador» de ordenamiento de la conducta del alumnado y de gestión de sus desviaciones. Se basaría el mismo en que a cada desviación de las normas correspondería una sanción, la cual se aplicaría de manera homogénea (sin acepción de personas) y constante. A cada transgresión le correspondería un tipo constante de sanción fijada y aplicada con independencia del tipo de sujeto responsable de la transgresión, en suma.

Sin embargo, esto sólo sería el ideal «disciplinario-normalizador» que, como hemos ilustrado, se acaba modulando sobre el terreno continuamente en función, sobre todo, de las particularidades y composiciones sociales de los estudiantes que nutren las filas del antagonismo pedagógico. Así, se nos contaba, tres tipos de absentistas pueden suponer «dos o tres niveles» de sanciones, buscándose, sobre todo, evitar la expulsión. Lo que se nos cuenta indicaría que cualquier repertorio disciplinario a nivel de centro escolar constituye el producto de una fluida adaptación de las sanciones posibles a la «cultura de los centros», al espacio social de sus públicos, así como a las «carreras morales» y a los variados perfiles y procedencias de clase de los distintos tipos de profesionales con tareas disciplinarias. Así, como sugiere el concepto de configuración escolar, la aplicación disciplinaria en los muy distintos tipos culturas de centro no constituye exactamente un sistema, esto es, un universo de prácticas sancionadoras y correctivas integradas, coherentes entre sí, totalmente establecidas de antemano, y comunes a los distintos tipos de esta-

blecimiento. Por mucho que sobre el papel se parezcan las tecnologías disciplinarias al alcance de los profesionales de las instituciones educativas, cualquier sistema de sanciones escolares es algo más que la sujeción a normativas externas a los centros.

En suma, la panoplia disciplinaria que prevalece en los centros de compensación educativa se caracteriza por suponer mayores modulaciones y mayores desvíos frente al sistema disciplinario-normalizador que en el resto de instituciones educativas. Así, como se apunta también para el caso de las zonas de educación prioritaria en Francia:

«Los problemas disciplinarios, a menudo atribuidos a la mala educación dada por los padres, resultan también de lo que la institución define como transgresión, es decir como comportamiento susceptible de recibir una sanción. Ahora bien, se constatan dos tendencias: por una parte la judicialización de los modos de resolución de problemas [...]. Por otro lado, una tolerancia de hecho hacia las transgresiones menores del orden escolar, dejando las sanciones a la apreciación del director del establecimiento [...]. Se antepone la negociación a las reglas precisas, muchas veces con el efecto de despojar a los maestros de toda la autoridad para la acción pedagógica» (Poupeau, 2007: 121).

Las frágiles relaciones de una parte del alumnado con la institución escolar, como ocurriría con los absentistas recuperados, conllevaría que no todos los alumnos puedan ser tratados igualmente en términos disciplinarios, como exigiría el ideal disciplinario-normalizador. Estos es algo que, frente a la rigidez a la hora de sancionar de la que harían gala algunos docentes, van a exigir por su parte los miembros de los equipos de orientación e intervención socioeducativa. Los profesionales de intervención social que continuamente luchan por recuperar a los absentistas son, frente al tratamiento homogéneo en materia disciplinaria al que idealmente aspiraría todo

docente, quienes más reivindican la flexibilidad y la diferenciación de las sanciones si el docente se enfrenta a un menor absentista, cuyo vínculo con la escolaridad está recién asido:

De la que no viene, queremos que vaya; cuando va, es que no hace nada y ahora queremos que estudie y cuando estudie, es que no aprueba, y entonces queremos que apruebe. Yo he tenido niñas que han estado sin ir y que se han incorporado y que me ha dicho la tutora: «Es que yo no sé pa que la has traído», digo «¿por qué?». «Es que no hace nada», y digo, «hombre es que se acaba de incorporar ahora, después de un año sin venir, vamos a ir poquito a poco, ¿no?». Pero nunca es jugar a lo mejor... Yo ya he hecho mi trabajo de que la niña venga, igual ahora tú tienes que hacer que la niña estudie ¿sabes? Como, «a mí que me la traigan pa ponerla en la primera fila, la que más estudie, la que menos hable y la que más tal», pues no. Entonces siempre hay dos bandos muy separados en todo centro educativo, vamos en todos, se nota un montón, un montón. Y ahí casi todos los conflictos que hay es por eso. Pues porque no, «es que esta niña viene a matemáticas y no hace nada, es que pa eso prefiero que no venga [EO18, Educadora social].

Y a nivel de gestión del centro, ¿qué hacer con los absentistas? La reincorporación de esta clase de estudiantes no sólo multiplica las posibilidades de tensiones entre la plantilla del establecimiento, casi siempre protagonizadas por docentes frente a los agentes de intervención social del centro. La llegada de los absentistas también provoca **dilemas y tensiones con el sistema de sanciones** que cabe aplicar para los mismos. A la hora de descartar o apostar por un tipo u otro de sanciones, las plantillas pueden fraccionarse. El sistema de sanciones del centro, más o menos tradicional, más o menos creativo, genera a veces tensiones en el establecimiento. En general, en los centros con mayores volúmenes de absentistas las perversiones de las expulsiones están comprobadas. Se intenta evitarlas y este sentimiento es, en ocasiones, compartido:

Creo que la mayoría del Claustro asume que lo último es la expulsión. Lo mismo que hay gente que dice, «¡oye!», aquí ha venido gente a decirle a P o a mí que por qué habéis expulsado a este chaval. Ha venido gente a debatir lo contrario, y a decirnos, o a tener una comisión de convivencia y decir: «mira, vamos a buscar lo que sea, pero expulsarlo no». ¡Eso para mí tiene un valor! [PD7, Director, IES]²⁹.

Domina en estas plantillas, (aparentemente) cohesionadas para no expulsar, el más que confirmado riesgo del descuelgue definitivo de los menores objetos de expulsiones³⁰. No sólo se teme que mediante el castigo el alumno cumpla «lo que está deseando», sino que entra también en juego a la hora de limitar las sanciones toda una serie de reacciones que se anticipan de las familias, sobre todo en ausencia de comunicaciones fáciles entre centro y hogar. Dos circunstancias se tienen en cuenta. Lo primero que más se valora es que la familia del absentista entienda la expulsión —y hemos comprobado durante entrevistas a familias que, efectivamente, eso puede ocurrir— como una invitación y mensaje definitivo desde el establecimiento a «tirar la toalla»; esto es, a ceder en la retirada escolar que busca el menor («yo no paso más vergüenza», nos contaba una madre). Ante

29 Por ejemplo, el Claustro del centro más intensivamente estudiado aprobó lo que se recoge en una Memoria anual en la fecha de su creación como centro de secundaria: «Se procurará siempre evitar la expulsión, un recurso que no se considera apropiado, especialmente en los casos de alumnos disruptivos con peligro de absentismo» [Memoria del Departamento de Orientación, curso 1998-99, IES, año en que comienza a considerarse un CAEP, según nomenclatura de la fecha].

30 Railsbalck (2004) también apunta que la manera como se penalicen las ausencias excesivas puede afectar a la asistencia misma. Pero también ha evidenciado que las medidas de tolerancia cero tienen un efecto negativo, particularmente si son de carácter muy punitivo. Advierte, además, que los efectos perversos de medidas punitivas serían mayores entre alumnado de minorías étnicas y pocos recursos.

los casos de familiares que han sido presionados desde el centro para que se afanen en el control de la asistencia del hijo, lo que más se valora a la hora de expulsar a tal menor es la posibilidad de que en la familia no se comprenda la expulsión misma, cuando se había venido obligando a los padres precisamente a un esfuerzo —a tensiones dentro de las casas entre presionadas madres y presionados menores— para que el menor absentista no se quedara fuera de las aulas:

Entonces ahí había una contradicción entre los trabajadores sociales, el propio profesorado, la familia, el niño y decían «¿pero, bueno, para qué quieren que vaya si me lo devolvéis en dos segundos?». Entonces ya se empiezan a crear las estrategias, y eso tienes que prepararlo, porque está el proyecto, está el aula de atención personalizada, está el aula de integración. Y está la última, digamos, de la corona que esa es la que está trabajando con el absentismo más bestial de los alumnos que han tenido carencias tremendas, y que algunos estuvieron en situaciones que no puedes ni imaginar, que es el que trabaja T [PD7, Director, IES].

En suma, se trata de ir arbitrando medidas continuamente para superar lo que los padres pueden ver como «una contradicción», la cual les llevaría a «tirar la toalla». Renuncia que, se teme, sería más que probable en ausencia de «la varita mágica» mediante la cual recomponer un ordenamiento sobre una conducta filial «que se les ha ido de las manos»:

Es que a los que voy no me preguntan, sino que «no van a ir porque está hoy... Si no quieren ir, ¿para qué les voy a obligar? ¿Para qué va a ir, si lo van a expulsar?» No piden orientación en ese sentido. Los que piden orientación son más los que vienen al centro cuando se les demanda que vengan, que están un poquito más preocupados por la educación de los hijos y a los que a ellos les va bien. Quiero decir, los que están preocupados pero, incluso, están preocupados y se les ha ido la mano, es decir: «¿Qué no hemos sabido hacer?» O que demasiado han tenido para resolver los problemas que han tenido, como para resol-

ver lo otro, ¿no? Que ahí es como, «¿cómo hago? Yo ya he hecho esto, ¿y ahora qué hago?». La varita mágica de decir, «¿y ahora cómo lo arreglo?» [EO13, Educador social].

La habitualmente juzgada como intempestiva llegada de menores absentistas también provoca **dilemas redistributivos y de planificación educativa**, obligando a los centros a «salidas» muy creativas que bordean la legalidad:

*El problema es que consigamos meterlos en el sistema porque ellos no aguantan, no soportan esta... Y el sistema tiene que ofrecer. ¿Entonces, nosotros qué hacemos? Dependiendo de la edad y a través del Departamento de orientación y con la red que tenemos montada de educadores sociales y dependiendo de la edad, optamos por darles otra salida que no sea volverlos a llevar a los institutos donde ellos sabemos que no están bien [...], o ponerlos en el PCPI del instituto, o meterlos en el compensatorio, o enviarlos a otro centro, el [...], que tiene una educación secundaria especial, como si dijéramos, donde hay muchos talleres, lo que pasa es que está en el otro extremo de H. y a algunos [alumnos] les parece bien y a otros no [...]. **Los tenemos matriculados en el instituto, pero sabemos que en este horario están en este sitio de momento. Porque claro, no podemos no tenerlo matriculados en el instituto** [son, pues, menores de 16 años]. Pero sabemos que están en el Centro Social [...]. Es como si los hubiéramos llevado al aula de convivencia, pero dentro del barrio, ¿sabes? Y más o menos así nos las apañamos, es lo que se nos ha ocurrido porque es que no teníamos otra posibilidad. Entonces, vamos buscando ese tipo de salidas [PD12, Directora, IES].*

En general, un volumen alto de absentistas implica una importante absorción de las plantillas en este tipo de asuntos. Lo reconocen los profesionales recurrentemente autoidentificados como «apaga fuegos» incapaces de planificar sus actividades en unos centros donde, cada vez que suena la alarma de la vuelta a clase, vuelve a «empezar todo», donde «tienes que volver a empezar una labor» tras «un parón muy fuerte» que seguramente

conlleve descuelgue, o al menos, alejamiento de los hábitos escolares más procedimentales, donde probablemente se haya perdido lo poco que se había «ganado».

El día a día es difícil ¿no? Y muchas veces estás apagando fuegos y entonces tienes que dar prioridad. Tú sabes que la mejor forma de que el fuego, de alguna forma, se venga abajo es con una buena planificación, con una buena coordinación, dedicándole el tiempo con el director, sentándolo con los tutores; pero tú eso lo sabes, pero luego, también es verdad que muchas horas te dedicas a estar en la sala de guardia, a estar en el pasillo, a estar en, a tener una entrevista con una madre [PD7, Jefe de estudios, IES].

Es decir, tú terminas a las dos de la tarde ¿no? y entonces él vuelve otra vez a su espacio [...] ¡Es terrorífico! Claro, tú te vas a las dos y vuelves al día siguiente [...]. Y cuando más lo notamos es los lunes [...]. Es que casi tienes que volver a empezar una labor, la retomas pronto pero son días de nuevo duros. Y todo eso porque claro, lo que tú haces aquí hasta el día siguiente es como un parón muy fuerte, y te viene otra vez de nuevo la familia, y la familia, pues bueno, el barrio, los amigos, la calle. Es que esas son las referencias que tienen durante mucho tiempo y eso cuesta, eso cuesta [PD7, Jefe de estudios, IES].

Pero no todo son necesariamente mayores costes de tiempo. A nivel de gestiones y «papeleos» del centro, la existencia de un volumen considerable de absentistas produce algunas «singularidades» con respecto a otros establecimientos, ahorrándose la plantilla (al menos) una parte de las tareas burocráticas habituales en otros centros:

En el IES y para todo lo relativo al papeleo de los exámenes de septiembre, se suele pasar de hacer los informes y fichas que corresponden a los absentistas totales, porque se presupone que, al igual que no vinieron a las clases, tampoco acudirán a recoger nada; así que la tarea se simplifica prácticamente hasta la mitad o algo menos de los matriculados por cada grupo, excepto en las fichas oficiales del Séneca, donde sí hay que rellenar esos campos. ¿Y si aparecen?, le pregunto al director, ¿no habría

que tenerlo preparado todo, las notas, las lecturas, los trabajos y los documentos prescriptivos? «En ese caso, que no se ha dado ni creo que se dé, se le hace sobre la marcha y ya está», responde con seguridad. Esta es otra medida muy ecológica, para la notificación y los informes por asignatura de la prueba final extraordinaria, porque supone una buena cantidad de papel que se les deja de preparar [DA4, 12/06/08].

2.4. Las estrategias frente al absentismo

Vamos a dedicar esta parte al análisis de las estrategias frente al absentismo. Las mismas, como hemos empezado ya a ver, se desarrollan a diferentes niveles e intervinendo diferentes actores más o menos coordinados, ya sea nivel del propio centro escolar o a nivel interinstitucional. En el plano de los centros escolares, hemos distinguido diferentes respuestas al problema, las cuales hemos clasificado bajo los rótulos de estrategias proactivas y reactivas (García Gracia, 2005: 351)³¹. En lo que atañe a las coordinaciones que traspasan las puertas de cada establecimiento hemos identificado, para diferentes zonas escolares con especial incidencia del absentismo, una serie de factores y obstáculos

31 La distinción enunciada (admitimos) no es sin embargo neutra, esto es, no está elaborada ni es manejada en este texto al margen de los juicios y evaluaciones de nuestras distintas fuentes, de las que tanto dependemos. La clasificación-distinción entre medidas reactivas y proactivas que manejamos es en gran medida el producto de los propios juicios y evaluaciones sobre la acción de las otras instituciones que ponen tensamente en juego los informantes de distintas instituciones (miembros de los Servicios Sociales sobre direcciones de centros escolares, por ejemplo) sobre la acción de los «otros» actores con responsabilidades en materia de absentismo.

que repercuten en que las recientes y progresivas, pero todavía insuficientes, mallas interinstitucionales tejidas contra las ausencias escolares resulten más o menos eficaces. El informe revelará, entonces, distintos grados de coordinación, así como diferentes valoraciones de cuáles son las condiciones y factores que obstruyen dicha coordinación.

La parte más extensa y central de este apartado la conforma, no obstante, el análisis, de la acción cotidiana y sobre el terreno contra el absentismo. En estas páginas mostramos, entre otros aspectos, el tipo de tácticas, coacciones, negociaciones e interacciones cara a cara que se establecen entre los agentes de encuadramiento en la norma escolar y las familias que albergan conductas absentistas. Los relatos recogidos y analizados de tensas citas buscadas con madres y padres, las narraciones de infructuosas visitas a las casas, así como los testimonios sobre conversaciones y tensiones vividas entre profesionales sobre cómo intervenir, nos acercarán a una panoplia de extendidas fórmulas más o menos informales que estructuran lo que nos gustaría denominar la «micropolítica del absentismo».

Bajo esta expresión englobamos un conjunto de prácticas a cargo de agentes estatales de encuadramiento estrictamente ligados al campo escolar, y/o más ampliamente de la intervención social. También englobamos bajo la expresión una serie de fórmulas de sujeción y resocialización de familias y menores en la norma escolar; tácticas condicionadas y estructuradas por las políticas generales. Estas tácticas frente al absentismo normativamente condicionadas, sin embargo, no podrían comprenderse sin atender, a su vez, a las modulaciones y reapropiaciones estratégicas que sufre la normativa. Así, en los centros afloran cotidianamente una diversidad de cons-

tricciones, costes y resistencias a la hora de aplicar las normativas en materia de ausencias escolares. De esta manera, el análisis emprendido mostrará que, sin bien las normas generales encuadran y constriñen el campo de posibilidades sociales contra el absentismo, las estrategias aplicadas por los agentes suelen ir más allá de tales normativas, implicando modulaciones más o menos sensibles con respecto (por ejemplo) al llamado «protocolo oficial» de absentismo, sobre el cual, veremos, se acaban desplegando continuas reapropiaciones y reinterpretaciones estratégicas.

Sin embargo, la identificación de esas estrategias contra el absentismo exige —y a ello también nos dedicamos en este apartado— la revelación de los sentidos que los actores que las ponen en marcha dan a sus prácticas; esto es, reconstruir la sociogénesis de las categorías de percepción más o menos espontáneas que ponen en juego los agentes del campo escolar a la hora de, por ejemplo, emprender fórmulas de negociación resocializadora con una familia absentista, en vez de limitarse a derivar el caso que se da escolarmente por perdido a los servicios sociales de zona.

2.4.1. Medidas frente al absentismo a nivel de centros

En su tratamiento del absentismo, los centros se ven condicionados por factores como las configuraciones familiares dominantes en los mismos, o la existencia o no entre la plantilla de profesionales específicamente dedicados a la intervención socioeducativa (trabajadores sociales, educadores sociales, mediadores, etc.) capaces de absorber parte de los costes temporales que implica para el profesorado y la dirección el segui-

miento del absentismo: llamar por teléfono, registrar faltas, exigir justificantes, derivar casos, hacer vistas a domicilios, etc.³²

Las estrategias también se verán condicionadas por las relaciones (variables a lo largo del tiempo) con la administración educativa, especialmente con el personal de la inspección educativa, cuyo protagonismo fiscalizador en materia de absentismo se ha redoblado en los últimos años. A su vez, la acción del centro en materia de absentismo dependerá del tipo de interdependencias que se den con otras instituciones, como servicios sociales de zona, o centros de salud.

32 Un obstáculo en la acción contra el absentismo es que, incluso en centros con una definición administrativa común, los recursos humanos empleados en los mismos varían, especialmente en el caso de las figuras más directamente ligadas al área de intervención sociofamiliar (educadores y trabajadores sociales). Así, por ceñirnos sólo al caso ilustrativo de la tan publicitada figura de los educadores sociales en centros educativos, cuyas primeras oposiciones en Andalucía se han demorado hasta 2008, hemos encontrado institutos de secundaria con un educador social en destino, a la par que centros que comparten educadores de la Junta de Andalucía escindidos entre dos establecimientos. También hay institutos de compensación educativa sin educadores asignados, como marcaría la ley, dependiendo los mismos de las colaboraciones de asociaciones de intervención social. De hecho, más que figuras específicas de intervención socieducativa ligadas a la plantilla de la administración, la mayoría de los centros comparten personal de intervención sufragado por entidades de ayuda social, como suele ocurrir con los trabajadores sociales en escuelas de Primaria. Por otro lado, los profesionales anexos a la plantilla han visto frecuentemente limitadas sus atribuciones. Hasta hace poco en ciertas barriadas marginales que necesitan de un ejército de profesionales de la intervención socieducativa, los informes sobre absentismo a cargo de este tipo de personal de entidades sociales, aún cuando fueran refrendados por las firmas de los directores de los centros, carecían de validez administrativa, lo que repercutía en la eficacia de las actuaciones desempeñadas.

Algunos establecimientos escolares promueven la corresponsabilidad en cada una de las actuaciones. Establecen por ejemplo canales de comunicación sobre absentismo en comisiones internas donde interactúan docentes y las figuras psicopedagógicas y de intervención social emplazadas en el establecimiento. Son lugares en los que suele demandarse, incluso, una ampliación de competencias y de profesionales para dedicarse al problema del absentismo. En cambio, en otros centros se da una mayor desresponsabilización, o al menos una tendencia a arbitrar medidas reactivas, como las que representarían las derivaciones de casos a instancias externas, sin verse agotadas a nivel de centro todas las vías de actuación.

En general, siempre se nos habla de un margen de acción ajustado por los «protocolos». Sin embargo, lo que se denomina habitualmente iniciar o aplicar el protocolo suele ser diferentemente entendido por parte de los distintos centros. Se llama «aplicar el protocolo» a lo que se hace. Pero lo que se hace no es exactamente iniciar y agotar todas las posibilidades que la normativa en sí misma recoge. Si nos atenemos a lo contado por los profesionales, así como a lo observado en los distintos centros, podría llegarse a hablar de dos estilos de centro a la hora de abordar el absentismo, uno más reactivo y otro más proactivo. Los ilustramos a continuación; eso sí, advirtiendo que deben entenderse como categorizaciones en términos de tipos ideales, pudiendo coexistir en un mismo centro tratamientos reactivos en alguna faceta, pero proactivos en otras facetas de este complejo fenómeno que es el absentismo.

Estrategias proactivas en los centros frente a las ausencias y desafecciones escolares

Hay centros que, tras pasando el marco normativo general, desarrollan sus propios criterios de actuación, aprovechando así las posibilidades locales de autorregulación que diferentes normativas posibilitan. Son centros que atienden de manera inmediata e individualizada los casos que se van presentando. En ellos, el inicio de los trámites que marcan los protocolos coexiste con la obtención continúa de información, ofreciéndose además nuevas oportunidades intermedias a las familias para justificar las faltas:

Cuando nosotros empezamos a ver que empieza a faltar un niño, normalmente es la tutora o tutor quien llama a la madre y simplemente se entera de qué es lo que pasa. Hay veces que es una gripe, que una gripe puede ser una semana de baja, y por tanto la gripe no pasa nada. Pero en el momento en que la tutora o tutor empieza a ver que las justificaciones no están claras, lleva un control y a la décima falta lo pasa al jefe de estudios o me lo pasa a mí. Se le hace ya un requerimiento por parte mía, o sea, ya un escrito mío, donde se le dice que venga la familia a justificar las faltas. Bueno, cuando son justificadas, ya el mismo tutor o tutora lo sabe. Cuando no, pues inmediatamente lo que se les plantea e inmediatamente reaccionan es que, a partir de ese momento, todas las faltas que se producen, tienen que traer certificado médico o certificación del lugar donde ha estado, o sea, oficial. En el caso de que no sea así, nosotros siempre le decimos lo mismo: «lo pasamos a instancias superiores» [PD9, Director, CEIP].

Otra estrategia proactiva en materia de absentismo se basa en el recurso e integración de prácticas pedagógicas de atención a la diversidad que implementan todo tipo de medidas, básicamente positivas, al objeto de «hacer atractivo» el centro. Se pretendería el mantenimiento en el sistema de los menores, que se engancharían por sí mismos, venciendo el conjunto de

hándicaps y desimplicaciones parentales en la escolaridad que frecuentemente se localizan como la causa del absentismo, especialmente si de menores de Primaria hablamos. En cierta medida, estos centros no hacen sino afanarse en aplicar las posibilidades contempladas en el Plan Integral contra el Absentismo (en su revisión de 2005). Si atendemos a lo que nos cuentan sus protagonistas, las siguientes serían dos fórmulas a incluir bajo la denominación de medidas proactivas a nivel de centro frente al absentismo:

También ha evolucionado [el absentismo] de manera positiva, pero si te digo la verdad, porque nos rompemos la cabeza por hacer el colegio atractivo para ellos y para las familias, sobre todo para los padres, que entren al colegio, que vean, que pueden ver [...]. Entonces, sí quisimos nosotros introducirnos en el barrio dando cabida, en el colegio, a todo tipo de asociaciones que trabajan en el barrio, desde invitar a desayunos a los padres, crear escuelas de padres y madres por la tarde y también por la mañana, para que no sólo fuera ir y venir, sino que cuando vengan a traer a los niños, que se queden... y mil recursos así [...]. Sobre todo, hacer a los niños el hecho de que el colegio es atractivo. Y muchos niños vienen al colegio porque son ellos quienes levantan a sus padres para que los traigan al colegio [PD11, Jefe de estudios, CEIP].

Ahora estamos intentando montar talleres y cosas diferentes para que los niños vengan de por sí, sobre todo los más mayores de quinto y sexto. Les hemos montado después del recreo unos talleres, y este tipo de cosas, a ver si los niños así los viernes quieren venir [PD1, Directora, CEIP, Entrevista 1].

Proactivas también serían las actuaciones específicas dirigidas a normalizar el regreso de un alumno absentista crónico. Esta labor no sólo recae en los docentes, sino también en educadores, monitores escolares, equipos directivos, etc. En consecuencia, el reenganche suele ser, como veremos más adelante, una fuente constante de tensiones interprofesionales.

Así, mientras que las figuras de intervención social (educadores sociales, por ejemplo) inciden en que su labor está hecha al reincorporar al menor —y que no cabe por ejemplo ni pensar en expulsarlo, porque si no puede irse definitivamente, o hay que a volver a empezar la intervención—, el profesorado exige de las figuras de intervención social soluciones para poder dar clase una vez le han incluido en el aula a menores que «no aguantan seis horas» en las aulas. En todo caso, las acciones basadas en atenciones individualizadas frente al «absentismo acumulado» resultan exasperantes:

Estoy revisando cuadernos para poner nota y es agotador. Algunos que no faltaron la semana anterior ya tienen sus notas puestas y deben corregir errores. Deben trabajar en lo que se les indica, pero a veces no saben bien cómo o su ritmo es tan lento que acaba en la inacción. Otros esperan a que se les termine de revisar porque sus intermitencias no me permitieron mirarlos días atrás. Más allá, dos que apenas vienen hacen un examen al que no asistieron, y otras dos están acabando una actividad extra atrasada. Al caso de S hay que mandarle pequeñas cosas y ahora estamos tratando de escribir sin copiar, con lo que vamos frase por frase, porque sigue una adaptación individualizada por el absentismo acumulado que trae. ¡Todo a la vez! La atención a la diversidad ¿es esto? ¿Dónde está lo no diverso, las clases dirigidas en que yo explicaba y todos hacían más o menos lo mismo? Mi alumna Y, que es la más viva, exclama hoy: «¡Vaya una clase!, cada loco...» [DA4, 15/05/08].

El tipo de intervención inmediata que se despliegue ante las primeras señales de absentismo también puede ser más o menos reactiva en función del tipo de comunicación que se emprenda con la familia. Hay quienes se limitan a hacer llamadas telefónicas, lo que a veces en Secundaria supone una primera información para los padres sobre la inasistencia filial. Las llamadas pueden producirse incluso antes de que se supere el límite de

faltas mensuales. En cambio, aunque no son muy frecuentes estas situaciones, otros profesionales llegan incluso a planificar visitas a las casas directamente, a fin de visibilizar el centro educativo. Esto último, en cualquier caso, es una puntual acción proactiva que no admite mucha continuidad. Y ello porque las visitas, para los docentes y equipos directivos, conlleva muchas veces una tarea de coordinación con los servicios sociales de zona, institución con la que frecuentemente se ha de concertar la visita a los hogares. En ambos casos, limitarse a llamar o llegar a realizar visitas, estaríamos ante medidas que basarían su eficacia en la rapidez de la intervención:

Ah, vale. Pues la tutora llama en seguida; primero el tutor o tutora llama e intenta que se incorpore y tal. Después llamamos al educador social, como además semanalmente tenemos uno allí, tenemos [...]. Bueno, que se justifiquen las faltas es una cosa que es obvia. Entonces, dice: «Bueno, como usted sabe, tal, ¿este niño por qué falta, es motivado por...?» Entonces, se entera si el niño falta y la madre o el padre es consciente, porque se dan todos los casos. Se da el caso de que el niño falta y lo saben, los padres lo saben, pero se da el caso de que el niño falta y los padres creían que estaba en el instituto. Entonces, la madre lo ha dejado y dice: «Pero si yo, todas las mañanas se levanta y yo me voy» [PD12, Directora, IES].

Yo voy con ellos también en cuanto tengo la información suficiente porque aprovecho que ellos van a hacer la visita para acoplarme yo y que vean que hay un referente del centro [...]. Y voy con la trabajadora social porque ella es la que da, quita ayudas, etc., y le tienen bastante respeto y miedo incluso [PD11, Jefe de estudios, CEIP].

Estrategias reactivas en los centros frente a las ausencias y desafecciones escolares

No aprovechar o renunciar a las posibilidades legales para la elaboración de criterios propios de intervención frente al absentismo, adaptados a las realidades de los

centros, constituiría la manifestación más llamativa de una cultura reactiva frente al absentismo. Otras señales de tratamiento reactivo las encontramos en la omisión de determinadas clases de ausencias, especialmente la de niños muy problemáticos, el bajo control y registro en general del absentismo, o la ausencia de coordinación con otras instituciones, como los centros de salud de la zona.

Asimismo, reactivas serían las intervenciones dilatadas y tardías, las respuestas homogéneas que no tienen en cuenta la diversidad del alumnado absentista y de sus hogares, o las prácticas de derivación de responsabilidades a otras agencias, sin apenas agotar los recursos y canales a disposición de los propios centros para abordar el absentismo desde dentro. Diferentemente combinadas, todas estas inacciones conformarían una cultura escolar reactiva con respecto al absentismo (García Gracia, 2005: 351).

La siguiente retahíla de acusaciones —habituales casi siempre que hablan de los centros escolares los técnicos de los servicios sociales— ilustraría ese abordaje reactivo del absentismo. El relato habitual desde servicios sociales incide, sobre todo, en que se hace muy poco a tiempo por parte de los centros. Enfatiza que, como quiera que los centros escolares sí habrían al menos de «guardarse las espaldas» a nivel legal, se optaría por derivar los casos hacia otras instancias («nosotros ya no podemos hacer nada»); eso sí, haciéndolo demasiado tarde. Todo esto, siempre según el juicio afilado de los profesionales de los servicios sociales, no representaría más que un intento de «chapotear el tema del absentismo», en lugar de encararlo con inmediatez, por todos los medios y mediante una coordinación a tiempo entre todas las instancias:

(m) Fracaso total éste a dejar de venir y no sé cuantos. Por eso estaban chapoteando el tema del absentismo y el tema de los Servicios Sociales. (mj) Es que ni eso, es que no lo hay ese planteamiento en los colegios; (m) el planteamiento en el colegio es en el mes mayo porque llega junio y mando 28 absentismos para quitarme la bola y que la bola esté en servicios sociales, punto. Ese es el tema, o la bola está cuando, cuando empieza y sale cualquier historia y dice «¡mira!, aquí hemos estado trabajando... hemos estado... pero ya no podemos hacer nada más, entonces ahora ustedes». Y nos manda a la familia. Y yo alucino, vamos [...]. A Servicios sociales nos llega ya con el ojo en la mano, y nos llega ya o porque el colegio está a últimos de año y se tiene que guardar las espaldas y no las «echa» a servicios sociales o porque ya ha saltado esa pelota y ya no le puede pegar [EOI 6, Trabajadoras sociales, Servicios sociales]³³.

Dejar «a su bola» a los niños que la administración ha conseguido reincorporar constituiría otra modalidad de tratamiento reactivo del absentismo. Esta fue la solución informalmente arbitrada para unos menores a quienes la Fiscalía —de manera contundente, pero un tanto lenta y desfasada— reincorpora para la causa de la escolarización obligatoria un par de semanas antes de las vacaciones de verano. Dicha medida, más que chanzas, provocó una oleada puntual de indignación entre los profesionales de uno de los centros investigados:

He estado preguntando a los tutores de segundo cómo van los alumnos incorporados por las amenazas de la Fiscalía a sus grupos, cómo se les atiende dentro de las aulas con el resto de compañeros. Me dicen: «total, para

33 A partir de las Instrucciones de 18 de octubre de 2001 se obliga a los centros escolares a facilitar expresamente información en favor de asuntos sociales. Instrucción cuarta, apartado 3: *Los centros docentes mantendrán la coordinación necesaria y una comunicación fluida y constante con los servicios sociales correspondientes, estableciéndose cuantos acuerdos sean necesarios en orden a la prevención y erradicación del absentismo escolar* (opus cit.).

dos semanas, vendrán una, y nerviosos y agresivos». Los ponen a hacer fichas, a colorear. Se enganchan hasta que se cansan. «Hay que dejarlos un poco a su bola». Las primeras horas más que nada duermen, porque no están habituados a los horarios del centro. En el recreo juegan un partidito y las últimas horas hay que tener buen temple. Sus compañeros los dejan estar, sabiendo que son cuatro días; procuran no caer en sus provocaciones y ríen con timidez sus bromas. Estando a final de curso, funciona el espíritu de grupo contra estos eventuales compañeros, para los que no estamos preparados, no tenemos prácticamente recursos específicos porque son aves de paso [DA4, 03/06/08].

La propensión a la segregación de los absentistas es otra de las prácticas consideradas reactivas (García Gracia, 2001: 351). Cabría apuntar que cuando salía a la luz dicha estrategia y su recurrencia en algunos centros, lo que obteníamos textualmente era que los propensos eran los otros³⁴:

Yo creo que aquí, en el IES V, siempre intentan integrarlos, no separarlos mucho de los demás niños de su

34 Daniel Thin, en su análisis sobre los esquemas de percepción puestos en juego por docentes y trabajadores sociales en ZEPs francesas, identificaba la recurrencia de un discurso, por parte de los agentes del modo de socialización escolar, en el cual la autocrítica a la propia acción y a la específica configuración escolar estaba sistemáticamente ausente, dirigiéndose las críticas, en cambio, hacia dos grandes frentes: contra el sistema educativo en general y, especialmente, contra las familias. A su vez, «mientras se habla de las familias, casi no existen cuestionamientos de la escuela en la identificación de las dificultades escolares de los niños. A lo más, se evoca la idea de que la escuela no estaría adaptada siempre a los niños de clases populares, pero para recalcar enseguida que la escuela específica en la que se trabaja sí lo está a las particularidades de estos alumnos. Ello no excluye, la interrogación sobre la propia práctica, sobre las dificultades de ciertas prácticas pedagógicas. Pero a pesar de esos cuestionamientos, no ven en ellos una causa capital de los problemas escolares de los alumnos. Las raras críticas a la escuela se van desplazando enseguida hacia las familias y sus hándicaps socializadores» (Thin, 1998: 66).

*clase, ¿no?, por ejemplo de su edad, y eso... sino que intentan darles un trato personalizado o sea con respecto a la educación, o sea ellos tienen... claro van más retrasados, no van al ritmo ¿no? Y para mí este centro sí que me gusta, esta manera de trabajar porque no los sacan fuera ¿sabes? Aquí yo veo que los intentan integrar y cuando los tienen que sacar unas horitas pues los sacan para ponerlos un poco al ritmo, pero intentan sobre todo mantener la integración ¿sabes? Y yo sí que lo veo eso bien, vamos. **¿Sin embargo en el IES M cómo sería el estilo?** Yo es que sí que sé que hay un profesor de apoyo, que ellos pasan muchas horas con el profesor de apoyo... Imagino que tendrán también sus clases, pero más bien los separan, que estos niños pasan muchas horas aparte. **Y en el A, que es el que nos quedaría del barrio...** Pues también pasa como en el M, lo que pasa es que el IES A. tiene muy poquitos niños también por circunstancias porque... tú sabes, aquí cumpliendo los dieciséis años ya no es obligatorio. Y eso que ni allí ni aquí los que hay no son demasiado problemáticos, ¿sabes? [EOI5, Educadora, IES].*

2.4.2. Las estrategias interinstitucionales: diferentes grados de coordinación en la acción pública frente al absentismo

La coordinación frente al absentismo se plantea en tres niveles: a nivel de centro, entre centros, así como entre éstos y las diversas entidades y agentes crecientemente representados en las «mesas locales» contra el absentismo.

La inspección educativa representa el primer agente externo a los centros que condiciona la acción de éstos en materia de absentismo. En los últimos años este problema concita buena parte las fiscalizaciones que ejerce la inspección educativa, muy especialmente en los «centros de compensación educativa». De hecho, la Orden del 17 de octubre de 2005 recoge (artículo 15) que la Inspección informará y asesorará a los centros docentes, velando por el cumplimiento de las prescrip-

ciones relativas al absentismo, así como poniendo en marcha procedimientos para el control de la asistencia del alumnado.

La intensificación del «control sobre el absentismo» por parte de la inspección propicia, a veces, intempestivas «campañas» de visitas de control a los centros, las cuales llegan incluso a producirse en momentos relajados del calendario lectivo. Por ejemplo, en los días finales de curso, esto es, en fechas de «relleno» en las que el absentismo es prácticamente «de centro», al menos en ZAEP. Mientras tanto, todos estos matices, todas las particularidades de los centros y sus zonas, no flexibilizan el criterio de las inspecciones, a su vez sometidas a baremos burocráticos de actuación. Así, luego de una visita con el curso acabado y el alumnado sesteando, una inspectora «tendría que dar curso a un apereamiento, porque no llegamos al mínimo»:

Visita de la inspectora, que cuenta y recuenta el número de alumnos presentes en las aulas en esta semana final. Al parecer así lo están haciendo todos los inspectores en los centros de la provincia, y ella en la zona. Esta labor, una vez más, refuerza la sensación de fiscalización más que la de colaboración para ayudar a mejorar. Avisa de que tendrá que dar curso a un apereamiento porque no llegamos al mínimo; explica que forma parte de una política del control de las jornadas finales de curso. En el instituto, nos sonreímos todos cuando la inspectora sugiere que «montemos un programa para atraerlos en estos días finales a las aulas», ahora que el absentismo es prácticamente de centro. [DA4, 19/06/08].

El cada vez mayor control del absentismo desde instancias externas, como ocurre crecientemente con el personal de inspección educativa, es frecuentemente usado por parte de las direcciones de los centros para tratar de influir y presionar sobre los padres, haciéndoles partícipes de temores cuya materialización se

expone como cada vez más probable, al aumentar el control de la inspección o de otras instancias punitivas. A su vez, la creciente presencia de la inspección puede utilizarse como una forma más de aminorar tensiones y descargar responsabilidades («por orden del Delegado», «no queda más remedio que cursar la denuncia») a la hora de poner en marcha los «protocolos»³⁵:

Ahora mismo están los inspectores allí, justamente haciendo una revisión al instituto entero, o sea, tienen ahora mismo a tres inspectores haciendo la revisión. Una de las cosas que se está viendo es el absentismo, es uno de los temas que se está viendo. Y ahora el inspector tiene que ver también los absentistas, cuáles son las causas... porque se está revisando entero por orden del Delegado. Y hay tres inspectores en el centro. Suponte, como se dan estas circunstancias tuyas, que no queda más remedio y se tiene que cursar la denuncia... ¡pues se te han caído los palos del sombrero! [PD9, Director, CEIP].

No obstante, la creciente intervención por zonas de la Inspección, algo que se reconoce en todos los establecimientos estudiados, no necesariamente supone que circule mayor información entre los centros. De hecho, a pesar de la inspección, abundan las lagunas en la coordinación, a veces llamativamente detectables entre centros de una misma ZAEP. Así, hemos encontrado algunas zonas (no pretendemos generalizar) donde los equipos de los distintos centros se reúnen periódicamente bajo «mesas de absentismo», como marca

35 Protocolos que, como veremos cuando alcancemos el punto de los costes generados por las medidas contra familias absentistas, exponen a los agentes de encuadramiento en la norma escolar a tensas fricciones con familias que «tienden a personalizarlo todo», esto es, a las que frecuentemente se percibe como alejadas de la comprensión de las lógicas impersonales de castigo o sanción burocrática; este achaque sale a colación especialmente cuando se habla de las malas reacciones parentales ante las sanciones contra los menores por actos de inconvinencia.

el Plan Integral que elabora cada provincia, pero sin que los datos en la práctica circulen con facilidad. Para nuestra sorpresa, los datos que afirma no tener el jefe de estudios de un instituto serían, precisamente, los de los colegios de Primaria adscritos. Parece, entonces, que los datos se darían «solamente a la inspección», circunstancia que de confirmarse representaría una pésima manera de organizar el «tránsito» cada año:

¿Del absentismo tenéis noticias por parte de los colegios, de las pautas de absentismo que tienen? No, no tenemos [...]. Hombre, yo por lo que veo M., porque muchas veces estas informaciones se dan solamente a la inspección, y demás, pero el absentismo en el [dos colegios de una ZAEP] tiene que ser... **Bestial. Muy alto, porque, sino... [PD7, Jefe de estudios, IES].**

Podemos, no obstante, encontrarnos con notorias diferencias en el grado de efectiva coordinación entre los integrantes de las mesas contra el absentismo. Comprobamos de primera mano cómo puede darse un razonable grado de coordinación formal, asegurado por la activación mensual de la mesa, sin que necesariamente exista luego en la práctica diaria un mínimo grado de conexión. Lo mínimo para que esta coordinación sea efectiva sería aceptar (al menos por cada una de estas mesas) unos criterios compartidos entre los integrantes a la hora de registrar faltas. Sin embargo, en ocasiones como la que reconstruimos abajo, cuando las decisiones y criterios barajados en dichas mesas llegan a los centros, las correlaciones de fuerzas imperantes en las distintas «culturas escolares» se imponen. Veamos —en un ejemplo más de las limitaciones intelectuales que supone identificar pautas de los actores sociales a partir de las definiciones administrativas-jurídicas de sus dinámicas— cómo en materia de intervención ante el absentismo es posible la modulación, una vez en el

terreno de cada establecimiento, de los criterios fijados en las mesas intercentros:

La Jefa de estudios me cuenta que en la Mesa de educación se trata el tema del absentismo monográficamente a raíz de las intervenciones, ¡a buenas horas!, de la Fiscalía. Están metiendo mano a los casos de hasta 15 años, requiriendo a los centros las listas de absentistas y sus justificantes de inasistencias para desarrollar los protocolos. Surge el debate de si se debe ayudar a ciertas familias y cubrirles el expediente. Ante el requerimiento, el IES prefiere mandar todos los listados, tal cual. Otros [directores de centro representados en la mesa] mantienen que es mejor maquillar algunos casos, a criterio de los educadores y trabajadores. Incluso una directora piensa que es parte de su labor de mediación en la lógica del barrio, por mucho que el discurso legal sea incontestable [DA4, 20/05/08].

Las acciones llevadas a cabo en algunas barriadas andaluzas, objeto de famosos planes integrales, constituirían hoy ejemplos (diferentes a los citados) del máximo nivel de coordinación alcanzado frente al absentismo. Uno de los principios claves de las acciones contra ese fenómeno en estas barriadas reside en conseguir que las familias que nutren absentistas presientan, cotidianamente, la cercanía de los trabajadores sociales y de la policía autonómica. También se trataría de que en estos hogares presientan que se viene dando una relación diaria entre servicios sociales y centros escolares de la zona. En suma, se trataría de transmitir y hacer valer la idea de que una tupida malla se cierne sobre los hogares absentistas:

Junto al C., la labor que se está haciendo desde el Centro de seguimiento, es decir, ¿dónde radica la eficacia del resultado? En la presión machacona que desde este Centro se hace a la familia. Esa presión machacona sale de Jefatura de estudios, de los tutores y de los trabajadores sociales. Trabajadores sociales que hacen el seguimiento y que, bien por jefatura de estudios, o bien por el tutor tienen que hacer de enlace y eso es una presión machacona [PD7, Director, IES].

La [policía] Autonómica está todo el día en el barrio, ¿vale? Entonces, esa coordinación, eso ya se sabe por parte de los padres. Es decir, cuando nosotros detectamos que hay un alumno que está faltando, el trabajador social se presenta en su casa, y pregunta... Por ejemplo, los nuestros, nosotros independientemente de tener que esperar a poner el protocolo ¿no? ¡Oye! Pues mira, tenemos dos trabajadores sociales, los tutores, nosotros el parte es semanal [...]. Entonces nosotros, semanalmente, recogemos, los tutores recogen los partes. A jefatura de estudios le dejan otra. Ellos los meten en Séneca, y nosotros todas las semanas tenemos reuniones de tutores. Si no son globales, nos vamos reuniendo con cada uno de los tutores. Tenemos ya, más o menos, visto aquellos alumnos que son propensos a las faltas y nada más que nos tenemos que sentar para revisar [...]. Entonces en el momento que se detecta que estos alumnos que pueden estar en riesgo de falta, si vemos que lleva tres o cuatro días y no tenemos noticias de ningún tipo, la comunicación es directa a través del trabajador social, y el trabajador social va a su casa [...]. Si es verdad que está mala, ellos lo pueden comprobar porque, bueno, cuando entran y tal, ¿no? Y si no existe, bueno, pues ya se vuelve a revisar en dos o tres días y ya entrarían en la fase de protocolo [PD7, Jefe de estudios, IES].

Parece, si atendemos al relato de una directora de instituto localizado en una ZAEP, que la coordinación también es efectiva en las barriadas de otras provincias andaluzas:

El protocolo [en su sentido amplio, de actuación] es el siguiente: Cada centro lleva a su reunión mensual, desde su centro, qué alumnos tiene, cuántos, con cada niño qué intervenciones se han hecho; entonces, ahí se toman decisiones de qué hacer [...]. Y se hace una estadística mensualmente y se va viendo y nosotros lo trabajamos, a nivel de equipo educativo y en el Claustro y demás, pues damos toda nuestra revisión trimestral de cómo va el índice de absentismo [...]. Y ahora, a su vez, ¿con cada niño qué se hace? Pues la primera vez se ve qué intervención se ha hecho desde el centro en esa reunión. Y entonces, el Jefe de estudios dice: «Pues nosotros en el centro hemos hecho esto y esto. A pesar de eso, el niño no se ha incorporado en este mes». «Bueno, pues ahora van a ir los Servicios sociales». Primero van los educadores so-

ciales, intentan hacer una intervención antes de que vaya la policía. A la policía la dejamos para el último tramo [...]. Y al medio del mes a lo mejor, pues llamamos desde el centro a la policía y decimos: «Mira, que este niño, a pesar de que ha ido el educador y noséqué, sigue sin venir, nosécuántos [...]. La red la tenemos muy bien montada y, entonces lo localizamos, y pronto: no se nos escapa [PD12, Director, IES].

En gran medida, aunque la cita a cuerpo de texto no lo refleja, aquí «la red la tenemos muy bien montada» porque el centro de salud participa en tal malla, controlando estrictamente la expedición de justificantes médicos³⁶. Las situaciones en las que esto no ocurre han sido registradas tan abundantemente que nos negamos a restringirnos a una sola ilustración, atendiendo así a la valoración extendida de que es en la relación con los centros de salud donde más falla la red interinstitucional tendida contra el absentismo. Desplegamos diferentes relatos de descoordinación interinstitucional frente a (sobre todo) madres que «aprenden» a moverse por los entresijos de la «red», igual que aprenden sus hijos a vadear las tibias presiones parentales para levantarse:

Entonces, se exigió que las justificaciones fueran del médico [...]. Pero eso se lo han aprendido [...], aquí están muy cascados. Pero muchas veces, incluso no sólo los padres, porque ya los niños, cuando tienen una edad, les da pereza y dicen: «Ay, no», ¿No? «A mí me ha dado pereza ir al colegio. Estoy malo, me duele aquí, o me duele allí». Y el padre se lo cree o hace que se lo cree, como tampoco es tan importante [EO1, Trabajadora social, CEIP].

36 En otro momento de la entrevista se nos contaba: El centro de salud colabora con nosotros [...]. Nosotros tenemos un Programa con nuestro centro de salud. Y también tenemos una trabajadora social... La trabajadora social del centro de salud también va al instituto. Y no tenemos problemas [PD12, Directora, IES].

Si los centros de salud no se coordinan con los centros escolares, si todo queda en quejas de saturaciones de los servicios sanitarios, pero mientras tanto se justifican las faltas y los usuarios «acaban aprendiendo las trampas», reducidas posibilidades hay de conseguir que los tutores cumplan su función en la malla. Hay que considerar que la no aceptación de cualquier falta expone a los tutores a tensiones añadidas con los padres. En tales circunstancias, los tutores ceden:

Se nos ha dado el caso de una [...] que faltaba constantemente, pero la madre ya se aprendió el truco y, entonces, lo que hacía era que se iba, cuando ya había recibido la carta y se había pasado. Cuando el niño no venía, al día siguiente se pasaba por el ambulatorio, le llevaba y decía que le dieran un papel. ¿Qué hacíamos con ella? Pues simplemente hablar; siempre hacíamos lo mismo, hablar con ella: «No puede faltar, el niño tiene que estar aquí...». «Sí, sí, sí». Y así hemos vadeado. Preferíamos que el niño estuviera los días que estuviera en casa a seguir con el procedimiento [PD9, Director, CEIP]³⁷.

A los niños, en teoría, se les pide justificante médico y nos dicen del Centro de salud que les estamos colapsando, porque van sin estar enfermos; pero yo sé que muchos han robado tacos de justificantes, porque alguno me lo cuenta en un recreo. Basta con preguntarles, porque para ellos es más un triunfo, una chulería, que un asunto a esconder. Dudo en cambio que lo admitieran si les sancionamos con ello, incluso los mismos que me lo contaron en su día [DA1, 23/02/08].

Tenemos un médico ahí, en [...], el famoso médico de [...], que justifica ausencias hasta de meses. Claro, es un

médico privado. Y te vienen con el papelito firmado de un mes. O cosas así [PD11, Jefe de estudios, CEIP].

La obligatoriedad de presentar en el centro escolar un documento expedido en el centro de salud que motive la razón médica de la ausencia no está igual de clara para las dos instituciones. En el procedimiento de las justificaciones médicas hay, parece, un problema de cohesión de «tecnologías no convergentes». Ello provoca lagunas administrativas:

¿Estáis conectados con el Centro de salud? *Estamos conectados. Pero desgraciadamente, el Director del Centro de salud de al lado no colabora en absoluto, todo lo contrario, y niega que los pediatras den justificantes para los alumnos porque, claro, la justificación oral de un padre a ti te tiene que valer, y lógicamente, en este barrio no lo aceptamos. Necesitamos un papel por escrito, y los médicos, los pediatras se niegan a dar los justificantes por escrito porque el Director del Centro de salud no lo ve coherente. Entonces, no los presentan. Aquí no los dan, pero los necesitamos. O sea, necesitamos un papel. Está establecido que se tienen que justificar las faltas de asistencia por escrito, y a mí me han traído... Hasta una madre me ha llegado a traer billetes de tren Granada-Sevilla para demostrarme que ella y su hijo han estado en Granada por un asunto de una enfermedad de un familiar. O sea que ellos también se los buscan [...]. **Pero el Director [del Centro de salud] qué razones da para no dar justificantes por escrito.** Pues que en Primaria la justificación oral de un padre debe valer. Y [En cambio en cuanto a la norma en educación] es así, o sea, legalmente es así [...]. Y lo que nos traen, claro, como los pediatras se niegan a dárselo, lo que nos traen es el papelito de la cita [...]. Sí, yo acepto de todo [PD11, Jefe de estudios, CEIP].*

Este experimentado testimonio final resume la problemática creada por las justificaciones de las faltas en los centros de salud:

37 El razonamiento aplicado muchas veces por los tutores que vadean el asunto de las faltas es el siguiente: *Si el médico no aguantó la presión en su ámbito de responsabilidad, ¿por qué habría de hacerlo yo?: Claro. Se da por parte de algunos pediatras, forzados por la familia y muchas veces amenazados. ¿Sí? Entre comillas, ¿verdad? Es una amenaza que está ahí latente [EOI2, Trabajadora social, Centro de salud].*

(mj) Se han buscado certificados médicos tipo «mi niño tiene jaqueca», y «mi niño tiene dolores de cabeza», y lo llevan al médico [...]. Hombre es que conocen el mecanismo para justificar el absentismo [...]. Y tú le dices: «vamos a ver, P». Y te dice: «Ya, pero es que la madre viene y me dice que lo tiene, y es verdad que es que el niño me viene aquí...» Y es que hasta representan esa historia. Y entonces dices: «Pero bueno, ¿hasta dónde estamos llegando?» [...]. El hecho es que hay un profesional ajeno al sistema de servicios sociales, y ajeno al sistema de educación que sí que te justifica que ese niño... y vas a Fiscalía y como está el informe médico te dicen: «Es que el niño tienen jaqueca». ¡Vamos a ver! El niño jaqueca con diez años, jaqueca el día que vamos a cerrar la historia, y luego te lo encuentras subiendo por un nispero [EOI6, Trabajadoras sociales, Servicios sociales].

Es en las relaciones con los centros de salud donde, según valoraciones de los profesionales que se suceden hasta la saturación, mayores fracasos procedimentales se vienen dando en la «cruzada contemporánea» contra reductos absentistas. En esa lucha y en sus condicionantes seguiremos profundizando.

2.4.3. Las estrategias terrenales frente al absentismo: una panoplia elástica de fórmulas de encuadramiento

Una elasticidad no recogida —y difícil de contemplar— en normativas sobre problemas sociales como el absentismo escolar, preside la acción cotidiana que desarrollan los distintos agentes de encuadramiento que se enfrentan a tensas resocializaciones en el modo de vida escolar de familias populares con menores absentistas. Diferentes factores condicionarán la aplicación de lo que, sin despreciar el peso en las sociedades estatales de las normas generales y de sus grandes principios de actuación, hemos venido denominando «estrategias terrenales» frente al absentismo.

Por un lado, el análisis continuará revelando cómo el tipo de medidas barajadas o aplicadas sobre las familias se verán afectadas (cabría decir discriminadas) por el conocimiento y las percepciones previas que se mantengan sobre las distintas configuraciones familiares objeto de intervenciones.

Por otro lado, al igual que pesan consideraciones de eficacia —qué tipo de intervención resultaría más adecuada para cada familia en función del conocimiento poseído y/o del perfil atribuido—, también aparecen consideraciones de eficiencia de las intervenciones —cuál es el precio y cuál es el coste que debemos asumir por el intento de recuperación y salvación escolar de un caso absentista. En estas valoraciones de los costes de las intervenciones, que condicionan las estrategias y las interacciones con las familias, hay que considerar dos circunstancias.

En primer lugar, el tipo de intervención aplicada estará condicionado por los costes relacionales que pueden darse entre los distintos profesionales más o menos obligados a coordinarse. Destacan aquí las tensiones permanentes en las escuelas periféricas entre las figuras laborales de mediación social con la familia (muchas veces acusadas por el profesorado de equidistancia frente a la norma escolar y de demasiada cercanía a las familias, convirtiéndose en cómplices y asistentes suyos), y el profesorado (muchas veces acusado de desimplicación frente a todo lo que representen hándicaps sociales y un tratamiento diversificado del alumnado con perfil absentista).

En segundo lugar, entran en juego las nada despreciables constricciones de la legalidad, materializada en el «protocolo oficial». Y ello de dos maneras. Por una par-

te, la necesidad de «guardarse las espaldas» legales limita las actuaciones manejadas; esto es, el campo de los posibles sociales de las distintas distancias y actores en su tratamiento del absentismo. Pero, por otra parte, la visión de muchos aspectos de las normativas como «ineficientes» e «inútiles» provoca en los distintos profesionales, veremos, resistencias, modulaciones y reapropiaciones estratégicas mediante las cuales los mismos tratan de eludir los costes que se asocian o derivan de la sujeción estricta a un conjunto de procedimientos y normativas impuestas.

«Antiabsentistas en acción»: entre los despachos y las calles, entre las negociaciones y las presiones

Tratar de diluir el rol adjudicado de mero agente que vigila y transmite sin inmutarse las «malas noticias» de los dispositivos coactivos del Estado. «Estar cerca de ellas». Garantizarles que hay en el colegio especialistas con quienes «se puede contar», que allí están «también para lo que necesiten». Todo esto se considera muchas veces una forma de intervención que los profesionales suelen definir como **premiar e incentivar a las familias desde la cercanía**. Se sustentaría su eficacia en la creación y consolidación profesional de un clima —el cual reconocen difícil de alcanzar, puesto que el papel asociado a sus puestos es una barrera que infunde todo, menos neutralidad—, que diluya las imágenes y cargas represivas latentes durante las interacciones con las familias que albergan absentistas. Hablamos sobre todo de educadores y trabajadores sociales, figuras cuya formación y orientación previa al destino profesional ya ha estado centrada hacia poblaciones marginales.

Durante el trabajo de campo hemos encontrado actuaciones a cargo del primer grupo de profesionales

(trabajadores sociales y educadores, sobre todo) que cifraban el valor de las mismas en explotar la posibilidad de incentivación. Así, por ejemplo, en las visitas a las casas se intentaría combinar una doble estrategia: tratar de «poner contentos» a los padres mediante buenas noticias y, por otro lado, tratar de obtener información y controlar el absentismo. Se busca «premiar» y, al tiempo, saber «qué ha podido pasar», esto es, comprender «qué hay detrás» de unas faltas no avisadas. Se busca determinar las razones de las ausencias a clase. Unas razones que el profesional citado a continuación parece deseando «justificar de alguna forma», sobre todo si finalmente se descubre que se trata de inasistencias motivadas por necesidades de la «economía doméstica»³⁸:

Con la familia, se ponen muy contentos. Yo voy a veces a sus casas para decir que va bien, yo suelo premiar. Cuando no han venido una semana, voy a ver qué ha podido pasar; se van a «varear», a cualquier cosita, a Córdoba a vender, lo que sea y no te lo avisan. Muchas veces tú estás poniendo faltas y es una cosa no justificada, para justificar de alguna forma. Entonces solemos premiar y, bueno, se ponen muy contentos [EOI 7, Educador Social, IES].

La presencia en las calles aparecerá recurrentemente manejada como cualificada «carta de nobleza», a su vez desplegada como elemento de valor social distintivo frente a lo que sucedería con las habitualmente distantes (de «desimplicados» se hablará con frecuencia) figuras docentes, las cuales no esperaban (ni se prepararon para) un destino profesional en centros de poblaciones

38 Necesidades de la economía doméstica, veíamos, que tiende a movilizar entre muchos profesionales de la intervención socioeducativa una valoración más neutral, menos criminalizadora de la actitud parental.

en las fronteras de la marginación. A diferencia de la mayor parte de los docentes, los trabajadores y educadores sociales, aunque también un sector pequeño de docentes «poliganizados», tienden a constituirse en figuras con carreras morales y socializaciones profesionales que centran buena parte de su legitimidad en el «valor de la calle», esto es, en el interconocimiento fomentado mediante visitas, seguimientos y encuentros a pie de cafetería o de bloque. Encuentros producto de la cercanía al barrio y a sus habitantes, gracias a los cuales podrían estas figuras granjearse el respeto y confianza del vecindario y, al mismo tiempo, multiplicar las condiciones de validez y éxito de sus diagnósticos e intervenciones. A la hora de tratar a las familias, la calle, en suma, aportaría un saber no prejuizado, sino sustentado en lo verdaderamente observado de cerca, en «la verdad». Serían las sostenidas miradas cualitativas desplegadas sobre el ámbito íntimo de las prácticas socializadoras de las familias populares —esas tantas veces marcadas mediante datos «que no están tan claros» como hogares en riesgo social—, las que maximizarían las probabilidades de un diagnóstico certero, fundamentado, justo. Todo eso sucedería, a su vez, frente a quienes se reservan los despachos y, con ello, las posibilidades de errar en procesos que llevan a graves decisiones, como las retiradas de custodia sustentadas en informaciones que habrían de proporcionar (sobre todo) los centros; informaciones («si te la piden, la tienes que dar») a las que, no obstante, unos profesionales serían más «reacios» que otros.

Precisamente en el siguiente afilado testimonio de otro educador social, a pie de calle, asistiríamos a una lucha por el valor social de sujetos sujetados a similares posiciones profesionales, pero que (tal vez por mediar algo distintos orígenes de clase entre profesores de secun-

daria y trabajadores sociales) acabarían desarrollando distintas «carreras morales» expresadas en más o menos cercanía con las familias. Se trata de una distancia menor en el espacio urbano y social que no implicaría «proteger a nadie», pero sí saber «la verdad», esto es, poseer un saber ajustado a «la realidad», al terreno. Un conocimiento primario que se exigirían especialmente los educadores y trabajadores sociales como medio para mitigar los injustos y discriminatorios efectos que sobre los pobres ejercen los etiquetajes y filtros sociales de las distantes agencias de encuadramiento del Estado:

En los centros aquí disponemos de información que si te la piden tú la tienes que dar. Yo, normalmente no, yo soy muy reacio al tema de la... Yo, personalmente eh, yo veo casos que sí, porque el padre es drogadicto, el niño todo el día en la calle desnutrido. O sea yo, hay casos muy claritos, que tú dices, «¡madre mía!» Pero hay otros, que no están tan claros, y que de alguna forma, ¡verás! Yo he discutido mucho con el equipo técnico en algunos casos que yo he conocido: «Hay sospecha de prostitución por parte de una niña de catorce años»; «No, yo he dicho sospechas»; es una cosa muy fuerte. «No, es que se viene de noche»; «perdona, ¿seguro?». Yo manejo mucho la calle y «¿tú cómo lo vas a saber?», y yo pensando en ella: «Pero tía, si tú no sales del despacho con el ordenador», ¿sabes?, «pregúntame a mí que, si yo, verás, no protejo a nadie porque nadie es mi familia, entiéndeme». Y yo digo la verdad y si yo digo que esa familia está desestructurada, yo digo toda la verdad, y esa niña tiene una higiene tal y cual, pon, pon, pon, todo, pues, también le digo pero hay un cariño de los padres hacia los hijos en esa casa: «esos no es de palizas ni...» Eso se nota mucho, ¿eh? [EOI 7, Educador social, IES].

Pero la calle habría que medirla, saber cuáles son los límites que no conviene traspasar. Por ello, ganarse la confianza de las familias («saber que, bueno, que tú estás ahí, cercana») y aporrear sus puertas provocando una desbandada se revelarían como prácticas irreconci-

liables. Habría que elegir. Reducir al mínimo indispensable todas las connotaciones y proyecciones coactivas del oficio: limitar en lo posible las visitas a domicilio, diluir esa carga de violencia simbólica asemejada al trabajo policial. Esa faceta rechazada por muchos profesionales de la escuela periférica, no sólo por los trabajadores sociales³⁹.

En el caso específico de éstos, y aunque a veces no queda más remedio que amenazar con la puesta en marcha de los protocolos, habría que reducir la carga represiva que proyecta el oficio. Rechazo a las visitas, entonces. Apuesta por forzar casuales encuentros matutinos —con madres y escolares— en los baratillos, plazas o bares donde históricamente los asistidos bajan a desayunar. Está en juego la cercanía a las familias y, no menos importante, la propia autopercepción profesional que tiende a esclarecerse mediante el intento de

39 Lo mostró Van Zanten (2001: 217 y ss.) en uno de los más brillantes análisis de las ZEP elaborados en Francia. Sobre todo los jóvenes profesionales de las «escuelas periféricas» se verían sometidos a una multiplicidad de funciones no deseadas, especialmente la función asimilada a la de policías que diariamente domina su actividad. Se trata de actividades que no consideran ajustadas a la definición de sus puestos de trabajo, y que les desbordan diariamente. Ocurre especialmente con los docentes jóvenes que, pareciera, llegaron al mundo para transmitir idealmente «sus especialidades». Pero ocurre también, y esto es más paradójico, con los propios trabajadores sociales. En este rechazo a todo aquello que asimile su trabajo a un policía, de la misma manera que se rechaza la necesaria capacidad de imponerse en este tipo de centros a los gritos y explosiones de violencia juvenil y parental, opera en parte el ethos profesional y de clase media dominante. Y esto, insistimos, no sólo le pasa a los docentes. En general encontramos durante el trabajo de campo que directores, orientadores, educadores y trabajadores sociales también manifiestan un rechazo a la labor diaria de vigilancia, de fiscalización, de coacción, de amenaza, y de puesta en marcha de mecanismos de sanción, a los cuales se ven impelidos atendiendo a normativas superiores de cuya eficacia dudan.

trascender esa faceta algo policial que históricamente ha acompañado a la institucionalización y elección del trabajo social como oficio.

Podría contrastarse la hipótesis de si estas tensiones en el trabajo social —producto de una identidad socio-profesional escindida entre la ayuda y el control social hacia poblaciones siempre definidas en función de déficits, pero también de desviaciones (Donzelot, 2008) — son más acentuadas en los comienzos. Ese parece al menos el caso de EO11, una joven trabajadora social cuya carrera moral ha empezado a andar en barrios y «escuelas periféricas» con alta incidencia de hogares que nutren absentistas. Rechaza nuestra joven las visitas, si bien dice sentirse legalmente obligada a hacer muchas cosas que «personalmente» no le gustan:

Ellos como que tienen que saber que, bueno, que tú estás ahí, que no eres una persona que digan: «esta persona es negativa». Saben que tú estás ahí para hacer algo. Yo creo que muchas veces, pues eso, saben que tú les vas a prestar una mano, porque yo creo que no es lo mismo un trabajador social que un policía, de fiscalía, ¿no? Que dependiendo también de dónde vengas pues te verán como agente positivo o agente negativo ... «Lo que viene de las instituciones es negativo» [...] Yo intento ser cercana y que, a lo mejor en un momento dado, de que digan: «Mira, pues pasa cualquier cosa y la puedo llamar, y decirle que hoy no han ido porque...» Es un poco lo que busco [...] También, verás, yo les hablo claro: «Yo, si por aquí no se va a ningún lado, el protocolo de absentismo se inicia» [...] Entonces, no es que sean amenaza, sino que ellos lo tienen que tener presente que yo lo tengo que hacer. A mí la verdad es que no me gusta, porque además sé que no sirve para nada, pero lo tengo que hacer, lo tengo que comunicar. Si no lo comunico pues puede haber problemas para la dirección del centro, para mí y, hombre, no [EO11, Trabajadora social, CEIP].

Por ahora, no se ve forzada a visitas a domicilio («demasiado violento»). Opta por merodear, reproducir en-

cuentros, y departir con las madres en ciertos ámbitos de sociabilidad neutrales, como los bares, tiendas o plazas de la barriada. Aplica, por cierto, la misma estrategia que mantiene la dirección del establecimiento que la emplea, quien nos habló en otra entrevista (PD1) de serias dificultades con los teléfonos móviles (sobre todo si en pantalla aparecen largos números, indicios de llamadas de la administración) y de medios alternativos de contacto:

Yo veo a la mayor parte de las familias con las que se trabaja, te las encuentras por ahí, que muchas veces pues si no consigues hablar por teléfono o a lo mejor ir al domicilio, que a mí es algo que... hombre, hay que hacer visitas a domicilio, pero muchas veces, como tú estás entrando en su terreno, es violento, ¿no? Y en la calle es menos violento; tú te paras, o te paras en el puesto, o simplemente vas andando y... [...]. O sea, es violento, yo me pongo en el lugar de las personas, a mí que vinieran a mi casa sin avisar, pues a mí me violentaría, no porque haya nada que esconder, pero de repente te viene un trabajador social a tu casa, ¿no? [...]. Pues entonces yo intento llevármelos a mi terreno y trabajar en mi terreno [EO1, Trabajadora social, CEIP].

Atraer a los padres y a sus proles al terreno abandonado de la escuela es lo que (en ocasiones) se pretende mediante otra estrategia de incentivación para reordenar la conducta familiar y frenar el absentismo. En este caso, la incentivación por parte de los profesionales da un paso más y se cifra en **ofrecer a las familias recursos económicos**, garantizados a cambio de la sujeción a mínimos compromisos escolares por parte de toda la familia, padres e hijos. Son casos como el de las «becas» recibidas durante varios años por unas madres de un grupo de absentistas totales (menores y mayores de trece años, escolarizados en dos diferentes centros) que bien no habían estado escolarizados, bien habían abandonado hacía años a edades bastante tempranas.

El camino para sostener la tortuosa reinclusión escolar de absentistas crónicos consistió en pagar a estas madres; todo ello a cambio de que se comprometieran a una regular asistencia a cursos vespertinos de «habilidades parentales» y, lo más importante, siempre que al mismo tiempo garantizaran la regular asistencia matutina de sus descendientes recién recuperados para la causa escolarizadora. Para estas madres asegurar la asistencia representaba un trabajo costoso, especialmente cuando se ha sido absentista durante meses, cursos enteros, o los menores han alcanzado edades de doce, trece o más años. Es en este contexto donde surge la idea (cuestionada a nivel barrial por otros profesionales y entidades) de actuar con dinero público de por medio. No hay nada como jugar con sus necesidades materiales para ordenar la conducta de las familias con escasos recursos, así como todavía más escasos canales e instrumentos propios de ruptura con la escasez. Nótese que lo primero que se cita entre los objetivos que impulsan la distribución de ayudas económicas es «cómo conseguir que los niños puedan venir por las mañanas»:

Ese programa nació, nació de la necesidad propia de que los niños por sí solos, sobre todo los de doce, trece años... «de obligarles», porque es muy complicado que tú vayas [a las casas], y que tampoco hay un respaldo de la policía [...]. La policía en el último caso que dé un sustito, que se lleven dos o tres. No que se lo lleven, que lleven a dos o tres familias en el sentido de una multa, por no sé cuánto, no sé qué, ¿vale? Como no hay un respaldo, no lo hay, pues la policía, porque allí se pierden en marañas de papeleos [...]. Aquí se decidió mientras tanto, a ver cómo conseguíamos que los niños puedan venir por la mañana, a la vez que favorecer un desarrollo de las madres y todo eso [...]. Sí, pues entonces se trataba de becar a esas madres por venir a recibir un curso [...]. Bastante, son cincuenta euros a la semana [...]. Ahora son cuatro días por semana este año. El año pasado eran tres días por semana [...]. Eso siempre ha sido que iba a cobrar de-

pendiendo lo que el niño viniera por la mañana, e incluso podía llegar a ser expulsada de la tarde si el niño dejaba de venir por la mañana [EOI 7, Educador social, IES].

Distribuir ayudas sociales en función del comportamiento de la unidad familiar, en vez de la estricta necesidad objetivada en baremos específicos del Estado del bienestar, tiene múltiples efectos perversos. La eficacia de estas estrategias asistencialistas, reconocen los profesionales, se ve condicionada por la profunda dependencia que concitan. El asistencialismo, nos advierten, jugaría en contra de la responsabilidad. Esto sucede cuando la población becada por formarse, o por cumplir con las obligaciones legales en materia de asistencia, se acostumbra a que debe siempre ser remunerada por asistir a clases:

Aquí se utiliza mucho para las escuelas taller, laborales, todo pagando. Tú estás acostumbrando a la gente a todo pagando [...]. Ahora están reculando: «No, ahora hay que decirle a los chavales que lo importante no es pagar, sino el formarse como profesional para conseguir unos buenos puestos de trabajo y que, por aquel curso no se ha cobrado, porque aquellos cursos se suelen pagar para que te los den. Por lo tanto, es gratuito, eso tiene que ser valorado, porque si no te lo valoran... no sé cuánto». O sea, se ha cambiado ese discurso, pero, claro, se ha cambiado pero después de cuatro, cinco, seis, siete años o más, pagando escuelas taller, pagando prelaboral, y ahora tú cámbiales la mentalidad. Ahora, te dice el niño: «¡Ah!, si no pagáis yo no voy». Con quince o dieciséis, «¡ah! si no pagáis yo no voy [al instituto]», «¡pero niño, que tienes un conocimiento y después te dan un título!», ¡que tienes un cincuenta por ciento de puestos de atención y luego te contratan!». «¡Ah! pero, si no pagan, no voy». «¿Pero, te pagan el mes?», «No». «Pues, entonces no voy» [EOI 7, Educador social, IES].

Otras estrategias sobre el terreno son las basadas en **concesiones negociadas** con las familias. Las mismas implican «tratos» que no suelen aparecer contem-

plados en las normativas. Aunque en ocasiones son promovidas por mediadores de entidades de ayuda social, estas negociaciones producen acuerdos informales entre personal de los centros y las familias. Se persigue la mayoría de las veces evitar o retrasar el continuamente preludado abandono escolar de algún menor que se destaca en absentismo. De la profusión de casos encontrados hemos seleccionado dos. En el primero, la desviación de las prescripciones a cambio de un poco más de compromiso con la asistencia llega al extremo de la aceptación por parte del centro de un absentismo intermitente, contemplado como el único remedio frente a un desenganche total. Abandono que veríamos confirmarse apenas un curso después, nada más las dos adolescentes con cuyas familias se negoció alcanzaron los mágicos dieciséis años lejos de la titulación:

Una alumna de 2º con la que el año pasado le hicimos un horario personalizado, le dejamos entrar una hora más tarde y todo. Porque esta niña vive con su madre y con su abuela; su madre está enferma y se dedica a la venta ambulante, tiene un puesto de ropa, y no puede montar el puesto sola. Entonces necesitaba que su hija se lo montara. Entonces le dejábamos a la niña que entrara una hora más tarde porque iba a montar el puesto [EOI4, Orientadora, IES].

En el segundo caso en otro centro, pero con otra familia gitana de vendedoras ambulantes de por medio, la negociación se justifica como una consideración especial a las particularidades de la economía familiar. Y, al igual que ocurría en la primera negociación ilustrada, como el último de los remedios para que no se desenganchara otra menor completamente, forzando entonces al centro a una peliaguda e indeseada denuncia del caso a instancias como Servicios sociales y Fiscalía. Ante tantas particularidades y dilemas apareciendo sobre la mesa de la dirección del centro, qué duda cabe, se

hace un esfuerzo por adaptarse a la situación e, incluso, a las particularidades de los acuerdos con personas de culturas ágrafas:

*El problema que teníamos con una de ellas era que faltaba a partir del jueves, muchas veces el miércoles, porque se quedaba con la hermana cuando se marchaban con la furgoneta los padres. **Y llegamos a un acuerdo, el acuerdo que llegamos con la mano, o sea, de despacho de gitanos. ¿Y cómo fue el acuerdo?** Pues el acuerdo fue que hasta el viernes la niña no faltaba, o sea, venía de lunes a jueves y el viernes la dejábamos que se quedara con la hermana para que se fueran con la furgoneta a vender. Y lo cumplió [...]. Eso se justifica, nosotros eso lo damos como justificado porque no hay otra; lo demás no tiene sentido, o sea, lo demás no ha lugar a que... ¿Qué vas a hacer, llevarla al juez de menores para que le quiten el niño? Primero, que no lo puedes hacer, y segundo que no creemos que fuera bueno siquiera [PD9, Director, CEIP].*

La elasticidad de las medidas tomadas con las familias aumentará, enjuiciándose como más legitimadas a medida que aumenta la edad de los menores. A medida que las faltas se hacen crónicas se va gradualmente aceptando desde el centro unos (cada vez más) mínimos de compromiso por parte del alumno y la familia. Mínimos por parte de la familia en materia escolar que, no obstante, permiten a la institución y a sus gestores salvar la cara, «guardarse las espaldas», no verse completamente obligados legalmente a «derivar» el caso a servicios sociales. A fin de cuentas una denuncia representaría un problema más para un hogar cuyo modo de vida —una economía productiva de por medio— es mejor valorado que otros *modus vivendi* familiares que no se identifican con oficios, aunque sí con ciertos beneficios y vicios, como vivir al margen del empleo, dependiendo de ayudas e ingresos informales.

Otro elemento clave de por qué, con el paso de la edad del menor, se justifica y se tiende más a aplicar fórmulas

negociadas con la familia reside en el poco crédito que, a medida que crecen los menores, se concede por la parte profesoral a la capacidad parental de reordenar la conducta de sus hijos, «consiguiendo que vayan a clase todos los días». Así, a medida que aumenta la edad de los menores, se asume naturalmente que los padres cada vez menos pueden hacer, por lo que cada vez menos puede exigírseles. Flexibilidad y negociación, pues. La única salida es negociar, sacar lo que se pueda de la familia y la menor, porque ya es tarde para poder hacer algo más efectivo en términos disciplinarios:

Tú date cuenta lo que me decía ella de hacer que una niña de 16 años vaya todos los días ¿sabes? [...]. Es complicado decir, «ahora voy a ir todos los días para que a mi madre le den», es que eso... Van a lo mejor cuatro días y al que hace cinco ya, ellas no lo llegan a ver tampoco [EO18, Educador social].

Las concesiones negociadas con las familias presentan varios riesgos o efectos perversos. En primer lugar, sobre todo allá donde funcionan redes de interconocimiento denso entre hogares absentistas, tales prácticas individualizadas pueden, al difundirse, generar demandas de ampliación indiscriminada por parte de otras familias cercanas, aspirantes a las nuevas concesiones instauradas en algunos casos. En uno de los casos que citamos, de hecho, el centro hubo de ceder-negociar todavía más, ampliando el privilegio de llegar más tarde a niñas de otras familias cuyas condiciones familiares eran, en cambio, bien distintas a las de las familias con las que en un primer momento se negoció la posibilidad de llegar más tarde o faltar algunos días:

¿A C por qué no se lo han dado? A C no se lo han dado porque en verdad, el tema del horario era un tema para A nada más, porque N no tenía en principio problema para llegar a las 8. Lo que pasa es que ya ella como que

se adecuó a ese horario también. Y dijeron en el centro: «Bueno, pues si esto va a suponer que si no va a las 10 no vaya a venir, pues que también entre a las 10 porque además vienen las dos primas y nos aseguramos un poquito más». Pero ella podía venir todos los días, entonces como no venía todos los días, pues no. Con otra madre de R se hizo un caso más especial porque ella estaba mala de la espalda, estaba sola y realmente necesitaba a la niña ¿sabes?, es que le echaba una mano. Entonces eso el colegio pues lo entendió y tal, pero N no [EO18, Educador social].

En segundo lugar, mientras mayor es la informalidad y menor la objetivación legal de una medida, mayores riesgos hay de que la aplicación de las mismas concite resistencias y conflictos, dividiéndose la plantilla en la aplicación de medidas para cada caso concreto que se presenta. En esos conflictos encontramos recurrentemente implicados dos grupos con sensibilidades diferentes en la «cultura escolar» de los ZAEP. Así, en un bando de las «escuelas periféricas», más cerca de las familias aunque aplicándoles hándicaps diversos, tenemos más recurrentemente a miembros de los equipos de intervención socioeducativa (educadores, trabajadores sociales, orientadores), a veces acompañados en sus medidas creativas por «profes poliganzados». En el otro frente nos topamos con los habituales baluartes de la férrea tradición escolar, cuya adaptación a este tipo de centros sigue siendo tensa tras años de destino (generalmente obligado) en los mismos. Las figuras sociales y las docentes (excluyendo la subespecie apuntada de los «profes poliganzados») tienden a desarrollar intereses y carreras morales diferentes a las del profesorado:

Quedó [la orientadora] que sí, bueno, además estaba yo delante, quedó en que si iba dos o tres veces por semana con el horario de 10 a 2 que habían concertado le daba el papel. Llegó a eso y tenía que estar como tres o cuatro meses para que se lo dieran; pues ella cumplió. Estuvo

tres o cuatro meses y le dieron el papel. Y ahora hay una profesora que con la niña no se lleva bien, por unas razones o por otras. Entonces hubo un conflicto con ella [...]. La niña llevaba el papel y la profesora le cogió el papel y le dijo: «¿Esto te lo han dado?, pues esto no. ¿Esto te han puesto aquí, que tú vienes? Si tú no vienes, na. Esto no te lo vas a llevar tú, esto me lo voy a quedar yo». Y en un claustro pues puso un poco al profesorado en contra: como que esta niña, que no viene nada, cómo se le puede dar este papel. Claro, ahí la orientadora dio la cara porque eso es un poquito, entre comillas ilegal, que está haciendo la orientadora por ayudarla; porque se entiende la situación y porque bueno, hay un trabajo detrás y se veía conveniente [...]. Y entonces claro, tú imagínate. La madre quería ir a la profesora: «¿Que tú estás jugando con mi comida, joder!, y es una cosa además que a mí me han acordado en el colegio y que la hemos cumplido, ¿no? Si no, que no lo hubieran acordado». Y yo que sé... y yo a la madre la retuve muchísimo porque le dije: «Vamos a ver, esto es una cosa que también fue un favor que C dio la cara por ti y tú no puedes ir ahora allí a liarla; espérate a ver qué pasa tal y cual». Se dejó pasar un tiempo. Le digo, «no vayas a dejar que la niña lo deje», porque claro, ella lo que quería es que la niña, «pues que la niña no va si conmigo van a jugar». Hombre, tú imagínate. Pero la niña siguió yendo, siguió yendo y a los dos o tres meses me dio a mí el papel diciendo: «Te doy a ti el papel, no se lo doy a la niña, te lo doy a ti». El director lo firmó y yo fui y se lo llevé a la madre [EO18, Educadora Social, CEIP-IES].

La negociación puede ir cediendo paso a estrategias re-socializadoras de mayor presión, como ya se atisbaba en el caso anterior, donde la negociación con la familia estaba vinculada al «papel» que permitiría el «salario social». Suele ocurrir que no se mantengan los compromisos, que vaya relajándose el cumplimiento parental-filial del pacto, perdiendo su eficacia. Comienzan entonces a desplegarse **coacciones de baja intensidad**, de tipo informal. Por ejemplo, la siguiente, que tiene mucho de edulcorado «contrato terapéutico»:

«Mira, una ayuda que da la Caixa» y tal y cual. «Pues mira no te la voy a dar porque el niño tal y cual». «Pero, ¿cómo

no me la vas a dar que el niño no tiene pantalones?». Digo: «Pero vamos a ver, tú ves normal que si el niño tal y cual». «Pero de verdad, ¿yo qué hago? Yo que hago si el niño tal y cual, y no quiere hacer ni esto ni lo otro. ¿Qué culpa tengo yo?». «Y ahora hablas con él, ¿no?». Esa madre puede hacer más de lo que hace y presionamos un poco para que ella también ponga de su parte y lo hace [EOI 7, Educador social, IES].

La efectividad de los pactos basados en asistencia a cambio de certificación descansa en el tiempo que dura la dependencia, como se viene comprobando todos los años en los centros a partir de ciertos meses en los que ya se ha cerrado el plazo del salario social. Como si del poder empresarial sobre la mano de obra se tratara, en la prolongación de la dependencia de la familia contratada descansa la posibilidad de mantener el contrato y con ello la «subsunción real» de la familia objeto del mismo en la norma escolar. Una vez se asegura la familia el salario social, el pacto se puede romper unilateralmente. Ello obligará a la parte contratante —a la que se ha acabado abandonando en días programados para la producción escolar— a poner en juego nuevas medidas coactivas que garanticen la vuelta a los lugares de producción escolar, reanudándose así la inconstante senda de la subsunción real de familias absentistas en la norma escolar:

*Que no está siendo efectiva. Entonces, esa medida del salario social tiene un tiempo concreto. Cuando tú ya le das el certificado, ellos... **Es que yo no sabía que en octubre, que era hasta octubre** Hasta noviembre [...]. Todo. Cuando, a lo mejor, hay un traspaso por el tema de fondos a Asuntos Sociales, y a lo mejor te llega en abril, en ese momento te aparecen pidiéndote... Y, bueno, aquí en la zona nos pusimos de acuerdo en decir: «Oye, claro, verdaderamente, si no viene» [...]. Y ahora de Asuntos Sociales un poco esos certificados de estar matriculados, está, por lo menos, rascando, llega a la familia. Por lo menos, incide un poco [PD7, Director, IES].*

No es lugar ni momento para el cuestionamiento de las «terceras vías» mediante las que se vienen supeditando ayudas sociales a resocializaciones laborales y formativas. No obstante, cabe plantear al menos si están siendo efectivos los entramados legales que permiten esa cada vez más extendida forma de encuadramiento de las poblaciones en riesgo múltiple de exclusión social. En principio, parece que sí se ve afectada la conducta ante la escuela en muchos hogares. Muchas veces hay, además de ayudas sociales, otros importantes recursos públicos en juego, como el mantenimiento de la vivienda social conseguida:

Creo que ahora hay menos absentismo por este tema, y es que aquí ahora hay mucho temor con Asuntos Sociales, que antes eso no se trabajaba así. Entonces en cuanto que hay algún indicio de que un niño no está viniendo al colegio, o de que parece que hay alguna historia en la familia, inmediatamente se pone a los padres en conocimiento de que el centro puede dar parte a Asuntos Sociales. De hecho se hace, los protocolos de absentismo van por esa vía. Ese es un tema que de alguna forma, es penoso que sea por miedo, pero bueno, que ha hecho que algunas familias que en otros tiempos a lo mejor los niños se perdían, estén como «amarraditos» a que sus hijos no dejen de venir al colegio. Además se les escucha entre ellos: «No, no, mi niño no falta al colegio, que yo le quiero justificar las faltas a la maestra»; pero yo creo que es un poco por este temor, y más si son personas que están recibiendo ayudas a nivel social, que saben que las pueden perder, etc. Pero si dependiera de ellos solos y no existieran estos mecanismos, yo creo que sí, que muchos abandonarían. Vamos, no estoy hablando de todo el centro, pero hay un grupo ahí que sí [PD5, Directora, CEIP].

Hay, sin embargo, etapas del proceso formativo en las que carecería de sentido la exigencia del certificado de asistencia regular:

Querían matricular a sus niños para tener beca, eso se da en Secundaria y en post-obligatoria. En Secundaria todavía

tenemos menos problemas, en el sentido de que tenemos formas de obligarlos a asistir, y como tenemos un control de absentismo en Secundaria obligatoria, pues ahí lo tenemos muy claro. Pero cuando es post-obligatoria, cuando matriculan a los niños en FP, que lo hacen también con 16 años solamente para coger becas y ayudas y cosas de esas. Pues ahí no tenemos ninguna fuerza a nivel de otras estructuras, ¿sabes? Y entonces, pues nada, tenemos que firmar que se han matriculado y que asisten regularmente [PD12, Directora, IES].

Encontramos varias circunstancias que limitarían la eficacia de jugar con los salarios sociales a fin de reordenar la conducta de las familias ante la escuela. Por un lado, frente a la creencia extendida en los centros de que el certificado de asistencia regular dirime si se cobra el salario social o se deja de hacerlo, resulta que en la práctica puede llegarse a ingresar en su mayor parte, incluso sin haber la familia conseguido el famoso certificado de asistencia regular. Nos lo contaban unas experimentadas trabajadoras sociales malagueñas. Con profusión de detalles, estas valiosas profesionales insisten, además, en la ineficacia y descoordinación de los procedimientos de lucha contra el absentismo consistentes en supeditar ayudas sociales a asistencias regulares:

*(mj) El protocolo de absentismo se lo pasan a servicios sociales, y los servicios sociales van y visitan a la familia, y ya está. Y persuaden para que vaya el niño al colegio. ¿Sabes? Esa es la historia del protocolo, porque además no hay recursos humanos para más. (m) No, y lo importante es la descoordinación. Por ejemplo, el salario, cuando se hicieron las reformas, las intenciones eran buenas, incluso nos pedían los informes de todo y demás. Pero al final se quedó en un mero trámite burocrático. [...]. (e) **Vale, y una pregunta ¿Para pedir el salario social el requisito es un certificado de...?** (m) Escolaridad y asistencia. (mj) Pero se lo pasan por el forro. (c) Eso estaba diciendo yo. (mj) ¿Por qué? Por lo siguiente. Va una familia con niño absentista y tú llamas a la trabajadora social de la Junta y le dices: «mire que tengo interés*

*en este expediente, porque el salario social ha sido una ayuda económica para prevenir y potenciar el que el niño no sea absentista». Y te dice la Junta: «me ha mandado un certificado de que estaba escolarizado». «Sí, pero no asiste». «Ah, pues entonces un 2% menos por ese niño». «Mire es que tengo interés en que si el niño no asiste, no se le conceda esa ayuda». Y dice la Junta: «No, no podemos hacer nada porque ese niño está escolarizado. Si ese niño está escolarizado, pero no asiste, no se lo contamos como un menor más que va al colegio». «Mira, pero eso no me vale para nada». «Ya, pero no podemos hacer otra cosa». Y entonces a la familia le da el salario con un 2% de la ayuda económica por ese niño [...], y hasta un 2%, un 4% menos de la ayuda, del salario social que le correspondería [...]. Una vez más un problema de descoordinación, porque todos los sistemas no conocen todos los programas de los demás sistemas [...]. El sistema educativo desconoce la ley, desconoce... Le pido un certificado de que asiste regularmente al colegio, pues es el de que acude, y no un certificado de escolaridad. (m) Esto tiene mucho que ver con la información y con lo que quieran saber en cada sitio. (mj) O lo que quieran hacer. (m) O lo que quieran hacer, porque a mí se me ha dado que la Junta de Andalucía ha paralizado la tramitación de los salarios hasta que no le manden el certificado de escolaridad y asistencia, que también ha ocurrido [...]. Entonces en un pulso con la Junta para ver si realmente aplica el decreto, porque no lo aplican: se les llama, se les dice, y te dicen que les van a dar un 2% menos. Es que a mí eso no me importa, mientras la familia en vez de 400 son 375, les da igual, 25 euros al mes menos es que les da lo mismo. Ellos quieren la ayuda. (e) **O sea que no lo pierden.** (mj) No, no, no, no lo pierden. No lo pierden. [...]. (m) La reforma que hicieron del salario es mentira. Porque incluyen el tema de la vivienda y el tema de la formación a cambio, pero es mentira [EO16, Trabajadoras sociales, Servicios sociales].*

Por otro lado, las medidas de encuadramiento basadas en la necesidad que tienen las familias de ayudas sociales, para las cuales necesitan que los centros expidan certificados de asistencia regular, se ve con frecuencia boicoteada en la práctica desde los centros, especialmente desde las direcciones, rechazándose así esas funciones encomendadas (sin negociar) a las plantillas

escolares por otras instituciones ajenas a la administración educativa. Hay direcciones que se resisten, en lo que alcanzan, a aplicar con celo exigencias de coordinación con otras instituciones que aumentan la carga de trabajo burocrático, como ocurre cada vez que demandan algún informe desde servicios sociales. A su vez, cunde la sensación de que las respuestas de la «parte social», una vez «el centro se pringa», acostumbran a llegar demasiado tarde.

Las luchas entre establecimientos escolares y Servicios sociales de zona son habituales, salpicando las tensiones a problemáticas que (como el absentismo) exigen de una especial coordinación. Por un lado, los Servicios sociales sobrecargan de demandas a los establecimientos educativos —solicitud de informes para retirada de custodias, certificados de asistencia para salarios sociales. Por otro, los gestores de los centros educativos —cada vez más presionados por la rendición de resultados escolares en diagnósticos donde salen números que borran las distintas condiciones del alumnado sometido a pruebas relativamente homogeneizadas—, contemplan cómo las posibilidades de su tarea educativa se ven cada día dinamitadas, precisamente, por las condiciones sociales que arrastra su alumnado. Ello aumenta la sensación de que las medidas de los servicios sociales, identificadas con el burocratismo y con la variabilidad, son incapaces de remediar los males sociales que arrastran durante generaciones estas zonas, y que llevan décadas trasladándose crudamente al interior del centro escolar. En el otro frente, desde los Servicios sociales (no pierdan de vista el relato arriba citado de las trabajadoras sociales), se acusa a los centros de negarse a colaborar, de no implicarse suficientemente, de «desconocer la ley», de «chapotear el absentismo», de jugar a «guardarse las espaldas» legales. En suma,

si antes desde el trabajo social se criticaba a los centros, ahora le tocaría resarcirse a la «parte educativa» frente a los servicios sociales y su constante tendencia a cambiar de planes, para que todo siga igual:

Mira, me he peleado con un jefe de Servicios sociales hace tres años por este tema, porque, vamos a ver, o nos ponemos de acuerdo, o a mí me colocan en educación, educación, educación, y yo ya haré lo que tenga que hacer, y he llegado a decir que yo lo daba todo. Yo no me iba a oponer frente a mi tarea educativa... Lo mismo que no soy policía, no soy juez; soy educador, ¿no? Entonces se montó una pelotera del ocho, del ocho y yo dije que lo daba todo, el que venga a pedir [el certificado para el salario] lo damos. A partir de ese momento, eso provocó una pelotera del ocho, y se llega a un acuerdo dice una cuestión es certificación de asistencia y otro una certificación de escolaridad. Yo te puedo decir que en este barrio llevamos cinco años de [...] que reforman los Servicios sociales del barrio. Hace dos años presentaron la nueva formulación de Servicios sociales y hace dos meses la hicieron otra vez. Y yo todavía no me he enterado. Y está mejor, está mejor. Pero tengo muy claro que hablar de integral y seguimos hablando de lo social por aquí y de la educación por allí [PD7, Director, IES].

La tendencia frecuente a externalizar responsabilidades promueve, al menos a nivel de los gestores de centros educativos, una valoración (extendida, pero no unánime) de que en la acción contra el absentismo lo que más eficazmente influye son las medidas que acerquen a las familias más directamente al umbral de las **posibles medidas punitivas**:

En un contexto en el que el valor escuela no lo es y el absentismo no es escolar, sino que es social. En ese contexto tiene que haber alguna medida de intervención más allá de la propia educativa, y tiene que ser algo más correctora, que no coercitiva, pero sí correctora. Y en el contexto que estamos hablando, la institución correctora por excelencia es cualquier institución de algo más fuerte, cualquier cuestión que tenga que ver con un uniforme, policía. Si en ese mecanismo un policía local, un inspector

de educación que se presenta como tal, y llega al caso, y llega a la familia y le dice: «Mire usted, que esto es lo que se juega, que esto...» Alguien revestido de esa autoridad que tiene el contexto, en ese sentido es la local [policía...]. Pero con el perfil, no nos olvidemos, lo que te hace salir del gueto es la normalidad. Si nosotros trabajamos sólo en un gueto, está demostrado ya, seremos gueto toda la vida. A eso es a lo que yo me refiero con lo de absentismo social porque es la normalidad. Entonces tenemos que trabajar dentro del centro educativo con toda la población porque el objetivo es normalizar y conseguir una serie de resultados que además tú entiendes que el sistema se dote de ellos, pero por otro lado te machaca porque mide a todos por igual [PD7, Director, IES].

Las medidas de índole punitivo (más o menos materializadas) serían valoradas en el caso de configuraciones familiares que pueden permitirse vivir al margen de presiones burocráticas, como las que ejercerían los servicios sociales sobre aquellas familias que cobran ayudas sociales, o dependen de otros recursos públicos:

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

No obstante, también se critica que las consideradas como medidas más eficaces no se apliquen continuamente. Al contrario, molesta muchas veces el componente de campaña puntual que tienen muchas de las medidas tomadas desde fuera de los centros. Además,

se cuestiona que las mismas se pongan en marcha sin considerar las temporalidades lectivas:

*El año pasado, el año pasado en abril hubo una serie de representantes institucionales de la autoridad que cuando en horario escolar se encontraban algún niño incluso acompañado por los padres, le decían: «¿Tú qué haces por aquí?». Y le daban una carta y en la carta ponía las posibles sanciones, los peligros». Bueno, eso que no tenía ninguna cobertura legal, eso no tenía ninguna cobertura legal. Eso se hizo algo piloto. **¿Y funcionó?** ¡Que si funcionó! En cuestión de un mes vinieron una serie de casos, claro, ¿qué ocurre? Eso en mayo no tiene sentido [...]. Estamos hablando de conseguir una sistemática de intervención que desde principios de curso tiene que ser lo más rápido posible para que en dos meses sea operativo [PD7, Director, IES].*

Junto a las propuestas limitadas a la necesidad de externalizar responsabilidades, emergen también las propuestas de trabajo desde todos los flancos, incluido el centro. Muchas veces las madres serían conscientes de los riesgos que conllevan las faltas a clase de sus hijos. En estos casos, el centro debe tratar de concienciar sobre todo a los menores, tratando de inculcarles algo de miedo, una vez que las madres dan los casos por perdidos:

[El director a una madre]: «A ver si mañana consigues que vaya al instituto, dile que, además, has estado hablando conmigo y te puedes encontrar una cosa, díselo así: Es que me acabo de enterar y nos pueden poner una denuncia». O sea, por lo menos, espérate que empiece yendo, y el día que le vayan a hacer un parte... Que es que además has estado hablando conmigo y te puedes encontrar con que G ponga una denuncia porque no puedes alegar, mientras no justifiques la falta...» [...] Nosotros tenemos un protocolo, para todo el mundo igual, donde, en el caso en que no se justifiquen, no hay más remedio que mandarlo eso a la administración, y, por tanto, te puedes encontrar una denuncia, y eso puede terminar en el Tribunal de Menores, o sea, en el Fiscal de Menores, y el juez te planta a ti un multazo del carajo; eso si no decide algo más gordo,

eso ya en casos muy extremos, quitarte la custodia, pero eso ya es en casos muy extremos. Esperemos que esas cosas no ocurran [...]. Pero vamos a ver, M., pero si es que legalmente no puede hacer nada más que estar en el instituto. Si es que además eso... Es que le mandamos a la policía municipal a buscarlo [...]. Madre. La municipal, porque como le mandes a la nacional, se va a hartar de reír [PD9, Director, CEIP].

Se prioriza la necesidad de establecer, por tanto, estrategias coactivas. Ahora bien, también advertimos que la derivación de casos hacia instancias punitivas, siendo una valoración extendida, no es compartida sin fisuras ni contradicciones. El secular ideal profesoral de un trabajo pedagógico sobre la familia capaz de transformar la conciencia de los sujetos (capaz de «convencerlos» de las bondades del modo escolar de socialización) pesa demasiado en los esquemas de percepción de las gentes del mundo educativo. Al menos lo bastante como para que el «educador» deje el problema sólo en el terreno del «vigilar y castigar». «Los que tenemos que convencer a los padres somos nosotros». Eso dice el mismo director del centro que se pronunciaba antes por la inevitabilidad de las medidas más coactivas:

Tenemos control, tenemos además un modelo, pero que nosotros, en principio, cuando hemos ido tratando el tema, lo hemos tratado puntualmente y no ha hecho falta seguir. De todas maneras, yo soy muy escéptico con lo del protocolo porque sé cómo van todos estos casos. Yo creo que lo que tengamos que hacer, lo tenemos que hacer aquí, quien tiene que convencer a los padres somos nosotros, y juegas con todos tus medios para convencerlos de que vengán. Lo demás es una pérdida de tiempo. ¿Qué hace un juez? El juez le puede poner, como mucho, una multa, si es que el padre puede pagarlo. Se produce una reacción todavía más contraria al centro. Hay que hacerle ver que tiene que traer a los niños al centro [...]. Yo siempre pienso que es preferible solucionar el problema aquí [PD9, Director, CEIP].

Hasta aquí las estrategias frente al absentismo que se llevan a cabo en zonas de atención educativa preferente. Hemos visto que todas ellas se sustentan en valoraciones sobre su eficacia, influyendo en dichos enjuiciamientos tanto los esquemas de percepción que mantienen los profesionales sobre las distintas familias, como las propias carreras morales de dichos especialistas. A su vez, hemos considerado que las praxis antiabsentistas aplicadas tienen costes y efectos perversos, los cuales no escapan del todo a la conciencia de los actores que las aplican: conflictos entre compañeros al hilo de las medidas para ciertos casos problemáticos, tensiones interinstitucionales, miedos a promover tendencias asistencialistas en detrimento de la responsabilidad de las familias, readaptación de las carreras morales que conlleva duelos y desencantamientos del mundo por parte de los profesionales, escindidos entre el trabajo de solidaridad social y el trabajo de control social...

Ahora bien, entre los costes más citados de las medidas contra el absentismo que se toman aparecen las presiones y fricciones frecuentes que surgen con las familias.

En gran medida, los conflictos con las familias —los cuales introducen costes en las interacciones que condicionan las estrategias aplicables— son cuestión de muy distintas «tecnologías del yo», así como de una muy diferente distancia respecto a la lógica burocrática de administración de sanciones. Lo veremos en muchas microsituaciones de la lucha contra la desimplicación parental en la escolaridad que revelan «choques culturales» entre miembros de diferentes «subculturas» jerarquizadas. Encontramos, así, confrontaciones enmarcadas en relaciones de dominación, frente a las que los dominados ofrecerán no obstante las (mal consideradas) re-

sistencias a su alcance. Estas resistencias —amenazas de retirar definitivamente a los niños si no consiguen «el papel ahora», acusaciones de interesados a los docentes por tener sueldos variables en función del número de niños que vayan a clase, entre otras situaciones más violentas—, producen todavía un mayor conflicto abierto y directo con los agentes de encuadramiento escolar; conflicto donde se ponen en juego las muy distintas carreras morales de los profesionales frente a las socializaciones que marcan los hábitos parentales. Se trata de esquemas de valoración, percepción y acción parental, difícilmente modificables mediante multas, así como tensamente puestos en juego a la hora de la algo forzada relación con una institución que, para los familiares, resulta bastante ajena: la escuela con sus normas específicas de universos burocráticos.

Por parte de los profesionales, y a fin de vadear el conflicto con familiares, se desarrolla toda una batería de estrategias de despersonalización de la responsabilidad. Es lo que aparecerá varias veces declarado como «echar balones fuera», recurriéndose a tácticas de disolución de la responsabilidad como la de acusar de todo al «ordenador: «clack». Presentamos hasta la saturación esas tácticas recurrentes de neutralización de las presiones que continuamente experimenta el profesorado por parte de familiares intervenidos a quienes visita la policía, o que ven peligrar el «salario social»:

Ha habido casos donde la policía de barrio ha pillado a niños y niñas en la calle. ¿La autonómica? Sí. Y les ha mandado una citación. Y claro, por no venir al colegio, ha sido la policía, y han venido aquí totalmente fuera de sí pidiendo explicaciones de por qué. ¿Qué hacemos en esos casos? Pues lógicamente también, como te comentaba antes, claro, aprovechar para intentar hacerles entrar en razón, pero también tenemos que echar balones fuera, pues, porque estamos totalmente desprotegidos por par-

te de la administración, porque cualquiera puede entrar aquí en cualquier momento y agredirnos [...]. Claro, sí hemos tenido que aprender también a decirle a los padres que el hecho de mandarles esa citación y decirles que su hijo es absentista, no depende del colegio, que detrás de nosotros hay otras entidades, etc. que tienen otras responsabilidades y que son las encargadas de controlar eso [PD11, Jefe de estudios, CEIP].

A mí me utilizan mucho: «Señorita, no me pongas falta porque es que he estado malito». Y digo: «No, yo te tengo que poner falta» Y se la pongo justificada y dice: «Bueno, como es justificada, no la pongas». Digo: «Mire, yo le tengo que poner falta porque yo tengo una inspectora, y la inspectora me viene a mí, y yo tengo 15 niños y yo no puedo decir que me han venido 17 porque yo tengo mi puesto de trabajo y me sancionan. Yo tengo que cumplir la ley y yo te pongo la falta». Y ya siempre derivando un poco la responsabilidad en otras personas [...]. Yo, con los críos que, tú sabes, les ponemos la falta, pero a la hora de la evaluación, hemos sido estrictos con los aprobados y los suspensos de los que no vienen. En Infantil hemos sido un poquito menos estrictos [PD11, Jefe de estudios, CEIP].

Sí. Me han pedido el certificado de asistencia para muchas becas y para muchas cosas. Yo no lo he hecho. Vamos a ver, es que se me ha dado el caso [...]. Había padres y madres que... ¿Te han amenazado? Sí. [...]. Y entonces nosotros echando balones fuera y diciendo: «Mire usted...» [...]. «Mire usted, nosotros metemos, nosotros tenemos dos tamagochis de esos, los aparatitos esos [...]. «Esto pasa, mire usted». Nosotros le enseñábamos el Séneca: «Usted ve aquí. Nosotros aquí tenemos que registrar las faltas, van aquí. Entonces, vamos a ver si con este papel que certificamos» [...]. Además, yo creo que todos los centros hacemos lo mismo, decimos que efectivamente están todos los datos en la Junta de Andalucía, es que está el Séneca y la Junta de Andalucía, el Séneca y la Junta de Andalucía [PD12, Directora, IES].

¿Habéis recibido amenazas por poner en marcha el protocolo de absentismo y tal y cual? No, por protocolo de absentismo, no [...]. No, porque en principio eso, bueno, les hacemos sentir que somos ajenos a eso, que eso, según la ley tal y cual... Y eso va así, va sólo, es un ordenador —se lo decimos así— que salta —«clap»—, tiene tantas faltas. **¿Qué buena jugada!** Y como salta, pues, tenemos la obligación y, porque es mi trabajo. Y no

me pagan si no lo hago, porque, además, vamos en mano a darles la carta [EOI 7, Educador social, IES].

El ramillete de relatos desplegados nos muestra a profesionales que, en el proceloso y tormentoso mar de la cruzada contra el absentismo, a menudo «chapotean» ante esas situaciones lo mejor que pueden. A profesionales, por ejemplo, que juegan con la indefinición —«a ver si el otro certificado te sirve»— como parte de las estrategias para diluir la presión de las familias. No hay que perder de vista que el momento recurrente de dirimir la veracidad de la justificación, puede derivar en una pugna personalizada entre familia y profesional, a veces presidida por amenazas desplegadas de maneras distintas: unas sustentadas en las rutinas distantes e impersonales de la ley y el orden burocrático, las otras más disruptivas, personalistas y deslegitimadas.

En este segundo caso, aunque no tratamos de justificar ni de «proteger a nadie», no habría que perder de vista lo mucho que a veces hay en juego para una familia humilde cuyos recursos pueden depender del cambios en el comportamiento de menores curtidos en la desescolarización, a quienes «no hay manera» fácil de «convencerles» de que se levanten y vayan a clase, asegurando el salario social amenazado. Viviendas sociales, accesos a empleos subvencionados, salarios sociales, y otras diversificadas ayudas, como las que proporcionan las obras sociales de algunas Cajas de Ahorros y «Hermandades», se juegan en función de un «clack» en el ordenador que vendría a certificar, de cara a los Servicios sociales, que el «padre en cuestión» no corresponde a los «dones recibidos» en forma de ayudas públicas con suficientes esfuerzos y «contradones», esto es, con ejercicios de resocialización adecuados que justifiquen el acceso a un piso o al salario social.

Quedaría, por último, afrontar otro tipo de condicionantes que influirán en lo que se hace y deja de hacer sobre el terreno en materia de absentismo. Un aspecto clave es la evaluación que hacen los profesionales acerca de la eficacia del protocolo. En general, dicho protocolo es valorado como ineficaz. A veces, parece que hay datos que apuntan a ello. No obstante, son parciales y no es nuestra intención evaluar el Plan contra el absentismo, sino ofrecer un cuadro de las tácticas a pie de calle que se vienen aplicando, así como de los juicios que las sustentan. El educador social de un centro con gran presencia de absentistas ve cómo, finalmente, tan sólo una reducida parte del proceso se consuma:

De los 76 casos de absentismo en los que he trabajado, se han cumplimentado y derivado a los Servicios sociales municipales, por falta de resultados significativos y de implicación familiar, un total de 48 protocolos de absentismo. De estos 78, pasaron a la lista de espera de los servicios sociales 45, y están en proceso de intervención 3 [EOI3, Educador social, IES]⁴⁰.

La ineficacia se debería a la lentitud y, a veces, a la falta de reconocimiento del trabajo de los profesionales de las asociaciones. Muchas veces éstos no se ven coordinados suficientemente con los funcionarios de la Junta de Andalucía. De hecho, sus informes muchas veces no tienen efecto por carecer del valor oficial de agente público. Aunque se obtengan resultados en la primera fase de control, el tapón se sigue situando en la segunda etapa, cuando deben

40 En general, parece que se extiende la sensación entre los profesionales de que estos arduos procesos no se agotan. Algunos datos al respecto: en el curso 2004-2005, en Granada, hubo 1.190 casos en los que había intervenido la Delegación de Educación. De ellos llegaron sólo 325 a ser derivados a los servicios sociales comunitarios (Granada en la red, 1/6/2005: <http://www.granadaenlared.com/noticias/0506/01163437.htm>).

implementarse los protocolos coactivos y las actuaciones de asuntos sociales. En suma, si atendemos a los juicios de los profesionales el protocolo acaba siendo «largo, lento e ineficaz».

El educador opina que en todo caso «es un buen ejemplo para el futuro, porque así las familias sabrán lo que supone el absentismo». No es una buena fecha, matizo y me responde, «pues espera a que se ponga en funcionamiento la Comisión municipal de absentismo, otro paso intermedio más que ralentizará de nuevo las actuaciones y nos llevará a actuaciones más allá del trimestre o incluso del año escolar; la forman políticos, y esos sí que tienen su propio ritmo y no les hables del centro ni de las familias» [DA4, 03/06/08].

A unas ¡tres semanas de acabar el curso!, algunos chavales vuelven impelidos por sus familias y éstas por la Fiscalía. ¿Estamos en un sistema de locos? Ya me dirá un señor fiscal para qué sirve tanto protocolo si al final lo que vienen es la última semana de mayo, cuando ya está todo el pescado vendido. ¿Qué es lo que pretenden, en serio, que hagamos con estos desconocidos que, por su parte, lo que buscan es la expulsión directa? Pero no las consiguen, porque todos lo intuimos y sabemos el plan, de modo que la mayoría acabará por resistir a lo sumo una semanita, que 6 horas seguidas en un aula no lo aguantan ni en broma. [DA4, 03/06/08].

El proceso, el protocolo es largo, lento e ineficaz. No hablamos de instituciones realmente socioeducativas sino que hablamos de que una institución es la educativa y otra es la institución social. La educativa detecta, ve y dice, y llega un momento en que ya no puede hacer más, y en ese momento que ya han pasado para detectar, para ver, para hablar con la familia pasan entre uno o entre mes y medio o dos meses cuando se lo pasa a Asuntos Sociales. Y Asuntos Sociales lo recibe, y activa, y activar el caso significa... Conocer qué, pero además, para darle valor a los documentos oficiales que el centro envía, tiene unos requisitos, que en algunos casos, en algunas circunstancias, vuelve el caso al centro porque no cumple los requisitos establecidos por una institución social⁴¹ [...]. Como

no radica la intervención en el centro educativo, pues eso lo hace largo, lento e ineficaz [PD7, Director, IES].

No obstante, parece ser que muchas de estas críticas están surtiendo algunos efectos:

Pero en esta etapa nueva de los protocolos... *Y ahora por ejemplo, el año pasado se mandaron muchísimos protocolos del IES y de hecho hay muchísimos... ¿Y qué ha pasado ahora con Fiscalía? Cuéntame* Sí, sí. Hay vamos familias, que yo tengo familias ya que las han citado de Fiscalía, bueno las ha citado la policía; han ido a hablar con la policía y están esperando la citación del juez. Ahí está, todavía no ha ido nadie que haya ido todavía al juez pero sí hay personas que tienen ya la citación para ir. **¿Y entonces hay novedades? Digamos está habiendo este año una intervención diferente por parte de Fiscalía.** Sí, sí, sí. Ahora por ejemplo, antes se mandaban todos los protocolos a Servicios sociales y en Servicios sociales se quedaban, porque no daban abasto para más. Ahora como que el año pasado, como que se sacaba un poco el tema de Servicios sociales y los casos más extremos se podían mandar directamente a Fiscalía y ahí sí que Fiscalía ha actuado al minuto vamos, al minuto, al minuto [EO18, Educadora social].

En suma, en el tipo de centros estudiados, como también ocurriría en las «zonas de educación prioritaria» de otros países, el absentismo conforma uno de los «caballos de batalla» de los centros, junto con la preservación o recomposición del sistema disciplinario (Esterle, 2005, Poupeau, 2007, Millet y Thin, 2001). Por un lado, se trata del fenómeno de desafección escolar que más afecta a la dinámica cotidiana de estos establecimientos, multiplicando los dilemas que cotidianamente afrontan los expertos del modo escolar de socialización, como el que concita la aplicación o no de sanciones de

41 Por ejemplo, se nos contaba en la misma entrevista que una de las dificultades es que ningún informe de un trabajador de

las entidades sociales que colaboraban en el centro tenía validez, aunque llevara la firma del director. Ahora esa situación está cambiando.

expulsión que, se teme y comprueba en demasiadas ocasiones, acaban incentivando el «desenganche escolar» del menor o la definitiva renuncia de la familia a que se mantenga el menor en el sistema escolar (Railsback, 2004).

Por otro lado, el absentismo constituye el tipo de violación de la norma escolar que más intervenciones de negociación y encuadramiento de las familias y menores consume. Aunque también hemos identificado —entre centros con similares tipos y estadísticas de absentistas— distintas formas más y menos proactivas de abordaje del fenómeno, en general en la actividad frente a este problema puede apreciarse cómo entran cada vez más obligatoriamente en juego las distintas figuras —socioeducativas y más estrictamente docentes— que integran las flexibles plantillas de estos centros. Unos establecimientos que, aunque admiten variaciones en las figuras profesionales presentes, crecientemente incluyen la presencia continuada de profesionales como educadores y trabajadores sociales.

Sin embargo, en la acción en materia de absentismo intervienen crecientemente, además de los propios centros, otros dispositivos de encuadramiento, fundamentalmente Servicios sociales, Policía, y Fiscalía de Menores. A su vez, los Centros de salud también desarrollan una crítica labor frente al problema, al depender de los mismos los justificantes de buena parte de las faltas a clase.

A su vez, las distintas modalidades de absentismo identificadas constituyen la manifestación más llamativa y extrema de desimplicación parental en la escolaridad. Y ello, tanto a lo largo de la educación Primaria, cuando en la mayoría de las ocasiones comienza el problema a proliferar, como en los dos primeros cursos de la ESO, una vez que buena parte del alumnado termina convirtiendo en crónicas

sus faltas a clase. No obstante, al menos en las zonas de atención educativa preferente donde concentramos nuestro análisis, al extendido absentismo cabe sumar otras recurrentes manifestaciones de desimplicación parental en las mínimas rutinas y obligaciones relacionadas con la escolaridad de la progenie, o la no confección de las matrículas... En el siguiente apartado nos vamos a detener en el abanico de estrategias que despliegan los agentes del campo escolar a fin de mitigar, neutralizar, vencer y suplir estas otras frecuentes actitudes, disposiciones y conductas de desimplicación parental en la escolaridad.

3. Más allá de las ausencias filiales

Pautas de las intervenciones ante otras modalidades de desimplicación parental en la escolaridad



3. Más allá de las ausencias filiales

Pautas de las intervenciones ante otras modalidades de desimplicación parental en la escolaridad

3.1. Las relaciones familia-escuela en zonas de atención educativa preferente: algo más que una baja participación formal

Estudios recientes sobre las relaciones entre familias y centros escolares (Garreta, 2008) han analizado la forma más institucional y visible de implicación parental en la escolaridad, la que concierne a la colaboración de madres y padres en los órganos de gobierno y/o representación, así como su implicación en actividades extraescolares y en AMPAS. Este tipo de estudios revelan el bajo grado de participación en los centros mantenido por un amplio sector de familias andaluzas y españolas. Circunstancia extendida que, no obstante, no supone obviar la subsistencia de diferencias de participación (también a este nivel epidérmico de implicación parental en la escolaridad) en función de las procedencias socio-culturales del distinto alumnado inscrito en diferentes clases de establecimientos.

Ahora bien, siendo la participación formal de madres y padres normalmente baja, será en los centros de compensación localizados en zonas de atención educativa preferente donde esta participación alcance sus cuotas

mínimas. En ellos, por ejemplo, mucho más frecuente resultará el recurso de las direcciones a fórmulas creativas de incentivación a la participación (a veces mediante «fichajes sobrevenidos») de madres y padres. Informalidades, que no necesariamente ilegalidades, mediante las cuales quienes gestionan los centros procuran bordear constricciones administrativas para «conseguir el número mínimo de padres» y, de esta manera, desbloquear la activación de órganos de representación como el Consejo Escolar o, incluso, garantizar la supervivencia del AMPA⁴².

Ahora bien, como cabrá suponer atendiendo a lo que ya ha revelado la parte dedicada al absentismo, en estos espacios sociales y escolares la cuestión de la frecuentemente sentenciada como «nula» participación parental en los órganos formales de la comunidad escolar, constituye un asunto menor. Una circunstancia familiar y recurrente que, una vez bordeadas o mínimamente satisfechas las cuestionadas exigencias legales en

42 Por lo tanto, si la inscripción en asociaciones de madres y padres llega al 57%, la gestión y asunción de responsabilidades en ellas se queda en un 4%, cifra que se recorta incluso a la mitad en el caso de los inmigrantes y a tan sólo el 1.4% en familias gitanas (Garreta, 2008).

materia de activación de los órganos representativos, concita una muy escasa preocupación, al menos en el devenir diario de las plantillas. Muy escasa y puntual preocupación, sobre todo, en comparación a las problemáticas concitadas por muchas otras (habitualmente menos estudiadas) manifestaciones, disposiciones, actitudes y conductas parentales reveladoras de una muy escasa implicación parental de las familias en aspectos básicos de la escolaridad. En estas otras facetas profundiza esta última parte del estudio.

3.2. Las otras facetas de la desimplicación parental en la escolaridad: la tensión entre el no querer, el no saber, y el no poder

Nos acercamos ahora a un abanico de actitudes, disposiciones y conductas parentales mucho más llamativas («mucho más cantosas») que la no participación formal en la escolaridad. Según los distintos agentes de encuadramiento escolar, a cuyas percepciones y relatos de prácticas atenderemos en la segunda parte⁴³,

43 Las percepciones de los agentes de encuadramiento escolar pertenecen, no obstante, al universo de las relaciones con las familias. Las percepciones orientan las prácticas con las familias, esto es, participan de la construcción efectiva de las relaciones que despliegan los profesionales. Estas visiones profesoras son en gran parte el producto de categorías de percepción pre-reflexivas, surgen de la adhesión dóxica del profesorado al modo escolar de socialización, y son lanzadas selectivamente contra las familias más alejadas del modo escolar de socialización. Ahora bien, hablar de percepciones espontáneas y de adhesiones sociocéntricas, no implica decir

estas recurrentes situaciones, al menos en los centros de compensación educativa, constituirían huellas o confirmaciones sociales de los hándicaps familiares, a su vez concebidos como causas invariables del conjunto de dificultades escolares acumuladas por el alumnado. Así, especialmente en el discurso profesoral, la escasez crónica de recursos socializadores y la ausencia de unas mínimas voluntades escolares explicarían de manera fatalista las más diversas dificultades sociales y escolares de los menores, quedando la propia organización y dinámicas de cada uno de los establecimientos mucho más exoneradas de responsabilidades. Y ello aunque quepan, como constataba también Thin (1998) en las escuelas periféricas francesas, habitualmente críticas generalizadas al sistema de enseñanza, a la administración educativa, etc.

Si atendemos a los relatos recopilados entre agentes de intervención socioeducativa, resultaría difícil establecer una jerarquía de esas otras facetas o señales confirmatorias de la no implicación parental en la escolaridad, si bien el problema tratado del absentismo sería juzgado, invariablemente, como la manifestación más visible, cuestionada y grave de desafección escolar por parte de los padres; incluso cuando los casos se concentran entre adolescentes de la ESO. Por tanto, mientras aguardamos a preguntarles más a los padres y reconstruir sus esquemas de percepción sobre el universo es-

que el discurso mantenido por el profesorado sea falso o totalmente distorsionado, que no tenga su base en experiencias reales continuadas. Implica, eso sí, advertir e identificar que este discurso experto se produce en el encuentro entre unas disposiciones, compartidas entre docentes y trabajadores sociales, que ven todo aquello que se aleje del modo escolar como ilegítimo.

colar⁴⁴, anticipamos que para todos los profesionales del campo escolar que intervienen sobre las familias las faltas reiteradas a clase constituirían la faceta más llamativa de la desimplicación parental en la escolaridad y, a su vez, la situación que implica los peores efectos sobre la trayectoria escolar de los menores.

Pero, ¿cuáles serían esas otras caras de la desimplicación y alejamiento de la norma escolar? Ofrecemos a continuación un ramillete (no jerarquizado) de circunstancias que se nos ha ido revelando con frecuencia en distintos ámbitos observados y durante muchas entrevistas. Y que, a su vez, los expertos entrevistados en sus contextos naturales de acción profesional —configuraciones escolares ZAEP— consideraban manifestaciones recurrentes, no casos extremos, ni aislados.

En primer lugar, aparecen las **creencias erróneas añadidas al desconocimiento** sobre aspectos básicos del sistema escolar. Así, para ilustrar el grado de

alejamiento familiar de la norma escolar, se nos habla de extendidas creencias en que el sueldo del profesorado varía en función del número de alumnos que asisten a clase, esto es, del celo desplegado sobre los absentistas. ¡Como si los profesores trabajaran por un salario a destajo, o por comisión! Formas de ganarse la vida, por cierto, que no están tan alejadas del modelo de relación laboral precarizada al que se ven sometidos muchas de las madres y padres de estas familias, expuestos a relaciones salariales muy cercanas a los más inseguros «destajos»:

«Ah, pues si no me das el papel, ahora es cuando no van a venir los niños nunca al colegio». O sea, yo no sé qué situación tienen, sí es verdad que... Puede parecerle absurdo, pero a mí no me lo parece porque lo vemos cada día. Sí es verdad que hay padres que incluso piensan que los maestros cobramos más, cuantos más niños vengan, que... No sé, hay ahí un... no sé, es un desconcierto realmente, ¿no? [PD11, Jefe de estudios, CEIP].

Mientras cada uno amenazaría con los muy distintos medios a su alcance —en función de lo que estima preocupa al otro bando: «si no me das el papel, los niños no van a venir»—, las situaciones que se reproducirían «cada día» en estos centros se verían promovidas también por el **distanciamiento parental de las lógicas y dinámicas burocráticas**, algo que a su vez explicaría una tendencia «a personalizarlo todo» allí donde y cuando se produzcan sanciones burocráticas, tanto para padres (multas por absentismo, por ejemplo), como para hijos.

La descualificación, el desconocimiento y la desimplicación conformarían una tríada que ejercería toda su fuerza sobre el modo escolar de socialización, fracturaría la confianza en la institución y tensaría las relaciones de las familias con el profesorado, al tiempo que generaría percepciones parentales muy viciadas:

44 El trabajo se hubiera enriquecido notablemente introduciendo algunos de los análisis hasta ahora realizados sobre familias, pero hemos decidido reservar los mismos a fin de situarlos más adelante en un estudio específico sobre las configuraciones familiares cuyas prácticas, ahora, sólo sometemos a los esquemas de percepción de los agentes de encuadramiento escolar. En el momento de la redacción de este informe, apuntábamos, contamos con 14 entrevistas en configuraciones familiares que (por eso las entrevistamos) multiplicaban señales de distancia de la norma escolar (fracaso escolar temprano sin demanda activa de soluciones, absentismo, entre otros indicios de familias precarizadas sin apuestas ni recursos escolares, y con patrones de ordenamiento de la conducta filial alejadas de las valoradas por el universo escolar). No obstante, además de emprender nuevos análisis y de entrevistar también a profesores de menores de las mismas familias entrevistadas, en siguientes fases hemos de saturar mucho más el campo de hogares entrevistables, a fin de encontrar variaciones sociológicamente relevantes en esta «clase» de hogares. Para un futuro, pues.

O sea, yo no sé qué situación tienen; sí es verdad que... Puede parecerle absurdo, pero a mí no me lo parece, porque lo vemos cada día. Sí es verdad que hay padres que incluso piensan que los maestros cobramos más cuanto más niños vengan, que... No sé, hay ahí un... no sé, es un desconcierto realmente, ¿no? No sé en qué piensan o qué sensación les da, que llegan a pensar eso. O acuérdate también cuando hicimos los talleres ⁴⁵ aquellos [...], que los padres pensaban que como esto era un «barrio de segunda», entre comillas, los maestros también éramos «de segunda», que los maestros teníamos menos conocimientos, o teníamos un nivel docente peor que los de otros barrios. Eso son otras cosas [PD11, Jefe de estudios, CEIP].

El desconocimiento, materializado tanto en falsas creencias como en la ignorancia con respecto a unas básicas dinámicas burocráticas, debiera llevar (se reconoce) a «no dar nada por sabido». Y ello, aunque se trate de cuestiones muy básicas sobre la escolaridad y sus trámites. Así, en el siguiente relato aparecerá, una vez más, la tendencia a la descualificación parental de la capacidad para socializar, expresada en dificultades y carencias básicas. Se alude a hándicaps socioculturales, más que a malas voluntades, no obstante el discurso se moverá bajo la tensión entre los dos polos. A un lado, aparece el discurso del no saber-no poder, como si ello justificara el desconocimiento parental; de hecho admite autocriticamente la siguiente informante que las reglas básicas se dan demasiado por sabidas en la institución, aún cuando la realidad diaria vendría

45 Tras un primer contacto con el informante, surgió la posibilidad de hacer algún taller con padres que, en cambio, intentamos convertir en un, más que heterodoxo inválido, grupo de discusión. No obstante, a pesar de los problemas, entre los padres más ligados a la escuela allí presentes, como cuenta el informante, apareció una retahíla de llamativas preconcepciones y creencias erróneas reforzadas grupalmente sobre aspectos básicos del funcionamiento del sistema escolar.

a confirmar que se trabaja con una franja de población criada al margen de dichas prescripciones. En el otro polo, aparece la inculpación de la familia por su pasividad o dejadez a la hora de enterarse, el discurso del no querer-saber. Veámoslo:

Ante expulsiones, en los casos que expulsáis, ¿qué tipo de relación, qué tipo de contacto mantenéis con los padres, cuál es la pauta que seguís? Perfecto. El trámite de audiencia. Se nos ha dado el caso de madres que no han querido firmarlo, porque dicen que no están de acuerdo con lo que pone ahí. Digo: «Mire usted, firmarlo es solamente para que usted tenga conocimiento». Le he tenido que explicar [...]. A ver, explicarle: «Mire usted, que esto es un centro escolar, que aquí quien decide esto... Nosotros no lo hacemos porque sí [...]. Sí, lo desconocen, hay que explicárselo [...]. Sí. Tenemos que tener mucha paciencia, explicarles mucho las cosas... ¡Uf! [...]. No. No se puede dar nada por sabido. Y yo creo que ése es uno de los errores que tenemos nosotros [...]. Y si no se lo explicamos, muchas veces lo obviamos y por obviarlo, a lo mejor, ellos no saben que están haciendo algo mal, muchas veces no lo saben [...]. Cuando les he llamado: «Mire usted, es que nosotros no sabíamos...». «Mire usted, señora, si nosotros se lo hemos informado, le hemos...». Pero claro, si ellos no vienen, no se enteran. Y se da el caso de que, a pesar de que les mandas cartitas, pues no les llegan o no se las leen [...]. «Bueno, pues mire usted, esto es así y ya usted lo sabe que esto es para todos los años. Todos los años no se le quita la plaza a su niño, su niño tiene todo el derecho del mundo, pero tiene que formalizar estos papelitos y eso es todos los años». «Ah, vale, vale». Es que ellos no lo saben porque sí, y si ellos no se preocupan de enterarse, tampoco lo saben [PD12, Directora IES].

El alejamiento de la norma escolar, a su vez, implicaría llamativas lagunas de conocimiento sobre las obligaciones relativas a la escolaridad que marca el Estado. Los cambios legislativos, por otro lado, habrían multiplicado las confusiones y las complicaciones. Así, sobre el nuevo sistema de educación obligatoria hay lagunas considerables en algunas familias, las cuales tampoco

comprenden por qué ahora se piden más años obligatorios de escolaridad:

Nada, nada. Ni siquiera saben, vamos que hasta hace poco no sabían siquiera que hasta los 16 años era obligatorio. ¿Y sabían que el absentismo era delito? ¡Qué va! Cuéntame, cuéntame. «Bueno, es que no la debería haber apuntao» [...]. Claro, «No las voy a apuntar, me arrepiento de haberla apuntao». «¿Pero cómo que te arrepientes de haberla apuntao?». «Sí, porque es que no va a ir, entonces no la debería haber apuntao». Digo: «No, es que todavía es aún peor que ni siquiera la apuntes». Ella no, ¿sabes? «Pues que me he arrepentío de haberla apuntao porque no va a ir, ¿pa qué la voy a apuntar? Si no la hubiera apuntao, seguro que no me dicen ná pa que vaya ni ná». Y no entiende de que ya no matricularla sería ya aún mucho peor, que ni siquiera vayan. Y es que no, eso hay muchos que lo desconocen. «¿Ah, pero que tiene que estar apuntá?», «¿ah pero que ya no?», y no, no lo ven. Esa frase es así: «Lo llego a saber y no la apunto» **¿A ti qué te ha chocado, de cosas que ellos no sepan?** Ellos siguen teniendo el antiguo sistema educativo. O sea, ellos ya el paso del colegio al instituto ¿por qué? O sea, ¿por qué sigue siendo obligatorio ir al instituto? [...]. Y ya ellos no entienden por qué tiene que ir al instituto si ya ha ido al colegio; ella ya ha terminado el colegio, ya sabe leer y sabe escribir y sabe... ¿por qué tiene que ir al instituto otra vez, si eso antes no era así? [EO18, Educadora social]⁴⁶.

Otra manifestación contundente de desimplicación parental la hallaríamos en el hecho frecuente de **no manejar datos mínimos** sobre la trayectoria y presente escolar de los vástagos escolarizados. Por ejemplo, el no conocimiento del curso de ESO al que se ha de ir a buscar al menor en el centro, una vez se presenta alguna circunstancia sobrevenida. En tanto se nos revelan estas situaciones, presentadas ya como confirma-

ciones de un no saber injustificado, el discurso se va a ir afilando progresivamente. La frontera entre el «ellos no lo saben porque sí», y la del «ellos no se preocupan por enterarse» es borrosa en el discurso profesional. Nuestros informantes, al hablar de las impresiones y experiencias que obtienen de las relaciones frágiles y efímeras con las familias, comentan cuán llamativo les resultaba al principio el desconocimiento injustificado de datos escolares mínimos por parte de las familias, como el del curso que sigue el menor u otras circunstancias básicas. La condición típicamente profesoral, por otro lado, promovería la tentación de calificar a los padres con distintas «notas» en función de sus distintos niveles de bajos conocimientos. Las buenas notas para los padres, al menos en otros centros, se obtendrían con mayores conocimientos que los que suele esperar el profesorado de la familia en centros de compensación educativa:

Eso es muy frecuente. De venir las madres a buscar a un niño y por ejemplo decir: «Mire usted, dígame usted en qué curso está». «Ah, pues...» Bueno, en qué grupo ya es para nota, qué profesor tampoco lo saben. Y venirte diciéndote un curso que no es, eso sí son muchísimos [PD12, Directora, IES].

El discurso se afila todavía más al plantearse la cuestión del género, sobre el que no hemos podido desplegar un análisis diferenciado en este estudio, aunque lo consideramos muy necesario en el futuro. No obstante, parece que lo de manejar o no datos mínimos es más bien cuestión de género («del padre ya ni te hablo»). En configuraciones familiares donde —frente a las transformaciones que se están experimentando en otros sectores de las clases populares— prevalecen estrictas divisiones sexuales de la crianza, la desimplicación parental en la escolaridad es mayor si cabe en el caso de los hombres, mucho más

46 En el fragmento reproducido hablábamos con la educadora sobre una familia particularmente. No obstante, en buena parte de los centros visitados se nos irían comentando situaciones muy similares.

habitualmente limitados —caso de estar presentes— al desempeño y ejercicio de meros proveedores materiales:

Saben que va, pero no saben exactamente por dónde anda la historia. Y es la madre la que más [...]. Venía siempre la madre y al niño se lo llevaba algunas veces a trabajar con quince años [...]. Me invitó él a café, estaba con el niño y ni estaba enterado de dónde estaba el niño, le daba un poco igual: «Este niño, ¿qué hacemos con él?». Lo dejaba como por imposible. Este niño tal y cual, pero era, ni siquiera sabía en qué curso estaba. Casos como esos, un montón [EOI 7, Educador Social, IES].

La ignorancia en «un montón de casos» de datos mínimos sobre la trayectoria escolar de la prole se plasmaría, también, en la ausencia parental de un **mínimo criterio sobre lo que se exige para titular**. La vaga idea de que consigan al menos algo similar al viejo título de «graduado» seguiría activa, pero se desconocerían los caminos y, sobre todo, no se tendría una mínima conciencia de los obstáculos para la materialización de la modesta, al tiempo que incierta, aventura académica difícilmente sostenida hacia «el graduado»:

Te digo que puede haber esa equivocación, la de que: «A ver si saca el graduado este año». ¡Este año!», que tú sabes que ni en tres años se lo va a sacar [...]. «Este año». De alguna forma, fíjate tú el poquito... O, «mi niño sabe leer y escribir, porque mi niño me lee las cartas» [EOI 7, Educador Social, IES].

Ya te digo, se lían cuando tú le dices un PSPI, un prelaboral, un bachillerato [...]. Y entonces, por ejemplo, sé que las madres, muchas veces, están: «Mi niña está en tercero de la ESO», pero no es exactamente que está en este nivel porque no puede estar en este otro, más normalizado [EOI 7, Educador Social, IES].

De nuevo, el anterior relato de prácticas ilustra cómo el discurso profesoral sigue oscilando entre el no querer-saber y el no saber-poder. En realidad, durante las entrevistas

las acusaciones en términos de dejadez (discurso del no querer-saber) se anteponen a las visiones contrarias en términos de hándicaps parentales, esto es, al discurso del no saber-no poder que de manera tensa tiende también a aflorar en la mayoría de las entrevistas analizadas. Al menos en los casos donde el discurso profesoral enfila más sostenidamente hacia el polo de la dejadez, la circunstancia ilustrativa del no querer-saber a la que más frecuentemente se recurre (tal vez por su sintomatología) es la del **multifacético abandono parental de trámites burocráticos mínimos**. Dejadedeces (veremos) suplidas obligadamente desde el centro —o desde entidades sociales colaboradoras con la institución— mediante una batería de medidas asistencialistas *ad hoc*.

Ante el recurrente desentendimiento parental de trámites básicos, las direcciones y resto de plantilla de los centros de compensación educativa están obligados a implicarse especialmente. Quedan generalmente estos servidores públicos avocados a funciones extra no contempladas en los estatutos docentes habituales: rellenar las matrículas que no hacen los padres, hacer visitas a domicilio, comunicar con servicios sociales y con las familias, entre otras labores.

No obstante, en el plus de implicación asistencialista asumida influye también un operativo motivo. El hecho de que un buen número de alumnos, quienes «al final tendrán que estar en algún lado», no se vea matriculado en su momento-fecha por sus padres, puede afectar notablemente a la planificación del centro. A su vez, una vez aparecen los individuos «perdidos» en el proceso de matriculación, desde la administración se acostumbra a exigir a la dirección la inclusión final sobrevenida en el mismo centro adscrito de los no matriculados en su momento. Ante esa situación experimentada curso a curso

so que afecta a la planificación deseada, se ponen en marcha medidas especiales para neutralizar los efectos negativos de la masiva ausencia de implicación parental en el proceso de matriculación:

La matriculación es que los tenemos que llamar por teléfono, tenemos que hacerlos venir, no vienen, les decimos con el niño... Hemos tenido que llegar a decir que el niño... Devolverlos a casa diciéndoles que el niño no está... que hasta que no traiga la matrícula, el niño no puede entrar en el instituto [...]. Claro, no tiene seguro ni tiene nada [...]. Entonces, nosotros tenemos que estar... Bueno, a través de los Servicios sociales y a través... también van a sus casas, ¿sabes? Pero es una cosa... Nos han llegado a decir que no tenían... nosotros las matrículas no valen dinero, pero nos han llegado a decir que no tenían los 2 euros [...]. Es que se van de vacaciones y se olvidan y, entonces, tenemos que estar detrás de ellos [PD12, Directora, IES].

El tránsito a Secundaria —esa etapa crítica donde la mayoría de las familias con escolares a esas edades acostumbran a desvivirse por alcanzar la plaza y el destino deseado— no asegura (en los tipos de centros estudiados) mayor implicación parental en el proceso matriculador. Una vez más parece que se confunden las fronteras entre la desidia, el desconocimiento de rutinas burocráticas básicas y la incapacidad de previsión que se achaca recurrentemente a las familias, con las cuales «no sirve de nada» la multiplicación de las flexibles campañas informativas (sobre plazos, matrículas y otras rutinas escolares básicas) que llevan a cabo las plantillas (y las instituciones educativas) de centros con dinámicas sociales y corporativas dominadas por la prevalencia de familias alejadas y refractarias de la norma escolar:

En sexto le dicen: «Tenéis que ir para allá», se lo dicen los compañeros, oye que, llega de sexto a primero. Llega

septiembre, octubre, «¡oye!, que tenéis que venir». Y cuando ya te llega porque el padre o la madre te dicen: «Pero si yo ya, mi hijo venía, viene del colegio», «pero usted tiene que venir», «pero, si yo ya eché los papeles allí», «eso es para Primero». Pero, en segundo, alguna vez, te dirá alguno: «yo, ya me matriculé el año pasado» [PD7, Jefe de estudios, IES].

Como estamos viendo, la desimplicación parental ante rutinas básicas promovería la informalidad y la sustitución asistencialista de la irresponsabilidad y descualificación familiar. Así, en ausencia de llamadas y de comunicaciones formales efectivas, se recurre a los encuentros más o menos fortuitos, ya que a veces son provocados mediante merodeos de los profesionales por los contextos naturales de acción de las familias. En cualquier caso, y ante el temor a los extravíos de comunicaciones escritas, se opta una vez más por reservar en los centros la documentación de las matrículas o los cheques-libro, documentos que en otros lugares sí estarían en manos de las familias:

*Tenemos que tener nosotros todo preparado para el día en que da la casualidad de que ves al padre o viene el niño, lo pillas y dices: «Entra para adentro y firma la matrícula del niño, que el año que viene tendrá que venir» [...]. O sea, a nivel administrativo hay un desfase total, entre otras cosas porque te vuelves loco para encontrar a un padre que te rellene el impreso. **Ya.** Por otra parte, todos los impresos los rellenos nosotros. Luego tienes que romperte la cabeza buscando a los padres para que te firmen y den el visto bueno, lógicamente, claro, en el plazo indicado, todo lo intentamos hacer en el plazo indicado porque sí es verdad que la administración, para paliar esos problemas no plantea absolutamente nada [...]. **¿Los sobres no se mueven de aquí?** Tiene que ser en el centro [PD11, Jefe de estudios, CEIP].*

Habría familias con menos y «más dificultades» a la hora de acercarse mínimamente al centro. Se distingue, entonces, en función de las distintas constricciones laborales de las

madres, sobre todo. A más hándicaps, mayor necesidad habría de suplir la no implicación parental, aún a sabiendas de que se está postergando la dependencia; esto es, fomentándose mediante recambios asistencialistas la no asunción de unas mínimas responsabilidades de madres y padres. De hecho, la tensión entre asistir o habilitar es uno de los históricos dilemas de la intervención social en la pobreza, sobre todo cuando hay menores de por medio. En estos casos, y aunque en otros momentos pueda hablarse de una población acostumbrada a manipular recursos y servicios públicos, el asistencialismo se justifica (no sin contradicciones) en las dificultades con registros burocráticos que tendrían los familiares, apareciendo el problema del analfabetismo (funcional o no) recurrentemente. En la tensión permanente entre los polos del déficit y la dejadez parental, a través de la cual vamos viendo que se mueven los discursos de los agentes del campo escolar, parece que en esta ocasión ganarían las fuerzas del hándicap:

*Aquí en el período de matriculación verás tú por ejemplo [...], se hace directamente con [una asociación] que es la que se ocupa de las familias más, porque, bueno, hay familias que van perfectamente y hacen su matrícula y demás. Ahora, las familias que tienen más dificultades en venir y todo eso, ellos lo que hacen es que, ellos van, ellos tienen contacto con la familia, en el domicilio, citándolos aquí. Entonces ellos o bien los citan o bien van a su casa y simplemente que les firme [...] la matrícula. Y ya el colegio entonces se encarga de rellenarla y de mandarla y todo. O sea, que en eso, por un lado bien y bueno, por otro lado también acostumbras a las familias a que no den ese salto. Y luego, en el instituto, la matriculación del instituto se hace, primero, que como si no la hace la familia, la pueden hacer por oficio, se lavan un poco ahí, y si no le mandan los papeles a casa. **¿Les mandan los papeles?** A casa pa que no tengan... [E018, Educadora Social].*

A pesar de la sobrecarga de trabajo que supone la asistencia, «de oficio» se hacen muchas tareas en estos

centros por parte de sus profesionales («se lo hacemos todo»). El abandono parental de trámites burocráticos no se ciñe al cuestionado asunto de las matrículas. El abandono, se nos dice y comprobamos, afecta a todo tipo de intercambios documentales. Lo que sucede con las matrículas también ocurre con los «cheques-libro» gratuitos que puede cobrar cualquier familia andaluza al margen de su nivel de renta, pudiendo con ello beneficiarse de nuestros recursos públicos algunos hogares que, en cambio, no deben necesitarlo tanto, ya que pueden permitirse destinar una parte de sus rentas a la escuela privada de sus descendientes. No es el caso de las familias de los centros que estudiamos.

«Los libros los compramos nosotros». Los centros se reservan la posibilidad contemplada en la ley de adquirir directamente los libros, evitando entregarlos a las familias⁴⁷. Ante los riesgos de comenzar y continuar indefinidamente sin libros, se buscan otras estrategias: pesan las experiencias de extravío de la documentación entregada a las familias, así como las demoras por parte de los padres en la inversión del cheque (utilizable sólo) para libros que la administración pone en manos de cualquier clase de familias. De igual modo, los profesionales que lo gestionan aprovechan para que sirva de contacto con las familias⁴⁸.

47 Como habitualmente se hace y marca la norma, si bien regulada en este caso con excepciones pensadas para centros que necesitan mayor autonomía de gestión debido a las situaciones sociales, escolares y familiares del alumnado. En realidad, la habitual entrega a los padres directamente de «los cheques», sólo parece tener sentido desde una óptica y finalidad política-electoral consistente en personalizar al máximo el acceso al recurso, reforzándose así vínculos clientelares.

48 Son los mismos profesores quienes gestionan los cheques-libro, haciendo que los padres vayan a recogerlos y así impro-

*Aquí no se entregan los cheques-libro a las familias, o sea, los cheques-libro los tiene el centro; el centro compra los libros, justifica esos gastos y los libros se quedan en el centro y son del centro, o sea, no se le da el cheque-libro al padre o a la madre para que compre el libro, los compra el centro. **Ahá. ¿Por qué?** Pues porque ese dinero puede desaparecer o puede desaparecer el niño... Entre unas cosas y otras no se le ve fruto y es un dinero perdido, aunque sólo lo puede invertir en libros, pero se pierde, no lo invierte en libros [PD11, Jefe de estudios, CEIP].*

La ausencia de implicación o de preocupación parental —estamos ahora nuevamente en el discurso del no-querer identificado con la dejadez— parece llegar hasta las excursiones y salidas escolares. Éstas provocan que las exigencias ordinarias en materia de autorizaciones y papeleos se vean, nuevamente, moduladas. Prima la elasticidad: hasta última hora se aceptan papeles. A veces, incluso, se sale en busca de los padres y de la firma. Se reproduce en estas situaciones el recambio asistencialista de la desimplicación parental. Influye, de todas maneras, en tanto afán profesoral por conseguir la firma parental para poder marchar, el intento de que en el centro no quede sin profesor un grupo de estudiantes que habrían de asignarse a otro compañero, con las molestias que ello suele conllevar:

Pero para cualquier cosa del colegio, para cualquier actividad que haga el colegio, está la historia de firmar una autorización. «Que yo soy responsable de que vaya no se qué, yo no firmo. Ahora si tú lo llevas porque te da la gana allá tú». Pero la historia de la responsabilidad en relación a cualquier actividad, no te lo firman, allá tú [EOI6, Trabajadoras sociales, Servicios Sociales].

Sí, bueno, pero tampoco vienen los deberes [...]. En otros centros no, se les pide una aportación a los padres para

*pagar el autobús, etc. Nosotros todas las excursiones son gratuitas. Siempre, claro, pues intentamos hacer excursiones lo más normalizadas posible. Sí es verdad también que, claro, si vamos a una excursión, interesa que vayan todos los niños, y al tutor personalmente también le interesa [...]. Entonces, sí es verdad, y hay un descontrol en el sentido de las autorizaciones, de que los tutores, cada mañana, el día de la excursión, a las 9 de la mañana tienen que ponerse en la puerta a buscar a los padres de los alumnos que han venido y no traen la autorización, o bien porque no han venido los días anteriores o bien porque se les ha olvidado. Entonces, tienen que andar detrás de los padres para buscar una autorización. **Hasta el último.** Hasta el último minuto que sale el autobús [PD11, Jefe de estudios, CEIP].*

Poco a poco, mientras se nos continúa hablando de prácticas frecuentes y no de casos extremos⁴⁹, nos vamos aproximando a la crítica cuestión de las escasas actitudes, precarias disposiciones y bajas expectativas parentales ante el logro educativo. A este nivel lo primero que encontramos son **desimplicaciones en la recogida parental**

49 A la hora de hablar de recurrencias, ateniéndonos a lo que nos cuentan, no se debería descartar un fenómeno bien identificado por Van Zanten (2001) en las «escuelas periféricas»: la tendencia a sobrerrepresentar, esto es, la tendencia a asociar al conjunto de alumnado en dificultades, automáticamente, con déficits familiares. A su vez, esta tendencia coexistiría con otra: la del efecto territorio. La presencia de los alumnos y familias menos nómicas, o más alejadas del modo escolar de socialización, serviría para identificar al conjunto del público de las zonas escolares y centros, viéndose fagocitada la diversidad interna entre las familias en cuanto a recursos económicos y culturales, así como en lo que concierne, sobre todo, a disposiciones escolares y socializadoras. Por otro lado, si bien este discurso profesoral no es falso y está basado en la experiencia —«el anclaje de vulgatas sociológicas, que son conocimientos comunes y no forzosamente errores, nada tiene que envidiar a las vulgatas psicológicas denunciadas por los sociólogos»(Dubet y Martucelli, 1997: 284)—, oculta y naturaliza las relaciones de dominación a las que se ven expuestas, también a la hora de ser juzgadas, las familias que se presentan como más alejadas del modo de socialización escolar.

visan las tutorías, según se recoge en la noticia aparecida en primera plana del *Correo de Andalucía*, 21/02/08.

de las notas, lo que continuaría situándonos en el terreno más cerca del polo del no querer-saber. Por un lado, la norma indica (en todo el tramo de escolarización obligatoria) que deben ser los familiares quienes se personen a recogerlas, en algún momento. Sin embargo, lo habitual es que resulte del todo imposible repartirlas en cada uno de los periodos de evaluación habituales. Los mecanismos de reparto deben, entonces, alterarse: o se utilizan otras formas de reparto⁵⁰, o se depositan hasta la acumulación las notas en casilleros de tutores y jefaturas de estudio. Por otro lado, en el caso de las repeticiones en Primaria, el acuerdo y la comunicación con la familia serían pasos recomendables. Sin embargo, en los centros de compensación educativa las prescripciones se ven moduladas, a veces sustancialmente alteradas, cuando no queda más remedio:

En otros centros, los padres que van a recoger las notas son el 100% de los padres. En este colegio suele ser un 20% de los padres el que viene a recoger las notas, o sea, por lo tanto es el 20%, o en algunas clases menos, el nivel de implicación de los padres en el resultado evaluativo de su hijo, a nivel de trimestre y a nivel de final de curso. Tanto es así que los niños que tienen problemas, los niños que decidimos que van a repetir curso, siempre a final de ciclo, 2º, 4º ó 6º, lleva un trabajo enorme ponerse en contacto con las familias, que accedan a venir y explicarles la historia, porque claro, en Primaria los niños repiten con el visto bueno de la familia [PD11, Jefe de estudios, CEIP].

En las actitudes parentales cuando llega la hora de recoger las notas, momento en que la mayoría de las familias aprovecharía para informarse sobre la evolución

50 Como enviar las notas por correo, a través de mediadores, o comunicarlas telefónicamente, amén de la consabida entrega mediante la presentación de una autorización y la fotocopia del carné de identidad, práctica ésta última que más se acerca a un procedimiento administrativo aceptable, pero que resulta casi impensable en los centros estudiados, como podrá imaginarse.

escolar del menor, encontraríamos (siempre según la perspectiva docente) una de las diferencias más manifiestas entre las familias que viven al margen del modo escolar de socialización y las incluidas en el mismo. Sin embargo, mayor complejidad reviste, y mayor detenimiento exige, el asunto de lo que profesoralmente se asocia con reiteradas y extendidas **ausencias de demandas y soluciones parentales** para remediar y encauzar dificultades escolares.

Las direcciones de centros de Primaria entrevistadas nos hablan de frecuentes situaciones donde al menor retraso, «cuando se ve que la niña no lee», los padres encuentran señales confirmatorias para la aceptación naturalizada (en términos de resignación) de unos limitados destinos escolares para sus herederos:

Cuando yo les digo, la niña que va mal, o que tal, dicen: «va, total, si ya no quiere estudiar. Bueno, el instituto ya es obligatorio, pero es que ya no quiere ir». O sea, que ya, a duras penas, porque no tiene 16 años, va a ir al instituto, pero expectativas de estudio no tienen. Yo qué quiere que haga, yo no puedo, la niña no quiere, ya es muy grande. Ella no quiere, ahora qué hago; la niña ha dicho que no quiere, pues ya está, que no estudie [PD1, Directora, CEIP, Entrevista 1].

La ausencia de exigencias o demandas de soluciones ante las primeras dificultades escolares se explicarán, de manera sucesiva a lo largo de las entrevistas, aludiendo a las bajas expectativas por parte de la familia, lo que llevaría a los progenitores a «no verse desatendidos» (por parte de los profesionales). Los testimonios revelarían unos padres que desisten a poco que se presentan las primeras dificultades escolares. El fatalismo o la anticipación negativa de oportunidades escolares por parte de los padres se manifestaría incluso cuando el profesional sigue viendo soluciones: «lo dan por perdido ya antes que nosotros»:

«Vamos a dejarlo ya porque el niño no quiere, mi niño no sirve y mi niño ya vamos a esperar a que cumpla los 16 años para que se ponga a trabajar» [...]. Eso lo hacen mucho [...]. Lo dan por perdido ya antes que nosotros. Por eso te digo que ellos no nos piden soluciones porque nosotros somos los que les decimos: «Mire, no lo damos por perdido, tenemos esto, esto y esto y usted nos tiene que ayudar nada más» «Vamos a dejarlo» [...]. Normalmente, en esta clase social, ellos no preguntan soluciones, no preguntan, porque no se ven desatendidos. Yo creo que es eso, que ellos no se ven desatendidos, al revés, somos nosotros los que tenemos más atención por esos niños.» [PD12, Directora IES]⁵¹.

Menos repara el profesorado en cómo, a la hora de definir a la baja el campo de posibles sociales escolares, las familias populares con hijos en sus primeras dificultades escolares no son ajenas a relaciones de dominación interiorizadas mediante las cuales terminarán asumiendo con resignada naturalidad el fracaso, esto es, la selección

51 Existen, sin embargo, situaciones en que se pueden llegar a cuestionar las opciones elegidas por el profesorado, aún sin que se den muchas expectativas escolares. Son casos en los que, en lugares sometidos a redes de interconocimiento denso, se rechazan las adaptaciones individualizadas que propone el profesorado, aludiéndose a los efectos estigmáticos de las mismas. De muy primera mano conocimos a un padre que asoció una ACI a una disminución de las posibilidades matrimoniales de una hija dentro del barrio. Lo de los efectos estigmáticos de las adaptaciones curriculares individualizadas (bondades de la diversificación al margen) no es algo a despreciar. Más llamativo, sin embargo, son las situaciones totalmente contrarias: *Adonde los tontos [...] Claro, ese pensamiento lo hay, pero se da en la doble versión [...] Se nos ha dado también el caso de padres que han querido, que han insistido, que metiéramos a los niños en un sitio, con una atención, porque ellos creían que su niño tenía que estar igual de atendido que este otro, y si este otro tiene un recurso de un apoyo o de un noséqué, mi niño también [...]* «Porque yo también me merezco que el médico venga especialmente para visitarme» [...]. «Pero vamos a ver, si el niño puede estar en el aula ordinaria, no necesita esta atención individualizada». «No, no, no, porque a este otro lo están atendiendo y tiene un maestro tantas horas [PD12, Directora, IES].

social del alumnado y los devaluados horizontes sociales que quedan al alcance de sus herederos, una vez éstos abandonan prematuramente las escuelas.

Las familias populares, al menos la franja más precarizada de las mismas, también se ven influidas, continuamente, por las definiciones y etiquetajes sociales de los grupos dominantes. De hecho, el fatalismo con respecto a los destinos escolares —la anticipación negativa de oportunidades— de los menores no es monopolio de las familias. Sobre estos hogares y sobre sus vástagos se despliegan, también por parte del profesorado, fatalistas profecías frecuentemente autocumplidas. Este tipo de juicios por parte del profesorado, lejos de explicarse únicamente por la tendencia profesoral al «sociocentrismo educativo», se forjan también a partir de las especialmente difíciles condiciones y negativas experiencias acumuladas que marca la labor diaria del profesorado en ZAEP.

Si atendemos a recurrentes esquemas de percepción docente, la procedencia familiar del alumnado marcaría irremisiblemente su limitado destino escolar, sin que cupiera al profesorado, que lo intentaría, mucho margen de maniobra para vencer el desproporcionado peso que ejercería el ambiente y la problemática familiar en el mal comportamiento escolar del menor, cuyo mal camino y ausencia de futuro se anticipan (Thin, 1998: 79-83). Domina el discurso profesoral la idea de que, por mucho que se intentara, a la acción pedagógica se impondrían obstáculos externos continuamente experimentados. Entre esos obstáculos, traumatismos familiares al margen, se cita principalmente la descualificación parental para socializar. Ésta es expresada como incapacidad para mantener pautas de educación familiar ajustadas a las necesidades de crianza que demanda el universo esco-

lar, al menos para no fracasar muy pronto. El siguiente relato, donde un director reconstruye la actitud y las percepciones de una compañera, muestra cómo la teoría de los hándicaps socioculturales opera (con más frecuencia de la debida) en la anticipación profesoral negativa de las oportunidades escolares para aquel alumnado que experimenta, o al cual se le atribuyen, «carencias sociales»:

Cuando surge por ejemplo un problema con algún tipo de niño que, lógicamente, tiene carencias sociales, pues hay algún tipo de profesorado que plantea: «Bueno, ya no podemos hacer nada más. O sea, este tipo de niño, su padre y su madre les importa un bledo, no les importa la educación, ellos tienen un nivel social muy bajo y nosotros ya no podemos hacer nada más de lo que se hace». Eso ocurre alguna vez [...]. Vamos a ver, mira, tenemos un niño, que además ahora mismo está en mi clase, que es un niño obeso y, además, encima, lógicamente, tiene problemas familiares, la madre además se ha casado en segundas nupcias, tiene además problemas... el padre es mayor... han tenido a este niño pequeño y el padre no está dispuesto a reñirle al niño [...]. Entonces, cuando yo este año decidí coger a ese curso, ¿no? [...] yo me acuerdo que siempre el planteamiento es: «Vamos a ver, ¿qué vas a hacer, qué vas a conseguir de él, si resulta que su padre y su madre son así?» Ya no hay más [PD9, Director, CEIP].

Poco después, el mismo Director entrevistado desarrollaba un planteamiento no muy lejano del que lleva a su compañera a predecir, para un niño escolarizado en Primaria, una falta de soluciones («ya no podemos hacer nada más»), atendiendo a la determinante mala influencia de la desestructurada herencia:

Cuando llegan los niños, yo conozco cuál es su deriva genética, je, je, porque conozco al padre, a la madre y al abuelo. Entonces, los niños siguen siendo los mismos [PD9, Director, CEIP].

Según los docentes, los padres se muestran inconsistentes de su papel en la situación: no se interesan ni

demandan nada, limitándose en las contadas ocasiones en las que los profesionales consiguen contactar con ellos a una reacción puntual o inconstante de castigo físico o verbal, sin grandes consecuencias en el reordenamiento sostenido de la conducta filial. No habría, pues, un sistema de sanciones a medida de la escuela. Los profesionales se dan cuenta de ello y ven que poco se puede hacer al respecto, apartando sus actuaciones de los familiares, con los que no cuentan.

Lo que necesitamos es mucha mano izquierda para que comprendan que realmente su hijo repite y es por su bien. El hecho de soluciones, no. Yo me encuentro con padres, cuando entrego las notas, (las pocas notas que entrego), y si hay alumnos suspensos, que no son por absentismo escolar, (porque también hay unas normas que seguimos a la hora de evaluar a los alumnos absentistas), pero no, lo máximo que he visto han sido malas caras, una colleja: «Ya verás». Pero el hecho de a mí pedirme soluciones, el hecho de decir o de juzgar el trabajo docente, en ningún momento, entre otras cosas porque los padres no valoran nada esta escuela [...]. No podemos orientar a los padres en ese sentido porque es lo mismo, la relación con la familia es nula. O sea, los padres recogen a sus hijos y se van, y si tienes que decirles algo, casi tienes que ir detrás de él persiguiéndole para que te escuchen [PD11, Jefe de estudios, CEIP].

«La relación con la familia es nula», o, cuando sobreviene, no está exenta de efectos perversos. Así el contacto entre docente y familiar, estando frecuentemente presente el menor, corre el riesgo de derivar en lo que se concibe profesoralmente como una **desvalorización permanente de la personalizada autoridad pedagógica**. Los familiares aparecerían, no ya como pasivos, sino como agentes que dinamitarían las posibilidades de la acción pedagógica incluso dentro de la escuela. «Ante eso», ante el activo boicot aún peor que la desinhibición, «¿qué haces?»:

A la maestra se le ocurrió dejarlos a las 2 en la clase [castigados]. Yo conozco el tema y sé que eso no se puede hacer, tenía ya varios padres de mi clase alterados [...]. Le digo: «Mira, B, saca a los niños de la clase ya, que se vayan» [...]. Le digo esto y la madre de un alumno de mi clase insultándola, vociferándola, etc. [...]. Y le dice al niño en presencia de todos los maestros: «Antonio, cuando den las 2 de la tarde, tu coges tu mochila y sales del colegio, te lo diga el maestro, te lo diga la maestra, te lo diga la directora o te digan lo que te digan, tú coges tu mochila y sales». O sea, ante eso, ¿qué haces tú? [PD11, Jefe de estudios, CEIP].

Por otro lado, frente a esas actitudes, el profesional empezaría y terminaría su día midiendo cada una de sus acciones disciplinarias en función de las que (sistemáticamente se juzgan como) pocas colaboradoras reacciones parentales. La historia de barrios y tipos de familias en pleitos permanentes con los devaluados delegados de la autoridad pedagógica llega a niveles que pudieran parecer paranoicos, si no fuera porque hay miedos sobre la cuestión confirmados en las propias carnes:

*«A mi hijo así no lo coge nadie». Y el cogía a su hijo de la pechera y lo levantaba. «¿Sabes?», decía, «a mi hijo así no lo coge nadie». Digo: «Mira, lo estás cogiendo tú». Total, que en un momento dado me dio un golpe [...] Y en el barrio, te voy a decir más, no sé si lo sabes, hay picapleitos que van tocando a las puertas de las casas diciendo que si tienen sus hijos algún problema en el colegio, que algún maestro le toca que le llamen, que **¿Picapleitos son...?** Sí. Abogados, así de claro, que van tocando por las casas del barrio, se meten en circuillos del barrio y hacen saber que si a sus hijos les tocan en el colegio o les pegan, les agreden, etc., que pueden sacar tajada del asunto [PD11, Jefe de estudios, CEIP].*

Otra recurrente manifestación de desimplicación parental en la escolaridad, que vendría a condensar los puntos de vista profesoriales sobre las familias populares, se cifraría en la **ausencia de respuestas a las**

reiteradas comunicaciones formales. Se trata de reuniones obligadamente concertadas por el centro a fin de mantener con los padres imprescindibles encuentros, ineludibles sobre todo en situaciones para las cuales la ley marca que (con información y consentimiento parental) se han de tomar decisiones claves sobre la trayectoria, el rendimiento y la estancia escolar de los menores. Ocurre esto, por ejemplo, en las situaciones donde se necesita la autorización de las familias para poner en marcha una ACI, esto es, «adaptaciones curriculares individualizadas»⁵²:

Tenemos casos de no responder las cartas. Bueno, tenemos casos de no solamente no responder cartas, sino de tener que localizar a través de la policía de menores a los niños porque no llegan cartas, no tenemos ni teléfono; la dirección no está bien puesta [PD12, Directora, IES].

Es un número de la Junta, je, je. ¿Sabes que sale un número muy largo? Y les daba miedo, creían que era algo y no cogían los teléfonos [...]. Pues creían que tenía algo que ver con la policía o con Hacienda, o con alguno de los trapicheos que tienen, y les daba miedo, y no cogían el teléfono [...]. Entonces, yo ya le digo: «Mire usted, es que hemos hecho esto, esto y esto» Y me cambiaba de cara «Le estoy viendo que me está cambiando de cara, ¿por qué? Está viendo usted que tiene muchas llamadas perdidas de...». «Sí, sí, sí, es verdad». «Hombre, es que nosotros no podemos así, es que usted tiene que estar localizada porque es que si no, nosotros no podemos explicarle las cosas» [PD12, Directora IES].

Habría razones técnicas en la ausencia de comunicación, especialmente dificultades para contactar con los

⁵² Fenómeno el de la autorización parental para una ACI que, a pesar del desconocimiento que se achaca a las familias, ha generado más de una resistencia por parte de familiares, temerosos de los efectos estigmáticos de ciertas definiciones administrativas de «la diversidad».

móviles («ya no digamos por carta»). A su vez, se habla de razones de fondo: de padres que constantemente interpretan la comunicación que intentan mantener los centros como una fuente de molestias. Los centros, por su parte, intentan producir reacciones parentales aplicando las medidas que más puedan llegar a molestar a los padres, a fin de que reaccionen y cumplan con los trámites básicos, por ejemplo:

Por un lado, quieren soltarnos a los niños para ellos quedarse tranquilos. Pero por otro lado, lo que quieren es soltarnos pero que no les molestemos, ¿entiendes? Ellos quieren eso: «Están ahí, sabemos que de esta hora a esta hora no nos tenemos que preocupar por los niños, pero que tampoco me llamen, que se las apañen ellos, que no me llamen para molestarme». Es así. O por lo menos ése es el sentimiento que nosotros tenemos porque decimos: «Vamos». Entonces, muchas veces decimos: «Tenemos que molestarlos» [PD12, Directora. IES].

El cuadro presentado no agota la gama de desimplicaciones parentales identificadas por la experiencia de los profesionales, si bien moduladas por discursos y percepciones expresados constantemente bajo una tensión entre el no-querer y el no saber-no poder por parte de los padres, cuyas prácticas y actitudes escolares relatan los expertos en socialización. Tensión discursiva que, en todo caso, supone una desvalorización de las actitudes y de las aptitudes parentales.

Por último, cabe admitir que el mosaico recogido en estas páginas de desimplicaciones parentales relatadas por los expertos del modo escolar de socialización dista de comprender el catálogo completo de desimplicaciones parentales en la escolaridad de la cuales se nos ha venido hablando entrevista tras entrevista. Así, junto a la gama de desimplicaciones aquí abordadas, se habla de la escasa implicación en términos de no

creación de espacios y momentos hacia los deberes, incluso cuando desde los centros se ofrecen salidas a los déficits parentales. Ello lleva a hablar también del descuido hacia la provisión de los materiales escolares, dándose sin embargo la cesión permanente al «placer infantil», sobre todo a otros gastos sin control de los menores.

También se habla recurrentemente de la falta de una estructura de deberes y derechos filiales. Estructura de normas, de derechos y obligaciones, indefinida en unas familias donde, se nos cuenta, roles de criadores y criados se desdibujan, invirtiéndose a veces. También se alude, viniendo a confirmar las razones sociales de la ineficacia de las sanciones al alcance de la institución escolar, a la inadecuación del voluble y humorado sistema de castigos que se aplica por parte de los padres. Nos encontramos con unas sanciones, al contrario de lo que sucede en el modo escolar de socialización, no razonadas, impuestas en medio de situaciones de tensión abiertas; volubles sanciones parentales, a su vez, no mantenidas con constancia, ni ligadas a los desvíos y aciertos escolares de la prole.

En general, como hemos visto en este apartado, los discursos de los expertos en socialización alcanzan la saturación mediante la movilización de términos y expresiones sobre el quehacer educativo por parte de las familias que apuntan a la irresponsabilidad y carencias de madres y padres. Así, se estigmatizan sus elecciones financieras por no centrarse en bienes culturales, tanto como por no ligar los gastos de consumo para los menores a los resultados escolares. Además, la incapacidad de controlar los gastos se asocia con una incapacidad general de los mayores para controlarse, para diferir gratificaciones, esto es, para mantener un

mínimo dominio de sí, a su vez necesario para el dominio efectivo de los impulsos de la prole. Se daría, entonces, una tendencia permanente a ceder al principio de placer infantil, no correspondido con contratos que establezcan exigencias de autodomínio del menor. Por otro lado, a diferencia de lo que sucedería en bendecidos hogares que sí abrazan la norma escolar, la irresponsabilidad parental se trasladaría a la ausencia de control y preocupación sobre las otras «malas influencias» (grupos de iguales, medios audiovisuales y digitales...), a las que estarían permanentemente expuestos los menores. Esto no implicaría, sin embargo, que no se dieran por parte, sobre todo de las madres, dinámicas híperproteccionistas en algunos aspectos, lo que actuaría en detrimento de virtudes filiales necesarias para el buen hacer en el sistema escolar, como el autodomínio y la responsabilización en las tareas sin supervisión personal directa. A su vez, se incide en la ausencia de concordancia entre madres y padres a la hora de mantener un mínimo ordenamiento de la conducta filial; una posibilidad que se contempla como difícil si nos atenemos a los juicios que se vierten en términos de dejadez, desorden e incapacidad parental para una mínima previsión y organización doméstica. De esta manera, como apuntó Van Zanten (2001) en su análisis del profesorado de «escuelas periféricas», los menores apenas serían responsabilizados de las dificultades comportamentales y de rendimiento escolar. Toda responsabilidad quedaría circunscrita al peso determinante de la herencia, esto es, a la influencia sobre el menor de las carencias parentales; toda una serie de hándicaps, al fin, difícilmente compensables mediante una acción pedagógica circunscrita a unas pocas horas diarias y llevada a cabo en ausencia de mínimas colaboraciones parentales.

3.3. Intervenciones ante los desencuentros familia-escuela: estrategias formales e informales de recomposición de unas relaciones frágiles, distantes y efímeras

De nuevo nos encontramos ante una serie de modulaciones notables con respecto a las prescripciones oficiales y los procedimientos formales, al igual que sucede con las estrategias frente al absentismo. Buena parte de los esfuerzos de los agentes de encuadramiento escolar, a fin de neutralizar los efectos escolares de la desimplificación y desviación parental, se centran en modificar los canales y formas de comunicación con las familias habituales, al menos en otro tipo de centros. Así, en las zonas de atención educativa preferente, las estrategias de los profesionales para acercar a las familias a los establecimientos recorrerían un camino que iría desde la máxima informalidad (promover encuentros fortuitos en las calles, o utilizar a los hermanos mayores de una familia para obtener información, por ejemplo), a la más exagerada formalidad tratándose de comunicaciones a cargo de instituciones escolares (utilización en comunicaciones internas de un lenguaje policial-judicial, como forma única de que la comunicación impacte y acerque al centro a la familia, por ejemplo).

Comencemos por la que hemos llamado máxima informalidad. Estas estrategias informales se justifican como fórmulas obligadas a fin de intentar vencer las reticencias de las familias con respecto a las instituciones burocráticas «en general», particularmente con

respecto a la escuela. Lo expresaba de este modo el responsable de un colegio, donde en general las relaciones entre las personas criadoras y el centro son más constantes y fluidas:

También son muy reticentes a sentarse en un despacho contigo y hablar tranquilamente. Muchos de ellos ponen la excusa de que han sido presos y tienen claustrofobia. Por lo tanto, encerrarse en un despacho con una persona es casi imposible. Por eso todo lo hacemos a golpes de voz, ¿sabes?, a escupitajos, como yo digo, escupimos las cosas. Con la importancia que tiene, ¿no?, que es la educación y la formación y el desarrollo de sus hijos. Y escupimos estos asuntos en los pasillos, en la cancela, a las 9, a las 2, rápidamente mientras se está montando en el coche, porque no tenemos otra manera. El hecho de citar a un padre o una madre, que se encierre contigo, ya no en un despacho; que se siente aquí, en la sala de profesores, tan tranquilamente, hablando como tú y yo estamos hablando, es imposible, es imposible [...]. Le tienen un miedo, un terror a todo lo que venga por parte de la administración, supongo que educativamente, judicialmente, hablando de salud, etc. Supongo que es general [PD11, Jefe de estudios, CEIP].

A las habituales reservas parentales a la hora de interaccionar con funcionarios, se suma la incapacidad que manifestarían las familias a la hora de «organizarse» y priorizar citas. Existiría, a su vez, un acuerdo generalizado sobre pérdidas continuas de papeles en el camino a las casas, completado con la experiencia de frustradas llamadas a móviles hibernando en un largo desconectar. Las comunicaciones habituales se verían, a su vez, afectadas por el analfabetismo existente en buena parte de los hogares, desechándose así las comunicaciones escritas. Todo ello provoca la **sustitución de las cartas por los teléfonos**. Las llamadas, en vez de las cartas, se utilizan como canal alternativo incluso en asuntos cuya formalidad —una comunicación de expulsión, una convocatoria para una adaptación curricular, etc.— supone un seguro recurso a la comunicación es-

crita en cualquier otro establecimiento educativo de los (denominados) «normalizados».

El descarte de los canales habituales, considerados infructuosos, promueve la estrategia sostenida de **salida a las calles**⁵³. Merodeos profesoraes recurrentes por los barrios no son sólo justificados en términos de la necesidad de contactar, sino también de una necesaria visualización de la escuela y sus representantes en los barrios a fin de naturalizar las relaciones con las familias y aumentar su confianza, tal y como se defendía en materia de absentismo. También resulta habitual, sobre todo ante las dificultades para contactar con la familia, **el recurso a los hermanos**⁵⁴, sobre todo si son algo mayores. Ante la

53 *Yo procuro bajar todos los días a desayunar por la zona de donde son los alumnos, por el Mercado y por aquí detrás del colegio. Y además así, sola, para que me vean, para que se acerquen y poder hablar con ellos. A veces, los que mismos que faltan están desayunando a las 11 con sus madres, en el bar. Si las pilló, les monto una allí mismo [PD1, Directora, CEIP].*

54 *El tema es también que se apoya un poco la familia en la bronca de la hermana, porque la hermana es también la que... al ser él hermano pequeño y con bastante diferencia, pues también le obliga mucho... Entonces las broncas ya no sólo son como en otros colectivos, que las pone el padre o la madre, sino aquí también la hermana, dice: «Ya le diré yo a su hermana que hable con él» [EOF1, EduSocial]. O para resolver trámites y papeles, también se cuenta en ocasiones con la ayuda de estos pares intra-familiares, algo más centrados que sus hermanos menores: Nos vamos de visita a las asociaciones del barrio un par de horas cada semana porque estamos elaborando una guía de recursos y no hay manera de que Y ni M me traigan su autorización firmada: la primera vez la perdieron, la segunda se les rompió en una peleíta entre ellos, precipitadamente; la tercera se la dejaron en no sé qué clase y nunca más se supo. Y encima, enfadados cuando los amenazo con dejarlos en el centro. Pero necesito esos papeles, porque si no habrían de quedarse en la biblioteca y tampoco es cuestión de cargar el muerto a mis compañeros cada semana durante, por lo menos, dos meses. Solución de urgencia. Recorro a sus hermanos mayores, que conozco de vista y me parecen más formalitos, para que, por fin, me traigan el imposible*

ausencia parental, especialmente en el caso de las hermanas, a veces son transformadas por los propios centros en interlocutoras válidas. De hecho, se negocia directamente con ellas, pudiendo llegarse al riesgoso extremo de aceptar el profesorado que una hermana o hermano mayor sea quien firme finalmente una autorización de excursión, u otros documentos, o quien aporte su postura sobre alguna sanción que prepara el centro.

A todas estas más que informales estrategias de comunicación cabe sumar el frecuente recurso a **«la encerrona»**. La misma se utiliza como un sobrevenido recambio ante la dificultad de encuentros que permitan avanzar en trámites que necesitan la firma de los padres. Una vez los familiares aparecen, una vez pasa «algo gordo», se aprovecha para actualizar datos, así como para comunicar y tramitar todo aquello que habitualmente (debiendo haberse hecho en otro momento) no pudo resolverse por las «no respuestas» parentales a las contactaciones producidas desde el centro:

Tenemos que conseguir que vengan y, cuando vienen, aprovechamos para varias cosas. Aprovechamos para citarlos con la orientadora, para coger los datos que no teníamos de ellos porque nos los han falseado... Hacerles como una encerrona y decirles: «Pues mire, ahora que está usted aquí, mire, vamos a comprobar, ¿este teléfono es el suyo? Porque estamos llamando y salta un contestador, nos séqué». «No». «¿Cuál es su teléfono?». Cogerle en una encerrona y utilizar para tener todos los datos y, si nos falta cualquier cosa, también tenerla. Es decir, aprovechamos, cuando conseguimos que vengan, para varias cosas, pero no podemos aprovechar otras cosas, es al revés, no podemos porque es que no van. Y si por ejemplo es algo gordo, decimos: «Bueno, pues vamos a aprovechar que esto es algo gordo y va a venir, para también aprovechar y hacer lo

otro, que llevamos un montón de tiempo intentando localizarle y no lo hemos conseguido», ¿sabes? Entonces, es al revés el juego [PD12, Directora, IES].

Las estrategias comunicativas aplicadas incluyen también **la reducción de canales** oficiales. El empleo de vías informales de comunicación —alternativos a los establecidos, o al menos algo distintos a los habituales— no evita riesgos, como la desfiguración o distorsión parental de la información que reciben y circula por dichos canales. De esta manera, especialmente para afrontar el tema de sanciones disciplinarias, hay centros que han recurrido a vías que no son las habituales. Se busca, suprimiendo las convencionales, la máxima y más personalizada información. La reducción de canales, entonces, persigue neutralizar al máximo las reacciones adversas de los padres, una vez les son comunicadas las motivaciones de las medidas disciplinarias que se toman contra los menores.

¿Me has explicado que también tenéis un sistema de comunicación con los padres en los casos graves?

No, en los casos menos graves también. Directamente los problemas disciplinarios antes los hacíamos a través de los tutores, pero después lo hemos hablado [...]. Al propio profesor que le ha ocurrido un suceso llama a la familia. Porque nosotros hemos demostrado que no... Lo que transmite un tutor y lo que aparece en el parte que se le ha puesto, no es lo que ha ocurrido en el aula, en el sentido de que lo que tú escribes no refleja la realidad de lo que ocurrió, porque si tú dices que un niño te ha insultado, tu pones ahí: «El niño ha insultado». Y el tutor le dice al padre: «No, es que el niño ha insultado al profesor». Como eso puede ser una cosa muy grave o puede ser una chorrada, es que escrito así [...]. Entonces, hemos iniciado el que sea el propio profesor el que contacte de inicio con la familia, independientemente de que el tutor lo hace y demás [...]. Porque un problema con el que nos encontramos en el centro es que ante un problema disciplinario que nosotros queremos corregir, las familias se oponen a nosotros [...], defienden a sus hijos en algo que

no saben lo que ha ocurrido, y no confían [...]. El profesor hace... Como el profesor hace el parte, ¿sabes?, que queda registrado, además, se lo explica verbalmente: «Mire usted lo que ha pasado hoy, tal y cual. Para que usted lo sepa y tal». Y ya, cuando nosotros vamos y ya lo expulsamos y demás, ya el padre conoce lo que ha ocurrido [...]. Pero ellos siempre, cuando es una expulsión o lo que sea, ellos siempre... nosotros siempre... Siempre firma [PD12, Directora, IES].

Las medidas de comunicación basadas en suprimir canales, a fin de evitar distorsiones y tensiones a la hora de la recepción de los mensajes, se ven complementadas con **estrategias de minorización de tensiones en los encuentros cara a cara**, que regularmente aplican los equipos directivos. Los mismos, a la hora de «enfrentarse» a las familias, tratan de llevar el envite a su terreno, de imponer su lenguaje y su simbólicamente distante código lingüístico. Se busca evitar «resolver las cosas en el pasillo» mediante los gritos que preferían (nos dicen) los padres. En estos casos los profesionales tratan de dominar la situación potencialmente tensa, utilizando al máximo la ventaja de moverse en casa:

Algunas veces vienen al abordaje... Yo intento desarmarlos, hablarles bajito [...]. No se preocupe, ahora mismo le voy a atender». Entonces, ya se van desarmando: «¡Es que...!» «Nada, tranquilo [...]. Espere un momentito en la salita, que ahora mismo voy a atenderle como usted se merece». Pero normalmente funciona [...], no entrarles al trapo, decirles que estás encantada con que vengan [...]. Y eso, sentaditos y normalmente pues eso, bajito, escucharlo cuando grita, dejarlo que termine de gritar [...], normalmente funciona. Pero vamos, funciona con gitanas canasteras y con alcohólicos que han venido [...]. Y ahora tengo una madre que cada dos por tres me dice la ordenanza: «Que quiere hablar con usted. Que nada más quiere hablar conmigo, que me trae: «Mire, es que mi niño no me ha venido». Un niño de los difíciles, difíciles, difíciles: «Noséqué porque le traigo el certificado del médico, que ha ido al médico y noséqué». Y yo le explico: «Pero mire, usted ya sabe que usted tiene que explicárselo eso a su tutora». Pero ya me puse a hablar yo con ella y eso y aho-

ra nada más que quiere hablar conmigo, no te lo pierdas [...]. Ella quiere darme muchas explicaciones y ya todas las explicaciones me las quiere dar a mí. Y al niño ya lo hemos expulsado... Vamos, el niño no te puedes imaginar. Pero ella quiere hablar conmigo ya, se le bajan los humos y ya... «Por favor, es que voy a pedir un informe». «Usted no se preocupe que nosotros le damos todos los informes y todo lo que usted necesite». Pero vamos, ella sabe que estamos en contacto con la policía y todo y ya ella está de acuerdo con nosotros, de pasar a decir que su niño no había hecho nada a decirle a otra gitana que tenía al lado: «Échele cuentas a lo que ellos digan, que eso es bueno para su hijo». Ja, ja [PD12, Directora, IES].

*Respetuoso significa hablar antes de sentarnos, tener en cuenta que no debemos estar solos, tener en cuenta pero, porque forma parte de una estrategia de comunicación que conlleva graduación de la agresividad. **Ok entiendo.** Yo estoy convencido también de eso, son técnicas de comunicación. Si tú atiendes a una persona que te llega y entra por ahí y dice: «¿Dónde está el jefe de estudios, pero ¿dónde está el jefe de estudios?». «Espere usted un momento», a lo mejor, si no estamos, siempre pedimos a un conserje, a veces el conserje acompaña, que venga acompañado, porque son técnicas. Si nos pilla, «Oiga, pase usted, ahora hablamos», en función de lo que vas viendo [PD7, Director, IES].*

Ahora bien, el máximo y más llamativo nivel de formalización se da cuando, estratégicamente, se recurre al **manejo de un lenguaje policial-judicial**, a fin de causar el máximo impacto en la comunicación. Se considera y experimenta que esta vía representa un eficaz mecanismo para conseguir el acercamiento al centro de las familias, sobre todo de las que más resistencias ofrecen a las comunicaciones. Aflora en estas estrategias nuevamente la lógica de que en la relación con ciertas de estas familias sólo resulta afectiva la movilización de señales coactivas, como ocurría según los profesionales cuando se trata de intervenir eficazmente en materia de absentismo:

Otra cosa es... Les llama mucho la atención cuando les mandamos una carta que tenga Junta de Andalucía nosé qué, eso les impacta a algunos de ellos mucho [...]. Y vienen protestando: «Porque nosé cuántos, porque esto...» Se creen que es muy grave porque tienen que firmar, el sello, nosé qué... Y claro, como viene la parafernalia de esa palabrería de que: «De repetirse nosé qué, usted incurrirá...» Y se lo ponemos así cuando ya no tenemos más remedio, pues eso causa un efecto... Y vienen con la carta: «Es que me ha llegado esta carta de la Junta de Andalucía...» Je, je. Y es la nuestra, claro, je, je [...]. «Mire usted, hemos intentado llamarle a usted así, así y así. Eso lo único que significa es que le estamos diciendo que a su hijo le tenemos que hacer tal cosa y usted tiene que [...]. A mí me hace mucha gracia cuando van con la carta. Sí, sí, eso reaccionan [...]. Cuando no los contactamos, sabemos que de esa manera por lo menos se van a [...]. Si ven: «Estimados padres, nosé qué...» Pues ya no, ¿sabes? Si pones tú un lenguaje de: «Comunicación nosé qué por la apertura de un...» [...]. Bueno, entonces ya eso ellos... ven esas palabras: «Entonces, hasta que ellos no ven que tiene algo que ver con la policía y demás, pues... Y eso no tiene nada que ver con la policía, pero ellos creen que puede tener más valor, les da más miedo la Junta de Andalucía, algo administrativo, algo... «Me quitan algo, algo me quitan». Lo ven como más gordo y van [PD12, Directora, IES].

Las estrategias apuntadas van de un menor a un mayor nivel de formalización. No obstante, la mayoría de ellas sí suponen modulaciones con respecto a las vías de comunicación utilizadas en configuraciones escolares donde prevalecen familias, aunque sean de clases populares, más cercanas al modo escolar de socialización. Sin embargo, junto a las apuntadas, cabe hablar de más estrategias para vencer las distantes, frágiles y habitualmente tensas relaciones entre familias.

Otra estrategia que junto a la utilización de un lenguaje judicial-policial resultaría efectiva consistiría en **sencillamente molestar**. Funciona, sobre todo, devolver al niño a casa hasta que sus padres no regularicen alguna situación o completen algún trámite desatendido. Un ejemplo:

Que ellos se vean molestados. Muchas veces hay que molestar a los padres para que se sientan molestos, porque a ellos les da coraje que los molestes. Y a lo mejor hay madres que han ido para que no las molestemos, para que no las molestemos han ido a buscar el cheque-libro, para que los dejemos ya tranquilos. Y de la otra manera no hubieran ido, pues por lo menos yo sé, que hagan un mínimo esfuerzo también ellos, ¿no? [...]. Claro, porque ellos hasta que no se ven molestos... porque claro, a ellos les molesta el niño en casa. Es decir, que es que es una cosa que tenemos que estar ahí entre una de cal y otra de arena ¿Sabes? Porque tampoco queremos dejar al niño en la calle. Entonces, ahí estamos [PD 12, Directora, IES].

Junto a la recreación continúa de medidas alternativas a las habituales para comunicar e implicar a las familias, se extienden estrategias encaminadas al **recambio asistencialista de las obligaciones parentales incumplidas**. A esto es a lo que llamaríamos «hacérselo casi todo», una estrategia muy frecuente en las configuraciones escolares analizadas:

Se lo hacemos casi todo nosotros aquí. O sea, ellos vienen, las sentamos y les rellenamos todos los papeles y si hace falta algo de fuera le decimos ve a tal sitio o tal y cual. Y si no sabe, pues echamos mano de la trabajadora social que la acompaña a esos sitios. Las matrículas se las rellenamos todo aquí, todo. No le damos el papel para que lo rellenen, porque entonces no vienen. Entonces ponemos unos cuantos maestros, la administrativa, todo el que puede rellena las solicitudes con las matrículas. Se lo damos prácticamente todo hecho. Y ellas donde hay que firmar, pues no sé firmar, que esto lo dicen mucho. Bueno, pues haz el garabato [PD1, Directora, CEIP, Entrevista 1].

El asistencialismo convive con precarias, pero creativas, estrategias para que los padres se responsabilicen. Se puede incluso llegar a asustarlos diciéndoles que se quedan sin matrícula, mandándoles además temporalmente a casa a los menores en situación irregular, algo que les molestaría especialmente. La tensión entre el fáctico asistencialismo diario y la voluntad profesoral de inculcar hábitos

de responsabilidad, mediante lecciones ejemplares, es patente en las más diversas entrevistas. Luego hablaremos del dilema del asistencialismo, pero, por ahora, anticipamos esta tensión mediante el siguiente relato:

Pero nosotros les hacemos ver que es importante que ellos vengan porque si no, se queda el niño en la calle, nosotros medio les mentimos un poco [...]. Algunas veces hasta... Los asustamos [...]. Yo le tenía guardada la plaza a su niña, pero le dije que la niña no tenía plaza [...]. Claro, claro. Pero es que necesitamos...Vamos a ver. Por un lado, necesitamos tener la matrícula. Pero por otro lado, si se lo ponemos demasiado fácil, ellas no van a acordarse de lo que supone. Entonces, si el niño está tres días en casa por culpa de que no tienen formalizada la matrícula, eso a ellas ya les provoca algo. ¿Entiendes? Porque el niño viene, el niño va, el niño viene, el niño va [PD12, Directora, IES].

3.4. Más allá de las malas voluntades escolares: las razones sociales de las desimplicaciones parentales

Los relatos de los profesionales del campo escolar no representan fabulaciones irreales. Se sustentan en la experiencia. No obstante, la evaluación de lo experimentado se ve condicionada, y se pone al servicio, de esquemas de percepción desviantes que son en gran medida producto de la adhesión dóxica y prerreflexiva del profesorado al modo escolar de socialización, continuamente echado en falta en las prácticas de crianza. Se tiende a su vez a un proceso de sobrerrepresentación y de homogeneización que no hace sino aumentar el fatalismo docente. Así, el conjunto del alumnado y las familias de los centros tienden a ser encasilladas en función de los rasgos y comportamientos del sector de

familias más anómicas o refractarias a la norma escolar, tanto como a los preceptos de crianza y disciplina de la conducta filial propugnados por la escuela y sus expertos. En suma, sin ser invenciones, los relatos de los agentes escolares sobre las desimplicaciones y dificultades parentales sí que son puestos en circulación discursiva a partir del estigma y la desvalorización permanente de un modo de socialización crecientemente deslegitimado: el que conocieron unas madres y padres criados a su vez al margen del modo escolar de socialización.

Se han aportado pruebas, más que meras descripciones, de cómo buena parte de los profesionales despliegan esquemas de percepción con efectos prácticos, pues promueven —entre otras consecuencias— la anticipación negativa de disposiciones, oportunidades y comportamientos escolares en función de variables sociales, como la procedencia familiar a la que se ven asociados los menores. Los registros sociales de tales esquemas de percepción y valoración remiten a la más bien generalizada adhesión espontánea (tal vez insuficientemente reflexiva) de este colectivo a un modo de socialización, el escolar, a partir del cual se jerarquiza el valor de los sujetos y de las prácticas de crianza de las clases populares (Thin, 1998). Como entre otros apuntan Dubet y Marucelli, en su análisis de «una escuela de suburbio»,

«fundado o no, el estigma define la naturaleza de los vínculos entre el colegio y el barrio. Las dificultades pedagógicas y escolares, los problemas de disciplina, parecen escapar del dominio escolar [...]. Son percibidas como expresiones directas de un barrio y unas familias con ‘problemas’ [...]. La descripción emparenta una larga letanía: los padres son demasiado indiferentes o, al contrario, demasiado apegados a sus hijos. No tienen proyectos, o tienen demasiados. Más a menudo, no dan importancia y son pedagógicamente incapaces. Sucede también que esta imagen se asemeja a un sentimiento de piedad hacia

los niños, despojados, perdidos, víctimas de una crisis social que les desarraiga y aleja de la escuela [...]. Los juicios de los docentes proceden de diversos registros. Tienen que ver probablemente con el etnocentrismo de las clases medias frente al mundo popular que se ha vuelto extranjero [...]. Las conductas más triviales son percibidas como patológicas, como un signo de abandono» (Dubet y Martucelli, 1997: 226-227).

No obstante, las prácticas de crianza constantemente desvalorizadas y cuestionadas por el profesorado tienden a asociarse a condiciones diversas, y no sólo a la mala voluntad parental, produciéndose incluso una sociologización de la desviación parental. El discurso se moverá, como ya vimos, en una tensión permanente con avances y retrocesos entre el polo del no querer-saber (discurso de la mala voluntad) y el polo contrario del no saber-no poder (discurso de la incapacidad social).

De esta manera, por un lado, se incide en la ausencia de unas mínimas expectativas escolares por parte de los padres. También se subraya la percepción negativa que tendrían los mismos respecto de los profesionales de la educación, concebidos como agentes extraños del Estado causantes de continuas molestias. Si nos dejáramos llevar por este extendido discurso docente, los padres encararían la relación con la escolaridad desde el prisma de una resistencia estratégica que les asegure satisfacer el deseo de no implicarse en la escolaridad de sus hijos, así como la aspiración no ser «molestados por los maestros». Este sería un discurso que interpela y se focaliza en la mala voluntad escolar de los padres, en el no querer-saber, en la desafección. Aparecen, por lo tanto, unos padres cuya valoración de la escuela se ciñe a la evaluación favorable de la creciente función de custodia y de retirada de los menores de las calles que cumpliría el sistema escolar, especialmente en barrios conflictivos.

Sin embargo, frente al discurso que enfila hacia las malas voluntades, por otro lado, encontramos imbricándose permanentemente otro discurso que naturaliza —en función del medio social y modo de vida con el que se asocia a las familias— las escasas cualificaciones socializadoras atribuidas a los padres. Aquí entraríamos en el terreno de los abundantes «razonamientos sociólogos de la desimplicación parental en la escolaridad». Estas explicaciones situarían el discurso docente en el terreno de los hándicaps o incapacidades sociales de los padres (discurso del no saber-poder). Nos vamos a detener en esos razonamientos subyacentes en los discursos de los expertos en socialización que identifican a los padres con la incapacidad, con el no saber-poder. En primer lugar, aparecen extensas interpretaciones sociologistas de la incapacidad parental cifradas en una retahíla de **ausencias de habilidades parentales**; dichas carencias impedirían el desarrollo de estrategias de crianza ajustadas a los mínimos comunes denominadores del modo escolar de socialización⁵⁵.

Este discurso remitiría, entonces, a unas experiencias ante caras deladoras («tú les ves en las caras») de hándicaps y descualificaciones («no has visto que no se ha enterando»). Así pues, experiencias con padres no aptos («problema de aptitud»), sin control del «código básico», empezando por el mal ejemplo de los gastos. A problemas de actitud habría que sumar carencias, falta de valores, impotencia, incapacidad de previsión y autocontrol («pero cómo es posible este dispendio»); problemas de incapacidad, incluso, de autocensura estructural en situaciones asimétricas («y encima te

55 Este modelo, lejos de ser neutral, marcaría la distancia y la jerarquía entre la infancia criada normalmente y la otra forma de crianza expuesta a una continúa subvaloración social.

lo cuentan»), o ausencia de toda «formación», también «ciudadana». Falta en suma de una cualificación parental para «poder discernir», para poder criar, para hacerlo al menos bajo una mínima sintonía con el modo escolar de socialización. Ese orden de crianza legítima del que tan lejos quedarían en cuanto a cualificaciones las familias populares. Ese modelo educativo, en suma, al que de forma dóxica aparece adherido el profesorado, un grupo social con una especial capacidad y legitimidad para convertir en algo natural, el arbitrario poder de juzgar en términos de déficits y hándicaps cualquier práctica o modelo parental de crianza que no se corresponda con el «código básico» de socialización escolar. Veamos:

J.E. Y como encima te lo cuentan, tú dices: «¿Pero cómo es posible?, ¿cómo es posible este gasto, este dispendio? [...] Cuando el código básico está continuamente pervirtiéndose. Problema de actitud y problema de aptitud. Porque yo creo que bastantes, la mayoría de padres cuando tú hablas lo ven y además tú lo ves en las caras, «hic, hic» [...]. Entonces el problema es de aptitud. Algunas veces, yo llevo y dice P: «¿No has visto?». No has visto, que no se ha enterado Dir. No has visto esa actitud. J.E. El padre no es apto para lo que tú estás pidiendo. Dir. Yo estoy hablando en inglés y estamos hablando en [...]. J.E. Formación hay muy poca [...]. No me refiero formación académica para ayudarlo a hacer la ecuación de primer grado. Dir. Formación, cualificación, formación de cualificación ciudadana [...]. Es complicado y estamos hablando de una formación y de una cualificación para poder discernir [PD7, Director y Jefe Estudios, IES].

Esas carencias no son sólo, que lo son, no son sólo económicas, sino son carencias de valoración, de ser. Son carencias de que si tengo este dinero hoy me lo voy a gastar dónde sea como sea con un, y mi hijo va a estar hasta las cuatro de la mañana. Son carencias de valores de tal calibre que el otro día [PD 7, Director, IES].

«Es que yo no sé lo que tengo que hacer», pero luego por ejemplo nosotros los hemos llamado para escuelas de padres y eso y no van, porque no saben lo que tienen que hacer, pero quieren tenerlo de forma mágica, sin ocupar

tiempo. De todas maneras, claro, es que es una mezcla, porque tú dices: «No saben lo que tienen que hacer». «Tú tienes que hacer el buen hacer, lo que tú crees que es bueno». Pero claro, ¿qué es lo que ellos creen que es bueno? Si no lo tienen claro, ¿sabes? Si para ellos no es importante eso [PD12, Directora, IES].

La ausencia de habilidades parentales, habitualmente barajadas como principio y final explicativo de todas las dificultades escolares del alumnado, también estaría relacionada con el autocontrol. Ya Thin (1998: 76-85) apuntaba el peso de discursos profesoriales que insistían en la inconsecuencia e incapacidad de autodomínio de los padres. De esta manera se estigmatizan sus elecciones financieras por no centrarse en bienes culturales. A su vez, se incide en la incapacidad de sistematizar los gastos, huella asociada a una incapacidad parental de controlarse, de diferir gratificaciones, de dominarse, a fin de poder dominar. Lo que se critica del comportamiento de los niños es trasladado metonímicamente a los padres y sus carencias, una vez más, principio y final de las dificultades escolares:

Cosas así de ese tipo de detalles, pues muchísimos. Se olvida, o sea, que tienen una cita que es importante y priorizan ese otro tipo de cosas. O no se acuerdan porque, ya te digo, no echan cuenta de eso. Y bueno, y no tener... ahora porque ya tenemos lo de la gratuidad, pero no tener los libros e ir detrás de... y los niños con sus teléfonos móviles estupendos, con televisiones varias, con... Tú le preguntas y eso, que las prioridades son una serie de recursos materiales que no son, desde luego, libros ni nada relacionado con la educación de sus hijos [...]. Eso la mayoría. Es que la mayoría de este tipo de personas utilizan el poquito dinero que tengan, cuando lo tienen, en esto: televisor, ropa de marca, teléfonos móviles... Y te quedas alucinando y dices tú: «¿Cómo es posible que teniendo esto...?» Después les preguntas y no tienen sitio para estudiar, no tienen libros... [PD12, Directora IES].

En segundo lugar, los discursos inciden en la **ausencia de estrategias**, esto es, en las dificultades de las familias para el desarrollo de un mínimo de previsión. Las restricciones materiales e irregularidades laborales pesarian lo suyo en la desorganización e imprevisión doméstica, limitando la capacidad parental de proyectarse en el futuro mediante la sujeción cotidiana de los educadores y de los educandos a rutinas y hábitos. Se trata de unos discursos que recurrentemente comienzan incidiendo en la desafección, en las resistencias y malas voluntades parentales que pueden, como vemos en el siguiente relato, derivar en prenociones sociológicas de resonancias miserabilistas:

*Nunca han tenido una asistencia regular, de lunes a viernes todos los días, no. Siempre han faltado [...]. Han querido siempre como romper con eso; pero no tienen las estrategias para hacerlo. O sea, ellas entienden que las niñas tienen que ir al colegio, porque saben que tienen que estudiar, y porque saben que la venta está fatal, y tienen que... pero en el día a día se pierden. **No tienen las estrategias, ¿a qué te refieres?** Que no... Por ejemplo, porque ellas su vida es levantarse, vender, si pueden aquí, aquí, y si no buscarse dónde. Y ahí tienen que arrastrar a las niñas porque ¿qué hacen? No las van a dejar en el colegio pa que luego se tengan que ir lejos, y ellas no las puedan recoger. Entonces es que en su día ahí se pierden. Es como «me tengo que levantar y me tengo que ganar lo de hoy» [...]. Y familias que viven al día, entonces no llegan, no llegan [...]. Y luego mujeres que son dos mujeres que están solas, sin carné de conducir, sin una camioneta pa poder ir y por ejemplo, emplear y comprar su ropa pa luego poderla vender. Que siempre un poquito tienen que estar a expensas de que o algún familiar les lleve o algún vecino que vaya a ir. «Pues mira voy contigo». Y luego pa vender, hay que tener dinero pa comprar [EO18, Educadora social].*

Junto a la falta de estrategias como producto de restricciones materiales y de descualificaciones parentales, aparecería la **violencia simbólica** que ejercería la institución escolar, una violencia que desincentivaría la confianza hacia la institución de familias alejadas del

modo escolar de socialización y, a su vez, asociada con la carencia de habilidades para manejarse con poderes burocráticos. Dicha violencia naturalizará las apuestas asistencialistas. No obstante, el objetivo último de dichas apuestas será conseguir naturalizar y romper la «barrera que había ahí» entre los dos mundos, el de familias populares alejadas de la escolaridad y el de la institución escolar:

Ellos pasan vergüenza de ir y no enterarse, de que le pregunten algo y no se sepan expresar o de que digan algo y que metan la pata. Entonces nosotros hacemos, por ejemplo, que necesita al tutor [...]. «Pues venga, vamos» y vamos nosotros y un poquito mediamos ahí, que ellos se entiendan. Y ya ellos van cogiendo, van viendo que el que está enfrente tampoco es... Y eso es importantísimo porque es que eso se nota. «Porque a ver si me van a hacer rellenar un papel y yo no sé escribir y ahora ¿qué voy a decir? que no sé escribir, me da vergüenza». O muchos: «Es que tú te tienes que poner con tus hijos a hacer los deberes». «Ya pero es que yo no sé hacer los deberes», eso también en ellos y eso le da un montón de miedo ir a las reuniones o que los citan con un papel o una carta en un buzón y no la sabe leer. Vamos eso es una barrera grande [EO18, Educadora social].

Ellas son familias que tienen un nivel muy bajito, ellas van al colegio y apenas, muchas veces no se enteran de lo que les dicen. Entonces ellas ese miedo lo tenían y no iban como que no pasaban esa barrera. Ya pues se han educado un poquito en eso, se les ha acompañado a veces a las reuniones con los profesores. Entonces ellas han ido cogiendo un poquito de autonomía ahí y ya pues claro, cuando ellas son también capaces de ir y hablar y de exponer, pues también la otra parte puede cambiar un poquito su actitud y entenderse mejor [...]. Antes había ahí como una barrera [EO18, Educadora social].

En suma, desde el punto de vista de educadores y equipos de orientación e intervención educativa, las desimPLICACIONES parentales en la escolaridad de la prole se justificarían no sólo por la mala voluntad de esta clase de padres (discurso del no querer-saber). Las visiones de las prácticas de socialización de familias populares

con menores que acumulan dificultades escolares también incluyen la existencia de especiales constricciones y hándicaps sociales (discurso del no saber-poder) entre los padres prevalecientes en ZAEP.

Se reúne una visión de las familias como agentes descualificados de socialización como unidades reproductoras de hándicaps y carencias sociales. A su vez, se mantiene una concepción de las dificultades escolares de los menores como un producto de las carencias, traumatismos y hándicaps socioculturales de éstos hogares de procedencia. Estos esquemas de percepción, extendidos, abren un debate en los centros de atención educativa preferente: el debate sobre las consecuencias del asistencialismo.

3.5. Las desimplicaciones parentales y los dilemas de los recambios asistencialistas

La «cultura asistencialista», expresada frecuentemente en términos de «hacérselo casi todo», prevalecería en las configuraciones escolares objeto de análisis. En el siguiente relato ya se apuntan algunos de los efectos de asistir y suplir tantas «carencias grandes» de los padres:

Nosotros tenemos muchos chavales, no yo, casi todos los centros, que no los matricularon en su fecha la familia porque se piensan que, cuando tú lo matriculas en primero, eso ya va sólo. Entonces, de pronto «que su hijo no está matriculado». «Cómo que no, si eché los papeles hace dos años»... «Que tiene que ir renovándolo» «Pero si yo el año pasado no los hice», «porque quizá alguien le hizo el favor». Algunas veces le rellenas tú para que firme, y a lo mejor ellos ni saben que cogimos el libro de

familia [...] Después hay otros muchos que no, que se pierden; tú le dices una cosa, y ya no se ha acordado, ya no vienen con la matrícula [...] Y es cierto que aquí se le da una información siempre, aquí no hay, verás, le tiene un cuidado el Jefe de estudio increíble [...]. Y además somos muy pesados, a través de los trabajadores sociales, nosotros [...]. Ellos son, van a las casas. Entonces el jefe de estudios: «que vayas tal día» y algunos vamos a las casas. Avisan porque los teléfonos aquí no funcionan muy bien, o porque los móviles los tienen siempre desconectados [EOI 7, Educador Social, IES].

El asistencialismo quedará justificado por la necesidad de mantener a los menores mínimamente enganchados a la escolaridad. También se nos hablará de la necesidad de ir más allá, cubriendo la plantilla del centro ciertas necesidades que se consideran imprescindibles para el desarrollo de menores vulnerables, pues no encuentran en sus casas condiciones normalizadas de crianza. A su vez, de forma más pragmática, el asistencialismo se justificaría por la necesidad de solventar las constricciones de tiempo y de gestión del establecimiento⁵⁶. Las apuestas asistencialistas, sin embargo, son fuente de continuos dilemas, además de causa de tensiones internas en el establecimiento. Las mismas se dan sobre todo entre los profesionales con carreras morales más especializadas en la intervención socio-familiar (trabajadores y educadores sociales, fundamentalmente) y los profesionales más estrictamente sujetos a las prácticas y al ethos estrictamente docente, incluyendo sobre todo a ese subsector de docentes que parece que vino al

56 Soluciones que no podrían cifrarse en la esperanza del cumplimiento parental de las rutinas burocráticas básicas que les corresponderían, como la realización por sí mismos de las matrículas en tiempo y forma, o la adquisición de los libros y materiales escolares a comienzos de curso, por citar sólo dos tareas de los adultos recurrentemente suplidas por los centros dada la ausencia (experimentada sucesivamente y al final anticipada) de respuestas y colaboraciones familiares.

mundo para transmitir idealmente sus especialidades, y que experimentan a lo largo de su vida profesional una más que tensa adaptación a centros donde el antagonismo subyacente a cualquier relación pedagógica es especialmente intenso.

Los dilemas que subyacen a las apuestas asistencialistas se expresan en la tensión entre suplir la irresponsabilidad de los padres («hacérselo casi todo») sin, a su vez, acabar fomentándola. El profesorado experimenta que la «cultura asistencialista» en la que los centros se ven envueltos a diario produce, sin embargo, las condiciones de imposibilidad social de otra parte de la labor que, idealmente, los equipos de intervención socioeducativa asocian legítimamente con la profesión. Esa otra parte legítima de la tarea, que no se puede o no es nada fácil cumplir, sería la de educar también a la familia: inculcarles hábitos y habilidades de responsabilidad, autocontrol, capacidad de organización y proyección; todo ello mediante un trabajo (frustrante) de incentiva- ción y de aumento de la confianza con las familias, a fin de minorar distancias y barreras simbólicas entre los habitantes de dos planetas con lenguajes diferentes: los universos de las prácticas familiares populares y los universos del orden escolar.

El siguiente testimonio condensa buena parte de esos dilemas y tensiones enunciados. Aparecen los efectos perversos de una absorbente dinámica asistencialista que lleva a convertirse en recambio para las lagunas, carencias y desafecciones parentales, que promueve que los padres no aprendan y no asuman unas mínimas responsabilidades en relación a la escolaridad de su proge- nie. El círculo vicioso nunca se cierra: cada año se refuerzan las cadenas del asistencialismo, por ejemplo, a la hora de decidir quién se encarga de comprar

los libros. La tensión entre educar a ser padres o actuar como recambio de los padres se manifiesta en ésta, como en tantas otras decisiones del centro:

Pero yo creo que es importante hacerles ver que ellos tienen que ir. Es que si nosotros del tirón, porque sabemos que no van a ir, se lo quitamos, los niños van a trabajar en clase porque no tenemos libros, pero yo creo que es importante que nosotros les hagamos ver que son ellos los que tienen que venir y que al niño lo han expulsado de clase por ejemplo y lo hemos llevado al aula de convivencia porque el niño no tenía el libro [...]. Pero trabajamos doble, porque trabajamos para que ellos trabajen y trabajamos porque no lo hacen. Pero vamos, que eso es así, que sabemos que tiene que ser así, vamos [PD12, Directora, IES].

El asistencialismo no sólo produce el dilema citado. También produce una multiplicación de las tareas de la plantilla en comparación a las asumidas por los profesionales de otros centros, «más normalizados». La mayoría de los profesionales de centros de compensación educativa entrevistados se sienten «un poco de todo»:

Nosotros nos sentimos como si tuviéramos que ser superdetodo. Nosotros decimos: «Vamos, pero si nosotros no podemos...» Claro, nosotros tenemos que conocer formas de tratar a personas de distintos niveles y de distintos... que no tenemos esas estrategias, no podemos ser psicólogos, pedagogos, educadores sociales, asistentes sociales, los mejores gestores del mundo, además, profesores estupendos y, además... Vamos, y algunas veces decimos: «Es que a nosotros nos piden que tenemos que estar de todo, tenemos que hacer de todo». Y algunas veces, vamos, muchas veces hemos desbordado porque no podemos atender a tantas cosas, hay cosas que se nos escapan de nuestra influencia [...]. Ya te digo, lo de las matriculas por ejemplo, nosotros lo conseguimos, pero aunque tengamos el refuerzo, ya te digo que algunas matrículas han ido los educadores sociales con los padres y han conseguido traer la matrícula [...]. Explicándoles, comiéndoles el coco como sea para que vengan, pero que vengan ellos [PD12, Directora, IES].

Otra circunstancia negativa que se destaca frecuentemente es que el asistencialismo, especialmente las dinámicas de becas o ayudas económicas más o menos directas a cambio de un mínimo compromiso parental y filial con las actividades académicas, expande entre las familias (a veces entre los propios hijos) la perversa idea de que las relaciones con los profesionales de la institución sólo tienen sentido, y valor, en cuanto a posibles transacciones, sin que la recomposición del vínculo familiar con la escolaridad pudiera perdurar una vez acaba el interés por acceder a recursos normalmente económicos⁵⁷:

En contextos de exclusión ese contrato terapéutico se convierte en una perversión del sistema. Porque nunca ese contrato, nunca, es un contrato educativo. Es decir, si estamos diciendo, tú estás diciendo ¿cómo podemos intervenir en la carencia de los padres? Intervenir en la carencia de los padres tiene que ser una transacción educativa, por utilizar los mismos términos, y el salario o no salario social por llevar al hijo a la escuela no lo es. El llevar mi hijo a la escuela es un acto, y además pongo la mano, y lo exijo porque a eso lo hemos acostumbrado [PD7, Director, IES]⁵⁸.

-
- 57 En otras palabras, los profesionales contemplan en su consuetudinario cotidiano la confirmación de un riesgo, el de que se extienda la percepción por parte de las familias de la institución escolar como una mera extensión de los servicios sociales y de sus lógicas (bien conocidas por las familias) de resocializaciones a cambio de ayudas sociales. Ello llevaría, se nos dice, a que las familias nunca podrán valorar los beneficios intrínsecos, pero también instrumentales, del sistema educativo.
- 58 Al mismo tiempo se ejerce cierta crítica ante el desinterés de los profesionales de asuntos sociales por cuestiones básicas que podrían solventarse desde educación, como el ejemplo etnográfico siguiente: *En determinados contextos la intervención o es socioeducativa o no lo es, ¿me explico? y ahora cómo dotamos de contenido y cómo, bueno, pues esa es la cuestión, esa es la tarea si queremos, realmente que esas familias estén en un proceso de trans-*

Las apuestas asistencialistas, no obstante, no concitan consenso. Las mismas pueden resultar más cuestionadas o mejor aceptadas en función de las posiciones en la organización. Por ello, al menos una parte de **los docentes** (menos «poligianizados») tiende a rechazar estas «prácticas paternalistas». Prevalce para ellos el argumento de que su puesto está administrativamente definido, así como el argumento de los efectos del asistencialismo en la reproducción de la cadena de la dependencia respecto de la irresponsabilidad parental.

En cambio, los **equipos directivos**, a quienes no escapan los efectos perversos que tendrían los recambios asistencialistas a los que se ven obligados a recurrir, mantienen una postura mucho más pragmática. El motivo es que a diferencia de lo que sucede con la valoración de los docentes exonerados de responsabilidades de gestión, buena parte de la evaluación de la gestión del equipo directivo frente a instancias superiores, así como frente al propio claustro, depende de su capacidad para solventar constricciones administrativas como las que suponen las matrículas en los plazos fijados. Los recambios asistencialistas, los cuales promueven fricciones entre las directivas que los admiten o impul-

formación o de inserción. En estos contextos o en cualquier contexto, te dice: la inserción para el empleo, mire usted, la inserción para empleo pura y dura no vale porque la inserción para el empleo es una transacción labora; es decir, yo le doy esta formación que va a ser una formación [...]. Hace tres años te decía, no si es que además no hay paro, si es que además llegaban los cursos para el INEM y no se apunta nadie y claro, tú decías: ¡coño! Es que llegabas a los cursos y tener FP Segundo grado, pero como que no lo tengo... Ese informe lo tengo yo de hace cuatro años. La población de [...] no pide cursos para el empleo. Estos dicen: «Muerto el perro...» [PD7, Director, IES].

san y los docentes que rechazan estas medidas que suelen incrementar su carga de trabajo, garantizan a los equipos directivos la satisfacción de obligaciones burocráticas que se imponen a todos los centros, aún cuando las condiciones que permitirían cumplir esas obligaciones en tiempo y forma sean bien distintas. Para conseguir el objetivo, aminorándose los riesgos de las recurrentes evaluaciones e inspecciones que se multiplican sobre los centros y sus equipos directivos, todos los recursos son pocos:

Por eso te decía yo que nosotros tenemos que ir porque, a su vez, si no lo hacemos y pasamos de eso, ¿después qué pasa con esos niños? Después tienen que venir a algún sitio de alguna manera. Entonces, quiero decir, ¿qué es para nosotros más coste, hacerlo desde el principio o que nos cueste durante todo el año? Si es que de todas maneras nos va a costar a nosotros [...]. Nos va a costar porque esos niños, según el sistema, tienen una escolaridad obligatoria y tienen que estar obligatoriamente escolarizados y no hay vuelta de hoja [PD12, Directora, IES]⁵⁹.

59 Estas situaciones multiplican la carga de trabajo de los centros. No obstante, hay veces a la hora de la gestión cotidiana, donde la ausencia de presencias y demandas parentales frente al sistema escolar conlleva, si no un beneficio buscado, sí una ventaja operativa. La desimplicación parental materializada como ausencia en los establecimientos de clientes-usuarios con demandas mínimas sobre la oferta multiplica los márgenes de actuación por parte de la dirección en muchos aspectos. Sobre todo a la hora de la planificación de las materias, horarios, etc. Por ejemplo, sin haberlos confirmado suficientemente, se nos ha hablado de casos en los que —al ser mayoritariamente cumplimentadas las matrículas por el personal de los centros sin que la mayor parte de las familias se impliquen en la elección de itinerarios y optativas— el equipo directivo o incluso el Claustro termina agrupando-distribuyendo al alumnado entre las materias, horarios y grupos-clase que más interesen según la coyuntura. Desde la dirección del centro se matricula, por lo tanto, directamente a muchos alumnos en las optativas departamentales, itinerarios y horarios que al centro más interesa para, por ejemplo, mantener el número de profesores, repartirlo mejor o incluso aumen-

Por su parte, los miembros de **equipos de intervención socioeducativa**, al igual que sucedería con el personal docente, tienden a percibir las dinámicas domésticas y «las situaciones que se arrastran en las casas» como epicentro de todas las dificultades del alumnado, tanto sociales como estrictamente escolares. Estas figuras también se ubican, por tanto, en una percepción de las familias asentada en prenociones sobre el hándicap sociocultural. El establecimiento particular en el que se trabaja tampoco es, si de equipos de intervención socioeducativa hablamos, identificada como agente causante o multiplicador de dificultades escolares.

Ahora bien, existiría una diferencia entre equipos docentes-directivos y profesionales de la intervención socioeducativa. Los últimos tienden a criticar a la escuela por su tendencia a la inacción social, esto es, por no compensar suficientemente los hándicaps socioculturales que los niños de «barrios conflictivos» trasladarían a la institución en forma de dificultades escolares, pero también sociales (Thin, 1998: 66-67). Esa visión, que se acerca a la concepción de la escuela como fuente de remedios sociales que exigen la adaptación a las circunstancias del alumnado más allá de la mera acción pedagógica convencional, explicará muchos de los conflictos manifestados entre educadores-trabajadores sociales con parte del profesorado, no «poligianizado». Así, muchos docentes serían acusados de «no querer comprender», de mantenerse «no implicados» socialmente, si bien habrá distinciones entre los implicados,

tar la plantilla. En todo caso, aunque se multipliquen otras constricciones, lejos queda en estos centros la sujeción de la planificación escolar a las demandas de los padres-clientes multiplicados en exigencias. «Ellos no nos piden nada, somos nosotros», nos decía una directora.

que motivan a la superación de hándicaps, y los desimplicados. Estos últimos se verían como docentes mantenidos al margen de las dinámicas de compensación social, como las consistentes en «motivar» a los padres de aquellos menores todavía motivados. Se apunta lo anterior con lo expresado por una educadora social cuestionando a una docente apegada a su condición:

Y muchas veces esa reacción de padres y profesores es lo que hace que los niños vayan o no vayan [...]. Con los implicados no suele haber problemas. Pero luego hay otra gran parte que tú le dices, bueno, «por qué no quedas con esta madre para decirle que la niña va bien». «Es que yo tampoco tengo necesidad de quedar con todos los padres». «Bueno, vale». Claro, te estoy diciendo que esta niña está yendo porque a ella le da la gana de ir, que el día que ella diga que no, no va a ir porque nadie en la familia le va a decir que vaya. Y lo que te estoy pidiendo es que intentes motivar a los padres pa que vean esa necesidad y empujen a su hija también. Y tú me estás diciendo que no, que como la niña va bien que pa qué. Ahora en el momento que haga la niña algo mal verás cómo... Entonces eso, todavía hay una parte del profesorado que todavía es muy costoso trabajar con ellos. Otra parte que no, que cada vez están más disponibles para todo, al horario que quiera, como si tengo que ir a la casa y hablo con ella o me tengo que ir al barrio y me planto allí y hablo con la madre y cada vez mejor. Pero esa división se encuentra en todos los institutos, es curiosísimo, vamos [E018, Educadora social].

Trabajadores y educadores sociales son, atendiendo a sus discursos, quienes mejor parecen tener resuelto el dilema de las cadenas que forjaría el asistencialismo. En estos casos, todo funciona como si el tipo de formación anterior de estos profesionales mantuviera mayor coherencia con las carreras morales que se acaban desarrollando en estos centros de actuación educativa preferente. En este sentido, tanto trabajadores sociales entrevistados en centros de primaria como educadores en establecimientos de secundaria, actúan como si tu-

vieran mucho más naturalmente asumido (sobre todo en comparación a los docentes) que su labor en los establecimientos pasa por dejarse llevar por una panoplia de medidas creativas, a veces alegales, la mayoría alejadas de las prescripciones institucionales y de las definiciones oficiales de sus puestos de trabajo.

Ahora bien, los profesionales de la intervención socio-educativa también rechazan la dinámica reactiva a la que se ven abocados: echan de menos no poder planificar sus intervenciones, no poder dedicarse a la «formación» en habilidades parentales (Van Zanten, 2001). En cambio, deploran, además de la función de policías — papel al que dicen verse sometidos diariamente, y que las familias también acabarían atribuyéndoles— verse sometidos a una dinámica de empezar y acabar el día «apagando fuegos», como si cada nuevo día empezara todo. Educadores y trabajadores sociales (también orientadores) rechazan, en suma, verse absorbidos y no poder sobreponer su cotidianidad a la dinámica asistencialista. Se siente la frustración de no tener ni tiempos ni oportunidades («hay otras prioridades») para trabajar en otras facetas, menos asistencialistas, más proactivas. Se echan de menos facetas imposibles de atender, pero que se consideran las funciones ideales que definen la necesidad o importancia de la profesión. No quedaría tiempo para la planificación y el asesoramiento, sirviendo de puente, a su vez, entre los actores enfrentados de la comunidad escolar. Por tanto, aunque son las figuras que más naturalizadas tienen las transacciones y relaciones asistencialistas con las familias, estos profesionales siguen experimentando dilemas comunes con el resto de la plantilla. Mantienen, hemos visto, la contradicción entre asistir o educar a los padres. También se ven expuestos al dilema entre reaccionar («apagando fuegos») o planificar las intervenciones.

A los citados dilemas cabría sumar, además, un tercero con el que acabaremos este capítulo final. Nos referimos a la duda que se da, en las situaciones de violencia e inconvivencia escolar, entre limitar la actuación estrictamente sobre el menor o, por el contrario, incluir a la familia en la intervención. En este tercer momento pesa el temor («hay que tener cuidado») a que la familia no acepte intromisiones en sus prácticas de crianza («tiene que salir de la persona»). A su vez, en el dilema influyen miedos frecuentemente confirmados a las reacciones paternas sobre el menor, juzgadas como brutales y descontroladas, al tiempo que ineficaces. Y ello porque el castigo físico y la protección excesiva a un menor se verían (por parte de los expertos en socializaciones) como dos caras —una de mujer y otra de hombre— contradictorias de una misma moneda —muy devaluada, eso sí— en el mercado de las socializaciones legítimas; esto es, allí donde idealmente no cabrían prácticas rechazadas por el modelo «disciplinario normalizador» como el castigo ejemplar, la hiperprotección que desresponsabiliza al menor de sus actos, o la descoordinación entre madres y padres a la hora de la inculcación, ordenamiento y sanción de la conducta filial:

Entonces, el niño viene, pero dice que no quiere hacer nada. Vale, entonces con el niño sabemos que el padre puede castigarlo duramente, brutalmente. Hay que tener cuidado. Se habla con la madre, primeramente. Pero sabemos que con la madre, la madre lo va a proteger. La madre no va a ser autoridad. La autoridad final es el padre. Entonces, de alguna forma, se habla con la madre, primero con tranquilidad. Se le dice lo que está pasando: que el niño hace lo que le da la gana en todo momento. Se le pregunta si hace lo mismo en su vida diaria normal. Yo sé que sí, pero tú no vas a darlo por hecho. Tiene que salir de la persona. «Que sí, que es que yo no puedo con él». Entonces, te favorece que tú entres, tal y cual. Una vez que tú ya estás dentro. «Bueno, pues, si le gusta tanto el ordenador, priválo [EOI 7, Educador social, IES].

4. Conclusiones



4. Conclusiones

Hasta aquí nuestro análisis sustentado en una estrategia multimodal de investigación cualitativa. La misma ha estado dirigida a revelar y analizar las interacciones mantenidas entre, por un lado, los agentes del campo educativo y de la intervención social con funciones de encuadramiento en la norma escolar y, por otro, un sector de familias identificadas con rutinas y condiciones domésticas, con prácticas de crianza y de ordenamiento de la conducta filial, así como con expectativas sociales, alejadas del modo escolar de socialización hoy legítimo.

El texto ha discurrido por dos vías. Por un lado, atendimos a los diferentes aspectos conformantes de lo que hemos llamado la «micropolítica del absentismo». Por otro lado, hemos atendido a los esquemas de percepción que ponen en juego los expertos en socialización al valorar e intervenir sobre otras manifestaciones de desimplicación parental en la escolaridad.

¿Qué podemos concluir tras avanzar por estos derroteros de investigación?

Primero. El estudio revela que los agentes de encuadramiento en la norma escolar, tanto docentes como otros profesionales de la intervención socioeducativa, tienden a poner en juego una serie de **esquemas de percepción recurrentes a la hora de relacionarse con las familias**. Los mismos afectan a las clasificaciones e intervenciones que se barajan y aplican en casos de absentismo, así como a las medidas aplicadas a fin de neutralizar los efectos, para la gestión de los centros y para el alumnado, de otras algo más edulcoradas desimplicaciones parentales en la escolaridad.

En primer lugar, en el tipo de intervenciones profesionales que se llevan a cabo operan las imágenes o etiquetas sociales que se tienen y/o se proyectan sobre las familias. Lo hemos visto, por ejemplo, en la mayor tendencia a buscar fórmulas negociadas y flexibles —aceptar que se falte algún día de la semana, entrar tarde algunos días, entre otras— cuando la intervención se focaliza en hogares asociados con modos de vida productivos y con constricciones específicas, como las

que podrían derivarse de la dedicación familiar a la venta ambulante.

A su vez, el distinto grado de coacción que alcanzan las intervenciones frente a las distintas familias que albergan absentistas está también condicionado por el diferente volumen de recursos y distinto nivel de dependencia de las unidades domésticas con respecto a las distintas agencias del Estado, como los servicios sociales de zona. Así, depender de ayudas o recursos públicos (salarios sociales, viviendas públicas, etc.) multiplica las posibilidades tanto de convertirse en hogar intervenido, como de experimentar intervenciones sustentadas en la lógica de los «contratos terapéuticos» que supedita las prestaciones dirigidas a las resocializaciones. La existencia de un volumen considerable de familias jugándose el mantenimiento de recursos públicos en función del grado de asistencia filial a la escuela actúa, entonces, como una eficaz (si bien, políticamente discutible) forma de encuadramiento en la norma escolar. No obstante, la capacidad de las familias dependientes para reordenar la conducta hacia la escuela de sus descendientes, cumpliendo así con las mínimas exigencias que impone la administración, disminuye a medida que los menores crecen. En cambio, las estrategias de supeditar subsidios a cambio de asistencia escolar no tienen cabida en los casos de familias cuyos recursos son adquiridos al margen del Estado. Para estas familias, que pueden vivir sin las ayudas sociales, los profesionales contemplan como eficaces únicamente medidas de mayor calado coactivo: multas, visitas policiales o concreciones de amenaza de retirada de custodia, utilizándose el absentismo del menor como elemento diacrítico ante tal eventualidad.

En segundo lugar, el estudio muestra que los esquemas de percepción y etiquetajes proyectados por los

expertos en socialización sobre las familias condicionan la gama de medidas aplicables. Las trabas de comunicación que establecen las familias, los desajustes en sus ritmos, así como las precarias e inestables disposiciones y actitudes parentales hacia el modo escolar de socialización, tienden a enjuiciarse por parte de los expertos en socialización entrevistados bajo la tensión entre dos discursos-polos enfrentados.

Por un lado, la relación con las familias populares se enfoca desde la óptica de la desafección y mala voluntad cultural, como un «*no querer-saber*». En cambio, y viniendo a reforzar la tesis de la extensión social entre el profesorado de las teorías del hándicap sociocultural, también es posible encontrar una visión de las familias en términos de «*no poder-saber*», esto es, en términos de descualificación parental, de carencia, de incapacidad de discernimiento, de incapacidad de proyección en el futuro, de incapacidad para mantener constancia en la ordenación de la conducta de los menores... En estos casos, además de a una retahíla algo estereotipada de descualificaciones parentales, también se alude a la violencia simbólica que ejercería la institución escolar, especialmente en el caso de minorías étnicas históricamente sometidas a discriminaciones oficiales.

En tercer lugar, las carreras morales de los profesionales en el curso de su tensa adaptación a los centros de compensación educativa se ven atravesadas por una serie de dilemas profesionales recurrentes. En las redefiniciones de las carreras morales a las que se ven expuestos los profesionales, sobre todo en el caso de las figuras más ligadas por formación a la intervención social, sobresale la tensa adaptación a las facetas policiales (control y seguimiento domiciliario de casos, derivación de informaciones a servicios sociales, etc.)

que marcan sus diarios quehaceres en esta clase de centros, especialmente en materia de control del absentismo.

Al mismo tiempo, afloraba en el análisis el continuo dilema que provocan los recurrentes recambios asistencialistas que se llevan a cabo para neutralizar los efectos de las marcadas y extendidas desimplicaciones parentales en la escolaridad. Recambios asistencialistas, por otro lado, cuya aplicación genera frecuentes tensiones internas entre la plantilla de los centros, especialmente entre figuras estrictamente docentes y profesionales más ligados a la intervención-asistencia social. Los recambios asistencia- listas, cada vez que se aplican, reproducirían las cade- nas de la dependencia, diluyéndose así las condiciones de posibilidad para el cumplimiento eficaz de la función ideal (más legítima y más gratificante) de la intervención socioeducativa, esto es, conseguir habilitar y concienciar a la familia a la hora de las relaciones con la escuela, enseñando a los padres a educar y provocando su au- torresponsabilidad. Ideal de comunicación efectiva con la familia, asemejado a la terapia clínica continuada, de- rrotado diariamente por la experiencia acumulada y por la vigencia de una visión desviante de las familias como incapacitadas para adecuar su pauta educativa a lo que marcan los expertos en socialización.

Esas imágenes sociales sobre las familias que manten- dría especialmente el profesorado no suponen, sin em- bargo, ni coartadas ni, mucho menos, fabulas. Las per- cepciones sobre las familias, aún viéndose dominadas por la adhesión dóxica, prerreflexiva y sociocéntrica de los profesionales de la norma escolar a ese modo parti- cular y de crianza, son también consecuencia de la na- turalización de las duras realidades familiares a las que asiste cotidianamente. Los esquemas sobre las familias

se reproducen en contextos reales marcados por unas especialmente duras condiciones laborales. De hecho, cabe hablar de multiplicación de las exigencias que re- caen sobre las plantillas de los centros de compensa- ción educativa, cuyas funciones superan ampliamente los estatutos laborales de la mayor parte del personal ubicado en centros más normalizados.

Segundo. El estudio ha identificado continuas **modu- laciones y reapropiaciones estratégicas, por parte de los plantillas de los centros, respecto a las prescripciones y normativas oficiales en materia de absentismo.** En este sentido, a nivel de centro es posible encontrar aplicadas frecuentemente tácticas de negociación con familias absentistas, a cambio de míni- mos esfuerzos y compromisos escolares por parte de padres e hijos. Así, por ejemplo, cabe negociar con la familia y permitir un absentismo intermitente, a fin de abortar un abandono prematuro o la cronificación de unas ausencias que (se sabe) aumentan a medida que se incrementa la edad del adolescente. Se trataría de estrategias informales que suelen concitar conflictos in- ternos entre las plantillas de los establecimientos, espe- cialmente entre, por un lado, los docentes más férreos defensores de la normativa escolar y el tratamiento ho- mogéneo del alumnado y, por otro lado, los miembros de equipos más ligados a la intervención socioeducati- va. Este segundo grupo se muestra más habitualmente partidario (junto al sector «poliganzado» del profesora- do) de la gestión flexible de los casos de absentismo, aún actuando todos los actores condicionados por los márgenes del protocolo oficial de absentismo. Junto a las concesiones negociadas, en cambio, aparecen fórmulas más coactivas, como la supeditación de do- cumentos necesarios para recibir ayudas sociales a la asistencia a clase.

El estudio, por otro lado, no arroja datos que permitan identificar las condiciones diferenciales de posibilidad, así como cifrar la incidencia social, de una polémica y encubierta práctica completamente desviada de lo que fija la normativa en materia de absentismo. La consistente en «dejar pasar» («no reclamar») las ausencias de menores cuya presencia resulta especialmente disruptiva. No obstante, aunque carezcamos de datos sobre su frecuencia, esta colusión social mitigante de los costes del antagonismo pedagógico aparece citada recurrentemente allá donde el profesorado y las direcciones hablan de lo que a veces ocurriría, eso sí, «en otros centros».

En general, nuestro trabajo sobre la «micropolítica del absentismo» sugiere la necesidad de no confundir las definiciones jurídico-administrativas de las realidades y de las prácticas sociales, con las prácticas sociales reales de los sujetos. Prácticas terrenales contra el absentismo condicionadas, además de por la ley, por múltiples tensiones, relaciones de fuerza y costes sociales a la hora de su aplicación. Prácticas estructuradas por las leyes, pero moduladas también por los esquemas de percepción con respecto a las mismas que ponen en juego los distintos actores sociales implicados. En suma, el análisis ha mostrado a agentes de encuadramiento escolar continuamente constreñidos por las leyes, pero también por dinámicas e interdependencias sociales no contempladas en las leyes. Puede hablarse de sensibles modulaciones en las tácticas aplicadas. Sensibles en relación a lo que determinan los protocolos de absentismo, con sus normas de las que los profesionales a pie de despacho y de calle tanto dudan. Por ejemplo, la acción registradora a pie de aula asignada a los docentes se ve muchas veces condicionada, y modulada, por las presiones y estrategias parentales (a

veces amenazas) para justificar y borrar las huellas registrables de las ausencias filiales. Al mismo tiempo, las interdependencias concretas que, a nivel de barriadas y zonas, se establecen entre las distintas instituciones encargadas de velar (se supone que coordinadamente) contra el absentismo también influyen en lo que se hace y se deja de hacer. Lo revela, por ejemplo, el hecho de la mayor flexibilidad del profesorado a la hora de justificar faltas en barriadas donde hay conciencia y experiencia de que el Centro de Salud de la zona (cuyos profesionales tampoco son ajenos a interdependencias y presiones) suele justificarlas.

En términos más generales y proactivos, cabe añadir que (más allá de los decretos y protocolos) no puede hablarse (aún, y pese a los avances en materia de absentismo de los que también hemos dado cuenta) de una efectiva arquitectura común que someta a todos los centros a políticas comunes. Cada vez serían más los centros que cumplen los mínimos fijados en el protocolo (escribir a las familias, derivar casos a otras instancias una vez no funcionan los canales anteriores, etc.). Ha mejorado también el grado de coordinación interinstitucional, pese a los recurrentes problemas de los que hemos dado también cuenta, sobre todo con los centros de salud. Sin embargo, abundarían los centros donde aún se carece de políticas y programas mediante los cuales los propios establecimientos agoten todas las fórmulas de auto-regulación que las normativas existentes ponen al alcance de las direcciones y plantillas. Además de mejorar la fiabilidad de los sistemas de registro, habría que avanzar, por tanto, hacia un tratamiento proactivo del absentismo⁶⁰.

60 Posibilidades proactivas frente al fenómeno absentista que

La tendencia frecuente por parte (de un sector) de los centros a externalizar casos y responsabilidades, en lugar de crear los canales y procedimientos para agotar todas las fórmulas contra el absentismo que caben a nivel de establecimiento, promueve entre las plantillas docentes una valoración (extendida, aunque no unánime) de que, si de familias absentistas hablamos, las estrategias más útiles (o las únicas con algo más de eficacia) son aquellas que implican la intervención de agencias de encuadramiento y control social externas al sistema educativo. Por tanto, domina en los centros una tendencia a plantear que las medidas coactivas contra las familias son las únicas eficaces. Esto puede interpretarse a veces como intentos de «echar balones fuera» por parte de los centros. De hecho, esta visión con respecto a la labor en materia de absentismo de la institución educativa prevalece entre muchos profesionales de otras instituciones, como servicios sociales.

Parece haberse instaurado para quedarse la desconfianza en las posibilidades docentes de influir sobre las familias, lo que justificaría la necesidad de implicar agen-

pasarían por establecer comisiones internas continuadas entre docentes y personal de intervención social y psicopedagógica. Por la colaboración continuada con entidades sociales de las barriadas. Por la creación de espacios durante todo el curso entre equipos de Primaria y Secundaria para tratar casos de absentismo. Por la reclamación continuada a cargo de las direcciones —y legitimada por el reconocimiento administrativo de los centros de compensación educativa— de recursos humanos (un educador social por centro, por ejemplo) específicamente formados en intervención social. Posibilidades todas ellas, no siempre explotadas, que estarían encaminadas a una finalidad fundamental: diversificar las vías de «tratamiento escolar» del absentismo. O lo que es lo mismo: agotar todas las posibilidades antes, durante y después de la derivación formal y obligada del caso a otras instancias. Y antes de que se consolide la «ruptura escolar» «definitiva» del menor absentista.

cias coactivas en el problema del absentismo. Resulta extendida la duda de que la concienciación, fruto de la formación familiar en valores proescolares, sea una actividad eficaz contra la plaga del absentismo. Además, los instrumentos habituales de presión y encuadramiento de familias absentistas que la administración pone al alcance de los centros son frecuentemente valorados como insuficientes, si bien paradójicamente se cuestiona al mismo tiempo que se sobrecargue a los centros, comprometiéndoles en actividades de encuadramiento y control de las familias que debieran externalizarse, esto es, corresponder a la Policía o Servicios Sociales, y no a la llamada «parte escolar». A su vez, aunque se defiende la necesidad de intervención de agencias coactivas, se cuestiona el modo en que actúan esas otras instituciones, especialmente la Fiscalía.

La materialización de medidas coactivas por parte de agencias de control social externas al centro resultarían especialmente valoradas por los equipos directivos, existiendo por parte de las figuras más ligadas a la intervención socioeducativa (trabajadores y educadores sociales) mayores reservas en la eficacia de la externalización, así como más tendencia a la legitimación y despliegue, a la hora de interactuar con las familias y menores absentistas, de estrategias flexibles y negociadas circunscritas a nivel de centro.

Tercera. El absentismo es sólo la punta del iceberg de otras desimplicaciones habituales en ZAEP. Entre ellas: i) la no realización de trámites burocráticos básicos, ii) la ausencia de mínimos conocimientos sobre el estado y trayectoria escolar del menor, iii) la ausencia parental de unas mínimas expectativas escolares y de exigencias de soluciones a los centros, sobre todo una vez se materializan o identifican a edades tempranas

nas las primeras dificultades escolares de los descendientes, iv) la ausencia de comunicación parental con la institución escolar, incluso en situaciones de reiteradas llamadas desde la misma a fin de tomar codecisiones sobre aspectos claves de la trayectoria escolar de los menores, las cuales exigen legalmente del «consentimiento informado» de la familia que no aparece.

Por otro lado, las estrategias llevadas a cabo en centros de compensación educativa ante estas desimplicaciones son también flexibles. Es frecuente, por ejemplo, la búsqueda informal de situaciones de encuentro con las familias, así como la modificación y reducción de canales oficiales habituales en las comunicaciones con los padres, al menos en otros tipos de centros «más normalizados». A veces, ante las ausencias parentales, se produce la conversión en interlocutores de hermanos mayores y otros familiares, no tutores legales. También es habitual la asunción por parte de los equipos de los centros de rutinas escolares que corresponderían a las familias: hacer las matrículas, emplear desde el centro los cheques para libros ante la desidia parental hacia la adquisición de esa clase de gratuitos bienes culturales, etc. A su vez, ante la extendida ausencia de respuestas parentales con respecto a mínimas obligaciones derivadas de la escolaridad, es frecuente el intento de aplicar medidas (o realizar gestos) que impacten sobre las familias. Por ejemplo, desde el centro se llegar a manejar un lenguaje policial-judicial en las comunicaciones escritas hacia las familias. De la misma manera, se puede intentar «molestar a los padres» al máximo mediante la devuelta a casa de menores cuya irregularidad administrativa se posterga ante la dejadez parental, por ejemplo.

En general, estas estrategias coexisten bajo el señalado dilema y tensión que se da continuamente entre

asistencialismo aplicado y necesidad ideal de inculcar habilidades y responsabilidades parentales. Ahora bien, la extendida desconfianza en las posibilidades de desarrollar en los padres habilidades parentales adecuadas a la escuela (por mucho que afloren cursos sobre la materia) condiciona los objetivos y formas de interacción con las familias. En general, las descualificaciones parentales desincentivarían la integralidad de las intervenciones y orientaciones hacia los padres. Así, a nivel de centros, la desimplicación parental en la escolaridad se abordaría para solventar problemas puntuales («apagando fuegos»). No es, por tanto, sólo un problema de resistencias parentales a las injerencias de los expertos en socialización. Entre esto últimos también se extiende la duda sobre la eficacia de trabajar continuamente con las familias, dado los hándicaps asociado a éstas. Todo funciona como si el fatalismo bajo el que se contemplan las oportunidades escolares de los menores se trasladara a las posibilidades educadoras de los padres. Por otro lado, las dinámicas de esta clase de centros —la dedicación constante a problemas de indisciplina, de absentismo, etc.— constreñiría las posibilidades de dedicación simultánea a actividades integrales de intervención socioeducativa, como las basadas en la planificación, o en los seguimientos continuados de casos-trayectorias de estudiantes y familiares.

En suma, la existencia de barreras y dificultades objetivas por parte de las familias, pero también el estigma y la desconfianza hacia las capacidades socializadoras de los padres, presiden las relaciones entre familias que escolarizan en ZAEP y los distintos profesionales de este tipo de configuraciones escolares.

Hasta aquí algunas conclusiones reveladas por el estudio. Pero, ¿acaso no han aparecido otras sendas de

investigación aún no exploradas? En vez de concluir, lo más pertinente sería incurrir en un deseado ejercicio de **exoducción**, al fin.

Para un futuro estudio quedaría el análisis de cómo los multicausales procesos sociales que producen la resegregación (en ciertas «clases» de centro) de los descendientes de hogares alejados del modo escolar de socialización, estructuran el sistema de sanciones aplicado (si bien continuamente renegociado) en estas instituciones de públicos mayormente al margen de la norma escolar. Ello nos exigirá poner en relación lo que sucede en estos marcados establecimientos de compensación educativa con la panoplia disciplinara (más normalizada) al uso en otros establecimientos donde —a diferencia de lo que sucede en los «centros de compensación educativa»— prevalezcan públicos y clientes de otros orígenes y composiciones sociales, mas seleccionadas en cuanto a predisposiciones, capitales y buenas voluntades culturales.

Partiríamos, entonces, de la hipótesis de que el proceso de subsunción real del estudiantado por parte del profesorado —basado idealmente en la previsibilidad, estabilidad y homogeneidad de las sanciones que recibiría el alumnado— se ve en los centros de compensación educativa incesantemente adaptado, condicionado y recreado en función de la naturaleza de los públicos del centro, así como de las diferencias conductuales del tipo dominante de alumnado.

A su vez, habría que estudiar cómo los (¿distintos?) sistemas disciplinarios de los centros ubicados en ZAEP se ven afectados por las imágenes desviantes y estigmas que acumulan invariablemente las familias y estudiantes de las ZAEP. Dicho de otro modo. Habría que revelar cómo a la hora de las frecuentes desviaciones

profesorales con respecto a los sistemas de sanciones más homogéneos y estables que suelen mantenerse en «otra clase» de centros «más normalizados, entran en juego esquemas de percepción profesional (¿y de clase social?) propios de la teoría del hándicap socio-cultural. Visiones docentes que llevarían (una vez más) a responsabilizar a los padres de todas las dificultades escolares y conductuales de los menores. En suma, a una descualificación y desvalorización permanente de la capacidades y posibilidades parentales de criar mediante un sistema sanciones doméstico —el de los castigos e incentivos sostenidos, razonados, no sobrevenidos, y establecidos en función de malos/buenos resultados escolares...— «a medida de la escuela», esto es, ajustado a las pautas socializadoras que trataría de inculcar también la institución escolar. Prácticas educativas legítimas que llevarían («si de verdad las familias acompañaran», colaboraran, pudieran y supieran cómo hacerlo) al éxito interclasista de la acción pedagógica.

Ni que decir tendría que este camino analítico proyectado nos llevaría a recalcar, nuevamente, en el «programa fuerte» de la sociología de la educación bourdiana y, con ello, al despliegue de otra nueva hipótesis, crítica pero aún no demostrada: «entre los estudiantes tanto como entre los profesores, la tentación primera sería tal vez utilizar la invocación del *hándicap social* como coartada o excusa, es decir, como razón suficiente para abdicar de las exigencias formales del sistema de educación» (Bourdieu y Passeron, 1964: 110). Esta (hipotética) tendencia a la abdicación profesoral de las exigencias formales del sistema educativo podría estar produciéndose, no obstante, incluso en centros donde los miembros de las plantillas, lejos de estar consiguiendo blindar o limitar sus atribuciones al plano estrictamente pedagógico de aula, estarían viendo multiplicadas sus

obligaciones, así como asistiendo al endurecimiento de sus condiciones de trabajo con familias de cuyas disposiciones y capacidades socializadoras tienden a dudar cada vez más profesionales del campo escolar.

5. Bibliografía



5. Bibliografía

Andrés, M.T. y otros (2006): *Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO*. Madrid, CIDE-Instituto de la Mujer, Fundación Secretariado Gitano.

Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1964): *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Minuit.

Carabaña, J. (1998): «De cómo la LGE encogió el sistema educativo», en Garcés Campo, R. coord. *IV Conferencia de Sociología de la Educación*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, U. Zaragoza.

Consejería de educación (2008): *La educación en Andalucía, 2008-09*. Sevilla, Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

Defensor del pueblo andaluz (1998): *El absentismo escolar un problema educativo y social*. www.defensor-and.es/informes/ftp/absentis.htm

Defensor del pueblo andaluz (2004): *Informe 2003 al Parlamento andaluz*. www.defensor-and.es/informes/ftp/absentis.htm

Delhi, K. (1996): «Unfinished business? The dropout goes to work in education policy reports». En D. Nelly

y J. Gaskell eds., *Debating dropouts. Critical policy and research perspectives on school leaving*, 7-29. New York, Teaching College Press.

Donzelot, J. (2008): *La policía de las familias*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Madrid, Losada.

Esterle Hedibel, M. (2005): «Prevención y tratamiento del absentismo y de la descolarización en Francia: experiencias y nuevas formas de actuar». En REICE, *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2005, vol. 3, nº1.

García Gracia, M. (2001): «L'absentisme escolar en zones especialment desfavorides. El caso de la ciutat de Barcelona». Tesis doctoral. Departament de Sociologia, Facultat de Ciències Polítiques i Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona.

García Gracia, M. (2005): «Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria. Estudios de casos en la ciudad de Barcelona», en *Revista de Educación*, 338: 347-374.

García Gracia, M. (2007): «Claves para el análisis y la intervención contra el absentismo escolar», en *Sociología para la intervención social y educativa*. Madrid, Universidad Complutense.

Garreta Bochaco, J. (2008): *La participación de las familias en la escuela. Las asociaciones de madres y padres de alumnos en España*. Madrid, CEAPA.

Glasman, D. (2003): «Quelques acquis d'un programme de recherche sur la déscolarisation». En *VEF-Enjeux*, 132.

Gómez Bueno, C., Martín Casares, M., Carmona Bretones, A., Cifuentes Martínez, C. y Fernández Palomares, F. (2001): *Identidades de género y feminización del éxito académico*. Madrid, Centro de investigación y documentación educativa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

González González, M. T. (2006): «Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa». *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol.4, n.1.

Lahire, B. (2002): «Los orígenes de la desigualdad escolar». En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. eds. *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.

Lesko, N. (1996): «The dependency of independence: at risk youth, economic self-sufficiency, and curricular change». En D. Nelly y J. Gaskell eds., *Debating drop-outs. Critical policy and research perspectives on school leaving*, 44-59. New York, Teaching College Press.

Martín Criado, E., Gómez Bueno, C., Fernández Palomares, F. y Rodríguez Monge, A. (2000): *Familias de clase obrera y escuela*. Donostia, editorial Iralka.

Martínez García, J. S. (2007). «Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas». En *Revista de Educación*, 342: 287-306.

Matamales Arribas, R. (2007): «Espacios de ausencias y compensaciones educativas: consideraciones sobre el absentismo y el fracaso escolar». En VV.AA., *Espacios de formación. Educación y formas de vida social*. Valencia, Germanía.

Mehan, H. y otros (1986): *Handicapping the handicapped. Decision making in students' educational careers*. Stanford, Stanford University Press.

Millet, M. y Thin, D. (2003): «Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du «désordre scolaire» dans les dispositifs relais». En *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, 149.

Millet, M. y Thin, D. (2005): *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris, PUF.

Poupeau, F. (2007): «La escuela de la remediación. De la internalización de los sistemas de educación a la administración institucional de los flujos escolares». En *Dominación y movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar*. Córdoba (Argentina), Ferreyra, colección Enjeux.

Railsback, J. (2004): *Increasing student attendance: strategies from research and practice*. www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html.

Reid, K. (1982): «The self-concept and persistent school absenteeism». *British journal of educational psychology*, 52, 179-187.

Roderick, M. (1993): *The path to dropping out. Evidence for intervention*. Westport: Auburn House.

Rué, J. (2002): *Las voces de los alumnos absentistas*. Proyecto La mejora del éxito escolar, propuesta elaborada con la colaboración de la Diputación de Barcelona.

Rué, J. (2003): «¿Quiénes son y qué piensan los alumnos absentistas?», *Cuadernos de pedagogía*, 327, septiembre, 55-58.

Rué, J. (2005): *El absentismo escolar, un reto a la calidad de la educación*. Madrid, MEC-CIDE.

Sánchez Huete, J.C. (2006): «Intervención sobre el absentismo escolar en el ámbito educativo». *Educación y futuro*, 10/03/2006.

Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon. Presses universitaires de Lyon.

Thin, D. (2006): «Agir contre les ruptures scolaires ou pénaliser les familles?». *Cahiers Pédagogiques*, 441, 03/2006.

Trinidad Requena, A. y Cantón Correa, F.J. (2007): *El sistema educativo andaluz y su impacto social: un estudio longitudinal*. Sevilla, Centro de estudios andaluces.

Van Zanten, A. (2001): *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en Banlieue*. Paris, PUF.

6. Anexos



6. Anexos

Tabla 1. Personal docente (PD)

CLAVE	Responsabilidad actual	Titulación	Experiencia-formación	Centro	Edad, sexo
PD1	Dirección	Magisterio	Otros cargos: Jefatura	CEIP	45 años, mujer
PD2	Dirección	Magisterio	30 años en el centro	CEIP	63 años, hombre
PD3	Dirección	Magisterio	Más de 20 años en el centro	CEIP	60 años, hombre
PD4	Docente (antigua dirección)	Pedagogía, INEF	Otros cargos: Jefatura, Dirección	IES	56 años, mujer
PD5	Dirección	Magisterio	Más de 15 años en el centro	CEIP	42 años, mujer
PD6	Dirección	Magisterio		CEIP	58 años, hombre
PF7 (grupal)	Dirección y Jefatura		Más de 15 años	IES	
PD8	Tutor, Innovación educativa	Filología	Educación social	IES	33 años, hombre
PD9	Dirección	Magisterio y Biología	Más de 15 años en el centro	CEIP	57 años, hombre
PD10	Dirección	Geografía e Historia		IES	51 años, hombre
PD11	Jefatura	Magisterio	Música, menores acompañados	CEIP	34 años, hombre
PD12	Dirección	Medicina	Más de 15 años en el centro	IES	49 años, mujer

Tabla 2. Equipos de orientación e intervención socioeducativa (EOI)

CLAVE	Responsabilidad actual	Titulación	Experiencia-formación	Centro	Edad, sexo
EOI1	Plan de absentismo (ONG)	Trabajo social	Educadora de calle	CEIP, IES	28 años, mujer
EOI2	Trabajo social en Centro de salud	Enfermería, Trabajo social	Enfermería y Trabajo social	Centro Salud	51 años, mujer
EOI3	Educador social en centro educativo	Educación social	Educador con menores	IES	35 años, hombre
EOI4	Orientación	Magisterio, Pedagogía	Primaria, Jefatura, PT y orientación	IES	45 años, mujer
EOI5	Programa de acompañamiento	Filosofía	Monitora y educadora de calle	IES	26 años, mujer
EOI 6 (grupal)	Trabajadoras sociales en Diputación	Trabajo Social	Más de 15 años en Unidades Trabajo Social	U.T.S	45, 48 y 47 años, dos mujeres y un hombre
EOI7	Trabajo social en centro educativo	Trabajo social	Educación Social	IES	36 años, hombre
EOI8	Programa de absentismo y acompañamiento	Psicología	Mediación intercultural	CEIP, IES	35 años, mujer

factoríadeideas
Sociología
IF007/09



Centro de Estudios Andaluces
CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA