

MÁS ALLÁ DEL PROTOCOLO: ESTRATEGIAS CONTRA EL ABSENTISMO EN CENTROS ANDALUCES DE ATENCIÓN EDUCATIVA PREFERENTE

Manuel Ángel Ríó Ruiz
Universidad de Sevilla*

RESUMEN

Este artículo se centra en el fenómeno del absentismo escolar y, sobre todo, en el tipo de estrategias sobre el terreno que (más allá de los protocolos oficiales) marcan los intercambios e interacciones cotidianas entre familias con menores absentistas y los agentes del campo escolar implicados en el problema allí donde mayor es su incidencia social: los establecimientos escolares ubicados en las denominadas «Zonas de Atención Educativa Preferente». En estos centros el absentismo absorbe gran parte de la actividad de los expertos que intervienen en el campo de la «infancia vulnerable» —desde trabajadores sociales hasta otros profesionales más estrictamente vinculados al campo pedagógico— bajo una gama flexible de estrategias de incentivación, negociación, control y sanción. Identificamos las mismas recurriendo a técnicas cualitativas, pero deteniéndonos al mismo tiempo en qué factores, condicionantes y esquemas de percepción profesional promueven la aplicación de distintas estrategias, por parte de distintos profesionales, en distintos casos de hogares con absentistas.

PALABRAS CLAVES: Absentismo escolar, relaciones familia-escuela, agentes de intervención social y educativa.

ABSTRACT

«Beyond protocol: Strategies to fight truancy in Andalusian Schools of Preferential Educational Attention». This paper on truancy, specifically on the types of hands-on strategies that, surpassing official protocols, characterize the daily interactions between the truants' families and school agents in those areas where this problem is most present: Preferential Educational Attention Areas in Andalusia. Social workers, advisors, teachers and other school agents that deal with «vulnerable children» in these types of schools spend a significant amount of their working time managing truancy by implementing a wide array of strategies that range from incentivizing, controlling, sanctioning and negotiating with the truants' families. Besides identifying such strategies, through qualitative techniques, this paper explores both the external factors and the professionals' perception schemes that determine the type of strategy that is implemented in each case of truancy.

KEY WORDS: Truancy, Family-school relationship, Agents of social and educational intervention.

1. INTRODUCCIÓN: EL MARCO Y LOS ACTORES DE LA LUCHA FRENTE EL ABSENTISMO ESCOLAR EN ANDALUCÍA

El absentismo ha marcado históricamente las relaciones de las clases populares con el sistema educativo. Constituye uno de esos seculares fenómenos que, sin embargo, ha sido objeto de una reciente problematización social. Se ha desencadenado la misma (en España y Andalucía) al hilo de los mayores costes de oportunidad que conlleva la prolongación de la escolaridad obligatoria, sobre todo para el sector más precarizado de los menores-jóvenes de clases populares. También ha influido la masiva escolarización formal de una comunidad como la gitana que, pese a diversificar sus condiciones de vida y pautas e implicaciones ante la escolaridad, sigue manteniendo una incidencia en las estadísticas de absentismo desproporcionada en relación al peso demográfico del colectivo en edad escolar. El absentismo constituiría una problemática a situar, por tanto, en un contínuum entre las ausencias escolares —más o menos intermitentes, pero que tienden a estabilizarse a medida que crecen los menores y sus retrasos escolares— y las rupturas definitivas de estos jóvenes con los frágiles vínculos que mantenían con el sistema educativo.

El de absentismo escolar es, por otro lado, un término polisémico que se utiliza con ligereza (incluso por parte de las administraciones educativas) para dar cuenta de distintas situaciones de ruptura escolar relacionadas, pero analíticamente separables. Así, debemos distinguir el absentismo de situaciones como la no-escolarización, la escolarización tardía, o el abandono escolar precoz. Aunque muchas veces las ausencias reiteradas preludian y desemboquen en un abandono antes de la edad, los casos de absentismo implican rupturas parciales y discontinuidades (de días, semanas o meses) en la asistencia al centro en el cual esos menores han sido y continúan matriculados (González, 2005: 2; García Gracia, 2009: 4)¹. A su vez, aunque se constatan casos de continuidad de trayectoria absentista que incitan a la intervención temprana, las causas del absentismo en primaria varían con respecto a los factores determinativos del fenómeno en secundaria, etapa en la que se multiplican las casuísticas y el número de casos (Martínez Pérez, 2011).

Todavía a finales de los noventa carecía Andalucía de una normativa específica para definir y tratar el absentismo, algo muy cuestionado en un primer informe sobre el fenómeno a cargo de la Oficina del Defensor del Pueblo de Andalucía (1998). Esta situación empieza a cambiar a partir de 2001, con el primer Decreto de una serie de normas autonómicas, y de planes locales, que han ido mejorando los criterios

* Este artículo integra parte de los datos de un proyecto de investigación más amplio («Prácticas educativas en familias andaluzas alejadas de la norma escolar») financiado durante 2008 por el Centro de Estudios Andaluces.

¹ Administrativamente en Andalucía se define una situación como absentismo cuando, al cabo de un mes, las faltas sin justificar alcanzan un número equivalente al 25% de días lectivos o de horas de clase. Ello supone 5 días lectivos en Primaria, o 25 horas lectivas en Secundaria.

de identificación y registro del problema, así como la coordinación en su abordaje². Avances que habrá que esperar a calibrar en su justa medida, no obstante, una vez la administración educativa andaluza facilite los datos poseídos de una manera transparente, regular y suficientemente desagregada³.

Este artículo aborda una de las facetas, central, de esa reciente cruzada contra el absentismo escolar: las distintas estrategias que marcan los intercambios e interacciones cotidianas entre, por un lado, las familias andaluzas más alejadas de la norma escolar albergadoras de absentistas y, por otra parte, los distintos agentes del campo escolar implicados cotidianamente en la acción contra el problema, al menos allí donde mayor es su incidencia social, esto es, los establecimientos de Primaria y Secundaria ubicados en «Zonas de Atención Educativa Preferente» (a partir de ahora, ZAEP)⁴.

² Por ejemplo, la Junta de Andalucía tiene un plan de *Convenios de Cooperación* con entidades locales (Ayuntamientos, Diputaciones Provinciales y Mancomunidades de Municipios) y con asociaciones sin ánimo de lucro, por el que se conceden subvenciones para el desarrollo de Programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar (Bolívar y López Calvo, 2009: 58). Al mismo tiempo, en las zonas con mayor incidencia del absentismo se han multiplicado las «mesas locales» encargadas de la coordinación interinstitucional del fenómeno.

³ Una de las grandes dificultades experimentadas a la hora de estudiar el absentismo, y de evaluar la acción institucional emprendida, es la opacidad estadística de un fenómeno socialmente estratificado, con una muy desigual incidencia a lo largo del mapa escolar andaluz. Así, mientras que un último Informe del Defensor del Pueblo de Andalucía (2004: 62) hallaba algunas zonas de escolarización con más del 30% de absentismo, en otro momento la Consejería de Educación ofrecía datos (sólo a los medios de comunicación) indicando que el absentismo apenas alcanzaba el 0,2% de la población en edad escolar obligatoria (*El País*, ed. And. 2/9/2009). A lo apuntado se une otro problema que afecta a la validez de los datos: el de la heterogeneidad a la hora de registro de las faltas que se observa en los distintos centros. Pese a la existencia de más precisos protocolos y definiciones administrativas, no todos los centros aplican el mismo celo y criterio a la hora de registrar a diferentes tipos de absentistas, existiendo por ejemplo diferencias a la hora de tratar las justificaciones parentales y médicas de las faltas. Tampoco se registran con la misma sistematicidad las faltas de absentistas crónicos en relación a los absentistas intermitentes que, durante los días que sí asisten, generan especiales problemas de conducta en las aulas. La proliferación de categorizaciones poco precisas, como una que se ha puesto de moda ahora y que lleva a hablar de «absentistas virtuales», tampoco contribuyen a establecer una dimensión precisa del fenómeno, al que los norteamericanos llaman «truancy», un término más preciso que «drop out». Por tanto, lo que también sucede con los datos de absentismo en las distintas comunidades justificaría, a mi entender, la necesidad de una acción por parte de nuestras asociaciones profesionales para comprometer a las administraciones a la publicación regular o facilitación de otros datos sobre el sistema educativo que, pese a quedar registrados en sistemas como «el Séneca» andaluz, hoy las administraciones aún no satisfacen, me temo, porque los consideran materia sensible. A materializar esta necesidad de datos desatendidos contribuiría, dicho sea también de paso, el abandono de los frecuentes abusos partidistas y mediáticos a los que también se ve expuesto frecuentemente el fenómeno del absentismo.

⁴ Desde hace apenas tres años (mientras hacíamos la investigación) en Andalucía las ZAEP han pasado a denominarse «Zonas de Compensación Educativa». A pesar del reciente cambio oficial de denominación que se ha producido, tras el cual subyace el viejo debate que no transforma nada 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 sinónimas. Las Zonas de Educación Prioritaria (ZEP) se establecen en Francia en 1981, siendo



En tales escenarios de escolarización se vienen concentrando cohortes de alumnado procedente de configuraciones familiares que, a diferencia de lo que viene sucediendo entre buena parte de los hogares andaluces de clases populares con escaso capital cultural (Martín Criado *et al.*, 1999; Río *et al.*, 2011), continúan manteniendo estrategias de reproducción social, rutinas domésticas, así como prácticas de crianza y de implicación en la escolaridad filial, alejadas de las exigencias del modo escolar de socialización, hoy legítimo⁵.

Al menos en las ZAEP, el absentismo constituye sólo una faceta —la punta del iceberg— de un entramado mucho más amplio de situaciones cotidianas reveladoras de una extendida ausencia de expectativas escolares parentales y filiales materializada, al mismo tiempo, en llamativas distancias y desafecciones con respecto a las mínimas rutinas y exigencias derivadas de la escolaridad de la prole. Entre ellas: la no cumplimentación de matrículas y otros trámites burocráticos básicos, la ausencia de demandas parentales en relación a la oferta de recursos de los centros para solventar primerizas dificultades escolares, el no empleo de las ayudas para libros, o la ausencia de respuestas a reiteradas demandas del centro para tomar decisiones «críticas» en la trayectoria escolar de los menores, como sucede con las «adaptaciones curriculares individualizadas» (Río, 2010: 90-96).

No obstante, aunque no sea el único, el absentismo sí que es uno de los problemas que más tensiones concita entre familias y agentes del campo escolar, así como una de las cuestiones que más conflictos genera entre las propias plantillas de

herederas de las compensatorias de EEUU en los 60, y de las de «discriminación positiva por área» aplicadas en Gran Bretaña a finales de esa década (Van Zanten, 2001: 58). En el caso de Andalucía, para estas zonas se contemplan tratamientos administrativos especiales (no siempre materializados) basados en el aumento de medios y de profesionales de intervención socioeducativa, la disminución de la ratio, un mayor margen para la innovación en los centros y para la continuidad de los docentes a criterio de las direcciones, así como una mayor relación con otras instancias locales: Servicios Sociales de zona, otras entidades de intervención social que «colaboran» con los centros, etc.

⁵ Como apuntaba, no se dispone públicamente en Andalucía de datos sobre la desigual incidencia del absentismo en función de variables de hábitat, clase, género y sobre todo etnia, aunque se sabe que el fenómeno sigue afectando desproporcionadamente (en relación al peso demográfico relativo del colectivo en edad escolar) a familias gitanas. Esto se constata en Castilla La Mancha, donde la población gitana en edad escolar de primaria, que sólo representa un 1,2%, concentra el 45% de los casos de absentismo de la región en primaria, donde el porcentaje de absentistas de padres inmigrantes es el doble que el de la población general (Martínez Pérez, 2011: 286). Lo mismo en el caso de Madrid, donde también hay datos de la Dirección General de Educación y Juventud: el absentismo entre menores gitanos absorbe el 46,94% de los casos. El 20,92% de los casos se localizaron en familias inmigrantes. El resto de casos, 32,14%, se distribuyen entre la otra población española que no es de etnia gitana [*El Mundo*, ed. Mad. 23/04/2009]. Cuestión aparte es si la etnia no funciona como un marcador que amplía las posibilidades de terminar siendo registrado e intervenido como absentista. A nivel general, un estudio de 2008 en Barcelona halló un porcentaje de absentistas que se saltaban más del 25% de las clases situado entre el 0'3 y el 0'7%. La franja crítica de los 14-16 años era donde se registraba la mayor incidencia de casos (*Escuela*, 18/12/2008, cit. Bolívar y López Calvo, 2009: 57). Más recientemente (Martínez Pérez, 2011: 241 y 301). Para Castilla La Mancha se calculaba que en primaria el absentismo en su comunidad era del 3,5% para primaria y del 8,5% para secundaria (Martínez Pérez, 2011: 241 y 301).

los centros —especialmente entre aquellos docentes que parecen llegados al mundo escolar para transmitir idealmente sus saberes sin disrupciones ni antagonistas y, en el otro frente, los equipos de intervención socioeducativa al que se suma habitualmente otro sector, «poligianizado», del profesorado⁶. De hecho, al igual que sucede en las ZEP francesas (Esterle, 2005), el problema del absentismo absorbe buena parte de la actividad de los profesionales de las ZAEP andaluzas que intervienen en el campo de la «infancia vulnerable» —desde trabajadores y educadores sociales hasta otros profesionales más estrictamente vinculados a la labor pedagógica— bajo una gama flexible de estrategias de incentivación, negociación, control y sanción.

Identificamos y analizamos aquí esa panoplia de estrategias ante diferentes tipos de hogares y distintos tipos de menores absentistas⁷. Ello exige la identificación de las constricciones y tensiones cotidianas que, a la hora de las interacciones con familias y con los propios compañeros, experimentan las plantillas de establecimientos con alto índice de absentismo. Constricciones y tensiones que promueven, veremos, sensibles modulaciones, desviaciones y reapropiaciones estratégicas con respecto a lo que marca «el protocolo»⁸.

El artículo se sustenta a nivel empírico en entrevistas en profundidad realizadas, a lo largo de 2008, en nueve centros andaluces de Primaria y Secundaria repartidos en tres distintas «Zonas de Atención Educativa Preferente». En el marco de una investigación más amplia sobre el papel de la escolaridad en las prácticas de crianza de familias alejadas de la norma escolar⁹, se realizaron 21 entrevistas en

⁶ El «poligianizado» sería aquel profesional con muchos años de destino que se funde en el entorno barrial, germinando así vínculos continuos con el barrio, las familias y sus problemas. La expresión que utilizo se la debemos a la autodenominación de un docente de una ZAEP.

⁷ En esta ocasión quedan fuera del artículo la ilustración de la gestión profesoral a nivel de aula de los distintos tipos de absentistas, así como el análisis de los condicionantes y efectos de estas situaciones sobre la dinámica de un aula con elevada incidencia de absentistas. En otro trabajo (Río y Benítez, 2009: 52-58) revelamos diversas consecuencias de la abundancia de casos de absentismo a la hora de mantener la unicidad del régimen disciplinario aplicado por el profesorado en el aula, y a la hora de planificar la docencia y determinar el modo de evaluación del alumnado. También revelamos ahí, a través de entrevistas y etnografía escolar, lo que los casos de absentismo intermitente suponen en términos de desfase curricular del alumnado, y de desviación profesoral de los objetivos de enseñanza-aprendizaje contemplados oficialmente para las distintas asignaturas.

⁸ No se trata ahora, por tanto, de establecer y comparar distintas «culturas de centros» más o menos proactivas en materia de absentismo, como bien se ha hecho en otros trabajos donde se clasifican distintas culturas de centro a la hora de afrontar el absentismo (García Gracia, 2005). Lo que se pretende es reconstruir el abanico de situaciones, prácticas, lógicas y percepciones generalmente enfrentadas que, en última instancia, configurarían la cultura escolar de los centros. Cultura escolar en materia de absentismo que, en todo caso, no representaría nunca un sistema integrado de prácticas o percepciones. Como apunta Van Zanten (2001: 19), y revelan también los conflictos y dilemas de los que da cuenta el artículo, las instituciones escolares sólo constituyen sobre el papel contextos unificados y homogéneos en función de los cuales los distintos actores construirían su actividad (en materia de absentismo, por ejemplo).

⁹ La investigación incluyó además una etnografía de 6 meses en un instituto de una de las ZAEP, así como entrevistas en 14 hogares, en uno de cuyos anexos metodológicos (II) se encuentra la descripción de los casos analizados. No se explotan para este artículo esos otros datos del estudio



profundidad. Se siguieron exigencias de la inducción analítica en la investigación cualitativa, como la exploración y la revisión constante de las premisas y tópicos de investigación de acuerdo a los nuevos datos significativos que generaba el trabajo de campo. Doce de las veintiuna entrevistas se realizaron a integrantes de equipos docentes (PD) que sumaban años de responsabilidades directivas. Otras nueve a otras y otros profesionales (EOI) de distintas ZAEP, fundamentalmente a Trabajadores Sociales en centros de primaria y Educadores Sociales en institutos. Las entrevistas a estos/as profesionales no constituyeron meros relatos de prácticas y experiencias¹⁰. Las entrevistas también revelaron las significaciones atribuidas a las prácticas-experiencias profesionales —de los propios entrevistados o de sus compañeros—, así como las percepciones que orientaban las interacciones e intercambios entre los agentes del campo escolar y las familias intervenidas. Las percepciones de los profesionales —las distintas valoraciones que se hacen de casos similares en función de diferentes características atribuidas a las familias, por ejemplo— participan de la construcción efectiva de las relaciones entre los profesionales de la escuela y las familias.

2. MICROPOLÍTICA Y ESTRATEGIAS TERRENALES FRENTE AL ABSENTISMO

La definición administrativa de la actuación que corresponde a los establecimientos escolares ante casos de absentismo resulta, una vez más, incapaz por sí misma de explicar lo que se acaba haciendo y dejando de hacer, a nivel de centros, en estas situaciones. Más allá de lo que marca el protocolo, a la hora de actuar cotidianamente contra la reiteración de faltas a clase, y de neutralizar los efectos de estas ausencias, se aplica una panoplia de fórmulas y estrategias más o menos informales que estructuran lo que me gustaría denominar la «micropolítica» de la intervención frente al absentismo en las ZAEP¹¹.

más amplio publicado por la institución financiadora del proyecto (Río y Benítez, 2009). Tampoco se aborda, al menos en primer plano, el tipo de racionalidades prácticas y de estrategias de las que disponen y ponen en juego las familias y los estudiantes absentistas una vez son objeto de intervenciones por parte de los profesionales de los centros. Lo que hacen y dejan de hacer los profesionales de los centros, así como las percepciones y razones que sustentan sus prácticas en función de sus experiencias acumuladas con familias y estudiantes, es lo que constituye el objetivo del artículo, el cual sin duda sería mucho más completo si integrara también los esquemas de percepción, experiencias y estrategias de familias y estudiantes absentistas.

¹⁰ Estrategia de investigación cualitativa justificada en que la misma potencia algo básico para cualquier sociólogo de la educación que trate de romper con el idealismo pedagógico que recogen las normativas: identificar cómo los actores encargados de aplicar nuevos protocolos y normativas modifican lo establecido, tanto o más que esos protocolos y normativas modifican a los encargados de su ejecución.

¹¹ Recurriendo a esta expresión me expongo a que se espere *algún otro* análisis foucaultiano, sin luego encontrarlo. Sin embargo, «micropolítica» es un concepto que como muchos otros de las Ciencias Sociales ha experimentado un proceso de deixis. Aplicado cada vez más al análisis de la vida cotidiana de las escuela (Blase, 2002) tiene la virtualidad —lo apuntaba Puelles (1997) en un

Bajo dicha expresión englobamos un conjunto de prácticas a cargo de agentes y dispositivos con responsabilidades de encuadramiento en la norma escolar, como sucede especialmente con las direcciones de los centros y con otras figuras parapedagógicas como las que representan los profesionales del trabajo y la educación social destinados en las ZAEP. Estas prácticas de encuadramiento en la norma escolar a cargo de distintos agentes, aunque condicionadas por la legalidad, sólo pueden explicarse atendiendo a las modulaciones, acomodados, desviaciones e hibridaciones que la normativa experimenta debido a dos circunstancias. Por un lado, las valoraciones más o menos experimentadas que las normativas concitan entre los profesionales implicados en la lucha cotidiana contra el absentismo. Por otro lado, las relaciones de fuerza y conflictos que se dan en las distintas configuraciones escolares —entre miembros de la plantilla con distintas responsabilidades en materia de absentismo, entre las familias de los menores y los profesionales de los centros, y entre los establecimientos escolares y otras instituciones con responsabilidades en el problema como los servicios sociales de zona o los centros de salud. A lo que asistimos, entonces, es a un caso particular dentro de un fenómeno general: la reapropiación estratégica de las normativas y protocolos legales por los agentes encargados de su ejecución (Tyack y Cuban, 2001; Martín Criado, 2010: 299-317).

Por otra parte, el abanico de estrategias que conforman esta «micropolítica del absentismo» se despliega en los despachos e instalaciones educativas, pero también en las cafeterías y plazas de los barrios. De hecho, las tácticas que se ponen en juego incluyen coacciones burocráticas (de distinta intensidad) sobre las familias —«contratos terapéuticos» a cambio de documentación necesaria para salarios sociales, amenazas de derivación a instancias punitivas, etc. Pero también incluyen la incentivación y la negociación informal de mínimos escolarizadores con las familias intervenidas. Todas estas prácticas coexisten con estrategias reactivas describibles como «echar balones fuera». Y esto con dos objetivos. El primero, despersonalizar la intervención para aminorar tensiones con las familias intervenidas. El segundo, derivar el caso a otras instancias no educativas, a las cuales se atribuyen más recursos para intervenir con eficacia.

Lo que se hace y deja de hacer en materia de absentismo, por otro lado, depende en gran medida de las constricciones, costes, resistencias y acomodados frente a la normativa que encuentran los agentes del campo escolar implicados en el problema. Así, a la hora de cualquier intervención, los profesionales se ven condicionados por factores como las configuraciones familiares prevalecientes en los centros. Por ejemplo, la dependencia o autonomía de una familia intervenida con respecto a ayudas estatales condicionará el tipo de intervenciones y coacciones que pueden llevarse a cabo. De la misma manera que influirá, a la hora de aplicar la normativa con ma-

número de la *Revista Iberoamericana de Educación* dedicado a la micropolítica de las organizaciones escolares— de poner al descubierto aspectos importantes, como la existencia del conflicto interno, el entramado de relaciones de poder y de interdependencia entre los diversos sujetos y actores de la comunidad educativa, las estrategias expresas o tácitas de los grupos de interés y profesionales, así como la interrelación entre las autoridades de la escuela y los diferentes niveles de la administración.



yor o menor celo, la asociación de una situación de absentismo con constricciones domésticas, en vez de con meras «malas voluntades escolares» en el hogar.

A su vez, las estrategias desarrolladas a nivel de centros estarán condicionadas por la existencia o ausencia en la plantilla de profesionales específicamente dedicados a la intervención socioeducativa (trabajadores sociales, educadores sociales, mediadores, etc.) capaces de absorber los muchos costes temporales y relacionales que consume el seguimiento de un número elevado de casos de absentismo —llamar por teléfono, coordinar formas de registrar las faltas, exigir justificantes, derivar casos, entrevistarse con las familias y con otros profesionales implicados en la red local contra el absentismo, realizar vistas a domicilios, etc.—. La existencia de este tipo de profesionales, como educadores sociales, potencia al mismo tiempo un tratamiento más proactivo del absentismo y favorece la coordinación entre los docentes, así como entre el centro y otras instituciones (centro de salud, servicios sociales, etc.).

El absentismo es un problema socioeducativo que cada vez implica más a mayor número de instituciones. La eficacia, el grado de empeño, así como el grado de sujeción a la normativa por parte de los profesionales de cada centro escolar se verá afectado, también, por las interdependencias y grados de colaboración que se generan con otras instituciones como los otros establecimientos educativos de la zona, los centros de salud, o los servicios sociales.

Como se apuntaba, las estrategias que se aplican dependen también de los esquemas de percepción y categorización prevalecientes entre los profesionales de la enseñanza y la intervención socioeducativa con respecto a las familias (Thin, 1998: 61-91; Río, 2010). Estos esquemas de percepción y categorización condicionan y estructuran las intervenciones barajadas y/o aplicadas. Así, las acciones emprendidas ante similares conductas absentistas, si bien tienden a sustentarse generalmente en los presupuestos de las «teorías del hándicap sociocultural» o en «atajos culturalistas», pueden variar en función de distintos filtros, etiquetajes y valoraciones a las que se ven expuestos los diversos tipos de hogares donde pueden registrarse menores absentistas. Así, debido en parte a la etnificada visión del problema del absentismo, pertenecer a la población culturalmente dominante, en vez de ser reconocido como de etnia gitana o descendiente de inmigrantes, implica muchas veces una distinta valoración y tratamiento del caso, así como una asimétrica acumulación de posibilidades de acabar siendo objeto de intervención.

En general, en la acción contra el absentismo a nivel de centros pesan consideraciones de eficacia —qué tipo de intervención resultaría más adecuada para cada familia en función del conocimiento poseído y/o del perfil atribuido a la misma—. Sin embargo, a la hora de qué hacer entran en juego, también, consideraciones de eficiencia de las intervenciones —cuáles son los costes asumibles por el intento de reclamar un absentista, o derivar el caso a instancias coactivas. Así, se tiene en cuenta a la hora de intervenir las consecuencias no deseadas que, para las familias, los alumnos y los profesionales, pueden engendrar los registros sistemáticos de las faltas y las denuncias de los casos a Servicios Sociales. También se valoran las divisiones y costes relacionales que las medidas aplicables pueden concitar entre miembros de la plantilla, más o menos obligada a coordinarse.



A su vez, a la hora de intervenir entran en juego las nada despreciables constricciones de la legalidad materializadas en el «protocolo oficial» de absentismo. Las actuaciones aplicadas se ven constreñidas —si atendemos al discurso profesoral cada vez más— por la necesidad de «guardarse las espaldas» legales ante la inspección creciente en materia de absentismo, o ante la cada vez mayor obligación de coordinarse y «ofrecer cuentas» de la actuación de cada centro en las mesas zonales contra el absentismo. Ahora bien, la visión extendida sobre la normativa y el protocolo como «lento», «ineficiente» e «inútil» también provocará frecuentes resistencias, modulaciones y reapropiaciones estratégicas, en vez de la sujeción estricta a un conjunto de procedimientos y normativas impuestas de cuya eficacia se duda. En lo que sigue se ilustran empíricamente y explican estas circunstancias, las cuales contribuyen a modificar el protocolo existente en materia de absentismo, tanto o más que lo que esa normativa modifica la acción de los agentes escolares encargados de aplicarla.

2.1. ANTIABSENTISTAS EN ACCIÓN: UNA PANOPLIA DE MEDIDAS DE INCENTIVACIÓN, NEGOCIACIÓN, CONTROL Y SANCIÓN

2.1.1. *De los despachos a las calles*

Tratar de diluir el rol de 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 centro especialistas con quienes «se puede contar». Mostrarles 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 la eficacia de estas prácticas en la creación y consolidación de un clima —el cual resulta difícil de alcanzar, se reconoce— que neutralice las cargas represivas que proyectan las interacciones con las familias. Ésta sería una forma de intervenir especialmente valorada por educadores y trabajadores sociales.

De este modo, en las visitas a las casas y diversificados encuentros con las familias se intentaría combinar una doble estrategia: incentivarlos tratando de «poner contentos» a los padres y, a su vez, tratar de obtener una información de primera mano sobre probables constricciones o hándicaps familiares que permitan contextualizar («justificar de alguna forma») las ausencias. Se busca por tanto «premiar» y a la vez «saber qué ha podido pasar», esto es, comprender «qué hay detrás» de faltas no avisadas. De hecho, todo actúa como si la asociación de las faltas a clase con constricciones y necesidades derivadas de la economía familiar promoviese una actitud de mayor tolerancia hacia conductas absentistas por parte de los agentes de encuadramiento escolar:

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 [...], y no te lo avisan. Muchas veces tú estás poniendo faltas y es una cosa no justificada, para justificar de algu-



na forma. Entonces solemos premiar y, bueno, se ponen muy contentos [EOI 7, Educador Social, IES].

Aunque se cumpla también con la obligación de avisar a las familias de los diversos riesgos que puede engendrar la no asistencia filial, el conocimiento cercano de las necesidades y prioridades familiares lleva al extremo de rebajar el control sobre prácticas absentistas («yo no quiero saber nada») mediante la apelación a justificaciones que serían, precisamente, las que históricamente impulsan muchas normativas en materia de absentismo, frecuentemente unidas a la lucha contra el empleo infantil:

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 aula matinal, el comedor, etc. Al niño con 12 o 13 años se lo está llevando el padre al puesto. Como él dice: «yo tengo un puesto muy grande, me viene muy bien ahí». Y es que en el fondo es verdad. Si el niño en el colegio no está haciendo nada [PDI, Directora, CEIP].

La defensa de la presencia en las calles, asimilado a un contacto continuo con las familias que informaría sobre las verdaderas condiciones y avatares de éstas, se despliega discursivamente como «carta de nobleza» de los educadores y trabajadores sociales frente a muchos docentes, acusados frecuentemente de no implicación e incapacidad para adaptarse a su obligado destino profesional dentro de establecimientos donde se concentran poblaciones en las fronteras de la marginación. Así, los profesionales más ligados a la intervención socioeducativa centran buena parte de la eficacia de su praxis profesional en el «valor de la calle», esto es, en el interconocimiento fomentado mediante visitas y encuentros a pie de cafetería o de bloque. Seguimientos intensivos, producto de la cercanía al barrio y a sus habitantes durante años, los cuales garantizarían a estos profesionales dos cosas. Por un lado, granjearse una necesaria confianza del vecindario, considerada paso previo a cualquier tarea de concienciación familiar en las bondades de la norma escolar. Por otro lado, el trabajo de calle ayudaría a multiplicar las probabilidades de emitir diagnósticos adecuados, esto es, que puedan evitar decisiones y sanciones a veces sustentadas en un manejo burocrático de datos familiares «que no están claros».

La apuesta por la calle por parte de los profesionales de la intervención aportaría, en suma, un conocimiento más certero, fundamentado y justo a la hora de posibles intervenciones. Esta opción se defiende contra quienes, al limitarse a decidir burocráticamente desde los aislados despachos, aumentan sus posibilidades de errar a la hora de valoraciones y diagnósticos que pueden tener consecuencias muy graves para menores y familias, como sucedería con la retirada de custodias. Decisiones en las que suelen influir los informes sobre absentismo que han de enviar los centros educativos a las instituciones que resuelven estos casos:

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 [...]. Hay casos muy claritos, que tú dices, «¡madre mía!». Pero hay otros, que no están tan claros [...]. Yo he

discutido mucho con el equipo técnico: «Hay sospecha de prostitución»; «No, has dicho sospechas; es una cosa muy fuerte»; «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» [EOI 7, Educador social, IES].

No obstante, también se reconoce que estas apuestas por la cercanía y la confianza igualmente acarrea autolimitaciones y contradicciones profesionales. Así, se valoran como prácticas incompatibles intentar por un lado ganarse la confianza de las familias («saber que, bueno, que tú estás ahí, cercana») mientras se aporrea al mismo tiempo las puertas de sus casas, a fin de trasladar amenazas de sanciones o reclamar a los menores ausentes de las aulas. Habría que elegir. Apostar por reducir al máximo, y siempre que se pueda, todas las facetas coactivas asociadas al puesto. Rechazo a las visitas a los domicilios, entonces. Apuesta por forzar casuales encuentros matutinos en los baratillos, plazas o bares.

En esta limitación de las prácticas coactivas, parece, intervienen dos factores. Por un lado, encontramos la preferencia reseñada por una estrategia basada en lograr un clima (juzgado como imprescindible) de cercanía y confianza con las familias («pasa cualquier cosa y la puedo llamar, y decirle que no ha ido porque...»). Pero, por otro lado, en esa preferencia por evitar las situaciones coactivas opera la mejora de la propia autopercepción del rol del trabajador y educador social que se produce allí donde, puntualmente, estos profesionales consiguen no verse reducidos y desmarcarse de la faceta coactiva y de control social que históricamente ha tenido y tiene la institucionalización de su oficio. De hecho, el mantenimiento de una imagen positiva de sí mismo, de un sentimiento de dignidad y de utilidad social de la tarea realizada más allá de las meras labores de control social, es esencial para comprender las prácticas de estos profesionales, quienes someten su praxis a continuos ajustes secundarios con respecto a las funciones establecidas de los puestos en la institución (Goffman, 1970)¹².

No obstante, como reconoce una joven trabajadora social cuya carrera comenzó en una ZAEP, la carga coactiva del oficio se impone muchas veces a las

¹² Lo mostró Van Zanten (2001: 217 y ss.) en un análisis de las ZEP de Francia. Los profesionales de la intervención social en estas barriadas se verían sometidos a una multiplicidad de funciones no deseadas que frecuentemente les asimila a vigilantes del Estado. Esto comprobamos que también ocurre entre docentes de las ZAEP, quienes desarrollan «*estrategias de supervivencia*» (Woods, 1997): medios para mantener una mínima autoestima en el ejercicio profesional, intentando dar sentido a la acción pedagógica en un medio difícil, a la vez que permiten un cierto control del comportamiento de los alumnos. Estas estrategias suelen comportar negociaciones con los alumnos y conducen a desarrollar rutinas que aseguren cierto orden dando una apariencia de trabajo y organización, aunque ello muchas veces suponga renunciar a la transmisión de conocimientos (véase Río y Benítez, 2009: 52-57). Pero algo similar también sucede con los propios trabajadores sociales, quienes manifiestan un rechazo a la labor diaria de vigilancia, de coacción, y de puesta en marcha de mecanismos de sanción, a los cuales se ven obligados atendiendo a normativas superiores de cuya eficacia dudan y que consideran efectos perversos para la labor pedagógica más amplia que se considera necesario realizar, sobre todo con las familias.



preferencias, viéndose nuestra joven profesional obligada a «hacer cosas que particularmente no 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, que vean y 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 amenazas, sino que ellos tienen que tener presente que es que yo lo tengo que hacer. A mí, la verdad, es que no me gusta, porque además sé que no sirve para nada. Pero es que lo tengo que hacer, lo tengo que comunicar. Si no lo comunico pues puede haber problemas para la dirección del centro, para mí... [EOI1, Trabajadora social, CEIP].

Por ahora, nuestra anterior informante no se ve forzada a realizar esas visitas a domicilio que no encajarían en su concepción ideal del puesto, y que rechazaría porque son ineficaces y la abocan a reducirse a un rol que para ella «es violento». Todo esto la lleva a ensayar otras fórmulas:

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 [EOI1, Trabajadora social, CEIP].

Atraer a los padres y a los menores al terreno abandonado de la escuela es también lo que se intenta mediante otra estrategia de incentivación. La consistente en *ofrecer o mantener recursos económicos* a cambio de un mínimo compromiso de toda la familia con la escolaridad. A esta estrategia se ha venido recurriendo, por ejemplo, en varios centros de una barriada marginal en la que hay puesto en marcha un plan integral contra el absentismo. La discutida medida tomada partía, parece, del reconocimiento de la insuficiencia de las vías meramente coactivas para atajar el absentismo crónico:

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, en el sentido de una multa [...] Como no hay un respaldo, 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 [en un curso de habilidades parentales]. Se trataba de becar a esas madres por venir a recibir un curso [...]. Son cincuenta euros a la semana [...]. Ahora son cuatro días por semana este año [...]. Eso siempre ha sido que iban a cobrar dependiendo lo que el niño viniera por la mañana, e incluso podía llegar a ser expulsada del curso para ellas de por la tarde si el niño dejaba de venir por la mañana [EOI 7, Educador social, IES].

Medidas como éstas, si bien no son las más frecuentes, son objeto de fuertes controversias dentro y fuera de los centros, sobre todo una vez trascienden. Las controversias se deben, en primer lugar, a que se aplican precisamente en centros ya expuestos a otros dilemas asistencialistas, como el que se da cuando los profesionales de la institución acaban sustituyendo a los padres en sus mínimas obligaciones escolares: hacer las matrículas, invertir los cheques para libros,... Esta «cultura asistencialista», descrita también como «hacérselo casi todo», reproduciría las cadenas de la dependencia, fomentando la continuidad de la desimplicación parental en la escolaridad filial¹³. En segundo lugar, a la hora de evaluar estos programas entran en juego los efectos perversos que, a corto plazo, provocan estrategias de incentivación de la asistencia (a cambio de dinero) que corren el riesgo de convertir las obligaciones escolares (de padres e hijos) en una «transacción», esto es, en un contrato que debe ser objeto de retribución. Se potenciaría, en suma, que las familias contemplen la formación pública y gratuita, en vez de como una oportunidad de mejorar a medio plazo, como un coste de oportunidad diario que se les debe compensar económicamente:

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 después de cuatro, cinco, seis, siete años o más, pagando escuelas taller, pagando prelaboral. Y ahora tú cambias 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». [EOI 7, Educador social, IES].

¹³ Véase en Ríó (2010: 101-103) un análisis de los dilemas asistencialistas que afrontan los profesionales de las ZAEP ante frecuentes y diversas situaciones de desimplicación parental de las mínimas normas y rutinas ligadas a la escolaridad.



2.1.2. De las negociaciones a las coacciones de distinta intensidad

Otra estrategia, mucho más frecuente, consiste en *negociar concesiones* a cambio de mínimos compromisos de asistencia. Estos casos son más frecuentes en secundaria, una vez se considera que los padres han perdido gran parte de su capacidad para obligar a los menores a la asistencia. La mayoría de las veces, lo que se pretende mediante estas concesiones y acuerdos entre padres, centro y estudiantes es retrasar el abandono precoz de menores absentistas cuya posibilidad de titulación se da por dilapidada. Ese abandono total, téngase en cuenta, obligaría a los centros a denunciar los casos a otras instancias, multiplicándose así los problemas de hogares y de padres para los que, a ciertas edades de los menores, ya no se contempla capacidad alguna de reordenar la conducta filial.

La desviación de las reglas a cambio de un mínimo de compromiso familiar con la escolaridad llega al extremo de la aceptación, por parte de los centros, de situaciones de absentismo intermitente. La justificación de tipo de acuerdos informales y de concesiones al margen del protocolo descansa, por un lado, en la dureza de las vías legales y, por otro lado, en las especiales constricciones domésticas que se atribuye frecuentemente a muchos de los hogares que albergan menores absentistas cuyas ausencia de vocación escolar encuentran difícil remedio por parte de los padres de alumnos/as a punto de abandonar definitivamente y con remotas posibilidades de 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. [...] Su madre está enferma y se dedica a la venta ambulante, tiene un puesto de ropa, y no puede montar el puesto ella sola. Entonces necesitaba que su hija se lo montara. Entonces le dejábamos a la niña que entrara una hora más tarde, porque se iba a montar el puesto y ya se quedaba allí [EOI4, Orientadora, IES].

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 [...] 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 [...] ¿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].

Como apuntábamos, estas elásticas medidas de negociación con las familias son más probables a medida que, al aumentar la edad de los menores, se van diluyendo las expectativas de que el menor titule. Tiende a negociarse con las familias, entonces, unos mínimos en materia escolar que permiten a las direcciones «guardarse las espaldas» ante las multiplicadas inspecciones. Pero sin tener que «derivar» el caso a servicios sociales. Esas denuncias de casos que escolarmente se dan de facto por perdidos, en cambio, sí que engendrarían un problema más para hogares cuyo modo

de vida 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 estatales y de otros ingresos informales. Además, a medida que crecen los menores, se desvanecen las esperanzas de que la parte parental influya y ordene de una vez la conducta escolar filial, «consiguiendo que vayan a clase todos los días». Flexibilidad y negociación, pues. A ciertas edades se considera que ya es tarde para que, tanto docentes como padres, puedan hacer algo más que establecer una colusión que permita a ambos sortear las constricciones de la normativa:

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 la ayuda», es que eso... Van a lo mejor cuatro días y al que hace cinco ya no, ellas no lo llegan a ver tampoco [EOI8, Educador social].

Las cesiones y negociaciones con las familias conllevan varios riesgos y problemas. En primer lugar, sobre todo en barrios donde funcionan redes de interconocimiento denso, los acuerdos para algunos casos que se consideran especiales pueden, al difundirse entre la población, multiplicar las aspiraciones de un trato similar por parte de muchas otras familias y estudiantes:

A C. no se lo han dado porque en verdad, el tema del horario era un tema para A. nada más, porque C. no tenía en principio problema para llegar a las 8. Lo que pasa es que ya C., como que se adecuó a ese horario también. Y dijeron en el centro [...], «pues que también entre a las 10 porque además vienen las dos primas y nos aseguramos un poquito más». [EOI8, Educador social].

En segundo lugar, cuanto mayor es la informalidad de una medida al margen de la normativa, mayor riesgo hay de que su aplicación concite resistencias y conflictos internos, dividiéndose la plantilla ante este tipo de concesiones y acuerdos informales adoptados con familias o menores absentistas:

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

La negociación con las familias se combina con estrategias basadas en *coacciones de baja intensidad*, especialmente cuando se violan los acuerdos informales de una mínima asistencia antes analizados:



«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 de verdad, ¿yo qué hago? Yo que hago si el niño, si no quiere hacer ni esto ni lo otro [...] 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 (para cobrar ayudas sociales, por ejemplo) descansa en el tiempo que dura la dependencia, como se viene comprobando todos los cursos a partir de ciertos meses, una vez se cierra el plazo para solicitar el salario social que exige la asistencia regular de los hijos a clase. Como si del poder empresarial sobre la mano de obra se tratara, en la prolongación de la dependencia de la familia contratada («mientras les damos el papel») descansa la posibilidad de que se mantenga el compromiso de la asistencia. En cambio, una vez se asegura la familia los papeles necesarios del salario social, cualquier pacto de asistencia puede verse roto unilateralmente. Ello obligará a las direcciones de los centros a poner en juego nuevas medidas, ahora más coactivas, que garanticen la vuelta a los lugares de producción escolar, reanudándose así la inconstante senda de la subsunción real de familias absentistas que se resisten a las formalidades del contrato escolar:

Esa medida del salario social tiene un tiempo concreto. Cuando tú ya le das el certificado, ellos... 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 están, por lo menos, rascando. Por lo menos, inciden un poco [PD7, Director, IES].

¿Resulta eficaz supeditar el recibo de salarios sociales a la asistencia filial a clase? No entraré en valoraciones políticas sobre el derecho que se otorga el Estado para privar de recursos esenciales a familias que, en muchas ocasiones, ya poco pueden hacer para influir en la conducta escolar de sus crecidos vástagos, quienes se enrocan y no se levantan. En principio, parece que sí se ve afectada la actitud y el control sobre la escolaridad en muchos de los hogares que esperan cobrar la ayuda. Además de salarios sociales —un dinero que en Andalucía se viene de facto cobrando de una vez, en vez de mensualmente— también puede haber para las familias otros importantes recursos y subsidios 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 [...] Los protocolos de absentismo van por esa vía [...] Esto 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» [PD5, Directora, CEIP].

Se dan, sin embargo, circunstancias que limitan la eficacia de utilizar los salarios sociales para reordenar la conducta de las familias ante la escuela. No se trata sólo del riesgo de que, obtenido el papel, se suspenda la asistencia. Por un lado,

frente a la creencia extendida en los centros de que el certificado de asistencia regular es condición obligatoria, resulta que en la práctica puede llegarse a ingresar éste en su mayor parte, aunque se carezca del «dichoso papel» que tantas tensiones genera entre familias y centros, así como entre los centros y otras instituciones como los Servicios Sociales:

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) *¿Para pedir el salario social el requisito es un certificado de...?* (m) Escolaridad y asistencia. (mj) Pero se lo pasan por el forro [...] 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 [...] 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 [...]. Entonces es un pulso también con la Junta para ver si realmente aplica el decreto, porque no lo aplican [...] No, 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 basadas en la supeditación de ayudas a cambio de asistencia cuentan muchas veces con escasa colaboración por parte de las direcciones de los centros. Especialmente éstas rechazan las cada vez más funciones encomendadas (sin negociar) a los centros escolares por otras instituciones ajenas a la administración educativa, como sucede principalmente con los servicios sociales. Las luchas entre instituciones escolares de barriadas marginales y servicios sociales de zona son habituales, salpicando esas tensiones a problemáticas que (como el absentismo) exigen de una especial coordinación interinstitucional. Por un lado, los Servicios Sociales sobrecargan de demandas a los establecimientos educativos —solicitud de informes para retiradas de custodia parental, solicitud de certificados de asistencia regular para otorgar salarios sociales, etc.—. El sometimiento de los centros a esas demandas provenientes de instancias externas al sistema educativo, además de incrementar el trabajo burocrático y los dilemas de los profesionales educativos obligados a emitir comprometidos diagnósticos con efectos sobre los hogares intervenidos, multiplica las posibilidades de conflictos con las familias a las que se exponen éstos, cada vez más sometidos a actuaciones como instancias de control social. Esta situación, se afirma con frecuencia por parte de los agentes del campo escolar, supone someterlos a una contradicción que dificulta la otra labor sobre la que debiera concentrarse su actividad: la de granjearse la confianza de las familias,



concienciarlas, e incentivarlas para que desarrollen mayor motivación intrínseca en el seguimiento y productividad escolar de sus descendientes.

En el otro frente, desde los Servicios Sociales, se acusará a los centros de no colaborar, de no implicarse suficientemente, de «desconocer la ley», de «chapotear el absentismo», de actuar limitándose a «guardarse las espaldas» legales:

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 [...] Lo mismo que no soy policía, no soy juez; soy educador, ¿no? Entonces se montó una pelotera del ocho y yo dije que lo daba todo, el que venga a pedirlo [el certificado para el salario] se lo damos. A partir de ese momento, eso provocó una pelotera del ocho, y se llega a un acuerdo que dice que una cuestión es certificación de asistencia y otra una certificación de escolaridad [PD7, Director, IES].

La tendencia frecuente a externalizar responsabilidades en materia de absentismo se sostendrá sobre el argumento —generalizado entre las direcciones de los centros entrevistadas— de que para luchar contra estas situaciones, y corregir las pautas de implicación parental en la ordenación de la conducta filial ante la escuela, lo más eficaz es el despliegue de *medidas coercitivas a cargo de instancias externas* con capacidad punitiva y correctora:

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 que sea más fuerte; cualquier institución que tenga que ver con un uniforme, policía. Si en ese mecanismo un policía local, o un inspector de educación que se presenta como tal, llega al caso, y llega a la familia, y le dice: «Mire usted, que esto es lo que se juega, que esto...». Alguien revestido de esa autoridad que tiene el contexto, en ese sentido, es la policía local [PD7, Director, IES].

Las medidas a cargo de instituciones no escolares con medios punitivos se valoran como las más indicadas, sobre todo, para aquellas unidades domésticas que pueden vivir al margen de las presiones resocializadoras de las agencias del Estado, a diferencia de lo que sucedería con aquellos hogares cuyo sustento sí depende de ayudas públicas para cuya percepción deben asegurarse salvoconductos de asistencia regular emitidos por los centros:

Sí, lo saben [el riesgo de retirada de la custodia], pero no lo saben hasta que no se presenta allí 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 lo que más les importa es 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].

Aunque este tipo de amenazas ya se consideran por sí mismas eficaces, también suele criticarse a nivel de centros que las consideradas como medidas con más efectos, las de carácter punitivo a cargo de instancias externas, no se apliquen continúa y sistemáticamente. Al contrario, molesta muchas veces el componente de tardías campañas puntuales que tienen muchas de las acciones contra el absentismo emprendidas por otras instituciones. Además, se cuestiona que estas acciones 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 rápida posible para que en dos meses sea operativo [PD7, Director, IES].

Ahora bien, junto a las propuestas que subrayan la necesidad de externalizar responsabilidades, aparecen también algunas propuestas —cercanas al discurso oficial en materia de absentismo— de trabajo «desde todos los flancos», esto es, de manera coordinada entre los centros y otras instancias (centros de salud, servicios sociales, policía, etc.). Es más. Aunque se prioriza la necesidad de establecer estrategias coactivas, de vigilar y castigar por parte de otras instancias, no se abandona del todo el ideal profesoral de ejercer un trabajo de inculcación pedagógica que termine por «convencer» a las familias desviadas de la norma escolar. Ese *ethos* resocializador pesa demasiado en los esquemas de percepción de los agentes educativos. «Los que tenemos que convencer a los padres somos nosotros». Eso dice, entre otros profesionales entrevistados, el mismo director de un centro que, momentos antes en la misma entrevista, se sumaba a la mayor parte de entrevistados/as que defendían la mayor eficacia, así como inevitabilidad, de las medidas coactivas a cargo de instituciones no escolares:

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].



Las medidas a nivel de centros que se aplican, estamos viendo, están lejos de depender únicamente de consideraciones de eficacia o de legalidad. En gran medida, las estrategias que finalmente se aplican dependen de una configuración diversa de condicionantes los cuales promueven sensibles desviaciones con respecto a «lo que marca el protocolo». Las tácticas aplicadas tienen costes y efectos perversos: conflictos y divisiones en la plantilla al hilo de las medidas tomadas, tensiones interinstitucionales, temores a promover tendencias asistencialistas en detrimento de la responsabilidad de las familias y, sobre todo, conflictos abiertos entre los equipos educativos y familias intervenidas.

Entre los costes más citados a la hora de evaluar las intervenciones aparecen las presiones y fricciones que surgen con las familias, a quienes se identifica con una «tendencia a personalizarlo todo» una vez se han de aplicar medidas que sin embargo forman parte de las exigencias legales de otras instancias con las que los centros se limitan a cumplir con desigual celo y sujeción a la normativa que les expone a la realización de labores de control social; tareas de registro, vigilancia, seguimiento y denuncia del absentismo de cuya eficacia dudan, subrayando también los efectos perversos poco educativos de la aplicación del protocolo de absentismo. Los conflictos con las familias serían frecuentes: chantajes emocionales al profesorado, amenazas de retirar definitivamente a los niños si no consiguen «el papel ahora», acusaciones a los docentes bajo creencias de que el sueldo de éstos varía en función del número de asistentes, entre otras situaciones verbalmente más violentas (Río, 2010).

Como medio de sortear o neutralizar los costes de estos conflictos con las familias, los profesionales desarrollan estrategias de *despersonalización de la responsabilidad*. Es lo que varias veces aparecerá también declarado como «echar balones fuera». Presentamos varias ilustraciones de esas tácticas recurrentes de neutralización de las presiones (a veces amenazas) que continuamente experimenta el profesorado por parte de madres y padres de menores absentistas expuestas a alguna intervención coactiva en alguna fase de las que distingue protocolo de absentismo:

Ha habido casos donde la policía de barrio ha pillado a niños y niñas en la calle. 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, porque estamos totalmente desprotegidos por parte de la administración, porque cualquiera puede entrar aquí en cualquier momento y agredirnos [...]. Hemos tenido que aprender también a decirle a los padres que el hecho de mandarles esa citación porque 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].

Sí. Me han pedido el certificado de asistencia para muchas becas y para muchas cosas [...]. Y entonces nosotros echando balones fuera y diciendo: «Mire usted, nosotros metemos, nosotros tenemos dos tamagochis de esos, los aparatitos esos [...]. «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 ha-

ceamos 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].

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, un ordenador 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 [EOI7, Educador social, IES].

Otro hecho que influirá en lo que se hace y deja de hacer en materia de absentismo es la propia evaluación que mantienen los profesionales del ámbito educativo acerca de la eficacia del protocolo. En general, el protocolo es valorado como ineficaz. El educador social de un instituto con una sobresaliente tasa de absentistas ve como, finalmente, tan sólo una reducida parte del protocolo (la que corresponde poner en marcha desde el centro donde trabaja) se consuma a tiempo:

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

La ineficacia se debería a la lentitud y, a veces, a la falta de reconocimiento oficial de los informes emitidos por los profesionales de las asociaciones que frecuentemente trabajan en los centros de atención educativa preferente, pero sin ser funcionarios. A juicio de los equipos educativos, aunque se obtengan resultados en la primera fase de control, el tapón se sigue situando en la segunda etapa, una vez debe intervenir desde servicios sociales y fiscalía de menores:

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. [Diario de Aula. J.B.M. 4, 03/06/08].

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



La ineficacia de la lucha cotidiana contra el absentismo también se debería, según juicio recurrente entre los agentes del campo escolar, a la falta de colaboración de otras instancias, como los centros de salud. De nuevo conflictos entre instituciones que «echan balones fuera» en materia de absentismo. 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 casación de «tecnologías no convergentes». Ello provoca lagunas administrativas que limitan la eficacia de la malla interinstitucional que crecientemente se viene tejiendo contra el absentismo. Mientras los centros de salud se vienen quejando de que las familias absentistas saturan las consultas en busca de justificantes, en los centros escolares hay otras quejas hacia los servicios sanitarios comunitarios:

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 lo dan, pero los necesitamos. O sea, necesitamos un papel. Está establecido que se tienen que justificar las faltas de asistencia por escrito [...]. *Pero el Director [del Centro de salud] qué razones da para no dar justificantes por escrito.* Pues que en Primaria la justificación oral de un padre debe valer. 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 sólo de la cita [...]. Sí, yo acepto de todo... [PD11, Jefe de estudios, CEIP].

CONCLUSIONES

En la lucha contra el absentismo se ven cada vez más involucrados dispositivos de encuadramiento no escolares —Centros de Salud, Servicios Sociales, Policía, Fiscalía y Juzgados de Menores, entre otras instituciones—. No obstante, las acciones contra el absentismo desplegadas a nivel de centros educativos —antes, durante y después de la derivación formal y obligada de los casos a otras instancias— resultan centrales para comprender y evaluar qué se está haciendo y dejando de hacer ante este problema. Aunque el protocolo de absentismo vigente en Andalucía ha supuesto una ordenación y multiplicación de los canales y ámbitos de coordinación entre diferentes instituciones, dicho protocolo sigue encomendando la mayor parte de las tareas de prevención, registro, detección, solución, vigilancia, diagnóstico y denuncia de los casos de absentismo a los propios centros escolares, los cuales se ven cada vez más sometidos a contradictorias labores de concienciar y controlar, además de prevenir.

Aquí se han analizado específicamente las estrategias contra el absentismo a nivel de centros educativos por parte de distintos agentes del campo escolar —fundamentalmente direcciones de centros, educadores y trabajadores sociales. No obstante, dado



el cada vez más prolijo marco legal de actuación contra el problema que fomenta la interdependencia interinstitucional, cualquier análisis de la cruzada actual contra el absentismo debiera contemplar (para futuros trabajos quedaría) un análisis específico, tanto de las disposiciones de los profesionales implicados en el problema, como de las relaciones entre agentes escolares y profesionales de otras instancias.

Por un lado, hemos visto que, tanto docentes con responsabilidades directivas como otros profesionales de la intervención socioeducativa, tienden a poner en juego una serie de esquemas de percepción recurrentes a la hora de valorar las situaciones de absentismo. Esas percepciones afectan, tanto a los intercambios con las familias, como a las clasificaciones y estrategias que se barajan y aplican. Hemos ilustrado, por ejemplo, la mayor tendencia a buscar fórmulas negociadas y flexibles, en vez del recurso a la aplicación estricta del protocolo, cuando la intervención se focaliza en hogares asociados, en vez de únicamente con malas voluntades escolares, con constricciones parentales y domésticas que dificultarían la vigilancia y el ordenamiento de la conducta escolar de los menores por parte de los padres. De forma similar, el distinto grado de coacción que alcanzan las intervenciones está también condicionado por el desigual nivel de dependencia de las unidades domésticas con respecto a ayudas y recursos públicos. Así, depender de ayudas (salarios sociales, viviendas públicas, etc.) amplía las posibilidades, tanto de convertirse en hogar intervenido, como de experimentar intervenciones basadas en la lógica de los «contratos terapéuticos» consistentes en la supeditación de ayudas sociales a ejercicios de resocialización de toda la familia en la norma escolar abandonada. Medidas por lo demás de eficacia limitada, pues abundan los casos en que una vez conseguido «el papel de la asistencia» se suspende el compromiso hasta que una nueva convocatoria de ayudas supeditadas a la asistencia escolar.

Por otro lado, el análisis (sustentado en una estrategia cualitativa de investigación) muestra las continuas modulaciones y reapropiaciones estratégicas por parte de los agentes del campo escolar con respecto a las prescripciones y normativas oficiales en materia de absentismo. Así, a nivel de centros es posible encontrar informales negociaciones con familias absentistas a cambio de mínimos esfuerzos y compromisos escolares por parte de padres y menores a punto de abandonar.

En general, nuestro trabajo sobre la «micropolítica del absentismo» sugiere algo sociológicamente obvio, pero bastante olvidado: la necesidad de no confundir las definiciones jurídico-administrativas de las prácticas sociales con las prácticas reales de los sujetos, así como la necesidad de atender a los subproductos no intencionados de las normativas escolares. En ese sentido, los resultados de este trabajo entroncan con los hallazgos de otras investigaciones (Tyack y Cuban, 2001: 170-214) que han explicado y revelado dos hechos imbricados.

El primero, la enorme distancia que existe entre las normativas-protocolos y sus realizaciones efectivas por parte de los actores escolares. La intervención contra el absentismo muestra, por ejemplo, cómo los profesionales encargados de aplicar el protocolo existente en Andalucía transforman esta normativa, tanto o más que lo que esa normativa les cambia a ellos y a sus rutinas. La reapropiación y modulación del protocolo se da especialmente cuando los profesionales con responsabilidad en



materia de absentismo se ven expuestos a demandas contradictorias, a tensiones, conflictos, costes de intervención y casuísticas no contempladas en la normativa, así como a nuevas medidas que complican al tiempo que desprecian lo que ya se estaba haciendo «sin tanto protocolo».

El segundo, que ninguna política educativa, por muchos instrumentos de los que se dote, puede prever todo el entramado de dinámicas y estrategias que materializarán los actores del campo educativo. Este trabajo es un botón de muestra de que cualquier protocolo de actuación de las organizaciones escolares, aunque regle ámbitos muy específicos y se vea muy supervisado desde otras instancias, tiende a ser hibridizado y acomodado por parte de los profesionales de la escuela a las circunstancias locales y a la diversidad de casos a gestionar¹⁴. Aunque constreñida por la legalidad, la acción de los agentes del campo escolar en materia de absentismo es producto de dinámicas e interdependencias sociales no contempladas en las leyes o reformas escolares.

En suma, nuestro estudio revela cómo la normativa oficial en materia de absentismo suele aplicarse, eso sí, rara vez de la manera prevista oficialmente. Los distintos agentes escolares implicados, lejos de ajustarse armónicamente a lo que para todos fijaría el protocolo vigente, ensayan estrategias contradictorias. Esas estrategias, la mayor parte de las veces subproductos no intencionales de la propia normativa, suelen ser fuente de conflictos y de resistencia entre los propios profesionales de los centros y/o entre éstos y la administración. Las estrategias que sobre el terreno se aplican son en parte consecuencia de las distintas lógicas profesionales, de los distintos esquemas de percepción, y de las distintas disposiciones y socializaciones profesionales de los agentes escolares con competencias en materia de absentismo. Pero dichas estrategias al final aplicadas también son consecuencia de las distintas constricciones, oportunidades y recursos con los que realmente cuentan los agentes escolares a la hora de intervenir sobre casos muy diversos que les enfrentan a dilemas éticos. Casos que —frente a lo que suponen los protocolos— no admitirían un tratamiento homogeneizador. Lo que hace el protocolo, en lugar de tener efectos automáticos, es generar toda una serie de rutinas burocráticas y de arreglos institucionales los cuales permiten a los agentes escolares reducir tensiones y hacer frente, en una situación de recursos e influencias limitadas, a la difícil tarea de gestionar, clasificar, controlar, neutralizar y denunciar casos de absentismo.

Fecha de entrada: 3/7/2011. Fecha de aceptación: 27/1/2012.

¹⁴ «El hábito de los profesionales de las escuelas de hibridizar las reformas para que embonen en las circunstancias del lugar y en las expectativas y exigencias públicas es muy común» (Tyack y Cuban, 2001: 212).

BIBLIOGRAFÍA

- BLASE, J. (2002). «Las micropolíticas del cambio educativo». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 6, núm. 1-2.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. y LÓPEZ CALVO, L. (2009). «Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 3, núm. 13: 52-78.
- DEFENSOR DEL PUEBLO DE ANDALUCÍA (1998). *El absentismo escolar, un problema educativo y social*. www.defensor-and.es/informes/ftp/absentis.htm.
- (2004): *Informe 2003 al Parlamento andaluz*. www.defensor-and.es/informes/ftp/absentis.htm.
- ESTERLE HEDIBEL, M. (2005): «Prevención y tratamiento del absentismo y de la desescolarización en Francia: experiencias y nuevas formas de actuar». *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 3, núm. 1.
- GARCÍA GRACIA, M. (2005). «Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria. Estudios de casos en la ciudad de Barcelona», *Revista de Educación*, 338: 347-374.
- (2009). «El absentismo escolar: algunas claves para el desarrollo de intervenciones integradas en el marco de una escuela inclusiva y del territorio». *Monográficos Escuela: absentismo y abandono escolar. Políticas y buenas prácticas*, marzo 2009: 4-6.
- GOFFMAN, E. (1970). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (2005). «El absentismo y el abandono escolar: una forma de exclusión educativa». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 9, núm. 1.
- MARTÍN CRIADO, E., GÓMEZ BUENO, C., FERNÁNDEZ PALOMARES, F. y RODRÍGUEZ MONGE, A. (2000). *Familias de clase obrera y escuela*. Donostia: Iralka.
- MARTÍN CRIADO, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- MARTÍNEZ PÉREZ, J.L (2011). *El absentismo en la escolaridad obligatoria: etiología del problema y caracterización socio-educativa del alumnado absentista*. Toledo: Consejo Económico y Social de Castilla-La Mancha.
- PUELLES BENÍTEZ, M (1997). «Micropolítica en la escuela» (presentación monográfico), *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 15: 1-2.
- RÍO RUIZ, M.A. y BENÍTEZ MARTÍNEZ, J. (2009). *Intervención socioeducativa y configuraciones familiares alejadas de la norma escolar: un estudio sobre absentismo y otras desimplicaciones parentales en la escolaridad*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- RÍO RUIZ, M.A. (2010). «No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar». *Revista española de sociología*, núm. 14: 85-105.
- RÍO RUIZ, M.A., JIMÉNEZ RODRIGO, M.L. y MÁRQUEZ LEPE, E. (2011). «Efectos de las becas 6000 en las estrategias escolares de la población beneficiaria». Sevilla: Centro de Estudios Andaluces (Informe de Investigación multicopiado, 275 pp.)
- THIN, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon. Presses Universitaires de Lyon.
- TYACK, D. y CUBAN, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo Cultura Económica.
- VAN ZANTEN, A. (2001): *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en Banlieue*. Paris, PUF.
- WOODS, P. (1997). «Les strategies de survie des enseignants», en FORQUIN, J.C., *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris-Bruselas: De Boeck Université.