

**VOL. 13, Nº 3 (2009)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

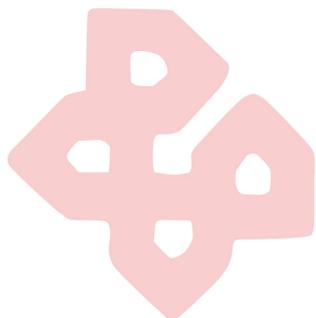
Fecha de recepción 03/10/2009

Fecha de aceptación 11/12/2009

## COLABORACIONES

### UNA EXPERIENCIA DE CAMBIO PARA PALIAR LOS PROCESOS ABSENTISTAS

*An experience of change to mitigate the process absentee*



*José A. Pareja Fdez. de la Reguera y  
Beatriz Pedrosa Vico  
Universidad de Granada  
E-mail: [pareda@ugr.es](mailto:pareda@ugr.es)*

#### **Resumen:**

*En la coyuntura educativa actual, determinada a nivel europeo por algunos de los objetivos establecidos en la Estrategia de Lisboa, parece más que justificado exigir en los centros escolares la implementación de cambios eficaces que reduzcan la tasa de absentismo de la que adolece nuestro sistema educativo.*

*Por otra parte, sabemos que los procesos de mejora se han caracterizado por una evolución -en sus directrices de eficacia- que ha desembocado en interpretar como inexcusables ciertas presiones y apoyos que van de arriba-abajo (políticos) y de abajo-arriba (acción propia de los centros) pero que, fundamentalmente para que se produzcan, requieren una recomposición horizontal que contemple modificaciones en la cultura organizativa de la escuela.*

*En este sentido, el artículo va más allá de la retórica del cambio y, aunque hace una revisión de algunos de los aspectos principales que deben modificarse si pretendemos mejorar el clima de aula -al ser un factor de riesgo en los procesos absentistas- examina fundamentalmente cómo influyen esos cambios en la práctica docente. De este modo, se describe el proceso que varios profesores han llevado a cabo enrolándose en una experiencia de cambio en torno al diagnóstico comunitario y establecimiento de prioridades para paliar los procesos absentistas en su centros, y en la que confluyen los apoyos y presiones mencionados anteriormente.*

***Palabras clave:** Cambio, culturas profesionales, absentismo, diagnóstico comunitario, clima de aula.*

**Abstract:**

*In the current educational situation, determined at the European level for some of the goals of the Lisbon Strategy, it seems more than justified in requiring schools to implement effective changes to reduce the absenteeism rate in the besetting our education system.*

*Moreover, we know that the improvement processes have been characterized by an evolution-efficiency in its guidelines, which has resulted in some pressures interpreted as inexcusable and supports that are top-down (policy) and bottom-up (action own schools) but basically in order to produce, require horizontal restructuring that includes changes in the organizational culture of the school.*

*The article goes beyond the rhetoric of change and, although a review of some of the main aspects to be changed if we are to improve the classroom environment-to be a risk factor in the absentee process, examines fundamentally influence how these changes in teaching practice.*

*Thus, describes the process that several teachers have done by joining an experience of change around the community diagnosis and prioritization processes to mitigate the absentees in schools, and which brings together the supports and pressures above.*

**Key words:** *Educational change, professional cultures, dropouts, community diagnosis, classroom atmosphere.*

## 1. De qué estamos hablando

El que una buena educación, como se afirma en nuestra LOE, sea un derecho fundamental de los ciudadanos y el principal recurso de un país, puede que sólo sea una aseveración políticamente correcta si no se atiende también al contexto educativo y social en el que miles de niños y adolescentes se desarrollan a diario. Si, como sabemos, el materialismo es uno de los contravalores que imperan en él, tampoco puede negarse que los rasgos culturales, sociales y políticos contribuyen discretamente a dar veracidad a la “promesa”, que sobre las bondades de la escolarización, se les hace a estas generaciones. El del adolescente es un mundo en el que, como dice Daniel Pennac (2008), la “abuelita Marketing” campa a sus anchas mientras pone en tela de juicio el papel social de las escuelas. Así, va para diez años que en esta diatriba, el Consejo Europeo -reunido en el 2000- acordó entre sus objetivos prioritarios disminuir significativamente las tasas de abandono escolar para certificar una inferior al 10% en el año 2010.

Las repercusiones sociales para estos adolescentes -en España la tasa de abandono está en torno al 30%- son diversas. Por un lado, se quedan lejos de lo que conocemos como “salario mínimo cultural<sup>1</sup>”, y entonces son estigmatizados en una sociedad en la que, paradójicamente, las generaciones jóvenes están cada vez más acreditadas profesionalmente. Por otro, su hándicap formativo no sólo es interpretado como una carencia básica para la inserción laboral -que lo es- sino que en ese mundo y en el resto de ámbitos sociales, además se convierte en un marchamo del que es difícil desprenderse. Si bien es cierto que para algunos adolescentes dejar el sistema escolar es una opción lícita, personal y justificada por las dificultades que han ido encontrando en él, existen otros casos en que la desafección

---

<sup>1</sup> Para Perrenoud (2002) ese “salario” está constituido por aquellos contenidos a enseñar y los aprendizajes que deben exigirse a cualquier alumno para, así, garantizar la equidad en la educación escolar. Sin embargo, desgraciadamente, puede constatarse cómo una parte de la sociedad -en función del momento histórico- ha venido asignado a la Escuela una función selectiva que garantice todo lo contrario, es decir, que no merecemos las mismas cosas aunque sean esenciales (Baker, 2002).

escolar se interpreta como un fracaso personal cuya consecuencia extrema termina siendo su patologización (García, 2009; González, 2004 y 2005). En este sentido nos parece más que justificado -y ahora aludimos a la ética- que debe ser la formación, el aprendizaje y las buenas prácticas docentes las que nos permitan luchar contra el absentismo y abandono escolar, y en gran medida, paliar la exclusión social que genera (Escudero et al. 2008; Escudero y Bolívar, 2008).

Con ese afán, y para no dar palos de ciego, es necesario clarificar entonces dónde se sitúan sus causas, cómo se diagnostica y qué medidas se arbitran para reducirlo; en definitiva, conocer cómo se conceptualiza el problema. Afortunadamente en nuestro país contamos con buena literatura<sup>2</sup> al respecto, sin embargo, no siempre es fácil diferenciar entre absentismo y abandono debido a las características dinámicas, procesuales y de intensidad que definen al primero. A pesar de este escollo en la praxis, el absentismo nos remite a diferentes situaciones de ruptura escolar y desescolarización, diferenciándose de otras realidades como la no escolarización<sup>3</sup>, la desescolarización precoz o el abandono pues, a diferencia de éstos, presupone una formalización de la matrícula, es decir, una situación de escolarización con asistencia irregular (García, 2009).

En cualquier caso, se trate de abandono o absentismo como indicadores del fracaso escolar, lo que ha venido siendo habitual es focalizar su etiología en los alumnos, detallándose cómo el abandono no se produce de forma instantánea sino que es un proceso progresivamente absentista que, como resultado final de una larga serie de experiencias escolares negativas, abocan al adolescente a desengancharse de una escuela que es irrelevante para él (Newman, Wehlage y Lamborn, 1992; Finn, 1993; Willms, 2000; Leitwood y Jantzi, 2000; Lehr, 2004). En estos casos se viene hablando de una serie de factores de riesgo que apuntan a tener como resultado final dicho abandono, y que están imbricados tanto en las características personales del alumno -y sus repercusiones académicas- como en el contexto social y familiar en el que se desenvuelve. Puede asumirse como razonable lo que apuntan estas corrientes, sin embargo, presentan una laguna epistemológica importante al obviar en gran medida el escenario escolar en el que se desenvuelven esos adolescentes, y al ser ellos los catalogados como en riesgo sin contemplar también el entorno escolar en que habitan (Escudero, 2005; González, 2006 y 2009).

Al simplificar tradicionalmente, y de esta manera, los orígenes del problema se fomenta una dañina meritocracia escolar y, en el caso de algunos adolescentes, puede observarse cómo la autoinculpación sobre su fracaso cristaliza en una identidad psicosocial con importantes efectos negativos (Escudero, 2005; García, 2009). Las consecuencias perniciosas de este tipo de visión no parecen baladíes, de modo que ha de admitirse que también la propia escuela, su cultura y estructura, juega en ello algún papel. Debe analizarse cómo determinadas condiciones, organizativas y curriculares, representan un entorno social-educativo poco estimulante que se convierten en un escollo al progreso escolar de aquellos cuyas características personales, familiares y sociales son más vulnerables y que quizás, por estar sirviendo sólo a los estudiantes académicamente más aventajados y con menos

---

<sup>2</sup> Puede consultarse el apartado “Recursos y fondos documentales” en *Monográficos Escuela*, marzo de 2009.

<sup>3</sup> La no escolarización comprende aquellas situaciones en las que existe la obligación legal de estar escolarizado pero no se ha realizado la matrícula escolar; suele producirse entre algunos adolescentes que han realizado un proceso migratorio en solitario, en la clandestinidad. Suele afectar a las familias nómadas, feriantes o familias de marginación social extrema (García, 2009, p. 4).

dificultades, puedan estar contribuyendo al desenganche y abandono por parte de algunos de ellos. Por tanto, las respuestas pedagógicas del profesorado, y el clima escolar, son claves para reconducir estas trayectorias de absentismo, y para paliar las carencias propias de las visiones monocausales, debe enfocarse el problema desde una perspectiva ecológica que permita comprender toda su complejidad (Natriello, Pallás y McDill, 1986; Martínez et al. 2004; Escudero, 2005; González, 2005 y 2009).

No se trata de elucubrar alguna modalidad de igualitarismo *per se* puesto que no pueden negarse las diferencias individuales (Sen, 1999; Nussbaum y Sen, 2002; Bolívar, 2004), y por tanto existen fracasos y abandonos razonables por mor de la diversidad y particularidades de los propios sujetos (capacidades, intereses y esfuerzos). Pero no son esas las diferencias que nos preocupan sino aquéllas institucionalizadas<sup>4</sup> que, referidas a una educación indispensable y al producirse en algunos estudiantes, los marginan y excluyen de un funcionamiento digno y autónomo privándoles del ejercicio de una ciudadanía activa (Escudero, 2005; Bolívar, 2008). Es decir, no se habla de igualitarismo sino de equidad, ni tampoco se aboga, defendiendo estos argumentos, por un paternalismo exacerbado e irracional; no habría nada más pernicioso para nuestros adolescentes que instruirlos y educarlos en un sistema educativo que al “adaptarse” tanto a ellos terminara instituyendo un aprendizaje “sin esfuerzo”, especialmente cuando desde hace años la Unión Europea estructura sus sistemas educativos desde la perspectiva del *long life learning*. Se trata, pues, de afrontar la hipótesis sobre la existencia de desajustes recíprocos entre los estudiantes y la escuela, y enfrentar con decisión las correspondientes implicaciones de cambio en los centros escolares, pero...

## 2. Qué necesita un centro para que cambie

La literatura pedagógica recoge cómo los procesos de mejora de la educación han oscilado de un planteamiento generalista a uno diferenciado y contextual; y como apuntaba Fullan (1990), sabemos que la investigación sistemática sobre el desarrollo del cambio en las escuelas, cuando empezó a desarrollarse en torno a los 70, se dedicó a documentar fundamentalmente fracasos porque comprender el cambio no es lo mismo que desarrollarlo. Cuando al parecer aprendimos esto nos encontramos con un segundo momento, hasta finales de los 90 aproximadamente, en el que las investigaciones se centraron en identificar y analizar el éxito en la institución escolar (si bien la eficacia particular de algunas escuelas no supuso, para el resto, encontrar el camino que las llevara a resolver la cuestión del desarrollo efectivo del cambio). Por tanto, hace años que nos encontramos en una fase en la que la gestión del cambio se ha convertido en un escollo a superar aunque, afortunadamente, se vaya haciendo. Por otra parte, y como hemos apuntado, no es la mejora de aquellos centros que funcionan razonablemente bien lo que nos debe preocupar, sino cómo pueden

---

<sup>4</sup> Recordemos que, si bien el Informe Coleman -*Equality of Educational Opportunity* (1966)- quiso demostrar que el centro escolar tiene pocos efectos sobre los alumnos menos aventajados (*schools do not make a difference*) posteriormente, y tras discutirse su metodología, se puso de manifiesto que el establecimiento escolar tiene una incidencia significativa (*schools can make a difference*). En este sentido la investigación sobre *escuelas eficaces* evidencia que hay centros, que por sus características, aportan un valor añadido al aprendizaje de los alumnos (Bolívar, 2004). Actualmente, estos datos han sido refrendados por el reciente Informe McKinsey - *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top* (2008)- aunque sabemos que este tipo de informes deben interpretarse con cierta cautela.

modificarse aquellas condiciones que por razones internas y externas no pueden asegurar de modo equitativo una “educación básica”.

En este sentido si hay algo que debemos tener meridianamente claro es que el cambio en los sistemas sociales, la Escuela lo es, no puede ser gestionado de manera lineal. El motor que está detrás de los cambios educativos, y las mejoras escolares, se encuentra en las propias escuelas aunque, como decíamos, haya habido un extenso historial de experiencias que apostaban por lo contrario. Estos intentos fallidos han sido impuestos normalmente desde arriba, en forma de estrategias de intervención y que tienen su origen en los principios directivos de Taylor; no volvamos a cometer los mismos errores. Ya sabemos, después de estudiarse durante años los nuevos modelos de cambio, que el profesorado es el protagonista del proceso de mejora en su propia escuela aunque haya, como es evidente, más actores involucrados. Si lo que pasa dentro de las escuelas no es el motor que impulsa la evolución de la educación, significa que los pasos hacia el cambio y la mejora van por muy mal camino (Bolívar 1999; Fullan, 2002; Fullan y Hargreaves, 1991). Insistimos en que los maestros y profesores son la clave, de modo que si no entienden el cambio, consideran que no es práctico -o simplemente no les gusta- se implantará de forma poco eficaz e incluso puede que ni se lleve a cabo. Esta afirmación, brusca aunque certera, la matiza Richardson (1991) introduciendo otros aspectos importantes:

Conseguir que los maestros hagan los que otros quieren puede ser un problema y, muy a menudo, surge la oposición contra esta clase de cambios. Con frecuencia, las prácticas que se ordenan o proponen desde fuera carecen de sentido en un contexto concreto. Más aún, aunque se encarguen los maestros de implicar los cambios, a menudo, los que se ponen en práctica en clase se deben a razones muy distintas del fundamento teórico que impulsó su desarrollo. (p.80)

En definitiva, aunque las organizaciones como la Escuela tengan unas finalidades genéricas, sus objetivos más específicos afloran mediante la acción. Por tanto, y en general, el problema del profesorado no consiste en el cambio sino en cómo es ese cambio, si participa en él y hasta qué punto lo controla. Estamos convencidos -así lo demuestra la experiencia que describimos en los últimos epígrafes de este artículo- que si los profesores tienen posibilidades reales de considerar, criticar, modificar y adaptar los resultados de la investigación al contexto de su práctica diaria -y desde su experiencia profesional- entonces es posible cambiar ciertos convencionalismos.

No queremos decir que el conocimiento personal sea mejor que el que se adquiere por otras fuentes sino subrayar que el conocimiento práctico adquirido por los profesores es también legítimo y hay que tenerlo en cuenta. La alternativa pasa por entender a la escuela como un centro de actividad reflexiva, y no estamos hablando de la conversión de ésta en un centro de I+D+i sino que para promover cambios educativos significativos, y sostenibles, tenemos que tener en cuenta la parte personal del conocimiento y la importancia de involucrar significativamente a los profesores en el desarrollo del propio aprendizaje (Sirotnik, 1994; Hargreaves 1995; Hargreaves y Fink, 2008).

La literatura especializada refrenda cómo, cuando el profesor se implica en un cambio queda comprometido, por ejemplo, en la utilización de nuevos materiales (que cambian sus prácticas de enseñanza de alguna manera y que alteran sus creencias o concepciones), pero aunque no vamos a presentar exhaustivamente los factores relacionados

con el cambio -ya se ha dado buena cuenta de ellos<sup>5</sup>- si debe recordarse que todos están relacionados con tres aspectos nucleares: (a) el aprendizaje de nuevos recursos, (b) las prácticas o conductas y (c) las creencias o concepciones. Así es fácil entender que los cambios más complejos queden enmarcados en lo que hacen y piensan los profesores, y el que muchas de las revisiones teóricas se hayan venido centrando en la modificación de las culturas de trabajo (Deal y Kennedy, 1982; Wilkins y Ouchi, 1983; Shein, 1985; Bolívar 1993; Hargreaves, 1995; Gairín, 2000; etc.)

Al estudiarlas encontramos otro hándicap para el cambio, superar el anacronismo que las estructuras de trabajo, y sus culturas, sufren al estar enraizadas en las necesidades y demandas propias de la era moderna. A principios del siglo pasado fuimos testigos de intentos de establecer orden, racionalidad y un exacerbado positivismo en la estructura de las organizaciones, en sus procesos de toma de decisiones y, por ende, en el trabajo desarrollado por ellas. A pesar de los años transcurridos, y de las investigaciones que documentan los errores cometidos, muchos de estos aspectos “industriales” aún perduran en la actualidad de las escuelas<sup>6</sup>, caracterizando los procesos de cambio con lo que Darling-Hammond (2001) llama “falacia de la inteligencia jerárquica” y por el uso de soluciones tecnológicas a problemas propiamente humanos amén del seguimiento del trabajo utilizando indicadores inapropiados de control de calidad.

La reacción a esta situación pasa por enfocar las organizaciones sociales como un conjunto de relaciones humanas, y en cómo las personas tienen necesidades tanto individuales como grupales (Getzels, 1963; Arnove, 2008). Por tanto, una escuela -o cualquier organización social- no será efectiva si desdeña la parte personal e interpersonal del comportamiento humano, y en este sentido, se reinterpreta su existencia como *sujeto capaz de aprender* desde el Desarrollo Organizativo como estrategia de cambio (Dalin y Rust, 1983). Y cuando hablamos de este desarrollo sabemos que nos conduce indefectiblemente a reinterpretar los significados del *conflicto* en la organización (Pareja, 2007 y 2008). No puede mantenerse la percepción tecnocrática, absurda, en la que éste ha de evitarse por todos los medios al impedir el rendimiento deseado (Lawrence y Lorsch, 1987) sino optar dentro del panorama organizativo, por otra visión alternativa fundamentada en un tipo de valores que están mucho más acorde con la realidad social -valores públicos, democráticos y colectivos- que interpreta su existencia como un factor necesario para el cambio de los centros educativos. Es más, coincidimos con Escudero (1990) cuando afirmaba que lejos de su mera cotidianidad [el conflicto] exige ser afrontado como un valor a desarrollar y que las posiciones discrepantes deben generar debate, servir para la crítica pedagógica y como ámbito de ideologías diferentes, desde el que articular prácticas sociales y educativas liberadoras. A pesar de todo, si bien comienza a prestársele un interés creciente especialmente en lo

---

<sup>5</sup> Fullan, 1982, 1985; Clark, Lotto y Astuto, 1984; Firestone y Corbett, 1986; Everard y Morris, 1985; Joyce, 1991; Loucks-Horsley, 1993; Joyce, Calhoun y Hopkins, 1999; Gairín, 2000; Bolívar, 2004, etc.

<sup>6</sup> El currículo escolar vigente sigue estando caracterizado por un exceso de academicismo que cristaliza en unas asignaturas, contenidos y metodologías yuxtapuestas que dificultan la profundidad de los aprendizajes, la coherencia de la formación y el acceso de algunos estudiantes a los niveles implícitos o explícitos de exigencia. Estas condiciones acarrear en ocasiones actitudes y expectativas no siempre positivas para algunos estudiantes y sus familias, y estrategias de enseñanza rígidas y escasamente retadoras para los alumnos que se ajustan poco a sus necesidades sociales y académicas. (Escudero, 2005).

referente al comportamiento organizativo<sup>7</sup>, la situación a día de hoy continúa caracterizándose por la escasa consideración formativa y crítica que tradicional, y desgraciadamente, ha tenido este tema.

### 3. Aspectos que deben entrar en conflicto para generar el cambio

Conocemos cómo las culturas de trabajo están profundamente influidas por los horarios, la arquitectura, el aparato de gestión, etc. en definitiva, por las *estructuras* de la enseñanza. Así, por ejemplo, sabemos cómo el aislamiento físico en el aula promueve una cultura individualista, o bien cómo, las estructuras departamentales hacen de sus intereses, balcanizados, una cultura de trabajo mucho más real y significativa para los profesores de secundaria que el centro en su mismo conjunto (Hargreaves, 1995; Siskin, 1993). También conocemos que el día a día de un centro comporta la interacción entre el contenido<sup>8</sup> de las culturas de trabajo y sus formas<sup>9</sup>; y en este sentido, debe recordarse cómo la *forma* regula el *contenido* de la cultura, y que los cambios de creencias, valores y actitudes son contingentes con cambios antecedentes o paralelos de las “formas”. De este modo las estructuras y las culturas de trabajo de los profesores son inseparables pero no son idénticas, y tanto las decisiones como las descripciones acerca de una no pueden separarse de las decisiones y descripciones de la otra.

Con estas características, el problema fundamental de las culturas y las estructuras predominantes en el trabajo docente estriba en que fueron pensadas para otros objetivos, en otro momento histórico, y son poco relevantes a la hora de atender los fines emergentes de nuestra actualidad. A estas alturas todos asumimos que el contexto de trabajo del profesor está cambiando con gran celeridad pero que sus estructuras y culturas de trabajo son reticentes -o en el mejor de los casos lentas- a la hora de dar respuestas a esos cambios (Pareja 2007). El mundo posmoderno es rápido, comprimido, complejo e inseguro y viene planteando intensos problemas y desafíos a nuestro sistema escolar y a muchos profesores que trabajan en él. La estructura funcional de los I.E.S. no encaja bien con las necesidades académicas, personales y sociales de sus alumnos, ni tampoco con las expectativas que muchos docentes tienen sobre su desarrollo profesional. Si los nuevos ritmos generan a diario una sobrecarga de innovaciones y la consiguiente intensificación de su trabajo, además, la búsqueda de formas más cooperativas por parte del profesorado -que puedan aliviar dicha sobrecarga- está planteando dificultades con respecto a las “normas” de aislamiento (en las que tradicionalmente se desenvolvían) y reticencias en muchos directores -que no líderes- que temen perder su poder y se inquietan con respecto al límite al que pueda llegar tal colaboración incluso en el ámbito universitario. En definitiva las metáforas organizativas han cambiado, y el “cartón de huevos” está evolucionando hacia el “mosaico móvil” de modo que, gran parte del trabajo del profesorado, del liderazgo educativo y de las escuelas como

<sup>7</sup> Gairín, 1992; Ferrández, 1993; Sabirón, 1993; Antúnez, 1994; Tomás, 1995; Jares, 1997; Lira, 2004; Arencibia y Tórrego, 2004; Pareja, 2005, 2008 y 2009; Teixidó, 2007; etc.

<sup>8</sup> Ha sido definida como “el modo de hacer las cosas” por un grupo de maestros, es decir, las actitudes, creencias, valores, hábitos y supuestos básicos que al ser compartidos -en un centro o por un grupo- determina las dinámicas profesionales. (Ouchi, 1980; Deal y Kennedy, 1982; Wilkins y Ouchi, 1983; Shein, 1985).

<sup>9</sup> Pautas características de relación entre los individuos que pertenecen a esas culturas (Hargreaves, 1992).

centros de trabajo, y de cambio, dependerá de cómo se afronten estos conflictos internos propios de la posmodernidad que envuelve a nuestros sistemas escolares aún “modernos”.

El antídoto recurrente contra estas culturas en los centros de trabajo ha sido la colaboración. Si bien ha de tenerse en cuenta que, aunque la cooperación encarna bondades tales como el apoyo moral, reducción de la sobrecarga, aumento de la capacidad de reflexión, oportunidades para aprender, perfeccionamiento continuo, etc. (Hargreaves 1995) también encierra algunos peligros, especialmente cuando los “técnicos” la convierten en modelos mensurables de desarrollo. Sustituir los procesos espontáneos, imprevisibles y “peligrosos” de una colaboración entre profesores por la simulación segura de la colegialidad artificial, más perfecta, armoniosa y controlada, es una práctica aún cotidiana. Estos *simulacros* (Baudrillard, 1978) se producen, en el caso escolar, cuando los administradores usurpan la espontaneidad desnaturalizándola, cuando toman las “colaboraciones docentes” para configurarlas mediante una cooperación obligatoria que se estructura en torno a unas finalidades dirigidas por la Administración; cuando las convierten en una serie de procedimientos planificadores del desarrollo escolar que implican programas no negociables y currículos cuya viabilidad y carácter práctico son indiscutibles -de esto pueden dar buena cuenta la gran mayoría de los CEP’s en España- Y en este sentido, el principal problema de la colegialidad artificial no es el control o la manipulación, sino la superficialidad. No decepciona a los profesores, sino que los retrasa, distrae y rebaja (a meros “técnicos”). Deja de lado sus juicios discrecionales, y malgasta sus esfuerzos y energías en un consentimiento y permisibilidad incardinada en las exigencias administrativas, inflexibles e inadecuadas para los ambientes en los que trabajan.

No obstante no podemos malinterpretar la situación, y pensar ilusionados que el cambio eficaz depende sin más del “centro y de sus gentes”. Cometeríamos otro error si dejamos los procesos de mejora al albur de las motivaciones, ganas e intereses del profesorado y el contexto en el que conviven, porque:

Como lección aprendida se debe dar una combinación de perspectivas: presiones y apoyos de arriba-abajo (política educativa), de abajo-arriba (acción propia de los centros), pero también una recomposición horizontal o interna (cambios en la cultura organizativa escolar y modos de trabajar el profesorado). Con todo, en cada situación concreta, persiste el problema de cuál sea el modo de “mover” a centros y profesores para ofrecer una mejor educación. Las lecciones aprendidas nos llevan a reimaginar nuevos caminos que conecten más decididamente las políticas educativas de descentralización del currículum y los modos de organizar el trabajo de los centros con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Bolívar (2004, p. 116).

Pero no nos desviemos del tema, estábamos reflexionando sobre aquellas condiciones organizativas que, por generar un clima escolar inhóspito para los estudiantes y también para un sector del profesorado<sup>10</sup>, pueden ser el germen de algunos procesos de absentismo.

#### 4. Algunas condiciones organizativas y su relación con el absentismo

Al analizarse diversos aspectos que tienen que ver con las creencias y valores en torno a los que gira el funcionamiento de un centro, puede observarse cómo el “clima relacional”

---

<sup>10</sup> Para que las escuelas sean unos lugares en los que los alumnos estén bien, también deben ser lugares en los que los maestros estén bien (Sarason, 1990).

de la organización tiene su reflejo en el “clima de aula<sup>11</sup>”, y ha quedado demostrado que, cuando éste es inhóspito para los estudiantes puede actuar de catalizador en su proceso absentista. Dicho de otro modo, el sentido de “pertenencia” que los alumnos poseen respecto al centro escolar es un factor de riesgo en el problema que estamos tratando (Newman, Wehlage y Lamborn, 1992; Bergeson y Heuschel, 2003), y por tanto, debe focalizar nuestra atención para que se convierta en uno de los puntos fuertes en el “enganche” a la Escuela.

Los trabajos de Martínez et al, 2004; Railsback, 2004; Croninger y Lee, 2001; Romeroy, 1999; Rosi y Montgomery, 1994; y los descritos en el monográfico de este número, dirigen la atención al hecho demostrado, de que en las escuelas donde existe cuidado, apoyo y confianza se dan mayores índices de asistencia además de un mayor rendimiento del alumno y una menor proporción de expulsiones. Los propios alumnos absentistas, o los que abandonan, cuando se les pregunta por su experiencia escolar hablan de profesores desconectados de ellos, no interesados en hacer bien su trabajo, poco dispuestos a ayudarles con sus dificultades o en prestarles el apoyo social y académico necesario. Es habitual que la percepción que estos alumnos tienen sobre la “pertenencia” a ese ecosistema sea bastante negativa y que denuncien la desatención que sufren. Se desenvuelven en un conglomerado relacional en el que suele estar presente la humillación pública, las respuestas sarcásticas o los gritos. Se desarrollan en un ambiente donde no se valora su punto de vista, a veces ni siquiera se les escucha, y donde las interacciones con los docentes suelen mostrar conductas de discriminación<sup>12</sup>. Por eso piden al profesorado que invierta tiempo en hablar con ellos y escucharles, que se esfuercen por comprenderlos, que les ayuden en los procesos de aprendizaje y, lo más humano de todo, que mantengan enfoques amistosos y sentido del humor.

La balcanización departamental hace que las relaciones profesor-alumno y la atención individualizada sea muy difícil cuando no imposible. Con ella se obstaculiza el desarrollo de un proyecto educativo interdisciplinar que esté orientado a una experiencia escolar coherente y que disuelva las adversas situaciones descritas. Dado que en este tipo de culturas las personas tienden a subestimar su capacidad colectiva para cambiar y mejorar, frente a las *colaborativas*, donde se considera el trabajo conjunto -y compartir experiencias- una forma privilegiada para lograr una comunidad de aprendizaje, en la experiencia que hemos desarrollado el caballo de batalla ha sido diluir estos obstáculos culturales -en la medida de nuestras posibilidades- y trabajar *desde* un diagnóstico comunitario (Brévan, 2001) para identificar qué conductas problemáticas enrarecían el clima de clase y eliminarlas progresivamente. De este modo hemos pretendido fomentar que “todos puedan aprender de todos” y compartir logros profesionales y personales, y también cómo no, dificultades y problemas.

Sin embargo, también compartimos la visión de algunos autores cuando aluden a los riesgos que tienen los mecanismos de “reducción de la presión de la olla” si no se ha generado, antes, una capacidad interna de cambio proveniente de remodelaciones significativas en algunas de las concepciones sobre la educación (Bolívar, 2004; Escudero,

---

<sup>11</sup> *Las relaciones de trabajo que los maestros mantienen con otros adultos está íntimamente ligadas con las relaciones de enseñanza y aprendizaje que mantienen con sus alumnos y sus consecuencias con respecto a éstas últimas son profundas* (Hargreaves, 1995: 50).

<sup>12</sup> En la experiencia que hemos desarrollado a lo largo del curso 2008-2009, no han sido pocos los chavales que afirman, refrendando estos datos, que “los profesores no nos tratan a todos igual” aún cuando ha quedado demostrado que uno de los ejes fundamentales para que un sistema escolar tenga éxito es la garantía de que *cada alumno es importante* (Ainscow, 2008)

2005). No obstante, entendemos que bajo determinadas circunstancias, es mejor “poco que nada” y -siguiendo con ellos- que promover y realizar proyectos de mejora es algo que pasa inexcusablemente por fortalecer la capacidad de los centros para ello, así como nutrir las concepciones, capacidades y compromisos necesarios de todo el profesorado. En ese sentido un diagnóstico colectivo, realizado desde “dentro”, y en el que queden bien definidas las prioridades, los servicios, agentes y recursos a integrar, así como los papeles y contribuciones de cada cual, puede ser una forma eficaz de iniciar el camino.

## 5. Nuestra experiencia

### 5.1. Algunos aspectos previos

No podemos pensar que hubo un momento en la historia de la Escuela en que el vínculo profesor-alumno (también alumno-alumno) estuviese exento de situaciones tensas y problemáticas, sin embargo aceptar que el nivel de indisciplina actual tiene más eco social, es más amenazante y parece estar fuera de control, no es difícil. Ahora bien, como con el absentismo y el abandono escolar, esta afirmación debe matizarse y, por ejemplo, una cosa son los hechos violentos y otra bien distinta son los problemas de convivencia y disciplina que angustian al profesorado. No vamos a entrar, aquí, en disquisiciones extensas porque lo importante ahora es qué hacemos con este tipo de problemas<sup>13</sup>, cuál es nuestra actitud personal y grupal frente a ciertas conductas en el aula, y si las conductas problemáticas son las mismas independientemente del centro y el profesorado con el que trabajemos. Paradójicamente, mientras los alumnos poseen y desarrollan conductas eficaces para sus propósitos disruptivos, muchos profesores hacen justamente lo contrario, emitiendo conductas que refuerzan -más que inhiben- las conductas indeseadas de sus alumnos. Los profesores suelen actuar en solitario, y mediante conductas improvisadas e intuitivas frecuentemente disfuncionales, lo que supone demasiada desventaja en el “partido”.

Para aclarar esta situación la toma de decisiones debe partir de un diagnóstico de la situación actual, debe conocerse de qué tipo de convivencia hablamos y consultar a los sectores implicados derivando, así, en un plan de actuación concreto en cada situación. Retardar aún más la toma de medidas pedagógicas ayudará a la creación de un ambiente que ahogue las posibilidades educativas favoreciendo, así, la adopción de posturas únicamente sancionadoras que catalicen situaciones de absentismo y abandono de la escuela. Es necesario buscar otro tipo de soluciones mucho más acordes con el problema, por lo que la respuesta debe ser tan compleja como él. Por este motivo, el diagnóstico debe tener una primera fase de concienciación y conceptualización -del problema- para que las posibles divergencias al respecto no atenacen los procesos de intervención; ha de comprenderse perfectamente a qué nos referimos cuando hablamos de “conductas problemáticas”, y cuáles son, para priorizar las necesidades de cada centro.

---

<sup>13</sup> *Evidentemente cualquier plan de lucha contra el absentismo no puede dejar de estar vinculado a planes de mejora de la escolarización que permitan, por ejemplo, mejorar el clima escolar o profundizar en la redefinición de las competencias básicas para todo el alumnado en la etapa obligatoria* (García Gracia, 2009, 6)

## 5.2. Contextualización

Se trata de una experiencia, de un plan de acción, desarrollado en la ciudad de Baza; que está situada al noreste de la provincia de Granada (España) y que, debido a la cantidad de pueblos que la conforman, es destino de muchos adolescentes de la zona que cursan la Educación Secundaria. Se llevó a cabo en el curso 2008-2009, enmarcaba su acción en seis centros escolares de la ciudad, y estaba auspiciada por la *Orden 09-03-2007* publicada por las Consejerías de Educación y Ciencia, y de Bienestar Social el 27 de abril de 2007.

Debe interpretarse como una experiencia piloto en la zona, cuya punta de lanza es la mejora del clima en las aulas como factor potencial de riesgo en algunos procesos absentistas. En este sentido, y de forma genérica, pretendíamos promover que cada alumno/a encontrara su lugar en el aula, que su sentimiento de pertenencia al ecosistema se incrementara, y todo, desde el autoconocimiento de sus capacidades y responsabilidades dentro de él. Por supuesto, el punto de partida es el reconocimiento, y fomento, de esos valores en un proceso de enseñanza-aprendizaje del que el maestro es protagonista indiscutible. En definitiva, queríamos desarrollar una iniciativa basada en un trabajo *para y desde el profesorado* cuyos resultados se formalizaran en un alumnado, que asumiendo su corresponsabilidad en la convivencia democrática de aula, se sintiera partícipe en sus dinámicas.

Acorde con los argumentos presentados, el plan de acción estaba basado en la intervención colaborativa del profesorado y se diseñó en torno a dos ámbitos diferenciados aunque concomitantes, la formación y el asesoramiento; atendía a los siguientes supuestos de trabajo<sup>14</sup>:

- Atender la problemática más acuciante manifestada por el profesorado participante.
- Conocer sus concepciones sobre dicha problemática y,
- unificar criterios a la hora de diseñar y desarrollar estrategias de mejora.

En un primer momento, y con el desarrollo de distintas sesiones teórico-prácticas comunes a todos los centros implicados, se fomentó el necesario debate y reflexión conjunta que permitió conocer las problemáticas y demandas de los actores. Este diagnóstico comunitario dio paso a la intervención en los centros, donde se concretó el plan priorizándose las conclusiones originales con el refrendo particular que los profesores aportaban desde *su práctica*; no queríamos limitarnos a identificar las posibles carencias del profesorado cuando se enfrenta a situaciones de corte disciplinario tanto como partir de su experiencia, y formación previa, para diseñar y desarrollar cambios basados en ello. La pretensión fundamental, por tanto, era conocer las demandas y necesidades de los participantes para ofrecer una formación continua basada en el aprendizaje cooperativo y combatir aquellas conductas identificadas como problemáticas -por el profesorado- mediante estrategias generadas desde dentro de cada centro.

---

<sup>14</sup> Si bien, y dado lo dispar de la participación en los centros, estos objetivos se fueron modificando para adaptarse a las demandas de los protagonistas (Ainscow et al. 2001; Bolívar, Domingo, Escudero, González y García, 2007)

### 5.3. Nivel de participación y diseño.

La participación de los centros fue voluntaria, y aunque se interesaron seis de los nueve que hay en la ciudad, la iniciativa sólo contó con un número reducido de profesorado por centro. La distribución quedó así:

Centros	Profesores por centro
Primaria	5
	2
	3
	3
	4
Secundaria	6
	Total: 23

Teniendo como referencia lo diverso del profesorado con el que se iba a trabajar -no tanto la cantidad- consideramos imprescindible que para una adecuada atención individualizada debían presentarse, explicarse y reflexionarse ciertos aspectos tanto teóricos como prácticos. Para ello se propusieron distintas sesiones que abarcasen ambos ámbitos:

a) Sesiones teóricas. Diseñadas en torno a charlas formativas e intercambio de experiencias y datos relevantes ad-hoc, se llevaron a cabo cuatro sesiones dirigidas por profesionales especializados del panorama español perteneciente a las Universidades de Murcia y Granada. Se orientaron a la toma de contacto entre los participantes, a la conceptualización correcta del problema, al intercambio de experiencias mutuas, a conocer estrategias básicas a la hora de actuar, a priorizar necesidades y partir de un conjunto común de ellas. Con una duración aproximada de hora y media tenían como objetivo último generar una reflexión comunitaria, y partiendo de ella, facilitar el conocimiento de las distintas perspectivas de los participantes y generar un aprendizaje basado en la experiencia.

b) Sesiones prácticas destinadas al diseño y desarrollo de lo que denominamos *plan de acción*. Después de conocer los aspectos genéricos, y discutir las distintas visiones con los *expertos* y resto de participantes sobre la problemática tratada, comenzamos a trabajar con el profesorado en cada uno de sus centros. Estábamos, pues, concretando las *líneas maestras* en el ámbito real de los profesores, teniendo como núcleo de la acción las realidades de los distintos equipos docentes, micro-EDs, y atendiendo a aquellos factores que pudieran cambiar con su esfuerzo personal y colectivo; en definitiva, nos hacíamos eco de cómo todo

... dependerá de las particularidades de cada centro, que deberá conjugar los grandes principios con sus propias prioridades. En esta configuración se juega la identidad del centro y sus posibles efectos en la educación ofrecida (Bolívar, 2004, p. 99).

Este tipo de sesiones se distribuyeron con una periodicidad semanal en cada uno de los seis centros, y tenían una duración entre una y dos horas en función de la problemática que se trabajara. Las primeras sesiones tenían como eje central de trabajo dinámicas de

colaboración y reflexión por parte del profesorado, en tanto que conforme se iba avanzando, las dinámicas de trabajo se tornaron más participativas y enfocadas al aula.

#### 5.4 .Material utilizado

Debe aclararse que al trabajar temas determinados por la realidad de cada centro - por el profesorado que participó de cada centro- el material fue distinto basándonos en esta premisa; pero, grosso modo, se utilizaron materiales<sup>15</sup> para el cambio en los centros, la mejora de la convivencia y para el diagnóstico e intervención con alumnos que presentan problemas de conducta. Nos centramos en esta vertiente ya que todos los centros -de forma individual- así lo pidieron y determinaron; primero porque fue considerado como el *problema* más acuciante (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West, 2001), y segundo, porque si éste se trataba -ha quedado justificado con anterioridad- podría disminuir la intensidad de aquellos procesos de absentismo que tuvieran su germen en él.

a) *Material genérico para el diagnóstico de centro y aula. El trabajo con los profesores.*

- Se elaboró un material simple de modo que acercarnos al diagnóstico de la situación, en cada centro, requiriese poco tiempo y esfuerzo, y que fuera una tarea sencilla para el profesorado. Primero, mediante una “ficha” facilitada a los distintos micro-EDs conocimos tanto el número de participantes como la problemática que percibían en sus respectivos centros. Posteriormente se discutieron estos datos de forma grupal y estructurando la reflexión en torno a “cuatro preguntas básicas” que nos permitiesen conocer -a todos- la situación real de la que debíamos partir según sus propias impresiones y experiencia.
- También necesitábamos que conociesen las diversas concepciones desde las que se enfrentaban a las distintas conductas problema, pero ahora en sus aulas. Para ello, primero se reflexionó sobre aquéllas más comunes y disruptivas, diseñándose una batería con ellas para facilitar el debate e identificar las distintas valoraciones que el profesorado hace sobre su gravedad. Este proceso se llevo a cabo mediante reuniones de grupo-centro (micro-ED) y permitió alcanzar un grado más de priorización a la hora de intervenir en cada aula.
- Una vez conocidas más específicamente las “conductas a mejorar”, se adaptó parte del material facilitado a los centros escolares por la Junta de Andalucía<sup>16</sup> para, recogiendo lo más significativo aportado por el profesorado hasta ese momento, adaptarlo a su realidad. Con él pretendíamos conocer el grado de importancia que cada profesor otorga a diferentes conductas problemáticas para, después, trabajar desde lo diverso hacia la unificación de criterios, y así evitar -como ya aludíamos anteriormente- un trabajo en solitario que en muchas ocasiones refuerza las conductas indeseadas del alumnado.
- Redacción de un documento en el que cristalizaran las distintas formas de afrontar una situación problema y crear estrategias para intervenir en tales casos.

<sup>15</sup> AA.VV, 2009; Pérez Juste, 2007; Pareja, 2007; Escudero, 2005; Lira, 2004; Bolívar, 2002; Tórrego, 2001.

<sup>16</sup> AA.VV (2007). *Material para la mejora de la convivencia*. Sevilla: Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Solidaridad en Educación.

b) *Material para el diagnóstico y la intervención de alumnos con problemas de conducta.*

- Perfil de cada niño. Se le pidió al profesorado que describieran el comportamiento, tanto académico como social, del alumno/s. Después pasamos a entrevistarnos con chavales concretos y, basándonos en la información facilitada por el micro-ED, mantuvimos una serie de conversaciones que nos llevaran a entender sus comportamientos, desde las explicaciones que de ellos hacían los protagonistas (Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003).
- Intervención. Una vez conocidas las dos visiones, y viendo los puntos comunes en torno a los que construir una nueva relación de corresponsabilidad para la convivencia en el aula -ambas partes se dieron cuenta de la dualidad que en este tipo de relaciones se da- se trabajó con material tanto para la *toma de compromisos* como material *para el refuerzo positivo* (en este caso se concretó en el “carnet por puntos”) que se adaptó a las situaciones concretas a las que se enfrentaban desde que se analiza la situación objeto de contrato hasta que se evalúan los resultados obtenidos (Przesmycki, 2000).

## 6. Ejemplificando el proceso en uno de los centros

Queremos dibujar ahora, desde el ejemplo concreto de uno de los centros, algunos trazos más que formalicen el proceso que estamos describiendo. Pretendemos, así, acercar aún más nuestra experiencia al lector y facilitar detalles más específicos sobre ella. Nos centraremos en el centro de secundaria con el que trabajamos y en las dinámicas, y materiales, que en él se desarrollaron describiendo hasta el *momento iv* del epígrafe anterior.

### 6.1. Fase del diagnóstico comunitario: materiales y datos

Como se ha descrito anteriormente, el primer paso de acercamiento y diagnóstico se llevó a cabo mediante una ficha pasada a los distintos micro-EDs por centro:

<i>Ficha para la recogida inicial de datos. Ejemplo I. CENTRO: xxxxxxxx</i>	
Nº de Participantes	
Horario para trabajar en el centro	
Datos Personales:	Nombre: xxxxxxxx Correo: xxxxxxxx Teléfono: xxxxxxxx
Problemática del centro por orden de importancia	1. 2. 3.



Lo obtenido aquí fue mucho y variado, por lo que sólo mostramos lo más significativo y que sirvió para diseñar y llevar a cabo las sesiones posteriores:

**RELACIÓN ALUMNO- PROFESOR y VICEVERSA.**

- Algunos alumnos se niegan a trabajar en clase.
- Algunos alumnos interrumpen el normal desarrollo de clase.
- Depende del día los alumnos quieren trabajar o se niegan en rotundo.
- Me resulta complicado, a veces, mantenerme firme a la hora de llevar a cabo el castigo.
- Los alumnos no hacen las tareas.
- Los alumnos molestan hablando con otros compañeros.
- El alumno escucha antes al compañero que al profesor.
- En general las relaciones son buenas, salvo con ciertos alumnos.
- Los alumnos problemáticos son a los que se les obliga, (aspectos legales o familiares), a venir al centro.

**RELACIÓN ALUMNO- ALUMNO.**

- Parece que entre ellos se lleven bien.
- Ha habido algunos problemas con alumnos por antiguas rencillas.
- En algún momento se faltan el respeto, pero no es habitual.
- Hay un par de alumnos que, cuando vienen, molestan e incluso coaccionan a los demás.
- Se distraen entre ellos hablando.
- Hay peleas puntuales, pero suelen ser entre el alumnado más conflictivo.

**ACTITUD DEL ALUMNO EN CLASE.**

- Algunos se niegan a trabajar.
- Charlan e interrumpen la clase.
- Los menos eluden las explicaciones del profesor.
- La actitud cambia mucho según con el profesor con el que están.
- En clases determinadas hay mucho absentismo.
- No hacen los ejercicios.
- Se distraen hablando.
- Se van al final de la clase, para no ser vistos.
- Suelen hacer la tarea si están separados de los demás compañeros.
- La actitud del alumnado ha ido empeorando a lo largo de los años.
- El alumno evita trabajar y ser el centro de atención para distraer al resto de compañeros.
- No entienden que tienen que esforzarse en clase.

ACTITUD DEL PROFESOR, EN CLASE.

- Intento charlas con ellos.
- Realizo distintas actividades para captar su atención.
- Proporciono material adaptado.
- Llamo a los padres si el alumno ha tenido algún tipo de amonestación.
- Nos hemos reunido el equipo educativo para mejorar la situación.
- Mi actitud varía según el grado de implicación de los alumnos.
- Mi actitud es muy agresiva si no trabajan en casa.
- No consigo mantener una actitud constante.
- Intento ser comprensivo y potenciarles la autoestima.
- Quizás les doy más libertad de la que ellos puedan comprender.
- Intento integrar a los más desmotivados con ejercicios copiando del libro.
- Dejo que, algunos, trabajen una asignatura distinta a la mía.
- El alumno según la materia actúa de una manera u otra.
- Hay que reforzar la autoridad del profesorado.
- La actitud del profesorado en clase es la adecuada.

ORGANIZACIÓN DEL AULA. (Disposición de las mesas y trabajo para el alumnado).

- Al comienzo de clase los alumnos estaban sentados por parejas, y no funcionó, después los organicé en forma de U pero la cosa fue a peor, por lo que opté por filas de a uno.
- No tengo ninguna disposición especial.
- La disposición se hace por niveles, es decir alumnos que no quieren trabajar y vienen a la fuerza a clase, se les ponen ejercicios más dinámicos y adaptados, y el resto de alumnos trabaja los contenidos diarios.

Con esta información se realizó un listado de conductas problemáticas consensuadas por el grupo de trabajo, y partiendo de ellas, se modificó el material práctico que sobre *convivencia en los centros* suministró la Junta de Andalucía en el año 2007. Con un nuevo cuestionario adaptado queríamos conocer, profesor por profesor, cual era el nivel de gravedad que le otorgaban a determinados comportamientos.

Los datos que nos reportó tenían una finalidad principal que trascendía de los detalles que el profesorado expresó en sus respuestas. Era necesario que los participantes asumiesen, desde su práctica diaria, la disparidad de percepciones que conviven en un centro/aula cuando hay que valorar una conducta o conductas determinadas, aceptar el relativismo que nos envuelve y que no siempre se tiene *razón*. También debían entender que sin disolver esas diferencias es imposible que los esfuerzos individuales den el resultado esperado, y que el trabajo cooperativo pasa, indefectiblemente, por acercar posturas -creencias- antes de la intervención. En caso contrario, las trabas que encontraremos en cualquier proceso de cambio serán demasiado grandes para superarlas eficazmente. De hecho, en algunas de las respuestas pueden encontrarse afirmaciones como *los alumnos actuaban de una forma u otra*

según qué asignaturas y profesores, que apuntan a cómo el *maestro* sabe de estas diferencias y de las dificultades que entrañan en los procesos de mejora.

<b>CUESTIONARIO</b>				
<p>El encuestado tendrá que asignar una puntuación, de 1 a 4, según la gravedad de los comportamientos reseñados; donde 1 es una conducta “nada grave”, 2 es “poco grave”, 3 “grave” y 4 “muy grave”. En el apartado “Otros” podrá escribir todo aquello que usted crea relevante en relación con la problemática y que no se ha recogido en este cuestionario.</p>				
COMPORTAMIENTOS	1	2	3	4
<b>COMPORTAMIENTO GENÉRICO DENTRO DEL AULA</b>				
Llegar tarde a clase continuamente.				
Pedir salir al lavabo continuamente.				
Ruidos y gritos en clase.				
Estropear el mobiliario (pintar en las mesas).				
OTROS:				
<b>COMPORTAMIENTO FRENTE AL TRABAJO EN CLASE</b>				
Olvidar los deberes.				
Evitar trabajar en clase.				
Pasar de las explicaciones del profesor/a.				
Hablar mientras el profesor/a explica.				
OTROS:				
<b>COMPORTAMIENTO CON EL PROFESOR</b>				
Eludir las instrucciones del profesor/a.				
Enfrentarse al profesor cuando este le recrimina algo.				
Interrumpir al profesor/a, con gracias, etc.				
Obviar al profesor/a cuando éste/a habla.				
OTROS:				
<b>COMPORTAMIENTO CON LOS COMPAÑEROS</b>				
Pelearse con un compañero/a.				
Reírse de un compañero/a.				
Dar collejas a un compañero/a o similares.				

*Parte del cuestionario utilizado. Ejemplo IV*



Como es evidente, también se utilizaron los datos concretos que obtuvimos después de analizar las respuestas, y así, poder seguir perfilando el trabajo en el centro. Los más significativos, atendiendo a los ítems ejemplificados, pueden observarse en la siguiente tabla:

Gravedad de los comportamientos	Nada grave	Poco grave	Grave	Muy grave
Pedir salir al baño continuamente.	P5		P1, P3, P6	P2, P4
Hablar mientras el profesor explica		P2, P5		P1, P3, P4, P6
Interrumpir al profesor con gracias, etc.		P2, P4, P5	P1, P3	P6
Obviar al profesor mientras éste habla.	P5	P2, P3		P1, P4, P6
Reírse de un compañero.		P4	P1,P2, P5	P3, P6
Dar collejas.	P4	P2	P1, P3, P5, P6	

*P: profesor      Resultados del cuestionario utilizado. Ejemplo V*

Cuando el profesorado observó los resultados, el debate se generó de forma espontánea en torno a las dificultades que estas posturas variopintas tendrían en la futura intervención. La reflexión conjunta llevó a unificar esas percepciones para facilitar el diseño de pautas de trabajo comunes y acordes al nivel de gravedad de la acción -en algunos casos, claro está, de forma obligatoria y por el bien del grupo, las creencias personales se vieron modificadas-. El resultado de esa reflexión, de esos esfuerzos y “negociaciones” aparece reflejado en la tabla que sigue:

Gravedad de los comportamientos	Nada grave	Poco grave	Grave	Muy grave
Pedir salir al baño continuamente.				
Hablar mientras el profesor explica				
Interrumpir al profesor con gracias, etc.				
Obviar al profesor mientras éste habla.				
Reírse de un compañero.				
Dar collejas.				

*Resultados después de la reflexión del micro-ED. Ejemplo VI*

El cierre de estas primeras fases de la experiencia puede identificarse con la elaboración de un material donde los participantes plasmaron *sus* distintas alternativas a la hora de hacer frente a los comportamientos descritos en el cuestionario.

Algunas de las ideas prospectivas destacadas por el profesorado, a estas alturas del proceso, fueron:

- a) Todas las propuestas que se han generado desde el grupo de trabajo han partido de las experiencias, inquietudes y motivaciones del profesorado que ha participado en la experiencia, por tanto se cometería un error si se pretenden hacer extensibles al resto del centro o centros de la ciudad, no pueden transferirse sin más a otros ámbitos. Es necesario que aumente el compromiso en el centro para que las mejoras tengan un mayor alcance.
- b) Las aportaciones hechas por los participantes provienen de un proceso de consenso y trabajo cooperativo tanto con el profesorado como con los alumnos. Para ello se ha contado, por un lado, con que éstos deben aportar sus percepciones sobre qué consecuencias tienen sus conductas en el clima de clase, porque no siempre coincidirán con las nuestras como adultos<sup>17</sup>. Por otro lado los equipos educativos, con sus propuestas y las del alumnado, deben generar estrategias comunes que se desarrollarán por todos, independientemente de la asignatura o el profesor. Así se podrá crear un trabajo donde toda la comunidad educativa participe desde la corresponsabilidad en decisiones tomadas en el aula-centro.

Al finalizar el curso se recogió todo el proceso de diagnóstico, formación y construcción de estrategias cooperativas en un dossier que posteriormente utilizamos para justificar, ante el Consejo Escolar del centro, la implantación de estas dinámicas de trabajo en todos los primeros de la ESO durante el curso 2009/2010. En la actualidad son tres los “primeros” implicados y veintidós los profesores/as que están desarrollando este “modelo” de trabajo cooperativo basado en la reflexión conjunta.

## 7. En conclusión

Si se analizan las condiciones curriculares y organizativas de un centro escolar, debemos aceptar que son diversos los aspectos involucrados con las razones que pueden explicar el absentismo. Así, algunas están relacionadas con las estructuras formales, el clima relacional, el currículo que se desarrolla y las creencias, y valores, sobre los que el profesorado diseña el funcionamiento de la organización. Más concretamente, ciertas condiciones institucionalizadas ejercen una influencia perniciosa sobre el alumno absentista enfrentándolo a una experiencia escolar que está carente de lazos sociales positivos dentro del centro.

En este sentido se ha demostrado que un clima escolar inhóspito, generado en ocasiones por ciertas condiciones organizativas, es un obstáculo difícil de superar si queremos generar en los alumnos un sentimiento de pertenencia a ese ecosistema escolar que no queremos que abandonen. Uno de los aspectos más destacados sobre este particular es el relativo a las dinámicas relacionales entre profesores y alumnos, en las que para éstos

---

<sup>17</sup> Esto se llevó a cabo en las horas de tutoría de forma individualizada.

últimos, es de máxima importancia la capacidad de los docentes para establecer relaciones positivas con ellos en lugar de relaciones que consideran negativas.

Entender que el problema reside exclusivamente en el alumno -o en su familia y entorno- nos llevará a estructurar soluciones de corte asistencial normalmente encuadradas en una naturaleza coercitiva. Si bien es cierto que, en ocasiones, este tipo de *respuesta* debe mantenerse, también lo es que el tema ha de abordarse paralelamente desde una óptica curricular y organizativa con tres condiciones básicas (González, 2005:pp.8-9): (a) la implicación de todo el centro, (b) la exploración de la situación en y sobre la realidad organizativa y pedagógica del centro y (c) el compromiso y dedicación de los profesores.

Si el profesorado no es competente o no está comprometido con el cambio, las medidas centralizadas para hacer frente -en este caso- al absentismo y abandono no llegarán a ningún sitio; y en cualquier caso, será complicado que ese compromiso se genere desde la creencia de que el funcionamiento educativo del centro no tiene responsabilidad alguna en el problema. Empezar mejorando el clima de aula desde la participación democrática en su gestión, puede ser un primer paso que inicie ciertos cambios organizativos que hagan frente a los procesos absentistas.

A la luz de lo comentado, el trabajo colaborativo, no artificial, y que parte de un diagnóstico comunitario, reflexivo y construido desde las distintas perspectivas del problema - como en la experiencia descrita- es una de las herramientas más eficaces que tiene aquel profesorado comprometido con el *cambio*.

## Referencias Bibliográficas

- AA.VV (2007). *Material para la mejora de la convivencia*. Sevilla: Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Solidaridad en Educación.
- AA.VV (2009). *Monográficos Escuela*, marzo.
- Ainscow, M. (2008). Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas educativos. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 263-282). Madrid: Walters Kluwer.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Antúnez, S. (1994). Claves para la organización de centros escolares (5º Ed.). *Serie Cuadernos de Educación*, 13, ICE UB. Barcelona: Horsori.
- Arencibia, J.S. y Tórrego, J.C. (2004). El conflicto como elemento fundamental para entender las relaciones en la organización escolar. En J.M. Moreno (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp.163-182). Madrid: UNED.
- Arnove, R. (2008). Perspectivas sociológicas sobre la organización escolar: cuestiones recurrentes en la era de la globalización. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 437-449). Madrid: Walters Kluwer.
- Baker, B. (2002). The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children. *Teachers College Record*, 104, 4, pp. 663-703.
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y Simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós.

- Bergeson, T. y Heuschel, M.A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. [Disponible en <http://www.k12.we.us/research/default.aspx>]
- Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, pp. 68-72.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2004). El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. En J.M. Moreno (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp.95-120). Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y Competencias Básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bolívar, A., Domingo, J., Escudero, J. M., González, M<sup>a</sup> T. y García, R.J. (2007). *Asesoría pedagógica. Módulo I: El centro como contexto de formación*. Madrid: MEC/CENICE. [Disponible en <http://formación.cenice.mec.es/materiales/89/cd7m1/modulo.pdf>]
- Brévan, C. (dir.) (2001). *Projet Éducatif Local et Politique de Ville. Repères*. París: Les Editions de la DIV.
- Clark, D.L., Lotto, L.S. y Astuto, T.A. (1984). Effective Schools and School Improvement: a comparative analysis of two lines of inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 20, 3, pp. 41-63.
- Croninger, R.G. y Lee, V.E. (2001). Social capital and dropping out of high school. Benefits to at-risk students of teachers support and guidance. *Teachers College Press*, 104, 4, pp. 548-581.
- Dalin, P. y Rust, V. (1983). *Can schools learn?* Londres: NFER-Nelson
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Deal, T. y Kennedy, A. (1982). *Corporate cultures: the rites and rituals of corporative life*. London: Adison-Wesley
- Escudero, J.M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En AA.VV, *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar* (pp.189-221). Barcelona: Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña,
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9, 1. [Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf> ]
- Escudero, J.M. y Bolívar, A. (2008). Alumnos con riesgo de exclusión educativa y buenas prácticas: dos conceptos borrosos para comprender fenómenos educativos complejos. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 287-288). Madrid: Walters Kluver.
- Escudero, J.M. y otros (2008). Buenas prácticas contra la exclusión social: origen y desarrollo. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, pp. 52-79.
- Everard, K.B. y Morris, G. (1985). *Effective school management*. London: Harper&Row.
- Ferrández, A. (1993). La Organización escolar como objeto de estudio. En J. Gairín y S. Antúnez (Coords.), *Organización escolar. Nuevas aportaciones* (pp. 21-46). Barcelona: PPU.
- Finn, J.D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education. (NCES 93 470).

- Firestone, W. y Corbett, H. (1986). Organizational change. En N.J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 259-277). New York: Longman.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *The Elementary School Journal*, 85, 391-422.
- Fullan, M. (1990). El desarrollo y la gestión del cambio. *Revista de Investigación e Innovación educativa*, 5, pp.9-22.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for working together for your school*. Toronto: Ontario Public School Teachers Federation.
- Gairín, J. (1992). Las claves culturales de los conflictos en las organizaciones escolares. En *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla (documento policopiado).
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, pp.31-85.
- García Gracia, M. (2009) El absentismo escolar: algunas claves para el desarrollo de intervenciones integradas en el marco de una escuela inclusiva y del territorio. *Monográficos Escuela*, marzo, pp.4-6.
- Getzels, J.W. (1963). Conflict and role behaviour in the Educational Setting. En W.W. Charters y N.L. Gage (Eds.), *Readings in the social psychology of education* (pp. 308-318). Boston: Allyn y Bacon.
- González González, M<sup>a</sup> T. (2004). La construcción y las respuestas organizativas a los riesgos de exclusión escolar. En J. López et al. (eds.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas (pp. 273-281). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- González González, M<sup>a</sup> T. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 1. [Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART4.pdf>]
- González González, M<sup>a</sup> T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. [Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>]
- González González, M<sup>a</sup> T. (2009). El abandono escolar: etiología, causas y vías para su reducción. *Monográficos Escuela*, marzo, pp.7-8.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de la ESO sobre disciplina en el aula. *Psicothema*, 15, 3, pp.362-368.
- Hargreaves, A. (1995). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Cooperación educativa KIKIRIKI*, 35, pp. 49-61.
- Hargreaves, A. (1992). Curriculum reform and the teacher. *The curriculum Journal*, 2, 3, pp. 249-258.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, pp.53-73.

- Joyce, B.R. (1991). The doors to school improvement. *Educational Leadership*, 48, 8, pp. 59-62.
- Joyce, B.R., Calhoun, E. y Hopkins, D. (1999). *The new structure of school improvement. Inquiring schools and achieving students*. Buckingham: Open University Press.
- Lawrence, P.R. y Lorsch, J.W. (1987). *La empresa y su entorno*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Lehr, C.A.; Johnson, D.R.; Bremer, Ch.D.; Cosio, A. y Thompson, M. (2004). *Essential Tools. Increasing rates of School Completion: Moving From Policy and Research to Practice*. A manual for Policymakers, Administrators, and Educators. [Disponible en <http://www.ncset.org/publications/essentialtools/dropout.pdf>]
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). *The Effects of Transformational leadership On Organizational Conditions and Student Engagement with School*. [Disponible en [http://www.hku.hk/educel/Visitor\\_ProfLeithwood.htm#TOP](http://www.hku.hk/educel/Visitor_ProfLeithwood.htm#TOP)]
- Lira, L. (2004). Una propuesta de formación para docentes centrada en la resolución de conflictos. *Educación. Revista de Educación*, julio-septiembre, pp. 37-48.
- Loucks Horsley, S. (1993). Facilitating Change at the School Level: where the rubber hits the road. En R. Bollen (Ed.), *Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness* (pp. 69-81). Utrecht: National Centre for School Improvement.
- Martínez, F., Escudero, J. M., González, M<sup>a</sup> T., García, R. et al. (2004). *Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro*. Proyecto (PL/16/FS/00) Financiado por la Fundación Séneca. Murcia
- Natriello, G; Pallás, A.M. y McDill, E.L. (1986). Taking Stock: Renewing Our Research Agenda on the Causes and Consequences of Dropping Out. *Teacher College Record*, 87, 3, pp. 430-440.
- Newman, F.M.; Wehlage, G.G. y Lamborn, S.D. (1992). The significance and sources of Student engagement. En F.M. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American Secondary Schools* (pp. 11-39). New York: Teachers College Press.
- Nussbaum, M. y Sen, M. (Comps.) (2002). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica Editores.
- Ouchi, W.G. (1980). Markets, bureaucracies and clans. *Administrative Science Quarterly*, 25, pp.129-141.
- Pareja, J.A. (2005). Liderazgo y conflicto en los centros, *Temáticos Escuela*, 14, pp. 9-10.
- Pareja, J.A. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 113. [Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL3.pdf>]
- Pareja, J.A. (2008). Afrontar los conflictos en la institución escolar. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (Cd-Rom). Madrid: Wolters Kluwer.
- Pareja, J.A. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *Educación y Educadores*, 12, 1, pp. 137-152.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Literatura Mondadori.
- Perrenoud, Ph (2002). Os sistemas educativos face ás desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. En J.B. Duarte (dir), *Igualdades e Diferença. Numa escola para todos* (pp.17-44). Lisboa: Ed. Universitarias Lusófanos.

- Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía de contrato*. Barcelona: Graó.
- Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*. [Disponible en <http://www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html>]
- Richardson, G.P. (1991). *Feedback thought in social science and systems theory*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Romeroy, E. (1999). The Teacher-Student Relationship in Secondary School: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20, 4, pp. 465-482.
- Rosi, R. y Montgomery, A (Eds.) (1994). *Educational Reforms and Student At Risk: A Review of the Current State of the Art*. [Disponible en <http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/EdRefors/title.html>]
- Sabirón, F. (1993). El conflicto en las relaciones escolares. En M. Lorenzo y O. Sáenz: *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 259-282). Alcoy: Marfil.
- Sarason, S. (1990). *The predictable failed educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sen, A (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial
- Shein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sirotnik, K. A. (1994). La escuela como centro de cambio. *Revista de Educación*, 304, pp. 7-30.
- Siskin, L.G. (1993). *Realms of knowledge: Academic Departaments in Secondary Schools*. New York: Palmer Press.
- Taylor, F.W. (1947). *The principles of Scientific Management*. New York: Harper
- Teixidó, J. (2007). *Intervención de los directivos en los procesos de resolución de conflictos en los centros educativos*. [Disponible en <http://www.joanteixido.org/esp/conflicte.htm>]
- Tomás, M. (1995). Los conflictos organizativos, factor clave para el desarrollo organizativo de los centros educativos. *Educar*, 19, pp. 61-76.
- Watkins, C. y Wagner, P (1999). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós.
- Wilkins A.L. y Ouchi, W.G. (1983). Efficient cultures: exploring the relationship between culture and organizational performance. *Administrative Science Quarterly*, 28, pp. 468-481.
- Willms, J.D. (2000). *Student Engagement at School. A sense of Belonging and participation. Results from PISA 2000*. OECD. [Disponible en <http://www.pisa.oecd.org/Docs/download/StudentEngagement>].