El abordaje del absentismo escolar desde el modelo centrado en soluciones

The approach to school absenteeism from the solution-focused model

Diana Soldevilla Santander, *Educadora Social, Trabajadora Social y Terapeuta Familiar y de Pareja. Funcionaria del Sistema Público de Servicios Sociales de La Rioja de primer nivel, Ayuntamiento de Logroño*

Resumen

El presente artículo trata de abordar el problema del absentismo escolar, un problema que sobrepasa las paredes de los Centros Escolares y llega a las puertas del Sistema Público de Servicios Sociales por su función de control y coercitiva. Si bien el absentismo escolar ha sido invisible de alguna manera a nivel técnico, la realidad es que supone un problema importante por su asociación directa con factores de riesgo y de exclusión social a largo plazo.

Así mismo, presenta unas peculiaridades que complejizan su resolución: desde derivaciones forzosas y jóvenes "visitantes", hasta padres "demandantes" y demandas por construir, lo que hace que intervenir sobre el absentismo escolar no sea algo sencillo.

Es por ello por lo que el presente artículo trata de aportar algunas propuestas prácticas de intervención que se nutren, principalmente, del Modelo Centrado en Soluciones, un modelo que epistemológicamente ofrece una oportunidad al o la joven de generar una nueva identidad sobre sí mismo/a y atribuir control sobre un problema que, en ocasiones, es vivido como totalmente inmovilizador, propuestas que, por otro lado, también pueden resultar de interés para los Centros Escolares.

Palabras clave: absentismo escolar, servicios sociales, centros escolares, modelo centrado en soluciones, adolescencia, contexto escolar.

Abstract

This article tries to address the problem of school absenteeism, a problem that goes beyond the walls of Schools and reaches the doors of the Public System of Social Services due to its control and coercive function. Although school absenteeism has been somewhat invisible at a technical level, the reality is that it is a major problem due to its direct association with risk factors and long-term social exclusion.

Likewise, it presents some peculiarities that complicate its resolution: from forced referrals and young "visitors", to "demanding" parents and demands to be built, which makes intervening on school absenteeism not something simple.

That is why this article tries to provide some practical proposals for intervention that are nourished, mainly, by the Solution-Centered Model, a model that epistemologically offers an

Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

opportunity to the young person to generate a new identity about himself/herself and attribute control over a problem that, on occasions, is experienced as totally immobilizing, proposals that, on the other hand, may also be of interest to Schools.

Keywords: school absenteeism, social services, schools, solution-focused model, adolescence, school context.

Fecha de recepción: 08/07/2022 Fecha de aceptación: 19/11/2022

Introducción: el absentismo, también un problema social

Ante la generalizada saturación del Sistema Público de Servicios Sociales, en los que los casos de intervención familiar en ocasiones resultan inabarcables, atender los casos de absentismo escolar suele generar dudas (y quejas) sobre quién es la entidad competente en su abordaje: ¿es un problema social o es un problema escolar?

Debates aparte, la realidad es que la inasistencia al Centro Escolar de forma frecuente por parte de algunos/as alumnos/as, puede llevar no sólo al fracaso escolar y al abandono del sistema educativo a corto y medio plazo, sino también a generar problemas sociales y adaptativos que pueden ser la causa de una posterior situación de conflicto y/o exclusión social.

Y así es: también los casos de absentismo escolar vienen a parar al "cajón de sastre" que son los Servicios Sociales, donde se atienden en un *continuum* de gravedad desde situaciones de desprotección muy graves que constituirían uno de los extremos (maltrato, abusos, etc.), hasta tratar en el otro extremo la presencia de cualquier factor "de riesgo" que se pueda considerar trabajable y mejorable. Es decir, los Servicios Sociales se encuentran con la ardua tarea de "solucionar" (perdón, tratar) un sinfín de problemas multidimensionales, multicausales y de diferente índole, entre ellos, el absentismo escolar.

Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Uno de los motivos por los que los casos de absentismo escolar llegan a los Servicios Sociales por su función coercitiva y de control, a veces incluso de la mano de actuaciones previas de Policía Local.

Es por ello por lo que el presente artículo pretende ofrecer algunas ideas sobre cómo abordar los casos de absentismo escolar desde el contexto social y socioeducativo alejándonos del matiz meramente coercitivo con prácticas centradas en la persona, que adolescente tras adolescente, están resultando eficaces.

La información recogida aquí surge del recorrido de varios años de intervención familiar en los que, tras muchos casos de absentismo escolar, fue necesario desarrollar prácticas que promovieran cambios internos en los/las jóvenes y sus familias. Lo que aquí se presenta es un conjunto de propuestas de intervención basadas en el Modelo Centrado en Soluciones (en adelante MCS), utilizado de forma complementaria con otros enfoques, como el Modelo Sistémico-Relacional y la Terapia Narrativa.

La Terapia breve centrada en soluciones fue creada originariamente por Steve De Shazer e Insoo Kim Berg, (de Shazer, 1985, citado en Rodríguez y Beyebach, 1994), quienes, desde una posición de pensamiento construccionista, se dedicaron a investigar junto a su equipo del *Brief Family Therapy Center* en Milwaukee, qué tipo de foco, qué conversaciones o qué preguntas propiciaban más el cambio. "Este modelo se enmarca dentro de las terapias familiares sistémicas y trabaja ampliando las soluciones eficaces que los clientes ponen en marcha por sí mismos para enfrentarse con sus problemas" (Rodríguez y Beyebach, 1994, p.241).

Definición y cifras de absentismo escolar

Primeramente, cabe clarificar qué se entiende por situación de absentismo escolar; véase la definición que ofrece la Ley 1/2006, de 28 de febrero, de Protección de Menores de La Rioja: "cuando el menor en periodo de escolarización obligatoria no asiste de forma regular a las clases del centro en donde se halle matriculado, sin causa que lo justifique" (párrafo 3º del punto 2 del art. 16).

Y por señalar el impacto del problema, según la Encuesta de Población Activa 2020 y 2021 (EPA) del Ministerio de Educación y Formación Profesional, ha informado que la tasa de abandono temprano en la educación en España registró el 16% en 2020, alcanzando la cuota más baja de su historia en 2021 con un 13,3%, tasa que se acerca más que nunca a la media

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

europea (10%) (educaweb.com). La tasa es mayor entre los hombres (16,7%) que entre las mujeres (9,7%). En datos concretos, supone que alrededor de 282.000 chicos y 155.000 chicas han abandonado sus estudios prematuramente en 2021.

Según Cruz Orozco, profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Valencia, (2020) "el absentismo escolar no recibe en España la atención que merece. […] Esta realidad presenta una escasa visibilidad educativa y social" y hace expresa la "necesidad de una mayor intervención por parte de las autoridades educativas, para una más eficaz aplicación del derecho a la educación" (p.121).

Como decíamos, la consecuencia directa del absentismo escolar prolongado es la pronta salida del sistema educativo, imposibilitando acceder al certificado de estudios (título de graduado en la Educación Secundaria Obligatoria) con un efecto obstaculizador posterior para acceder al mercado laboral, lo que está asociado directamente a factores sociales de riesgo.

Así mismo, cabe señalar también que, en muchas ocasiones, antes de llegar a un absentismo escolar prolongado, se dan conductas pre-absentistas tales como faltas de respeto a compañeros y profesorado, vandalismo, agresiones, pasividad y distanciamiento de los procesos de aprendizaje, entre otros, que suponen un problema en sí mismas.

La demanda de intervención en casos de absentismo

Antes de avanzar, cabe insistir que este artículo hace referencia a aquellos casos en los que el absentismo escolar es el problema central de la demanda, y no una consecuencia o síntoma de un problema mayor, como podría ser un problema de adicción a sustancias tóxicas o una desmotivación vital que aleje al/la joven, no sólo de la cotidianidad escolar, sino de muchos otros aspectos de su vida. Es decir, cuando, por ejemplo, el consumo de tóxicos se ha convertido en un hábito frecuente o grave, quizá éste pase a ser el problema central, convirtiéndose el absentismo en una consecuencia que acompaña a los consumos, retroalimentándose las ausencias a clase con dichos consumos; o, por ejemplo, cuando existe un malestar emocional en el/la menor causado por otro problema que impacte de forma directa en su implicación escolar. En esos casos, el foco habría que ponerlo en esas otras conductas.

Centrándonos en el problema del absentismo escolar como problema principal, presenta ciertas características particulares sobre las que se hace necesario reflexionar previamente, ya

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

que van a marcar muy claramente la evolución de intervención, debido, entre otros elementos, a la posición que suelen ocupar cada uno de los miembros de la familia ante el problema.

Muy habitualmente, el/la joven suele ocupar una posición de "visitante" (Beyebach, 2011, p.43), ya que normalmente no quieren dejar de faltar a clase, lo que significa que no constituye un problema para ellos, y por lo tanto, no suele existir demanda (petición de ayuda). Suele ser la demanda de terceros (el propio Centro Escolar, la apertura de un expediente de absentismo que atemoriza a los progenitores, la actuación de Policía Local, etc.) la que sitúa a la familia en el despacho de los Servicios Sociales. Como se ve, una derivación forzosa que genera por sí misma un contexto de intervención de control, que puede convertirles en usuarios/as "fugitivos/as". Esto genera algunas cuestiones a tener en cuenta: ¿Será esta derivación lo suficientemente "poderosa" para la familia? ¿Podemos ahondar en otras motivaciones del/la joven o de la familia que generen un objetivo a lograr? ¿Es posible establecer una relación de colaboración para luchar contra el problema del absentismo?

Suele ser interesante averiguar en un primer momento si el absentismo es un problema egosintónico o egodistónico para el joven o la joven, en el sentido de que hay algunos/as adolescentes que viven negativamente sus efectos (por ejemplo, el daño que les está haciendo el problema a sus progenitores suele ser algo habitual) produciéndoles egodistonía; o, por el contrario, hay otros/as que no sienten que les traiga ningún tipo de consecuencia negativa asociada, sino más bien beneficios secundarios, lo que dificulta aún más la intervención y la implicación de los y las adolescentes por la egosintonía que les produce. Es de utilidad conectar con sus valores personales y el sufrimiento familiar, para dar paso a una voluntariedad.

Como indica Cirillo (2018), "la diferencia entre adolescentes colaboradores y no colaboradores es más bien relativa: casi nunca un adolescente es realmente un solicitante" (p.70), lo que el MCS entiende como "comprador" (Beyebach, 2011, p.43).

Para hacer más compleja la intervención, muchos de los padres suelen mostrar una actitud delegante: "que lo resuelvan los profesionales" o "es problema del chaval, él verá qué hace con su vida", etc. Esta posición, que torna entre una posición de "visitante" y "demandante" tampoco es de mucha ayuda, y suele estar asociada a estilos educativos tanto autoritarios como permisivos y ausentes-negligentes, así como de posiciones de enfado distante, que no ayudan.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Es por ello que no hay que dar por hecho que existe un compromiso de cambio desde el principio ni una implicación parental inicial, y que habrá que dedicar las primeras intervenciones a clarificar qué de bueno tendría para cada uno de ellos/as la asistencia a clase a corto, medio y largo plazo, qué efecto tendría ese cambio en su entorno y qué beneficios secundarios irían asociados al mismo, por dar algunas ideas, hasta concretar una demanda y unos objetivos deseados por todos/as, y establecer una relación de colaboración.

Abordaje técnico desde el enfoque centrado en soluciones

Pasando ya a exponer la intervención propiamente dicha, señalar que la técnica central que se propone como hilo conductor en este tipo de casos son las escalas**.** Tal y como indica Beyebach (2006):

> Las escalas son una forma rápida de promover cambios […], sobre todo las escalas de avance. Se trata de pedir (a los consultantes) que valoren de 1 a 10 la gravedad de su problema, para a partir de ahí, trabajar sus mejorías y sus recursos, definir objetivos y concretar metas intermedias (p.165).

Asimismo, Shazer (2015) indica que "las preguntas que incluyen escalas permiten que el terapeuta y el paciente construyan conjuntamente un puente, una manera de hablar de las cosas que son difíciles de describir, incluso el progreso hacia la solución" (p.124).

Si bien las escalas siempre se brindan a ser definidas en sus extremos (el 1 y el 10) por el/la profesional como bien lo considere, normalmente el extremo superior del *continuum* se suele definir como "las cosas están como a la persona o a la familia le gustaría", al "futuro deseado", o "el día después del milagro" (Shazer, 2015, p.294); y el extremo inferior, que según preferencias puede estar cuantificado con el 0 con el 1, suele ser "cuando peor han estado las cosas".

En el caso del absentismo, el diseño de las escalas a utilizar es fácil, ya que se definen sus extremos de una forma objetiva, es decir, del 0% al 100% de asistencia escolar, según los registros del Centro Educativo, cifras exactas que de forma diaria quedan registradas en las plataformas digitales correspondientes. Se puede saber a cada una de las clases que un/a menor ha faltado, casi de forma inmediata a dichas ausencias. Por eso, una de las primeras cosas que se recomienda es solicitar, bien a los padres o bien al Centro Escolar, siempre bajo el conocimiento del/la menor, la forma de acceso a dicha plataforma. En ocasiones los padres facilitan las claves de acceso o en otras ocasiones, el profesional escolar responsable del/la menor envía de forma periódica dichos datos, siendo útiles de forma semanal.

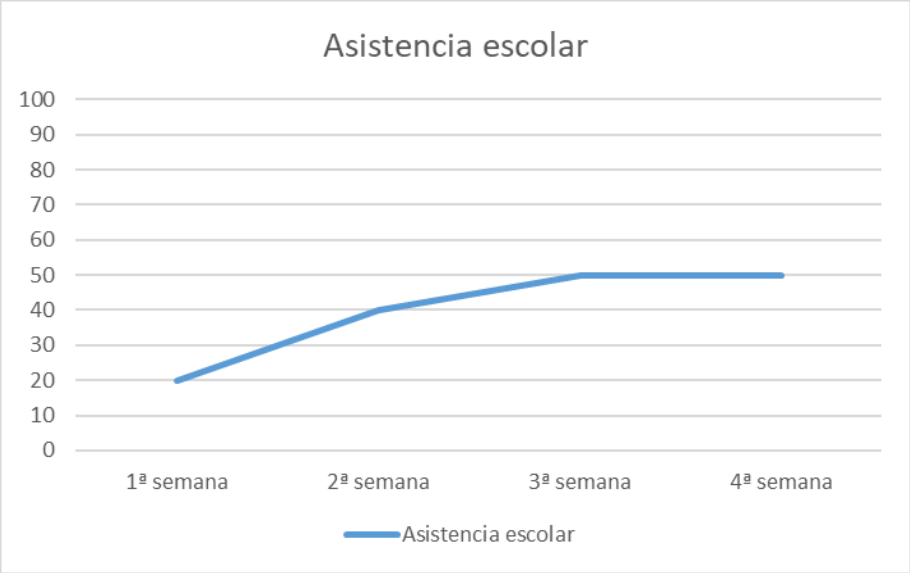
RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Con estos datos de asistencia se procede a dibujar una gráfica, siendo el eje vertical (eje y) el que representa la escala del 0 al 10 de asistencia (en tantos por ciento) y el eje horizontal (eje x) recoge cada uno de los días lectivos. Así se va creando una imagen que muestra claramente qué días el/la menor ha asistido a clase. La gráfica debe elaborarse "en positivo", es decir, debe resaltar la asistencia frente a la no asistencia (un 10%, un 20%, un 70%... o en ocasiones un 0% que significa que ese día no ha ido a ninguna de las clases -que suelen ser 6 horas al día-).

Se aconseja que los datos sobre los porcentajes de asistencia estén calculados previamente a mantener la sesión con la familia, para mostrarlos al o la adolescente y confirmarles que son datos objetivos (porque más de uno/a cree que han sido "exagerados"). Ya en sesión, se le puede pedir que él o ella mismo/a vaya dibujando la gráfica con esos datos, documento visual que será la "guía" que se utilizará a lo largo de la intervención. Esta construcción, que desde la terapia narrativa podría ser considerada metafóricamente como "ir escribiendo un nuevo capítulo sobre su vida", al verla, suele resultar muy sorprendente para el propio o la propia adolescente. Al principio suelen quedarse impactados e impactadas porque "pensaban que iban más a clase" de lo que la gráfica muestra. Les ayuda a tomar conciencia de que el problema del absentismo está más presente en su vida de lo que creían.

Y en las sesiones posteriores ocurre lo mismo, pero al revés, es decir, les ayuda a tomar conciencia de que han acudido más de lo que pensaban y suele ser un factor autoestimulante muy motivador para ellos/as.

1. *Ejemplo de gráfico de registro de asistencia.* Fuente: elaboración propia



RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.

Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

La visualización de este gráfico ayuda también a que padres "visitantes" (Beyebach, 2011, p.43) tomen conciencia de la dimensión del problema y se impliquen más en el cambio.

Un ejemplo podría ser el caso de un menor de 11 años que cursaba 6º curso de Educación Primaria y presentaba a tan corta edad un absentismo importante. Los padres no eran, o no querían ser, muy conscientes de ello. Estos progenitores, separados, con custodia compartida de forma quincenal, fueron citados conjuntamente en una de las primeras sesiones. Se les mostró la gráfica de asistencia temporalizada semanalmente. Mostraba claramente cómo en la quincena en la que el menor convivía con el progenitor los porcentajes de asistencia rondaban el 20-30%, y en cambio con la madre, ascendían al 60-70%. El progenitor no podía creerlo. Esto permitió enfocar el trabajo con el padre, que se mostraba mucho más permisivo y, por ende, negligente con el hijo, ya que primaba la relación por encima de la normatividad; y permitió trabajar de forma más ajustada con la madre, quien estaba mucho más presente en la vida del hijo y más consciente de la situación escolar problemática, pero poseía escasas estrategias educativas. También se pudo aplicar al padre lo que le funcionaba a la madre con el hijo, aunando así al equipo parental.

Los porcentajes que se sitúan entre el 0%-30% se consideran como "cuando más presente ha estado el problema en la vida del menor", y cuotas de entre 70%-100% de asistencia son considerados logros. Sin embargo, en algunas ocasiones, incluso un 10% puede suponer una excepción y puede trabajarse como tal.

Las excepciones "son todas aquellas ocasiones en las que debería darse y no se da la conducta problema" (Beyebach, 2006, p.44). "Cuanto más habla el paciente sobre las excepciones, sobre los milagros, todo eso se vuelve más real" (Shazer, 2015, p.84).

Se trabajan de la siguiente manera: chequeando a nivel conductual, cognitivo y emocional, e intentando atribuir control o "anclar", lo que significa trabajar para intentar que "los cambios sean percibidos como algo que pueden repetir, que no ha ocurrido por casualidad, sino que está en sus manos mantener" (Beyebach, 2006, p.133): ¿qué fue diferente ese día que hizo que fuera a clase? ¿qué pasó antes, durante y después? ¿qué ayudó a que fuera a clase? ¿qué pensó o qué hizo diferente? ¿cómo se le ocurrió hacer eso? ¿qué puso de su parte? ¿qué se dijo a sí mismo? ¿cuál fue la clave? ¿qué hicieron los demás diferente? ¿cómo ayudaron los demás? ¿qué supuso para él? ¿qué supuso para los demás?...

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Las excepciones más difíciles y a las que hay que dedicarles especial atención son las que se producen a las 8:00 horas (1ª clase del día). Y otras excepciones importantes son las que se producen tras haber permanecido en clase varias horas seguidas y las de después del recreo. Estas situaciones suponen un reto importante para el/la adolescente absentista.

Y como se hace con todas las excepciones, se pueden explorar los efectos que tuvo esa asistencia: quién se dio cuenta, quien le dijo algo positivo, quién se enteró de su familia, qué efecto tuvo en su madre (como dijo Furman (2021) en un reciente curso de intervención sobre el trauma: "las madres son muy importantes para el modelo centrado en soluciones"), cómo reaccionaron y cómo reaccionó él o ella en consecuencia, qué de bueno tuvo, etc.

Matizar en este punto que, cuando le preguntamos al chaval o la chavala cómo se sintió por ir a clase, no esperemos respuestas del tipo "muy bien, me sentí muy bien conmigo mismo/a", porque no suele ser así. Más bien las respuestas suelen ser "fue duro permanecer allí", "no entendí nada de lo que hablaban", "me aburrí mucho" … esto hay que redefinirlo como un elemento que forma parte del problema y obstaculiza el objetivo de la persona, pero al que fue capaz de vencer, por lo menos, en esa ocasión.

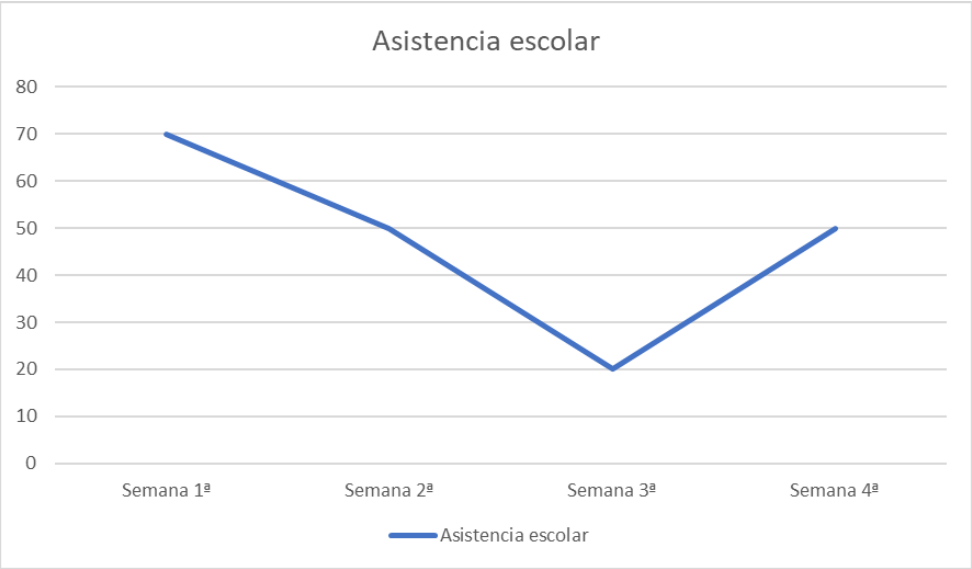
Y es que la externalización del problema es otra técnica que, de forma transversal, es eficaz en el absentismo. Los/as jóvenes suelen incorporar de forma fácil la externalización en estos casos y suelen llamarlo: el monstruo de las faltas, la pereza, la desmotivación, la falta de ganas, la pesadez, la obligación, la ley… resultando imprescindible detectar junto con el/la menor, aquellos aliados al problema que suelen tener mucho poder: a veces son los amigos que incitan a no ir a clase (recuerdo un caso en el que cada mañana, a las 8:00 horas en punto, una joven siempre tenía mensajes por *WhatsApp* de alguno de sus amigos que le esperaban en un determinado parque, lo que estaba asociado a no ir a clase; u otro caso en el que un menor recibía en los recreos mensajes de amigos que le esperaban fuera del recinto escolar, con poca probabilidad de regresar una vez finalizado éste), tampoco ayuda la distancia del centro escolar, el sueño matutino (que suele derivar en la necesidad de trabajar sobre los hábitos horarios), o el uso abusivo de las nuevas tecnologías que está muy asociado a la pérdida de dichos hábitos saludables de sueño, así como la delegación que hacen en la figura adulta para que asuman su responsabilidad de levantarse, etc.

Por otro lado, los picos de más caída que suponen un mayor absentismo son planteados como una recaída y se trabajan como tal. Las recaídas "se pueden redefinir como una forma de

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.
Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

aprender más acerca de cómo afrontar exitosamente el problema e identificar posibles situaciones de riesgo futuras" (Beyebach, 2006, p. 325-326).

2. *Registro de gráfico con recaída.* Fuente: elaboración propia



Las recaídas se trabajan en dos momentos:

En un primer momento (hasta el pico más bajo de menor asistencia), se entienden como un conjunto de sucesos negativos: ¿qué hizo que no fuera a clase? ¿qué supuso el riesgo de no ir? ¿de qué se aprovechó el problema? ¿qué cadena de sucesos o conductas hizo que faltara? ¿en qué momento tuvo la oportunidad de hacer algo diferente e ir a clase? ¿qué hubiera podido hacer diferente? ¿qué hubiera hecho falta para seguir manteniéndose en la asistencia anterior? ¿cuál hubiera sido una buena idea?

Y en un segundo momento de manera positiva (que va del pico más bajo hacia la subida) que incluye explorar: ¿qué pasó para no faltar aún más? ¿qué ayudó a que no faltase más tiempo? ¿cómo logró ir retomando la asistencia? ¿cómo logró vencer la vergüenza, pereza, inercia que supone el acudir tan poco…? ¿cómo logró mantenerse después? ¿qué ha mejorado desde entonces? ¿qué hace ahora diferente que mantiene y logra acudir? ¿qué podría ser una mejoría para el futuro?

Y de esta manera, traduciendo los datos que nos muestra la gráfica en conductas, se va trabajando la atribución de control de unos y otros:

- Por una parte, qué puso de su parte el/la joven para ir acudiendo a clase. Algunos anclajes de conductas interesantes que han ido brindando algunos/as jóvenes han sido, por ejemplo, las

Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

siguientes: un joven decidió desactivar su conexión de datos de su móvil durante el horario escolar para no recibir estos mensajes incitadores de amigos - "enemigos de la escuela"; otros pasan por diseñarse un nuevo "plan para levantarse" que suele ser ponerse diversos despertadores más o menos lejos de la cama (un chaval se puso la mesilla en la otra punta de la habitación para obligarse a levantarse y apagar una alarma que sonaba estridentemente), dejarse la persiana subida para que entre luz por la mañana, pedirle a su madre que le quitara el edredón cada mañana y pasar frío, ponerse música con la alarma, algunos no desayunan por la mañana para llegar a tiempo aún a pasando hambre hasta el almuerzo… aunque la mayoría de ellos/as acaban reconsiderando que deben acostarse antes para no estar tan dormidos/as por la mañana, lo que tiene el efecto de que acaben elaborando un segundo "plan para acostarse antes" que pasa por dejar el móvil antes, no jugar hasta tan tarde con los videojuegos, etc. (en este aspecto funcionan mucho los límites y normas que los padres y madres tengan establecidos).

- Y por otra parte, qué hicieron los progenitores/as que ayudó a vencer al absentismo (en ocasiones puede ser su presencia, y en otras ocasiones, su ausencia). El uso de la "cacerolada" a las 7 de la mañana tiene sus efectos, así como la técnica del sabotaje benévolo: "se me olvidó despertarte", "tuve que ir corriendo a trabajar", "le dije a tu padre que te levantara y no lo hizo" de una forma continua dando un mensaje de delegación de la responsabilidad en el propio/a chaval/la.

Como vemos, la inclusión de los miembros de la familia en la intervención es de vital importancia. "En la familia todos forman parte del problema y también de la solución" (Pereira, 2011, p. 229).

La inclusión del "Hermano Mayor"

Y acompañando a estos padres e hijos e hijas absentistas, están los hermanos y hermanas mayores, figuras que pueden cumplir una función muy importante de cara a luchar contra el problema.

En mi experiencia profesional, he podido observar que hay un buen número de alumnos absentistas cuyos hermanos mayores, si es que los tienen, también fueron absentistas en su momento (los estilos educativos de los padres, el valor que le dé la familia a lo académico, las mismas dinámicas familiares… pueden dar lugar a mismos problemas). Y este fracaso escolar suele ser un pasado indeseable para el hermano o hermana más pequeño/a, de forma casi inequívoca, no deseando lo mismo para él o ella. De hecho, según los años que tenga este hermano/a mayor, es posible que esta figura de referencia haya intentado retomar otros estudios, o se encuentre en desempleo o con un trabajo precario, que sirve como "muestra un botón" para evitar repetir sus pasos. Como suele contemplar la terapia narrativa, estos hermanos suelen tener "mejores esperanzas" (Metcalf, 2019, p.49) para sus hermanos/as que para ellos mismos. Plasmar estos deseos de mejora en conversaciones escuchadas por el

Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

chaval o chavala absentista, ayuda a aumentar la motivación para que tomen las riendas de su vida.

Es por ello, que hay que incluirlos como una fuente de recursos. Cirillo y cols. (2018) indican que:

> Invitar a los hermanos a la primera entrevista, cuando no son los solicitantes, resulta de dudosa utilidad, […] en una primera entrevista tenemos tiempo de hacer un número limitado de cosas. […] No obstante, la presencia de un hermano puede ser útil si sirve para apoyar a los padres inseguros o para no estigmatizar aún más al paciente (p.57-58).

En el caso del absentismo, nos encontramos con estas excepciones que recoge Cirillo y colaboradores, en las que la presencia del hermano/a mayor puede ser de utilidad, porque da luz sobre ciertas dinámicas familiares que pudieran estar sucediendo, y porque en muchas ocasiones, ya hace cosas para favorecer la asistencia a clase de su hermano/a.

Pondré un ejemplo de una primera sesión en la que Ernesto, el hermano mayor de Juan, 3 años mayor que él, explicó cómo intentaba despertar a su hermano cada mañana, con quien compartía habitación: su hermano no disponía de móvil para poner su propia alarma, y éste le prestaba el suyo. Creía que, si le acompañaba a clase cada mañana, a su hermano le costaría menos acudir, algo que resultó eficaz.

En otra ocasión, otro hermano mayor dijo que creía que su madre era demasiado blanda con su hermano pequeño y que nunca pasaba nada cuando éste faltaba, que lo mismo pasó con él. Esto permitió un trabajo con la madre sobre su permisividad, que inicialmente afirmaba "haber hecho todo lo posible".

Es por ello por lo que es muy interesante plantear a este hermano o hermana: ¿cómo podría ayudar?, ¿qué cree que podría ser de utilidad?, ¿qué cambios en la familia ayudarían a que su hermano/a acudiese a clase?, ¿qué ve en su hermano que le hace creer que puede lograrlo? (valores, ideales, sueños, capacidades…), ¿cómo le gustaría al chaval/a absentista que su hermano/a le ayudase?, etc.

El trabajo en red

Siguiendo a Metcalf (2019):

> En los casos en los que hay fracaso escolar, problemas de conducta u otras situaciones, reunirse con los miembros del sistema implicado (profesores […]) es crucial para el éxito del

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.

Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

> niño o adolescente. Un terapeuta puede ayudar a un cliente escolar a desarrollar estrategias y presentaciones nuevas que sean más representativas de quién él o ella quiere ser, pero si el sistema no es informado de esa intención, las probabilidades de un éxito a largo plazo se reducen extraordinariamente (p.127).
>
> El estigma de la mala conducta y de un rendimiento escolar deficiente puede ser difícil de cambiar una vez que el equipo educativo se siente preocupado o frustrado por la situación del alumno. Esto ocurre incluso cuando este tiene intenciones sinceras de cambiar. Y al final, si no reciben un reconocimiento a lo que están intentando hacer, muchos estudiantes bienintencionados se rinden (Metcalf, 2019, p. 187).
>
> Hay que ayudar al equipo de profesionales a ver con nuevos ojos al cliente escolar que quiere hacer cambios (Metcalf, 2019, p. 187-188).
>
> Si se vuelve a presentar a los profesores al estudiante, cara a cara en un encuentro, y descubren que el estudiante quiere mostrarles un nuevo lado de sí mismo, hay muchas más probabilidades de que este sea capaz de reconstruir las relaciones con los profesores. Este es un elemento clave del éxito cuando trabajamos con clientes que afrontan problemas escolares (Metcalf, 2019, p. 127-128).

Compartiendo lo recogido por esta reconocida terapeuta y autora "centrada en soluciones", es aconsejable solicitar una reunión conjunta con el/la menor y algunos/as representantes del equipo educativo, asegurándose de que uno/a de ellos/as es el/la que posee mayor vínculo afectivo con él/ella, si es que lo hay, y siempre en el propio Centro Escolar, marcando una diferencia de contexto con el despacho donde se suele llevar la intervención familiar en sí misma. La invitación de los padres y madres a este encuentro suele valorarse previamente según si van a aportar animosidad y confianza en el/la menor o, por el contrario, desvirtuarían el objeto del encuentro con sermones y desconfianza.

Es útil preparar con el/la joven esta reunión y ensayar sobre cómo se va a "volver a presentar" (Metcalf, 2019, p. 189) intentando que sea él mismo o ella misma quien transmita sus nuevas esperanzas. Estas reuniones suelen ser bastante duras. Se les dice expresamente a los profesores que se les preguntará por las diferencias que vean en el/la menor y las mejorías detectadas, y se establece un protocolo de seguimiento, del que se hace partícipe al/la joven.

Además, hay que señalar que, de forma complementaria a esta intervención, casi siempre es útil ofrecer o ayudar a buscar un recurso de apoyo educativo o refuerzo escolar que les ayude a comprender los contenidos, lo que por supuesto aumenta las posibilidades de una mayor asistencia a clase y genera cierto resquicio de que mejoren su situación académica. Sin embargo, en otras ocasiones, la mera asistencia a clase, aún sin un éxito académico paralelo, ya es un logro en sí mismo, ya que abre la posibilidad de ser derivado a otros itinerarios educativos (formaciones profesionales) sin salirse del sistema educativo tan tempranamente y

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.

Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

evita que los/las menores pasen tanto tiempo en calle (factor de riesgo). Es decir, no hay que desmerecer el logro de la asistencia escolar a pesar de que no vaya acompañada de éxito académico, ya que para algunos/as jóvenes, supone un "auténtico milagro".

Conclusiones

El presente artículo, en un formato claro, simple y conciso, ha tratado de aportar algunas propuestas de intervención ante un problema que, de alguna manera, ha tenido escasa visibilidad a nivel técnico, a pesar de su clara asociación a factores de riesgo de exclusión social.

Es por esto mismo que es un problema que debe abordarse también desde el Sistema Público de Servicios Sociales y no sólo desde los Centros Escolares, y que requiere de la participación de todas aquellas Administraciones que asumen responsabilidades en el campo de la intervención directa sobre los problemas sociales de los/as ciudadanos/as.

Apuntando que el absentismo escolar suele estar caracterizado por derivaciones forzosas, jóvenes visitantes, padres demandantes y demandas por construir, el presente artículo ha pretendido aunar algunas propuestas sencillas y prácticas que surgen del Modelo Centrado en Soluciones y otros modelos como el Narrativo, que están demostrando ser eficaces. Tanto las escalas de situación y de avance, como la realización de gráficas, la atribución de control, la aplicación de la externalización y el trabajo sobre recaídas, pueden aplicarse de forma fácil, también aplicables desde los entornos escolares.

Así mismo, se ha sugerido que a estas prácticas se les añadan movimientos sistémicos de especial impacto en el problema: la inclusión de los miembros de la familia, la inclusión del hermano/a mayor y el trabajo en red, concretamente, la implicación del profesorado en el seguimiento del problema hacia la solución en una especie de lucha contra el estigma negativo del/la joven.

Referencias bibliográficas

Beyebach, M. y Rodríguez Morejón, A. (1994). Terapia sistémica breve: trabajando con los recursos de las personas. En Garrido Fernández, M. y García-Martínez, J. (coords), *Psicoterapia: modelos contemporáneos y aplicaciones.* (p.242-289). Ed. Promolibro.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.

Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Beyebach, M. (2006). *24 ideas para una psicoterapia breve.* Ed. Herder.

Beyebach, M. y Herrero de Vega, M. (2011). *200 tareas en terapia breve*. Ed. Herder.

Cirillo, S., Selvini, M. y Sorrentino, A.M. (2018). *Entrar en terapia. Las siete puertas de la terapia sistémica.* Ed. Desclée de Brouner.

Cruz Orozco, J. I. (2020). Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. *Contextos educativos, nº 26, págs. 121-135.* Recuperado de http://doi.org/10.18172/con.4443.

De Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy.* Trad. Cast.: Pautas de terapia familiar breve. Ed. Paidós.

De Shazer, S. (2015). *En un origen las palabras eran magia.* Ed. Gedisa.

Educaweb.com, rescatado de https://www.educaweb.com/noticia/2022/02/01/abandono-escolar-disminuye-2021-minimos-historicos-20818/ [2 junio 2022]

Furman, B. (2021). Comunicación personal curso *"Trauma: Abordaje desde una mirada centrada en soluciones"*. Asociación Canaria i+d para la práctica centrada en soluciones.

Ley 1/2006, de 28 de febrero, de Protección de Menores de La Rioja, art. 16.2, párrafo 3º. Recuperado de: https://web.larioja.org/normativa?n=527

Metcalf, L. (2019). *Terapia Narrativa centrada en soluciones*. Ed. Desclée de Brouwer.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020 y 2021). *Encuesta de Población Activa (EPA) sobre el abandono temprano de la educación*. Rescatado de https://www.educaweb.com/noticia/2021/02/01/abandono-escolar-temprano-espana-baja-2020-19444/

Pereira, R. (coord.). (2011). *Psicoterapia de la violencia filio-parental. Entre el secreto y la vergüenza.* Ed. Morata.

Para contactar

Diana Soldevilla Santander, email: **diana.soldevilla@hotmail.com.**

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, http://www.eduso.net/res. Correo electrónico: res@eduso.net. **ISSN:** 1698-9007.

Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.