

# ABSENTISMO Y FRACASO ESCOLAR: LA EDUCACIÓN SOCIAL COMO ALTERNATIVA

## *School absenteeism and failure: social education as an alternative*

MIGUEL MELENDRO ESTEFANÍA

Universidad Nacional de Educación a Distancia

---

La Estrategia de Lisboa, pactada por los países de la Unión Europea en 2005, establece la integración social de los jóvenes como medida imprescindible para la construcción de una Europa sostenible y sin exclusión social, y señala al abandono escolar prematuro y el desempleo juvenil como los dos principales obstáculos para conseguirlo. Nuestro país se encuentra, en estos momentos, en una difícil situación respecto a ambos problemas: el abandono y el fracaso escolar se incrementan y la crisis económica agrava las dificultades para la inserción laboral de los jóvenes menos preparados.

Desde el marco institucional europeo se plantean alternativas a estas «trayectorias fallidas» a través de *políticas integradas de transición*, que buscan dar respuesta a la actual desestandarización y a las dificultades en el tránsito de los jóvenes a la vida adulta. Unas políticas que pretenden abordar de forma sistémica e interdisciplinar, desde un enfoque socioeducativo, fenómenos complejos como los del abandono prematuro y el fracaso escolar.

Absentismo, abandono y fracaso escolar son problemáticas educativas frecuentadas tradicionalmente por los educadores sociales. Su presencia cada vez mayor en los equipos educativos de los centros de enseñanza posibilita sin duda una intervención socioeducativa más integrada, más eficaz y mejor coordinada sobre estas problemáticas. Una metodología compleja y flexible está en la base de su intervención, para la que se requiere formar educadores competentes ante situaciones inciertas y cambiantes, características de la sociedad del riesgo en que se desenvuelven hoy nuestros adolescentes y jóvenes en dificultad social.

**Palabras clave:** Educación, Absentismo, Abandono escolar, Fracaso escolar, Intervención socioeducativa, Educador social.

---

### Un problema global

Los Objetivos del Milenio de la ONU aspiran a «asegurar que, en 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo

completo de enseñanza primaria»<sup>1</sup>; para ello se toma en consideración la proporción de alumnos que comienzan el primer grado y llegan al último de la enseñanza primaria. Mientras cinco regiones del planeta se están

acercando al 100% de matriculación en educación primaria, ésta no es la realidad en amplias regiones como África Subsahariana, Asia Meridional y Oceanía. En la actualidad hay más de 115 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria que no pueden acudir a ella, que se ven privados de ejercer este derecho. Pero la baja matriculación o el absentismo del alumnado no son los únicos problemas.

«En general, tanto en el África Subsahariana como en América Latina, los salarios de los profesores han descendido en un tercio en términos reales desde mediados de los ochenta. En estas condiciones, muchos profesores deben buscar segundos trabajos con los que completar sus ingresos, lo cual redundará con frecuencia en una menor atención a los alumnos. El absentismo del profesorado es, en parte, debido a las dificultades salariales, uno de los grandes problemas educativos en muchos países... los bajos salarios constituyen uno de los principales motivos por los que los profesores más cualificados deciden dejar la enseñanza para buscar otro tipo de empleos mejor remunerados» (Arias, 2000: 43).

Ésta es la situación en amplias regiones de nuestro querido y poco cuidado planeta Tierra. Una realidad muy alejada de la nuestra, insostenible e insolidaria, que determina el futuro de millones de personas. Conocerla es necesario para tener una perspectiva global, a la vez que local, del problema del absentismo, del abandono escolar o de la desescolarización no deseada. Conocerla es necesario para poder transformarla, transformando también nuestra realidad educativa cotidiana, tan próxima que parece en ocasiones única.

Desde esta visión global de la realidad educativa podemos entender más claramente el alcance de nuestras acciones y la complejidad de la tarea a la que nos enfrentamos. Y también delimitar el contexto social e histórico en que se incardina la labor de los educadores sociales, las posibilidades y limitaciones de su tarea en la

sociedad de la globalización y del riesgo<sup>2</sup>, una sociedad que también habría de serlo de la solidaridad y la educación para todos<sup>3</sup>.

La escolarización en el contexto europeo y, más concretamente, en nuestro país, responde al criterio —también sustentado por Naciones Unidas— de que además del acceso a la enseñanza, hay que lograr que ningún niño abandone la escuela y que todos reciban una educación de buena calidad. Entre los objetivos de la Estrategia Lisboa, pactada por los países de la Unión Europea en 2005, se establece «como medida imprescindible para el crecimiento sostenible e inclusivo de Europa la integración social de los jóvenes» (Walther y Pohl, 2007: 155), y especialmente el tratamiento de dos de los temas que les afectan de forma más significativa: el abandono escolar prematuro y el desempleo juvenil. Los objetivos de la Unión Europea en este sentido son los de incrementar, en 2010, el porcentaje de personas que han terminado la educación secundaria postobligatoria, pasando del 74% actual —el 63,4% en España— al 85%, y reducir, en el mismo periodo, el abandono escolar prematuro en Bachillerato y Formación Profesional por debajo del 10%. Mientras que la media europea de abandono escolar es de un 14,8%, y países como Alemania, Bélgica, Francia o Reino Unido rondan el 12%, nuestro país no sólo tiene un porcentaje muy elevado, sino que además la ha incrementado en 1,1 puntos en el último año, llegando al 31%, es decir, el doble prácticamente que la media europea, y sólo por debajo de Portugal (36,3%) (López Blasco, 2007; MEPSYD, 2008).

Como señala Maribel García (2005), la extensión de la escolarización obligatoria en los países de nuestro entorno no se produjo sin resistencias<sup>4</sup>, y ha supuesto un largo proceso. Un proceso que ha desembocado en el nuevo milenio, en las sociedades occidentales, en una honda preocupación por los problemas que provocan el absentismo, el abandono y el fracaso escolar.

«El abandono, el absentismo y la desmotivación escolar se han convertido, en los últimos años, en un buen número de países europeos —como Francia, Bélgica, Reino Unido o Alemania—, en una de las principales preocupaciones de políticos y educadores» (García, 2005: 348)<sup>5</sup>.

Aunque no es éste el momento para profundizar en diferenciaciones semánticas elaboradas, sí parece conveniente dedicar algunos párrafos a clarificar la relación entre absentismo, abandono y fracaso escolar. Todos ellos son términos que indican una desadaptación importante al entorno educativo, que puede desembocar en procesos de inadaptación o exclusión social de diferente magnitud.

Por absentismo escolar se entiende la asistencia irregular, o las ausencias repetidas e injustificadas del centro educativo, de los menores en edad de escolarización obligatoria, o su no escolarización en este periodo. Este absentismo puede derivar en la salida anticipada del menor del sistema educativo, el denominado abandono escolar prematuro. Y a su vez tener efectos sobre el rendimiento escolar, provocando retraso y, en las situaciones más graves, fracaso escolar. Una situación que supone dejar el sistema educativo antes de haber logrado adquirir un nivel apropiado de conocimientos. El absentismo escolar comienza así siendo «un problema educativo que afecta a la comunidad escolar y pasa a ser un problema social, familiar y cultural» (Proyecto Presentia, 2005: 7). La no adquisición de los aprendizajes necesarios, requeridos para su futura inserción social y laboral por parte de los jóvenes que abandonaron prematuramente el sistema educativo, tiene efectos muy significativos a todos los niveles —social, emocional, competencial, económico— en el tipo de tránsito que éstos realizan a la vida adulta. Y genera situaciones de desigualdad y exclusión social.

El absentismo y el abandono escolar pueden producirse por múltiples causas. Se trata de un problema complejo que se focaliza en los

centros educativos, pero que puede tener su origen en espacios muy diferentes, desde el propio entorno escolar hasta el grupo familiar, el entorno social y cultural, las relaciones entre iguales... En este sentido, las soluciones raramente pueden provenir de un abordaje lineal, unidireccional. Se requiere de un abordaje interdisciplinar, complejo, donde los diferentes agentes sociales y educativos —padres, educadores, profesores, trabajadores sociales, policía local— han de aunar esfuerzos y trabajar en equipo para obtener resultados satisfactorios. En relación con todo ello, advierte A. Petrus (2000: 132) que «la escuela no es capaz, por sí misma, de solucionar los complejos problemas de la población infantil y juvenil, como tampoco puede resolver las dificultades de la institución familiar».

### **Una situación preocupante**

Como señalábamos inicialmente, en nuestro país la tasa de abandono escolar no sólo es muy elevada en comparación con las del entorno europeo, sino que además se está incrementando. Esto se corresponde con el dato de que los estudiantes españoles de 15 años —secundaria obligatoria— están por debajo de la media de los países desarrollados (media OCDE) en nivel de lectura, matemáticas y conocimiento científico, según el Informe del *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2006). Finlandia encabeza, al igual que en ocasiones anteriores, la tabla de países cuyos alumnos obtienen mejores resultados en este informe internacional, que compara los resultados educativos de 57 países. España ocupa, por ejemplo, el puesto 35 de 57 en cuanto al nivel de lectura de los alumnos, bajando varios puestos desde el anterior informe, de 2003. En Matemáticas y en Ciencias nuestro país se sitúa también por debajo de la media OCDE, en los puestos 32 y 31, respectivamente. Se constatan además enormes diferencias de resultados entre las diez comunidades autónomas que se han presentado a las pruebas de PISA.

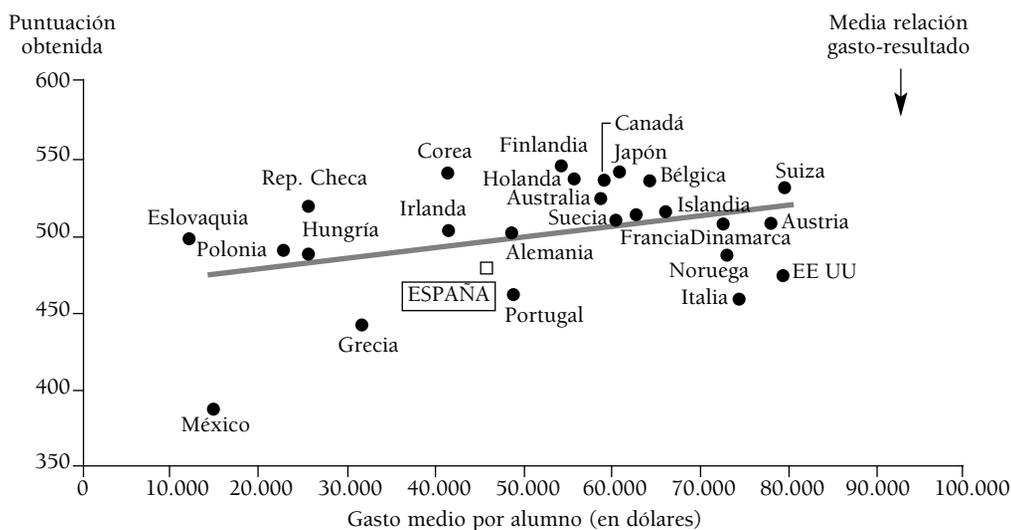
Hay que tener en cuenta que aunque las comparaciones internacionales suponen una importante contribución al debate sobre la calidad de la educación, no debemos considerarlas como el estudio final sobre los logros educativos. El objetivo último de la educación no es el de alcanzar buenos resultados en los exámenes, sino el de formar y mejorar el comportamiento de los seres humanos en sociedad, como plantea Antoni Zabala (1999: 13): «La finalidad de la educación es formar integralmente a las personas, para que sean capaces de comprender la sociedad e intervenir en ella con el objetivo de mejorarla». En este sentido, aunque con un gasto per cápita en educación por debajo de la media de la OCDE, el sistema educativo español es uno de los más inclusivos, junto a los de Finlandia, Corea y Japón (OCDE, 2003) (tabla 1). Como la propia OCDE (2003) plantea, el objetivo de los sistemas educativos no es sólo conseguir elevados resultados, sino también minimizar las diferencias internas, siendo conscientes de la gravedad de los bajos rendimientos y del hecho de que quienes abandonan el sistema escolar no llegan a adquirir las habilidades básicas para hacer frente a una difícil realidad laboral y a unas pobres perspectivas de empleo.

## Procesos de exclusión y trayectorias fallidas

Efectivamente, las experiencias de incompetencia y fracaso escolar<sup>6</sup> son uno de los primeros obstáculos sociales que pueden sufrir los adolescentes. La ausencia de motivación para el estudio, de hábitos de trabajo estructurados y de recursos culturales y habilidades sociales son algunas de sus consecuencias, que habrán de ser tenidas muy en cuenta a la hora de diseñar estrategias de trabajo con ellos para procurar un tránsito equilibrado e ilusionante a la vida adulta.

Si a ello le añadimos un entorno en el que son más que frecuentes el desinterés de los padres —y en general de la familia y del resto de personas próximas— respecto al aprovechamiento educativo de los hijos, las dificultades económicas que se encuentran en gran medida sustentando estas situaciones a lo largo de generaciones, junto a la sensación de inutilidad, fracaso y desinterés hacia lo educativo que «se respira» entre el grupo de iguales, vamos completando una situación de partida con la que

TABLA 1. Relación entre coste y resultados de la enseñanza en el mundo



Fuente: CECD-PISA, 2008.

educadores y profesionales de lo social se encuentran muy frecuentemente.

Unos modelos escolares poco flexibles<sup>7</sup>, que con demasiada frecuencia impiden la participación creativa y responsable del adolescente, que sólo confieren un protagonismo «negativo» —el del conflicto, la violencia escolar, las agresiones entre iguales— a los adolescentes y jóvenes con dificultades sociales, añaden una dificultad más: la del fracaso en un modelo determinado, el dominante, de tránsito aceptado socialmente a la vida adulta. Para quien se encuentra escasamente estimulado en su entorno familiar y social y carece de recursos personales, sociales, competenciales, de poco le sirven las clases magistrales, los libros de texto que sólo hablan de cuestiones distantes, alejadas de su entorno real, actividades que plantean objetivos inciertos y a largo plazo que chocan con la inmediatez, la espontaneidad, el corto plazo del adolescente y el joven con problemas.

A los déficits significativos en el rendimiento académico y en el funcionamiento intelectual de estos adolescentes, se suman los problemas motivacionales, caracterizados por una mayor dependencia e imitación de pautas externas, una menor conducta exploratoria y una pobre competencia cognitiva. Desde estas limitaciones, el mundo de la cultura dominante, y con él el entorno escolar, es mayoritariamente ignorado o rechazado como inútil y lejano por ellos (Gracia y Musitu, 1993).

Una gran parte de los adolescentes que fracasan en el sistema educativo pasarán así a engrosar el colectivo de menores en edad laboral que trabajan en nuestro país<sup>8</sup>; pero su falta de preparación conllevará un menor nivel de oportunidades, intereses menos diferenciados, niveles de aspiración más bajos y menor confianza en sí mismos y en sus propias capacidades al enfrentarse al mundo laboral. Muchos de ellos incrementarán las cifras del paro y del trabajo precario una vez alcanzada la mayoría de edad laboral. Se configura así, selectivamente, una

juventud muy vulnerable, situada en los límites de la marginación, que no estudia y que tiene serias dificultades para encontrar trabajo o que accede a trabajos precarios y mal remunerados, con un acceso restringido a las prestaciones sociales y una dependencia de ayudas externas que en muchos casos hipotecará su futuro.

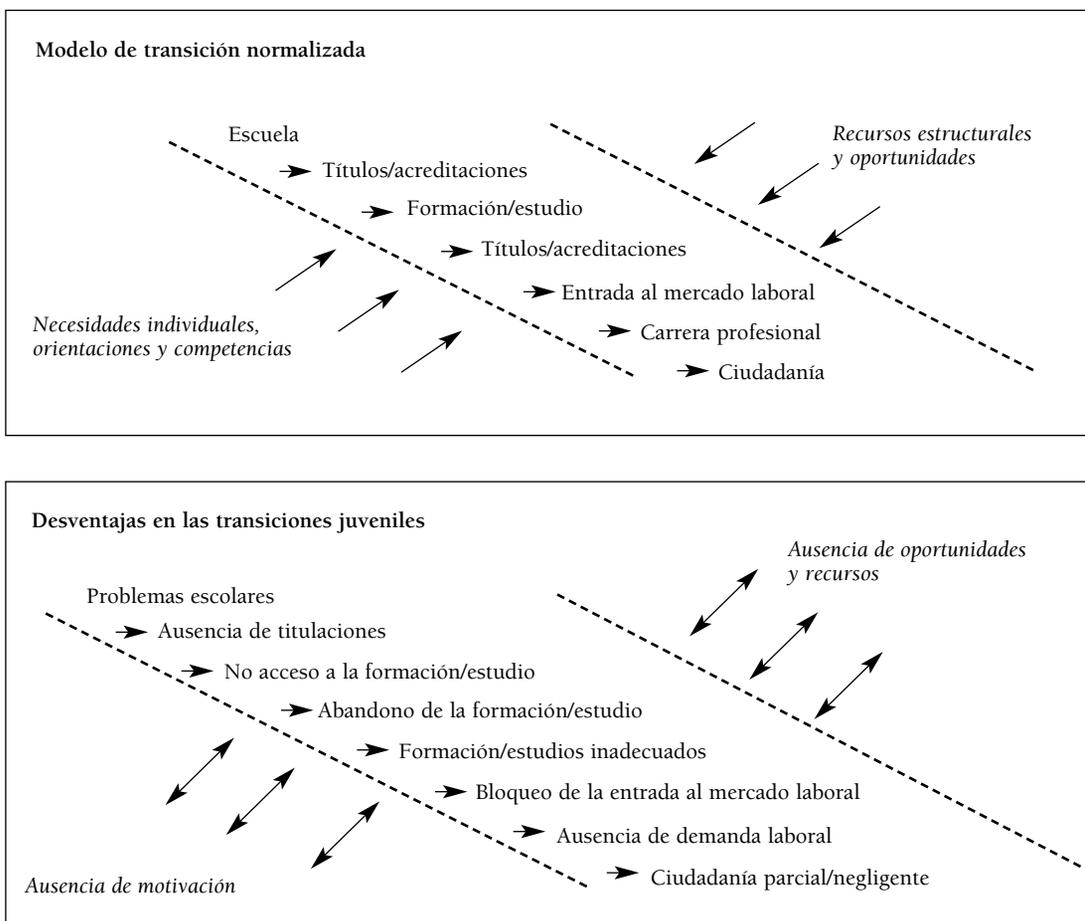
Un grupo peculiar, el denominado grupo de «*estatus cero*» (Walther y Pohl, 2007), está representado por jóvenes que se encuentra en una grave situación de riesgo de exclusión social en los países europeos. Se trata de jóvenes que han abandonado la educación, la formación o el empleo, y que no figuran como desempleados en las oficinas de empleo. Muchos de ellos han sustituido la ocupación laboral por actividades asociales y delictivas, en un proceso que les alejará de alcanzar una vida adulta independiente y responsable, y que transformará los objetivos a medio y largo plazo en satisfactores inmediatos, mecanismos de «*paso al acto*», en «*dinero fácil*» conseguido con riesgo pero sin necesidad de realizar esfuerzos prolongados. Otros se convertirán en jóvenes «*sin techo*», transeúntes en un contexto de desventajas múltiples que les llevará a practicar estilos de vida repletos de riesgo. En cualquier caso hablaremos de jóvenes que «*circularon*» fallidamente a su vida adulta y que, como consecuencia, disfrutarán de una ciudadanía gravemente limitada.

Como esquematizan los dos cuadros del IRIS (Institute for Regional Innovation and Social Research, 2005), las transiciones de los jóvenes en dificultad social se caracterizan por los problemas escolares, la ausencia de certificados y títulos académicos, el abandono de los estudios, el bloqueo en el acceso al mercado de trabajo, la escasez en las demandas de empleo y una deficiente construcción de su «*ciudadanía*» (tabla 2). Este último elemento es especialmente destacable en un modelo de sociedad, la sociedad occidental del tercer milenio, removido en sus cimientos por el fenómeno de la globalización. Una sociedad que, en el continente

européa, está empeñada en la construcción de una nueva ciudadanía y de una alternativa sostenible a las diferentes crisis —ambiental,

económico-energética, geopolítica, del estado del bienestar y de justicia social— a que se enfrenta.

**TABLA 2. Modelos de transición de los jóvenes a la vida adulta**



Fuente: Institute for Regional Innovation and Social Research (IRIS, 2005).

Aquí, la educación y los educadores sociales tienen un importante papel que cumplir. Como señalan Walther y Pohl, «las transiciones de los jóvenes en los países miembros de la UE se están haciendo más largas, más complejas e individualizadas, sin trayectorias claramente perfiladas... los jóvenes se enfrentan a mayores riesgos y opciones, todo ello bajo la influencia

de la globalización, que destruye las marcas claras del pasado y crea inseguridad y cambio. En esta situación de incertidumbre e individualización creciente, los jóvenes ya no pueden confiar en las pautas colectivas y necesitan asesoramiento y apoyo que tenga en cuenta la complejidad de la vida postmoderna» (Walther y Pohl, 2007: 157).

## Un espacio de trabajo compartido para los educadores sociales

Absentismo, abandono y fracaso escolar son problemáticas educativas frecuentadas por los educadores sociales, quienes desde hace mucho tiempo trabajan para minimizar sus efectos. Es éste uno de sus espacios tradicionales de intervención, inicialmente desde el ámbito comunitario y de los servicios sociales y, más recientemente, a través de su presencia en los equipos educativos de los centros de enseñanza.

En los últimos 30 años hemos podido presenciar la proliferación de diferentes figuras profesionales relacionadas con la educación social: educador especializado en marginación, educador de calle, educador familiar, educador en residencias de protección y de reforma, integrador social..., hasta la reciente consolidación de la figura profesional del educador social, potenciada por la aparición en octubre de 2001 del Decreto de Ley por el que se regularon los estudios de la Diplomatura en Educación Social.

Integrados en equipos multiprofesionales, fundamentalmente en el ámbito de los servicios sociales, los educadores sociales han abordado, ya desde finales de los años setenta, las problemáticas relacionadas con el absentismo y abandono escolar, y han asumido tareas de seguimiento y apoyo en la asistencia de los menores a los centros educativos, de prevención del absentismo escolar, de compensación de déficits en los aprendizajes, de coordinación con el profesorado, los trabajadores sociales y otros profesionales del trabajo social..., y de educación y orientación familiar en relación a los centros educativos (Melendro, 1999). Con el paso del tiempo, este tipo de tareas se han ido extendiendo, sistematizando, consolidando y hoy encontramos múltiples programas y proyectos que, tanto desde el ámbito local como desde los propios centros educativos, tienen como objetivo tratar las situaciones de absentismo y abandono escolar. Programas marco, mesas locales, comisiones sobre absentismo escolar, guías para la intervención, planes de

prevención y control... proliferan en las diferentes comunidades autónomas, buscando unificar criterios y actuaciones entre las diferentes instituciones y autoridades comprometidas en la tarea<sup>9</sup>.

De ahí se da el paso a la presencia de los educadores sociales en el seno de los equipos educativos de los centros de primaria y secundaria, algo que ha ocurrido recientemente en nuestro país en comunidades autónomas como Extremadura, Castilla-La Mancha, Aragón, Galicia o Baleares<sup>10</sup>. Como plantea Ortega, «las cada vez más desmesuradas exigencias de los currículos, el número, la complejidad y diversidad de alumnos y el paralelo desistimiento familiar, su disminución de la dedicación a los hijos... obligan a una acción colaboradora y complementaria de profesionales preparados ad hoc. Son los mismos profesionales de la docencia en secundaria los que requieren el apoyo, la atención y colaboración de otros profesionales» (Ortega, 2008: 9).

Estos educadores sociales que se incorporan a los centros educativos vienen en gran medida a reforzar las políticas sociales que inciden en las problemáticas del abandono escolar prematuro y el fracaso escolar, especialmente significativas en nuestro país como hemos podido comprobar. Así, en Castilla-La Mancha la normativa que regula su incorporación a los centros educativos menciona entre sus funciones la del control y prevención del absentismo, y prevé que actuando de forma coordinada con el tutor y el orientador, el educador social desarrolle tareas de mediación y control en colaboración con las familias y otras instituciones. Tendrá además que poner en práctica medidas para asegurar la asistencia regular de los alumnos a las clases, y deberá actuar cuando se produzcan situaciones de alto riesgo con acciones positivas de control y prevención del absentismo escolar.

En Extremadura son ya numerosos los educadores sociales que trabajan en los centros de secundaria, enmarcando su intervención en los departamentos de orientación y ocupándose de la detección de factores de riesgo que puedan

derivar en situaciones socioeducativas desfavorables, a la vez que colaboran en la prevención y control del absentismo escolar y supervisan el cumplimiento de las normas de permanencia en el centro del alumnado, entre otras funciones<sup>11</sup>. Tareas muy similares a las que desarrollan en algunos países europeos, como Bélgica o Francia, los educadores-supervisores o los educadores especializados en acompañamiento educativo (*educateur-surveillant*) incorporados a los centros educativos. Profesionales que trabajan en un equipo multidisciplinar con la función de apoyar a los alumnos y ayudarles a resolver sus problemas escolares, administrativos, sociales, relacionales, psicológicos, de comunicación... (Mathieu-Fritz y Braganti, 2004; Grille, 2007).

## Formar educadores competentes

Para abordar la realidad del abandono y el fracaso escolar, es necesario clarificar qué se espera de los educadores sociales, cuáles son las tareas específicas que han de desarrollar y en qué competencias han de formarse para poder hacerlo con eficacia. Tomando como referencia las propuestas de los Colegios Profesionales de Educadores Sociales (CPES, 2004), relacionamos a continuación algunas de las funciones y tareas más relevantes que puede desarrollar un educador social, en el contexto de un centro educativo y en colaboración con el resto de profesionales del equipo educativo del centro (tabla 3).

**TABLA 3. Funciones y tareas del educador social en centros educativos**

- 
- Seguimiento y control de situaciones de absentismo, fracaso y violencia escolar.
  - Seguimiento y colaboración en la respuesta educativa al alumno con comportamientos problemáticos; su acompañamiento y tutorización.
  - Elaboración, implementación y evaluación de programas de convivencia para prevenir y afrontar la conflictividad escolar, y de información, orientación, asesoramiento dirigidos al alumnado y a sus grupos familiares.
  - Actuaciones encaminadas a garantizar la información puntual a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos y su interacción con el entorno escolar.
  - Actuaciones relacionadas con la supervisión del cumplimiento de la normativa del centro por parte de los alumnos.
  - Creación de espacios y de equipos de trabajo mediadores y negociadores para la eficacia en la resolución de conflictos.
  - Prevención del rechazo a la escuela.
  - Apoyo a los alumnos en la adquisición de conocimientos, estimulando su interés por materias clave y en las que tengan un mayor retraso educativo.
  - Intervención sobre situaciones de maltrato o violencia familiar.
  - Coordinación de actuaciones con los servicios sociales y otras entidades socioeducativas de la localidad.
  - Alternativas y posibilidades para el tránsito a una vida adulta independiente y responsable; orientación e inserción sociolaboral, formación profesional y para el empleo, escuelas de segunda oportunidad y de tarde.
- 

Fuente: CPES, 2004.

Para poder desarrollar estas tareas, se requiere la formación de los educadores sociales que trabajan sobre las problemáticas del abandono y el fracaso escolar la formación en una serie de competencias que les ayuden a responder eficazmente

a las situaciones con las que van a encontrarse. Competencias para el trabajo interdisciplinar y en equipo, para interpretar la realidad desde una perspectiva sistémica que responda a la complejidad de las situaciones abordadas, para

una toma de decisiones y resolución de problemas con prontitud y acierto, con la flexibilidad que requieren situaciones muchas veces imprevisibles y cambiantes. Competencias que den paso a intervenciones socioeducativas bien cohesionadas y contextualizadas en el entorno en que se realizan.

Como señala Parcerisa, es necesario potenciar la formación de los educadores desde la perspectiva

de la «educación como proceso, acuerdo entre educando y educador, trabajo a partir de potencialidades, aproximación ecosistémica o de flexibilidad y adaptabilidad» (Parcerisa, 2008: 22).

A continuación proponemos, en la tabla adjunta (tabla 4), las competencias formativas que los educadores sociales que trabajan sobre los problemas de absentismo, abandono y fracaso escolar deberían desarrollar.

**TABLA 4. Absentismo, abandono y fracaso escolar: competencias del educador social**

---

1. Analizar la realidad desde una comprensión sistémica y holística de la problemática tratada, integrando los diferentes conocimientos, metodologías y enfoques.
2. Ser capaz de enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que puede ser incompleta.
3. Reflexionar y emitir juicios razonados sobre las responsabilidades éticas y las repercusiones sociales de la intervención socioeducativa.
4. Desarrollar actitudes, valores y formas de relación social con los diferentes colectivos, desde una perspectiva que tome en consideración el código ético profesional.
5. Diseñar planes, programas y proyectos eficaces e innovadores de intervención socioeducativa y de funcionamiento de los recursos educativos desde los que se trabaja.
6. Conocer y aprender a utilizar los mecanismos de gestión de recursos y coordinación con entidades, programas y equipamientos, en diferentes contextos y para las diferentes necesidades de la población atendida.
7. Diseñar e implementar procesos de evaluación de programas y estrategias de intervención socioeducativa.
8. Planificar, llevar a la práctica y evaluar de forma activa, responsable y eficaz procesos, métodos e intervenciones socioeducativas, adecuándolos a las características de la población atendida y su contexto socioambiental.
9. Saber aplicar los conocimientos adquiridos a la resolución de problemas y de conflictos en diferentes entornos y con distintos actores, dentro de contextos interprofesionales.
10. Adquirir y poner en práctica la capacidad de trabajo en equipo y las habilidades interpersonales que propicien la interacción y colaboración en red.
11. Ser capaz de generar un clima de colaboración, confianza y transformación de las comunidades educativas, teniendo en cuenta la importancia de la interacción de éstas con su entorno, y de la configuración de culturas innovadoras desde procesos sistemáticos de mejora.
12. Ser capaz de elaborar e interpretar informes técnicos, de investigación y evaluación sobre acciones, procesos y resultados socioeducativos.

---

Fuente: *Elaboración propia.*

De nuevo hemos de mostrarnos de acuerdo con Parcerisa cuando afirma que «la institución escolar afronta un doble desafío: adecuarse a las características de la sociedad del conocimiento y de las tecnologías, de la globalización y del

multiculturalismo... y responder adecuadamente a una diversidad cada vez mayor de su alumnado» (Parcerisa, 2008: 19). La presencia de educadores sociales en los equipos educativos de los centros escolares supone un cambio

fundamental que puede ayudar en gran medida a conseguir una intervención socioeducativa más integrada, más eficaz y mejor coordinada sobre problemáticas como las del abandono y el fracaso escolar. De forma que la sociedad del

conocimiento, de la globalización, del multiculturalismo, deje de ser la sociedad del riesgo y se convierta en la sociedad de las oportunidades para nuestros adolescentes con mayores dificultades.

---

## Notas

<sup>1</sup> Meta 2.A de los Objetivos del Milenio. En <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/education.shtml> [Fecha de consulta: 26/agosto/2008].

<sup>2</sup> La «sociedad del riesgo», término acuñado por U. Beck (1986), hace referencia a una sociedad que separa a quienes acceden a los beneficios de la tecnología y las transformaciones sociales, de una mayoría que ve acrecentados los riesgos en un marco de incertidumbre generalizada y dominación avanzada.

<sup>3</sup> La UNESCO lanzó en 2000 el Programa «Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes», con la intención de generalizar de forma solidaria el acceso a la educación en todo el mundo (UNESCO, 2000).

<sup>4</sup> Algunos movimientos políticos como el anarquismo vieron en la escuela pública un instrumento al servicio de los intereses de la burguesía; los padres también se resistían a dejar en manos del Estado una función que consideraban propia, y desde los movimientos obreros se comenzó fomentando la autoinstrucción antes de identificar a la escuela como instrumento de mejora social (García, 2005).

<sup>5</sup> En países como Bulgaria, Grecia, Italia, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovaquia, España y Reino Unido se localizan los problemas más destacables con la inclusión de jóvenes desempleados o personas que han abandonado prematuramente la escuela, mientras que otros como Austria, Dinamarca y Eslovenia presentan una situación con mejores resultados y actuaciones. Se comprueba además cómo la desigualdad social se correlaciona con un elevado abandono escolar prematuro, particularmente en países como Italia, Portugal, Rumanía o España, mientras que en otros países como Austria, Bulgaria, Grecia o Reino Unido esta relación es más débil (Walther y Pohl, 2005).

<sup>6</sup> Más de un 70% de los adolescentes y jóvenes que sufren situaciones de riesgo o desamparo presentan problemas escolares: retraso y fracaso escolar, absentismo, necesidades educativas especiales (Melendro, 1998).

<sup>7</sup> La atención a la diversidad requiere un sistema educativo flexible, y sin embargo estamos trabajando con un sistema educativo rígido y uniforme, que carece de los necesarios recursos humanos (equipos de apoyo, departamentos de orientación, trabajadores y educadores sociales, organización burocratizada de los centros educativos) y materiales necesarios para hacer frente a la heterogeneidad de nuestras aulas (OCDE, 2001).

<sup>8</sup> En países como Eslovaquia y Polonia, los jóvenes permanecen en el sistema educativo para evitar el desempleo, mientras que en Italia, España o Portugal prefieren abandonar la educación tan pronto como aparecen oportunidades de empleo, incluso siendo éstas precarias. Las minorías étnicas y los jóvenes inmigrantes se ven especialmente afectados por el abandono escolar prematuro, aunque la situación es muy diferente en cada país europeo, lo que dificulta las comparaciones (Walther y Pohl, 2007).

<sup>9</sup> Son muchos los municipios españoles con buenas prácticas en este ámbito, como los de Cartagena (proyecto europeo Presentia), Getafe, Alcalá de Henares, Zaragoza (Proyecto de Integración de Espacios Escolares, PíEE), Burjassot, Córdoba, Vila-Seca (Aula 15), La Coruña o Sevilla. Y son cada vez más amplios los recursos destinados: sólo en el Ayuntamiento de Madrid, cerca de 50 educadores sociales trabajan específicamente, desde los Servicios Sociales Municipales, en el Programa de prevención del absentismo escolar.

<sup>10</sup> Una Orden de 26 de junio de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La Mancha, establece que se dotará de educadores sociales a los centros que lo justifiquen suficientemente por la problemática de convivencia existente. A su vez, en Extremadura se contempla la intervención de los educadores sociales en los centros de educación secundaria para ayudar a prevenir situaciones problemáticas y buscar soluciones en colaboración con los restantes miembros de la comunidad educativa.

<sup>11</sup> De acuerdo con las Instrucciones de la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, por las que se establecen las funciones y ámbitos de actuación de los educadores sociales en centros de Educación Secundaria de la Junta de Extremadura (2006).

## Referencias bibliográficas

- ARIAS, M. (2000). *Educación ahora*. Barcelona: Intermón.
- BECK, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- CARIDE, J. A. (2004). No hay educación no formal, *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 28, 6-8.
- COMISIÓN EUROPEA (2001). *Un nuevo impulso para la juventud europea*. Bruselas: Comisión Europea.
- GALÁN, D. y CASTILLO, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria, *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 38, 121-133.
- GARCÍA, S. et al. (1989). *Perfil profesional del educador social en medio familiar*. Actas del I Congreso Internacional Infancia y Sociedad. Madrid, 20 a 23 de noviembre de 1989. Ministerio de Asuntos Sociales.
- GARCÍA GRACIA, M. (2005). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona, *Revista de Educación*, 338, 347-374.
- GRACIA, E. y MUSITU, G. (1993). *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- GRILLE, N. (2007). Les établissements pour mineurs à la lumière du modèle belge, *Revue Empan*, 66, 114-120.
- IRIS (Institute for Regional Innovation and Social Research) (2005). *Thematic Study on Policy Measures Concerning Disadvantaged Youth*. Tubingen: Institute for Regional Innovation and Social Research (IRIS).
- LÓPEZ BLASCO, A. (2007). Reacciones de la Unión Europea a la situación de los/las jóvenes: planes de empleo, Estrategia Lisboa, Políticas Integrales de Reforma, *Revista de Estudios de Juventud*, 77, 13-29.
- MATHIEU-FRITZ, A. y BRAGANTI, T. (2004). *Métier: éducateur technique spécialisé. Formation, diplôme, carrière*. Paris: Editions ASH.
- MELENDRO, M. (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Madrid: UNED.
- MELENDRO, M. (1999). L'educatore sociale e l'intervento socioeducativo con i minori in Spagna, *Revista Pianeta Infancia*, 12. Firenze (Italia): Istituto degli Innocenti. Centro Nazionale di documentazione ed analisi per l'infanzia e l'adolescenza. Dipartimento per gli Affari sociali, 269-279.
- MELENDRO, M. (1998). *Adolescentes protegidos*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- MOLINA, J. G. y BLÁZQUEZ, A. (2006). El educador social en la educación secundaria, *Revista de Educación Social*, 32, 39-59.
- MEPSYD (2008). *Datos y cifras. Curso escolar 2008-2009*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- MUÑOZ, V. y DE PEDRO, F. (2005). Educar para la resiliencia; un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social, *Revista Complutense de Educación*, 16, 107-124.
- NÚÑEZ, V. (coord.) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las propuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- OCDE (2003). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA*. OCDE Publishing (E-book).
- OCDE (2001). *Knowledge and skills for life. First Results from Pisa 2000 (Programme for International Student Assessment 2000)*. OCDE (E-book).
- ORTEGA, J. (2008). Educación social en la escuela, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 5-12.
- ORTEGA, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales, *Revista de Educación*, 338, 167-175.
- PARCERISA, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 15-27.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003). *Pedagogía social-educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- PETRUS, A. (2000). Nuevos ámbitos en educación social, en ROMANS, M.; PETRUS, A. y TRILLA, J., *De profesión: educador social*. Barcelona: Paidós, 63-147.

- PISA (2006). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- PROYECTO PRESENTIA (2005). *Guía Práctica para la intervención sobre absentismo escolar en menores de 12 a 16 años. Protocolo europeo*. Cartagena: Unión Europea y Ayuntamiento de Cartagena.
- RUÉ DOMINGO, J. (2003). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: CIDE.
- VELAZ DE MEDRANO, C. (2006). Una visión integral de las evaluaciones del PISA (OCDE) con especial atención a la participación en España, *Revista de Educación*, número extraordinario 2006, 13-18.
- WALTHER, A. y POHL, A. (2007). Jóvenes desfavorecidos en Europa: constelaciones y respuestas políticas, *Revista de Estudios de Juventud*, 77, 155-172.
- WALTHER, A. y POHL, A. (2005). *Thematic Study on policy Measures concerning Disadvantaged Youth*. Tübingen: IRIS.
- ZABALA, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.

## Fuentes electrónicas

---

- COLEGIOS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN SOCIAL (2004). *El educador y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares* <<http://www.eduso.net>> [Fecha de consulta: 23/agosto/2008].
- DU BOIS-REYMOND, M.; STAUBER, B.; POHL, A.; PLUG, W. y WALTHER, A. (2002). How to avoid cooling out? Experiences of young people in their transitions to work across Europe, *YOYO working paper 2* <[www.iris-egris.de/yoyo](http://www.iris-egris.de/yoyo)> [Fecha de consulta: 15/julio/2008].
- PIEE (2008). Proyecto de Integración de Espacios Escolares. Ayuntamiento de Zaragoza <[http://www.zaragoza.es/ciudad/sectores/jovenes/piee\\_ok.htm](http://www.zaragoza.es/ciudad/sectores/jovenes/piee_ok.htm)> [Fecha de consulta: 23/septiembre/2008].
- PROGRAMME INTERMINISTÉRIEL DE RECHERCHES SUR «LES PROCESSUS DE DÉSCOLARISATION» (2000). *Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la recherche* <<http://cisad.adc.education.fr/descolarisation>> [Fecha de consulta: 12/junio/2008].
- UNESCO (2000). Objetivos del Milenio <<http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/education.shtml>> [Fecha de Consulta: 26/agosto/2008].
- UNESCO (2000). Programa «Educación para Todos». Documento de Dakar <[http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/dakfram\\_spa.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml)> [Fecha de consulta: 5 /junio/2008].

## Abstract

---

### *School absenteeism and failure: social education as an alternative*

The Lisbon Strategy, negotiated in 2005 by the members of the EU, establishes the social integration of young people as a keystone measure in order to construct a «sustainable» Europe without social exclusion. It also points to both the premature school drop-out and the juvenile unemployment as the main obstacles to achieve social integration. Spain's current situation is quite difficult regarding this extent: the school drop-out and the failure are increasing, and the effect of the economical crises which is difficulting the insertion of the least prepared young people.

From the European institutional frame, some alternatives are proposed through integrated policies of transition, which try to answer to the current de-standardization and the difficulties of the young people in the transition to adult life. These policies try to approach complex phenomena such as premature school drop-out and scholar failure, from a social-educational view, considering it a system and in an interdisciplinary way.

Absenteeism, school drop-out and school failure are educational problems known to social educators. Social educators are increasingly present on the staff, which allows for intervention that is more integrated, more effective and better coordinated regarding these problems. A complex and flexible methodology is the base of this intervention, for which it is necessary to prepare competent educators for these uncertain and changeable situations.

**Key words:** *Education, Absenteeism, School drop-out, School failure, Socio-educational intervention, Social educator.*

## **Perfil profesional del autor**

---

### **Miguel Melendro Estefanía**

Doctor en Educación. Profesor del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED. Director del Instituto de Investigación Ecosocial Opción 3. Ha participado como docente y como ponente en numerosos seminarios, cursos, congresos y conferencias, tanto nacionales como internacionales. Ha dirigido y participado en diferentes proyectos de investigación sobre educación social y ecosocial, financiados por entidades públicas y privadas. Ha trabajado como pedagogo y como educador social en diversos organismos y centros de formación públicos. Cuenta con numerosas publicaciones sobre educación social y educación ambiental. Sus líneas de investigación prioritarias se centran en la intervención socioeducativa con adolescentes y jóvenes en dificultad social, educación ecosocial y para el desarrollo sostenible y pensamiento complejo y teoría de sistemas aplicados al ámbito educativo.

Correo electrónico de contacto: [mmelendro@edu.uned.es](mailto:mmelendro@edu.uned.es)