

{ Informe de Investigación - 1 }

Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación
Grupo de Investigación “Educación y Ciudadanía”

Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)



Universitat de les
Illes Balears

Departament de Pedagogia Aplicada
i Psicologia de l'Educació



Grup de recerca
EDUCACIÓ I CIUTADANIA



Govern de les Illes Balears

Conselleria d'Educació i Cultura

Direcció General de Formació Professional i Aprenentatge Permanent



Título

Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)

Title

Dropping out and returning to the education system in the Balearic Islands: life stories of students in continuing adult education

Dirección

Francesca Salvà Mut

Autores/as

Francesca Salvà
Miquel F. Oliver
Jaume Sureda
Antonio Casero
Teresa Adame
Rubén Comas

Realización de las entrevistas

Carolina Lomas
Catalina M. Company
Victòria E. Martorell

Colaboradores/as

Carolina Lomas
Gabriel Barceló
Maria Àngels Perello

Fecha

Marzo 2011

Idioma

Español

Páginas

87

■ **Resumen:**

Esta investigación tiene como finalidad la creación de nuevos conocimientos sobre los procesos de abandono escolar prematuro y de retorno al sistema educativo de la población joven de Baleares.

Con este fin se han realizado entrevistas biográficas a treinta jóvenes que dejaron la escuela sin el título correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria y con posterioridad decidieron retomar los estudios.

El estudio de los procesos de abandono escolar y de retorno a la educación a través de las historias de vida, nos ofrece una visión privilegiada y única de cómo y por qué los y las jóvenes se alejan de la escuela y después retoman los estudios. Sus narraciones aportan una perspectiva distinta y complementaria a otras, basadas principalmente en datos cuantitativos y en las aportaciones de otros actores sociales. A partir de esta visión, se pone en tela de juicio una parte del discurso dominante sobre el tema, a la vez que se reflejan los déficits en las actuaciones de los diversos actores sociales.

El retrato a veces desolador que los y las jóvenes hacen de las personas adultas y también de sí mismos es un buen espejo en el cual vemos reflejados y un estímulo para pensar la situación de otra forma. Esto significa pasar, por ejemplo, del "¿qué es lo que los demás hacen mal?" al "¿qué puedo hacer y cómo puedo contribuir con los demás a mejorar la situación?".

El estudio ha sido realizado por el grupo de investigación "Educación y Ciudadanía" de la *Universitat de les Illes Balears* (UIB), con el apoyo de la *Direcció General de Formació Professional i Aprenentatge Permanent* de la *Conselleria d'Educació i Cultura del Govern Balear* y de los Centros de Educación de Personas Adultas "La Balanguera", "Son Canals" y "S'Arenal" (Palma); "Llevant" (Manacor); "Alcudia" (Alcudia); "Joan Mir i Mir" (Maó) y "Pitiuses" (Eivissa).

Se enmarca en las actividades de un taller internacional, en el que participan la *Fondation des Régions Européennes pour l'Éducation et la Formation* (FREREF), la *Direction de la formation générale des adultes* (DFGA) del *Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport* (MELS) de Québec y la *Université de Québec à Montréal* (UQAM) (Canadá).

■ **Palabras clave:**

trayectorias de la educación al empleo, jóvenes, empleo, abandono escolar prematuro, educación de segunda oportunidad, retorno al sistema educativo, educación durante toda la vida

■ Ficha técnica:

Objetivos:

- (a) Contribuir a la creación de conocimiento sobre los procesos de abandono escolar prematuro y de retorno a la educación.
- (b) Contribuir a la mejora de las acciones de acompañamiento a jóvenes que han abandonado la escuela de manera prematura y quieren seguir formándose.

Población: jóvenes de 16 a 20 años que han abandonado la escuela de manera prematura y están matriculados en la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA) en un centro de Baleares.

Metodología: historias de vida (perspectiva etnosociológica) con una finalidad de investigación acción.

Población entrevistada: 30 jóvenes voluntarios (13 mujeres y 17 hombres), de los cuales 4 estudiaban en Menorca, 4 en Ibiza y 22 en Mallorca.

Realización entrevistas: febrero a abril de 2008.

Análisis de contenido: todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas. El análisis de contenido se ha realizado a partir del vaciado de la información de cada una, organizada en categorías y temas. La codificación se ha realizado con el apoyo del programa informático NUD IST para Windows.

■ Abstract:

This study aims to create new knowledge about the processes of dropping out and returning to the education system as concerns the young population in the Balearic Islands (Spain).

With this purpose, biographical interviews were conducted with thirty young people who had dropped out from secondary education without earning a diploma and later decided to resume and continue their studies.

The analysis of the processes of dropping out and returning to the education system through life stories offers us a privilege and unique window into how and why young people leave school and later return. Their stories give a different perspective that complements and enriches others, mainly based on quantitative data and the contributions of other stakeholders. On the basis of this view, this study calls into question some of the dominant discourse on the subject, while reflecting on the inadequacies of actions taken by the different social stakeholders.

The sometimes bleak portrait young people have of adults and themselves is also an accurate mirror of our reflections and a stimulus to ponder the situation differently. This involves shifting, e.g., from «what do others do wrong?» to «what can I do and how I can contribute with others to improve the situation?».

The research we present was conducted by the Education and Citizenship Research Group at the University of the Balearic Islands (UIB), with support from the Directorate General of Vocational Training and Lifelong Learning attached to the Balearic Government's Department of Culture and Education and the following Adult Education Centres: La Balanguera, Son Canals and S'Arenal (Palma); Llevant (Manacor); Alcúdia (Alcúdia); Joan Mir i Mir (Mahon) and Pitiuses (Ibiza).

This study is part of the activities of an international workshop on dropping out and returning to the education system that involved several regions of the Fondation des Régions Européennes pour l'Éducation et la Formation (FREREF); the Direction de la formation générale des adultes (DFGA) of the Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport (MELS) of Québec and the Université de Québec à Montréal (UQAM) (Canada).

■ Keywords

education-to labour market pathways, young people, employment, early school leaving, second chance education, reengagement in learning, lifelong learning.

■ Specification sheet

Objectives:

- (a) To contribute to the creation and improvement of the existing knowledge about the processes of dropping out and returning to the education system.
- (b) To contribute to improving actions to accompany young people who drop out of school and wish to continue their education.

Population: young people ages 16 to 20 who had dropped out of school and are now enrolled in Secondary Adult Education (SAE) in a school in the Balearic Islands.

Methodology: life stories (ethno-sociological perspective) with an action-research goal.

Interviewed population: 30 young volunteers (13 females and 17 males), 4 of which were studying in Menorca, 4 in Ibiza and 22 in Mallorca.

Interview period: February to April, 2008.

Analysis of content: All the interviews were recorded and transcribed. The content was analysed on the basis of the information in each one, organized into categories and themes. Coding was carrying out with the support of NUD IST software for Windows.

Esta colección de informes recopila y presenta los resultados de las investigaciones realizadas por el grupo de investigación del a Universidad de las Islas Baleares "Educación y Ciudadanía"

Este informe de investigación del grupo "**Educación i Ciudadanía**" está sujeto a una licencia de Reconocimiento-NoComercial- SinObraDerivada 2.5 de **Creative Commons**. Puede copiarlo, distribuirlo y comunicarlo públicamente siempre que se citen los autores y la institución responsable (Grupo de Investigación "Educación y Ciudadanía" de la Universidad de las Islas Baleares). No se permite el uso comercial ni tampoco la obra derivada. La licencia completa puede consultarse en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/>



ÍNDICE

Presentación	3
I. Introducción	5
II. Antecedentes	9
1. Las razones del abandono escolar prematuro	11
2. Las transiciones a la vida adulta	13
3. La educación de segunda oportunidad	16
III. Objetivos y metodología	19
IV. Resultados	25
1. ¿Por qué dejé la escuela?	27
1.1. Los desencadenantes	27
1.2. La influencia del entorno socioeconómico y familiar	30
1.2.1. La influencia del entorno familiar	30
1.2.2. Una abundante oferta de empleos no cualificados para jóvenes.	43
2. ¿Qué hacía y cómo me sentía en la escuela antes de dejarla?	48
2.1. Los resultados académicos	48
2.2. La identificación social con la escuela	52
2.3. El proceso de abandono o de retirada de la escuela	58
3. ¿Qué hice después de dejar la escuela?: Trayectorias formativas y laborales	76
3.1. La formación como actividad principal	76
3.2. El trabajo como actividad principal	79
3.3. La formación y el trabajo como actividades principales	79
3.4. Otras situaciones	80
4. ¿Por qué decidí cursar la educación secundaria para personas adultas (ESPA) y qué valoración hago de la misma?	81
4.1. Las razones para cursar la ESPA	81
4.2. Valoración de la ESPA y de los Programas de Garantía Social	83
4.2.1. Valoración de la ESPA	83
4.2.2. Valoración de los Programas de Garantía Social	90
V. Conclusiones	93
VI. Referencias	105
VII. Anexos	113

PRESENTACIÓN

En este documento se presenta el informe de la investigación “Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)”.

Con esta investigación se pretende aportar nuevos conocimientos sobre los procesos de abandono escolar prematuro y de retorno al sistema educativo de la población joven. Esta mejora de los conocimientos se hace a partir de las narraciones de los y las jóvenes que abandonaron la escuela de manera prematura y posteriormente decidieron retomar sus estudios. Se trata de una perspectiva diferente y complementaria a otras, basadas preferentemente en datos cuantitativos y en las aportaciones de otros actores sociales.

La posición de Baleares en relación a los principales indicadores en el ámbito de la educación y la formación de los y las jóvenes¹, muy por debajo de los que las principales orientaciones de los organismos internacionales en el ámbito de la educación, la formación, el empleo y la cohesión social consideran óptimos, confiere a la temática de este estudio una especial relevancia para nuestra comunidad.

El trabajo ha sido realizado por el grupo de investigación “Educación y Ciudadanía” de la *Universitat de les Illes Balears* (UIB), con el apoyo de la *Direcció General de Formació Professional i Aprenentatge Permanent* de la *Conselleria d’Educació i Cultura del Govern Balear*. Cabe remarcar que esta investigación se engloba en un proyecto más amplio, de ámbito internacional, en el que participan la *Fondation des Régions Européennes pour l’Éducation et la Formation* (FREREF), la *Direction de la formation générale des adultes* (DFGA) del *Ministère de l’Éducation, Loisir et Sport* (MELS) de Québec y la *Université de Québec à Montréal* (UQAM) (Canadá).

El informe se estructura en siete apartados. En el primero se realiza una introducción a la problemática objeto de estudio; en el segundo se aborda una revisión de la literatura sobre el tema, y en el tercero se presentan los objetivos y metodología de la investigación. En el apartado cuarto se presentan los resultados de la investigación desarrollada y en el quinto las conclusiones. En el sexto apartado figuran las referencias bibliográficas utilizadas y en el séptimo se recogen diversos anexos.

1. Puede consultarse información detallada en Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2008) y Consell Econòmic i Social de les Illes Balears (2009).

I. INTRODUCCIÓN²

El abandono escolar prematuro se ha convertido en un problema educativo y social de primer orden en los países que han superado el reto inicial de la escolarización obligatoria, debido al aumento de la demanda de cualificación y al incremento de la relación entre exclusión del sistema educativo y exclusión social. Todo ello, en un contexto de cambios demográficos, en los que disminuye la población joven y aumenta la de mayor edad.

La Unión Europea ha convertido la disminución de las tasas de abandono escolar prematuro en uno de los elementos clave de las políticas de desarrollo económico y social en el marco de la Estrategia de Lisboa (Comisión de las Comunidades Europeas, 2002, Consejo de la Unión Europea, 2008a, 2008 b).

La evidencia empírica de la enorme vulnerabilidad de la población adulta con bajos niveles educativos en relación a las oportunidades de empleo, la estabilidad en el empleo, los salarios, el acceso a oportunidades educativas posteriores y, en general, a la participación social, ha llevado a construir indicadores específicos sobre el tema en el ámbito de la pobreza y la exclusión social. En la UE (Comité de Protección Social, 2001) se utiliza el concepto de abandono escolar prematuro en relación al indicador "personas que han abandonado la enseñanza prematuramente y no siguen ningún tipo de educación o formación", incluyendo a la población de 18 a 24 años con unos estudios correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria o inferiores y que no sigue ningún tipo de enseñanza o formación. Para la población a partir de 25 años se utiliza el indicador "personas con bajos niveles educativos". En ambos casos la fuente es la Encuesta de Población Activa (EPA).

El programa Educación y Formación 2010 incluye entre sus objetivos para 2010 alcanzar un índice medio de jóvenes en situación de abandono escolar prematuro en la UE no superior al 10 por 100. En 2007 este índice era del 14,8% para la UE, considerada globalmente, y del 31% para España (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2009), la cual forma parte del grupo de países con una evolución negativa (AAVV, 2006).

La no participación de los y las jóvenes sin titulación de secundaria postobligatoria en la formación, es un elemento central en las transiciones al empleo y a la vida adulta. Estas transiciones, cada vez más largas, más complejas y más individualizadas, son especialmente precarias para los y las jóvenes con menor nivel educativo y cuyas familias tienen un nivel socioeconómico inferior. Dicha precariedad

2. Este apartado es reproducción del apartado con el mismo título del artículo siguiente: Adame, T., Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351. Enero-Abril 2010, pp. 185-210.

se constituye en parte de un proceso que disminuye las posibilidades de participación social y que puede llevar con cierta facilidad a situaciones de exclusión. El retorno a la formación es un elemento central en la construcción de las biografías personales de los y las jóvenes que abandonaron la escuela de manera prematura, además de ser un requisito para el ejercicio pleno de derechos y deberes de ciudadanía en las sociedades del conocimiento.

La investigación que presentamos tiene como objetivos profundizar en las razones del abandono escolar prematuro y del retorno al sistema educativo, con la finalidad de mejorar las políticas y las prácticas de educación y formación. De acuerdo con los objetivos planteados, se ha optado por una aproximación biográfica, a partir de las historias de vida de 30 jóvenes de 16 a 20 años que cursan Estudios de Educación Secundaria Obligatoria en Centros de Educación de Personas Adultas (ESPA) de Baleares.

Los resultados reflejan la enorme complejidad de los factores que intervienen, tanto en el proceso de abandono, como de retorno al sistema educativo, así como la importancia estratégica de la educación de segunda oportunidad para ayudar a estos jóvenes en sus transiciones a la vida adulta.

II. ANTECEDENTES³

Las investigaciones sobre abandono escolar prematuro y transición a la vida activa pueden agruparse alrededor de las siguientes temáticas: (1) las razones del abandono escolar prematuro; (2) las transiciones a la vida adulta; (3) la educación de segunda oportunidad.

1. Las razones del abandono escolar prematuro

Las razones por las que en un momento determinado se toma la decisión de salir del sistema educativo pueden ser muchas y, con frecuencia, no revelan las causas profundas que han llevado a tomar dicha opción. El proceso que finalmente conduce a una ruptura con el sistema educativo se inicia casi siempre mucho antes de la misma, y se halla afectado por una multiplicidad de factores.

Rumberger (2004), en una revisión de la investigación sobre el tema, agrupa las diversas teorías explicativas del abandono escolar en dos, consideradas complementarias:

(a) Desde una perspectiva individual, centrada en las características de los estudiantes (valores, actitudes y conductas) y en como éstas contribuyen a su decisión de dejar la escuela. Entre los factores individuales figuran los malos resultados académicos y las bajas aspiraciones educativas y ocupacionales.

(b) Desde una perspectiva institucional, se estudia la influencia en la conducta de los estudiantes de los contextos en los cuales se desarrollan. La investigación empírica identifica como principales factores de contexto: familia, escuela, comunidad e iguales.

El fracaso escolar y la percepción de la imposibilidad de obtener suficientes resultados académicos aparece como detonante en el momento de tomar la decisión de dejar la escuela. Por tanto, el análisis del fracaso escolar es fundamental. Existe un alto grado de consenso entre los especialistas en la materia sobre el carácter multidimensional del fracaso escolar, afectado por factores externos al sistema educativo y otros factores internos del propio sistema. En un informe reciente, el CES (2009) los clasifica como sigue:

- Factores externos al sistema educativo: características individuales del alumnado (inteligencia,

3. Este apartado es reproducción del apartado con el mismo título del artículo siguiente: Adame, T., Salvà, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351. Enero-Abril 2010, pp. 185-210.

personalidad, motivación, esfuerzo); aspectos familiares (nivel educativo, recursos educativos, estilo educativo, nivel profesional); entorno social (comportamiento grupal); y, variables económicas (sistema productivo, condiciones cíclicas del mercado de trabajo).

- Factores internos al sistema educativo: profesorado (motivación, formación, estilo docente); centros (autonomía, relación con las familias); y, otros procesos (detección precoz, ratio alumnado/profesorado, metodología).

Es más, el fracaso escolar puede ser potenciado por factores de tipo económico (CES, 2009). Así, Eckert (2006) entiende el fracaso escolar como una noción relativa, la cual debe definirse en un contexto socioeconómico dado, variable en términos de la oferta de formación y en función de la coyuntura económica.

De otro lado, el Estudio Juventud en España (INJUVE, 2008) relaciona algunas razones o impedimentos por los que la población joven no sigue estudiando, entre ellas se observan razones de tipo subjetivo y otras que parecen proceder de factores externos y ajenos a la propia voluntad. Entre las causas fundamentales: (a) más del 51% de la población joven indica que “prefieren trabajar” o que “encontraron un buen trabajo”, ambas podrían considerarse como causas relacionadas con el deseo de gestionar el presente mediante el trabajo; (b) el 16,5% indica razones de abandono debido a las “necesidades económicas propias y familiares”, se trata de una causa externa y ajena; (c) y un 15,6% de las explicaciones se debe a causas subjetivas sobre sí mismos “alcancé mi máxima capacidad para los estudios” (López Blasco, 2008).

El background familiar es reconocido como el elemento que por sí solo es más importante para contribuir al éxito académico (Coleman, et al., 1966; Jenks et al., 1972). En España, estudios recientes realizados a partir de los resultados del programa PISA, apuntan también el rol central de las condiciones familiares en los resultados educativos (Marchesi, 2006; Ferrer, Castel, Ferrer, 2006).

La influencia de las prácticas educativas es ampliamente reconocida, aunque a nivel metodológico resulta muy complejo diferenciar el peso de las características de la familia y de los estudiantes, de las del centro. La literatura sobre el tema sugiere que las políticas de centro pueden influir en el abandono —indirectamente, a través de estrategias diseñadas para promover la eficacia global de la escuela y, directamente, mediante la retirada involuntaria ante situaciones de bajo rendimiento académico, mal comportamiento, edad o forzando cambios de centro—. Estudios recientes han mostrado que las relaciones positivas entre alumnado y profesorado reducen el riesgo de abandono, principalmente en estudiantes de alto riesgo (Rumberger, 2004).

Entre los factores relacionados con la comunidad y el grupo de iguales que favorecen el abandono de la escuela, se incluyen el hecho de tener amigos o hermanos que también la hayan abandonado, además de las facilidades para encontrar trabajo (Rumberger, 2004).

Este último grupo de factores se da de forma intensa en Baleares, una de las regiones españolas con mayores tasas de abandono escolar prematuro (44,3%) (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, 2008)⁴. El mercado de trabajo de Baleares, donde el turismo y los sectores asociados de servicios y construcción son los motores de la economía, ha facilitado, hasta el momento, un acceso rápido al empleo a la población joven sin titulación académica. Ello se refleja en el hecho de que sea una de las regiones españolas con mayores tasas de empleo de jóvenes menores de 30 años y la que tiene un menor porcentaje de personas ocupadas con estudios superiores. Este porcentaje (24,56%) es coherente con el grado de formación asociado al empleo en Baleares, se trata de la segunda región

4. Esta cifra es de 2007 y corresponde a la tasa global. Por sexos, la femenina es del 38,3% y la masculina del 49,9%.

con menor índice de desajuste⁵ entre las cualificaciones que poseen los trabajadores y la formación asociada al puesto de trabajo que ocupan (Consell Econòmic i Social, 2008).

2. Las transiciones a la vida adulta

Los estudios sobre la transición del sistema educativo al empleo tienen su origen en las dificultades de los jóvenes para acceder al primer empleo y en las elevadas tasas de desempleo juvenil, que se produjeron a partir de la segunda mitad de los años 70. Los conceptos más utilizados inicialmente fueron los de inserción profesional e inserción laboral, referidos a la primera entrada en el mundo del empleo.

Se vio que la inserción laboral de los jóvenes debía plantearse en el marco del proceso de transición a la vida adulta, que implica los diversos ámbitos de la vida social y personal. Por ello, se acuñó un nuevo concepto, el de inserción sociolaboral, que tiene su origen en el informe Schwartz sobre la inserción social y profesional de los jóvenes (Schwartz, 1985) y que considera su inserción laboral como parte de un proceso más amplio de transición a la vida adulta, que se da en unas condiciones históricas y sociales determinadas. También Coleman y Husen (1989) utilizan el término de inserción sociolaboral en su obra clásica *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*.

El concepto de inserción sociolaboral se mostró pronto insuficiente para dar cuenta de la complejidad del acceso y la participación en el empleo, de las entradas y salidas del mismo, de las idas y venidas entre formación y empleo, y, en definitiva, de la diversidad de significados y formas de estar en el empleo. Por esta razón, empezó a utilizarse el concepto de transición y, cada vez con mayor frecuencia, el de transiciones, al expresar mejor su pluralidad en las biografías individuales. La literatura sobre las mismas se centra principalmente en sus características y tipologías y en las especificidades de las transiciones de los y las jóvenes que han abandonado la escuela de manera prematura.

(a) Características de las transiciones: en la actualidad las trayectorias transicionales de los y las jóvenes se caracterizan por la reversibilidad y la no linealidad en relación a los itinerarios formativos y laborales. De hecho, los procesos de transición son heterogéneos, a largo plazo y marcados por discontinuidades y rupturas (Coles, 1995; Jones, 1995, 2002; Moreno, 2008).

El proceso de transición tradicional que antes era entendido de forma secuencial (del sistema educativo al mercado laboral, abandono del hogar familiar y creación de una nueva estructura familiar), ahora se lleva a término de manera aleatoria y diversificada, las vías de transición son múltiples y no excluyentes, marcadas por la pluralidad de situaciones, vivencias y estrategias, que van más allá del modelo unidimensional de transición de épocas pasadas (Moreno, 2008). A pesar de las diferencias entre los países debidas, entre otros factores, a las características de los mercados de trabajo nacionales y regionales y a las estructuras de los sistemas educativos, hay un consenso generalizado en la investigación sobre el tema en cuanto a las características de las transiciones en los mercados de trabajo contemporáneos. Son las siguientes:

- Alargamiento del proceso de transición debido a las características del mercado de trabajo y al alargamiento generalizado de la escolaridad (Furlong y Cartmel, 1997; Wallace y Kovatcheva, 1998; Casal, 1999; Bradley y Devadason, 2008).

5. Se trata de una medida aproximada del desajuste entre las cualificaciones de que disponen los trabajadores y la formación asociada al puesto de trabajo que ocupan. Es la ratio entre ocupados en puestos de trabajo que no requieren estudios superiores y el total de ocupados con estudios superiores.

- Complejidad: han dejado de ser lineales e implican idas y venidas entre diversas situaciones de empleo y formación (Casal, 1999; Settersten, Furstenberg y Rumbaut, 2005; Machado, 2007; INJUVE, 2008).
- Precariedad: los procesos de transición de los jóvenes están marcados en todos los países europeos por la flexibilización y precarización de empleos y salarios (Bradley y Van Hoof, 2005) y presentan una mayor vulnerabilidad a la pérdida de empleos, peores condiciones laborales (empleos a tiempo parcial, economía sumergida, bajos salarios) y rupturas (Casal, 1999; Macdonal, 1994; Fenton y Dermott, 2006).
- Individualización: se dan formas muy distintas y se articulan de manera individualizada a partir de la interacción de múltiples factores (Settersten, Furstenberg y Rumbaut, 2005; Jones, 1995, 2002). No obstante, siguen teniendo un peso fundamental los factores estructurales como clase social, género o etnicidad (Bradley y Van Hoof, 2005; Fenton, Dermott, 2006; Moreno, 2008); e institucionales como políticas sociales y laborales de cada país (Settersten, Furstenberg y Rumbaut, 2005; Quintini y Martín, 2006; Moreno, 2008).

(b) Tipologías de trayectorias: las dos tipologías de mayor interés en relación a la temática del artículo se fundamentan en el análisis longitudinal y son la de Bradley y Devadason (2008) y la del GRET (Grupo de Investigación sobre Educación y Trabajo de la Universidad Autónoma de Barcelona) (Casal, 1999).

Los primeros describen cuatro tipos de trayectorias, a partir de las entrevistas cualitativas realizadas a jóvenes de 20 a 34 años de Bristol (Reino Unido). Son las siguientes:

- *Shifters*: se mueven mucho entre diversas situaciones laborales, diferentes empleos, incluso diversas categorías laborales, épocas de desempleo, trabajo doméstico o viajes. El grado en el que pueden realizar opciones de forma activa, más que responder pasivamente a las condiciones del mercado de trabajo, es variable y con frecuencia relacionado con la clase social y el nivel educativo. La característica clave de este grupo es que todavía no han encontrado un empleo o carrera que represente un compromiso a largo plazo.
- *Stickers*: han identificado un objetivo de carrera inmediatamente o muy pronto después de haber dejado el sistema educativo (educación a tiempo completo) y han permanecido en una misma empresa o empleo, empezando a progresar en su carrera. Pueden haber tenido un par de empleos antes pero no más. No se trata necesariamente de personas "pegadas" en trabajos para toda la vida, aunque sí siguen una carrera de forma diligente y estratégica.
- *Settlers*: Después de un periodo de cambios, toman una decisión consciente de desarrollar un determinado empleo o carrera profesional.
- *Switchers*: Empezaron como stickers pero decidieron cambiar sus vidas para viajar, estudiar o iniciar un nuevo empleo.

El GRET ha elaborado una tipología a partir del estudio de trayectorias de jóvenes españoles. Consideran tres dimensiones básicas de la transición (contexto sociohistórico y territorial, dispositivos institucionales y proceso biográfico) y dos ejes alrededor de los cuales se estructura (ajuste de expectativas y tiempo de transición). A partir de la posición en relación a estos dos ejes se definen seis modalidades básicas de transición: "el éxito precoz, las trayectorias obreras, la adscripción familiar, la aproximación sucesiva, las trayectorias en precariedad, los itinerarios erráticos y/o en

desestructuración" (Casal, 1999, 154).

Las tres primeras se caracterizan por tiempos de transición cortos y son trayectorias en recesión. La de éxito precoz corresponde a jóvenes con elevadas expectativas de carrera profesional e implica un itinerario de formación exitoso y sin rupturas, además de una transición rápida y con buenos resultados a la vida profesional. Las trayectorias obreras corresponden a jóvenes con una escasa formación y con una clara orientación al trabajo. Y las de adscripción familiar implican la participación en la empresa familiar como opción laboral.

Las otras tres trayectorias se definen como emergentes y derivan de las características de las transiciones a las que nos referíamos en el apartado anterior. La modalidad dominante de la transición a la vida adulta de los jóvenes españoles es la de aproximación sucesiva, caracterizada por "tantear, diferir y recomponer" e implica una prolongación del tiempo de transición. La dureza de las condiciones del empleo está en el origen de la modalidad de trayectorias en precario que describen un "desarrollo de la transición profesional bajo el signo de la vulnerabilidad ante el empleo, las condiciones laborales bajas y el riesgo de no poder mantener una trayectoria de profesionalización (...) ya que presupone cambios en ocupaciones y posiciones laborales muy débiles que no contribuyen a la construcción ordenada y ascendente del currículum profesional" (Casal, 1999, p. 169).

Otro tipo de trayectorias emergentes son las erráticas o en desestructuración, que son muy relevantes en relación a la exclusión social. Identifican jóvenes con una escolarización corta o errática, poca participación en el empleo, actitudes de desinterés por el trabajo. Una prolongación de esta trayectoria puede llevar a una adaptación a la misma que genere procesos de aislamiento o de violencia.

(c) Jóvenes que han abandonado la escuela de manera prematura: una buena parte de las investigaciones sobre transición tienen como objeto de estudio la situación de la población joven en relación al empleo en un momento determinado. Se trata, en la mayoría de casos, de análisis de corte transversal que giran en torno a la descripción de la situación laboral y que establecen relaciones entre ésta y diversas variables sociodemográficas y educativas, principalmente: edad, sexo, nivel de estudios y nivel socioeconómico.

A pesar de la escasez de datos que permitan disponer de un conocimiento detallado sobre las características de la población joven que se halla en situación de abandono de los estudios de forma prematura y sin titulación alguna (CES, 2009), hay una gran evidencia empírica respecto de las dificultades de los y las jóvenes con bajo nivel educativo en relación al empleo y a la formación a lo largo de la vida.

Así lo han demostrado en una perspectiva internacional diversos informes de la OECD (2000, 2002, 2005). En el ámbito español, informes recientes del Consejo Económico y Social (CES) (CES, 2006, 2008, 2009) reflejan las mayores dificultades en relación a la participación social y, en especial en relación al empleo, de los jóvenes con bajo nivel de estudios.

En la misma línea, los datos del último informe sobre la Juventud en España (INJUVE, 2008) muestran que los peores indicadores sobre inserción corresponden a la población joven menos cualificada.

Como ya se ha indicado, las dificultades en las transiciones de los y las jóvenes que han abandonado la escuela de manera prematura están asociadas a factores estructurales e institucionales. La investigación sobre el tema muestra que, tal como sucede en el abandono escolar prematuro, las características socioeconómicas de la familia tienen una enorme influencia (Waisgrais y Calero, 2008).

3. La educación de segunda oportunidad

El concepto de educación de segunda oportunidad surge en 1995, a partir de la iniciativa de Edith Cresson —comisaria europea de educación—, de crear un dispositivo específico con esta denominación, para ofrecer nuevas oportunidades de educación y formación a jóvenes sin titulación ni cualificación profesional.

En la actualidad, se utiliza el término de educación de segunda oportunidad en sentido amplio, en referencia a una variada gama de prácticas de educación y formación, cuya finalidad es luchar contra la exclusión social ligada a la exclusión escolar, sobretodo de la población joven.

Se trata de un nuevo y rico ámbito de prácticas y de investigación con una delimitación poco clara. Las formaciones que se realizan en el marco de la educación de segunda oportunidad pueden agruparse en tres: educación para la obtención de un diploma (educación de personas adultas); diversas modalidades de formación en el ámbito de la formación para el empleo; y, formación directamente relacionada con los intereses de grupos específicos de jóvenes, para facilitar su desarrollo y toma de decisiones personal y social, así como su participación en la formación. Esta tercera modalidad es todavía muy emergente y puede darse en el contexto de alguna de las dos primeras. Éstas, a su vez, pueden darse de forma articulada.

Dadas las características de las transiciones, la importancia de la educación y, la realidad del abandono escolar prematuro, hay que aceptar que la experiencia de aprendizaje para muchos estudiantes no es un proceso lineal. Es importante facilitar su retorno a la formación, para ello es imprescindible avanzar en la construcción de un sistema que posibilite múltiples y flexibles caminos que lleven a la cualificación y al éxito.

La investigación sobre educación de segunda oportunidad es escasa. Y la respuesta a la pregunta de cómo debe ser para cumplir con sus objetivos es todavía muy parcial (Riele 2000; Wyn et al. 2004; Barton 2005; entre otros). A pesar de ello, hay un amplio consenso en considerar que la educación de segunda oportunidad no puede reproducir el modelo escolar en el que han fracasado los jóvenes que acuden a ella. De ahí, quedaba tener una serie de características que faciliten a dichos jóvenes la obtención de diplomas y formaciones que les ayuden en su desarrollo personal, profesional y social. Entre dichas características figuran su carácter innovador (Schwartz, 1994; Salvà, 2009); perspectivas globales e integradas que incluyen el partenariado entre diversas organizaciones; flexibilidad en relación a las cambiantes necesidades de la población a la cual se dirigen; conceptos de apoyo, ayuda y acompañamiento, como ejes vertebradores del trabajo socioeducativo.

III. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La investigación “*Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado de la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)*” se propone mejorar el conocimiento sobre los procesos de abandono escolar prematuro y de retorno al sistema educativo.

Se enmarca en un proyecto de investigación-acción de ámbito internacional en el que participan la *Fondation des Régions Européennes pour l'Éducation et la Formation* (FREREF), la *Direction de la formation générale des adultes* (DFGA) del *Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport* (MELS) de Québec y la *Université de Québec à Montréal* (UQAM) (Canadá). Por parte de la FREREF participan Francia (Rhône-Alpes), Luxemburgo, Bélgica (Bruselas), Suiza (Suisse Romande) y España (Baleares).

Ha sido realizada por miembros del grupo de investigación “*Educación y Ciudadanía*” de la *Universitat de les Illes Balears* (UIB), con el apoyo de la *Direcció General de Formació Professional i Aprenentatge Permanent* de la *Conselleria d'Educació i Cultura del Govern Balear*.

Los objetivos generales del proyecto son:

- (a) Contribuir a la creación de conocimientos sobre el proceso de abandono escolar prematuro y de retorno al sistema educativo.
- (b) Contribuir a la mejora de las acciones de acompañamiento de los y las jóvenes que han abandonado la escuela de manera prematura y desean continuar su formación.

Dadas las características del objeto de estudio y, de acuerdo con las orientaciones generales del proyecto de ámbito internacional, hemos optado por la perspectiva biográfica. De acuerdo con Berga (2001), los itinerarios biográficos consisten en los caminos que las biografías de cada una de las personas dibujan en el marco de determinadas estructuras y culturas. Las biografías permiten identificar cómo los individuos toman decisiones orientadas por un habitus, resultante de la interiorización de las estructuras pero, al mismo tiempo, permite mostrar la creatividad de los agentes sociales y su capacidad para romper con las determinaciones derivadas de su posición de clase o género.

El enfoque metodológico expuesto se concreta en la realización de entrevistas en profundidad como estrategia para configurar los itinerarios biográficos. Esta modalidad ofrece, a diferencia del método

general basado en el estudio de caso, la posibilidad de realizar comparaciones, categorizaciones de los informantes, y generalizaciones por medio de la acumulación de una muestra amplia de relatos biográficos (Pujadas, 1992).

El valor de las narraciones que se presentan es doble, puesto que a su valor como instrumentos para mejorar la comprensión de la realidad objeto de estudio, hay que añadir su función expresiva (Bertaux, 2005). Este valor expresivo las convierte en instrumentos privilegiados para la formación del profesorado y de otros profesionales y agentes implicados en la intervención en el campo socioeducativo. También son un instrumento informativo y formativo de primer orden para estudiantes, familias, responsables políticos y ciudadanía en general.

La población objeto de estudio está formada por jóvenes de 16 a 20 años que abandonaron la escuela sin obtener la titulación correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y que, en el momento de la investigación, se hallaban cursando dicha etapa, a través de la modalidad de Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA) en alguno de los catorce centros de EPA de Baleares.

Según datos de los centros, el total de jóvenes de 16 a 20 años matriculados durante el curso 2007-08 era de 1.399.

A través de la *Conselleria d'Educació i Cultura* se informó a los centros del inicio del proyecto, remarcándose su importancia y el apoyo institucional al mismo. A continuación se seleccionaron los centros participantes siguiendo los siguientes criterios:

- Incluir centros de las tres Islas. Así se seleccionó uno de Ibiza (el único que hay en la isla), uno de Menorca (de los dos que hay) y cinco de Mallorca (sobre un total de once). En la selección de los centros de Mallorca se consideró su ubicación: tres en la ciudad de Palma (uno de ellos en zona costera) y dos en otras zonas de la isla (uno en zona costera y otro en un pueblo del interior).

Se informó a los centros que la participación del alumnado en las entrevistas debía ser voluntaria y se les pidió que proporcionaran un listado, con los datos necesarios para poder contactar con ellas, de las personas interesadas en participar en el estudio. Cabe remarcar que en algunos casos, fueron los propios centros los que citaron a las personas a entrevistar. En la selección de las personas que se habían ofrecido como voluntarias, se tuvieron en cuenta la edad y el sexo para garantizar una representación lo más equilibrada posible en relación a estos factores. La distribución final por edad y sexo de las personas entrevistadas es la que se refleja en el cuadro que sigue:

Edad	Mujeres	Hombres	Total
16	2	4	6
17	2	3	5
18	3	6	9
19	4	1	5
20	2	3	5
Total	13	17	30

De las 30 personas entrevistadas, 22 estudian en centros de Mallorca, 4 en Ibiza y 4 en Menorca.

Las entrevistas se realizaron, entre los meses de febrero y abril de 2008, en los propios centros, excepto en el caso de Ibiza en el que se realizaron en la sede de la UIB, sita muy cerca del centro de EPA.

La recogida de información se realizó a través de un guión de nueve preguntas abiertas, centradas en (1) la situación actual (en la fecha de la entrevista); (2) el abandono escolar prematuro y (3) el/los retorno/s a la formación y las perspectivas de futuro.

La realización del diseño y el guión de las entrevistas se fundamentó en diversos trabajos, destacando los siguientes: Simard, J. (1997), Concha (1998), Rioux (1998), Vaillancourt (1998), Smale (2001), Bertaux (2005), Salvà (ed.) (2005), Merete (2006).

El diseño de la entrevista –así como la formación de las entrevistadoras- fue realizado por miembros del grupo de investigación responsable del proyecto. La realización de las entrevistas estuvo a cargo de tres tituladas de la Facultad de Educación de la UIB, contratadas como becarias de investigación.

La duración de las entrevistas osciló entre un mínimo de 45 minutos y un máximo de dos horas. Se grabaron en dos formatos distintos: grabadora analógica y grabadora digital.

Finalizadas las entrevistas, se transcribió el contenido literal de las mismas en un documento de Word y se cumplimentó una plantilla de observaciones que resumía las principales características del lugar donde se había realizado la entrevista, así como los aspectos más significativos del comportamiento de la persona entrevistada.

Una vez transcritas todas las entrevistas, se procedió al análisis de contenido. Se hizo el vaciado de la información que contenía cada una de ellas, a través de la determinación de categorías que ayudan a organizar la información que se extrae y permite codificar el resto de entrevistas.

Una vez realizada esta parte del proceso, se procedió a la codificación con la ayuda del programa informático NUD IST para Windows.

Finalizada esta fase, se sistematizaron y depuraron los resultados agrupándolos por categorías y sub-categorías. A partir del análisis de los datos de cada categoría se elaboró y redactó el informe de resultados globales de la investigación.

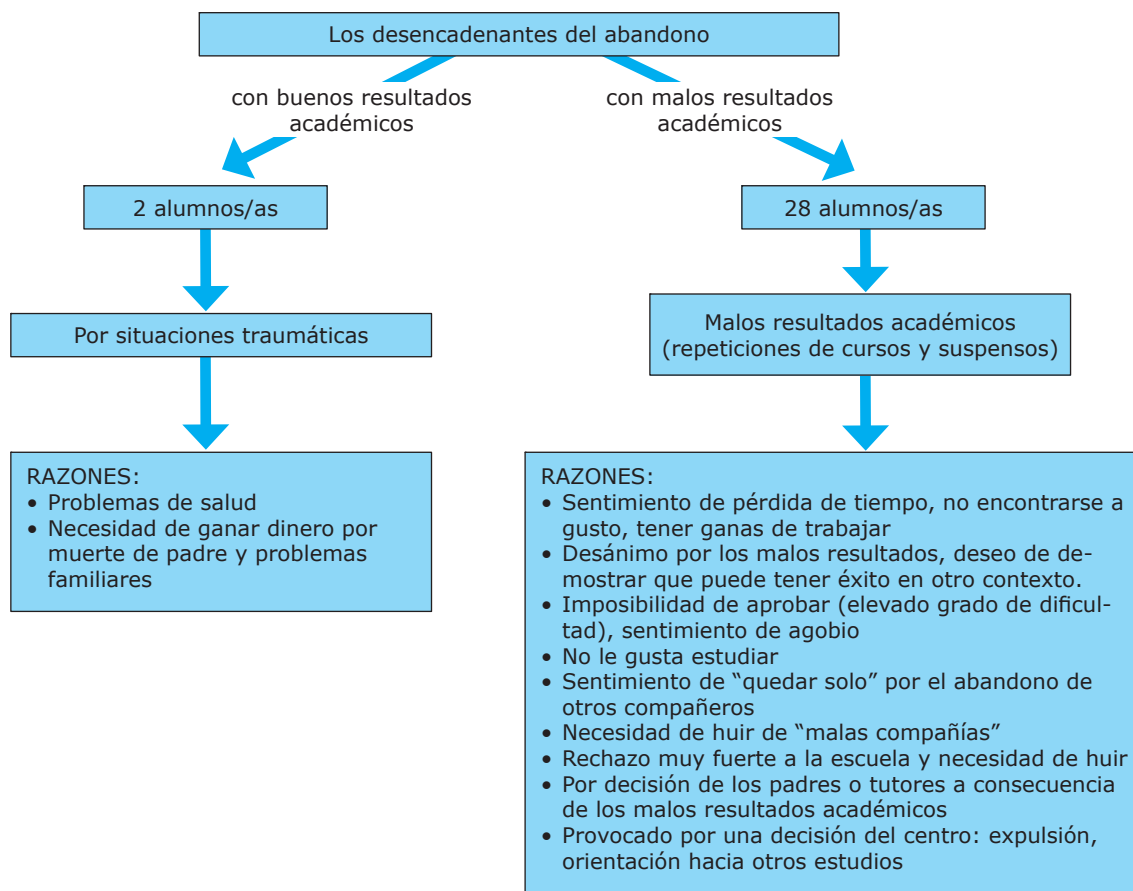
IV. RESULTADOS

1. ¿POR QUÉ DEJÉ LA ESCUELA?

En este apartado se presentan los resultados de la investigación en relación a los desencadenantes del abandono escolar y a la influencia en el mismo del entorno socioeconómico y familiar.

1.1. Los desencadenantes

Los malos resultados académicos y las situaciones traumáticas constituyen los dos principales desencadenantes del abandono de la escuela antes de obtener el título correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).



De las 30 personas entrevistadas, dos obtenían buenos resultados académicos, pero tuvieron que dejar los estudios como consecuencia de situaciones personales traumáticas: en un caso por problemas de salud y en otro por la necesidad urgente de aportar dinero a la familia debido al fallecimiento del padre, a graves pérdidas económicas y otros problemas familiares.

En los otros 28 casos estudiados, el desencadenante son los malos resultados académicos (repeticiones de curso y suspensos). Éstos se asocian a diversas situaciones y planteamientos o estrategias de los y las jóvenes y sus familias y de los centros educativos.

En la mayoría de casos son los y las jóvenes quienes deciden abandonar. Veamos algunas de las razones que esgrimen:

- Sentimiento de pérdida de tiempo, no encontrarse a gusto, tener ganas de trabajar y de obtener bienes materiales o de hacer otras cosas:

*"...yo realmente, lo dejé en 3º de la eso. Pero también fue por motivos de trabajo. No llevaba bien el curso, estaba repitiendo. Y por varios motivos diferentes: no me gustaba mucho la manera de trabajar en el instituto, con el conjunto de las personas (...) bueno, de hecho quería empezar a trabajar, conseguir ciertas cosas para mi, una moto. Y no me gustaba la forma de trabajo de allí-**pero que forma de trabajo? A que te refieres?** tipo..., no sé, son varias cosas que se van viendo allí. Es como más gente alienada, yo buscaba algo con más orden, más disciplinada. Era mucho tiempo para estudiar cosas que se pueden estudiar en menos tiempo y mejor. Digo yo!-**aja**.y lo decidí así."* (Francisco).

*"...hi va haver un dia, que me vaig posar a pensar i vaig dir:" bonu! M'estic atracant, ja a nes devuit anys (...) i ja a nes devuit anys, tinc que començar a fer lo de pulicia... i si no tenc: això, això i això... no ho podré ser! I aquí no m'ho treuré!" i vaig pensar: "me'n vaig ara, i tinc dos anys, per fer feina, per guanyar doblers per s'acadèmia i dos anys per treurer-m'hu aquí! perquè, si a lo millor me'n vaig a nes desset o a nes devuit... entre que m'hu trec aquí i que faig feina i aixòoo..." **a lo millor passen més anys...si!** i dic: "ara ja no tenc ganes!" i res, ho deix, pum! Setze! I tenc dos anys per fer el que vulgui... bonu... fer el que vulgui?... (rialles)... **estudiant...sii estudiant, iii..fer lu de pulicia... es que aquí estic molt be!** Un mes de vacances, es nadal, es abril tinc quinze dies, en s'estiu tinc tres mesos... però dius:" es que estic perdent es temps! Es que no està servint de res, estar aquí!"* (Juan)

- Desánimo por los malos resultados académicos, deseo de demostrar que se puede tener éxito en otro contexto (otros estudios o trabajo):

*"... comences amb l'emució de, ara ho faré bé! Llibretes noves! Et poses a primera fila, escoltes, no se què... i després, un dia, ja no hi vas, l'altre dia, ja no t'hu prens tan en serio, l'altre dia, ja no fas els deures... i es repeteix la mateixa història. Et vas desmutivant, perquè en un examen no treus la bona nota que t'esperaves... i ja no t'hi apliques tant, ja no t'hi fiques tant... i estàs amb una edat tonta, que t'importa més altres coses... i al final ho deixes córrer:(...) **i val, repeteixes...** si repeteixo igual i quan vaig veure que nu m'hu havia tret, doncs vaig dir:" bonu! Idó ja està! Hu deixu aquí, me'n vaig a estudiar el que jo vull... i ja vureu com ara, si que m'anirà bé!" i me va anar bé, però clar, em va costar més, que si m'hagués aplicat en el seu mument amb els estudis no m'hagués custat tant, saps? i ja està... lu que eren molts numeros... i tot això... si hagués escoltat més a classe... no m'hagués custat tant feerrr..."* (Ana)

- Imposibilidad de aprobar debido a un elevado grado de dificultad (muchas asignaturas, muchos deberes,...), sentimiento de agobio:

*"...abusaron mucho de estudiar ponían muchos ejercicios a cada asignatura, teníamos así como trece asignaturas,no? **.eje**-y tenía muchos ejercicios, nos enviaban por ejemplo de cada materia como trece ejercicios y se me acumulaban y acumulaban y encima te mandaban mucho de estudiar muchos exámenes pues yo ya me harté y dejé de estudiar, porque encima que hacía los ejercicios, por suspender tres o cuatro*

exámenes me suspendía la materia entonces yo ya pasé .claro-y entonces cuando terminamos todas las notas, nos lo dieron, suspendieron en [nombre del Instituto] como dos clases enteras y el director se extrañó. Y después yo pienso que es ésto, están abusando mucho de enviar ejercicios yyyyy las materias, que están pasándose.em- antes se podían suspender tres y ahora dos”(Pedro)

- No estudiaba, no le gustaba estudiar, no hacía nada. A ello se añade, unas veces, que muchos amigos se iban y, otras, la necesidad de huir de “malas compañías”:

“Vaig deixar els estudis, vaig deixar els estudis, no els vaig deixar, però no m’anaven be. Que te vull dir, no... era una cosa, no m’agradava estudiar, que te vull dir! No és que ho hagués deixat per problemes familiars ni per res, no m’agradava estudiar i vaig deixar els estudis ...”

“Però anar a ca meva i posar-me a estudiar i repassar, no, no. A lo millor un dia me posava a estudiar però me costava bastant, i me posava..., no ho entenia. I res me varen oferir això de garantia social, de fer garantia social, i vaig aprovar...” (Ignacio)

“..., en es principi... només eren comentaris, pues jo estic pensant d’anar a [nombre del centro de EPA] o... no sé iii... i s’altre deia, bueno! jo també ho havia pensat, però... no sé, depèn com me vagi i tal. Després quan ja veus que s’està acabant es curs iii... dius je! Veus que no aprovaràs o que... te’n quedaran un parell i això, pues dius pues... si me’n queden tantes jo hi vaig i s’altre diu bé! Pues jo aniré amb tu i en es final pues ja... ja vas en companyia.

(...)

***Heu vengut tots de cop?** Casi, bueno, casi tots o... sinó són un...uns...jo que sé, a lo millor...un pues ja se queda mig curs i ja se fica aquí...però tots, casi tots, acabam aquí!” (Marcos)*

- Rechazo muy fuerte a la escuela y necesidad de huir de la misma:

*“...no es que ho deixàs, vaig acabar quart, vaig acabar quart peròoo que res, que no... **com vares acabar quart?** O sea vaig acabar quart, però vaig suspendre, i podia repetir i treure’m es graduat però vaig passar d’aquella escola, que es una merda...” (Gabriel).*

*“A s’Institut, estava amb gent, dos anys més petita que jo, i no els suportava, es darrers anys només era barallar-se amb tothom i no estava bé a nes centre... **i no vares, no sé, rebre suport des centre,** no, no estava bé, era agobiant, ja des de l’any passat es quatre darrers mesos, vaig estar sense assistir a dues classes i es professors sabien a on era i passaven...**iii.. a on eres?(rialles)** a nes pati, estava amb es professor de gimnasi a defora (...) quan m’expulsaven me donava bajón i estava a ca meva sense fer res, castigat perquè no podia sortir i estava a dins ca meva allà si estava un mes, estava un mes ficat a cameva.. no, me deixaven sortir...”(Pablo)*

- Enfermedad mental grave asociada a problemas familiares.

En otros casos, el abandono responde a una estrategia familiar más o menos pactada con el chico o la chica:

*“Me’n vaig anar en es segon trimestre **mje! no vares acabar es curs, idò?** No. No, perquè mon pare me va dir: “Si es segon trimestre dus males notes... te llevaré” i en vaig suspendre tres i... me va llevar. **Havies repetit?** Vaig repetir tercer. **Tercer.** I clar... me’n vaig anar a quart, no me va donar temps a acabar-lo. **mje!** Però... si jo que sé, si mon pare m’hagués posat a fer feina... es fins de setmana, jo és que això trob*

*que ho va fer mal fet, perquè si m'hagués posat per exemple es fi de setmana, a fer feina, jo ja hagués sabut... lo que és fer feina i jo hagués dit: "jolín! M'he de posar a estudiar!" i a lo millor... m'hagués anat bé! **mjé!** però ja directament me va llevar. Ja no me va donar temps a acabar ni res, i... no vaig poder... però me vaig arrepentir... ja t'ho dic, eh! Molt, molt, molt."(Marisa)*

"...ja faltava poc per acabar es curs, a lo millor faltaven dos mesos o així per acabar es curs... i... pues... sa meva tutora, que era un a bona tutora, que se va preocupar molt per mi, no? que en es final, no va servir de res, eehhh... mmm... va xerrar un dia amb mi, dient- me que si no... que quedaven dos mesos de curs, que encara podia aprovar, però que m'havia de posar d'una manera exagerada, no? i... després varen passar a lo millor dues setmanes, no? i... quan va veure que no m'havia posat, que continuava igual, llavors ja va xerrar amb es meus pares i els va dir, pues això, els va comentar això, que anava a perdre es curs, que havia de repetir i tal i... un poc aquesta situació, vull dir... no... no va ser res que... algo que va passar, no... va ser que se veia, que anava a suspendre el curs i que... no m'ho trauria i... per això... vàrem decidir entre jo i es meus pares, pues deixar... deixar-ho. Vàrem intentar canviar, però no... no va servir"(Claudio)

En otros casos, se refleja una clara estrategia del centro. El caso más evidente, entre los estudiados, es el de una expulsión. Los centros también ayudan de forma explícita, en mayor o menor medida, a la toma de decisiones del alumnado mediante la orientación hacia Programas de Garantía Social (PGS) o hacia la Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA).

1.2. La influencia del entorno socioeconómico y familiar

En este apartado se presentan los resultados de la investigación relacionados con la influencia del entorno socioeconómico y familiar en el abandono escolar.

1.2.1. La influencia del entorno familiar

El análisis de la situación familiar de los y las jóvenes refleja la heterogeneidad de las estructuras y dinámicas familiares. Se describen familias nucleares, familias extensas, familias monoparentales, familias con padre o madre biológica y pareja con o sin hijos,... En algunos casos se trata de familias en las que todos o la mayoría de sus miembros han nacido en Baleares o llevan mucho tiempo de residencia en las Islas, mientras que en otros casos, se han trasladado más recientemente a Baleares desde otras comunidades autónomas o desde otros países (UE y América de Sur).

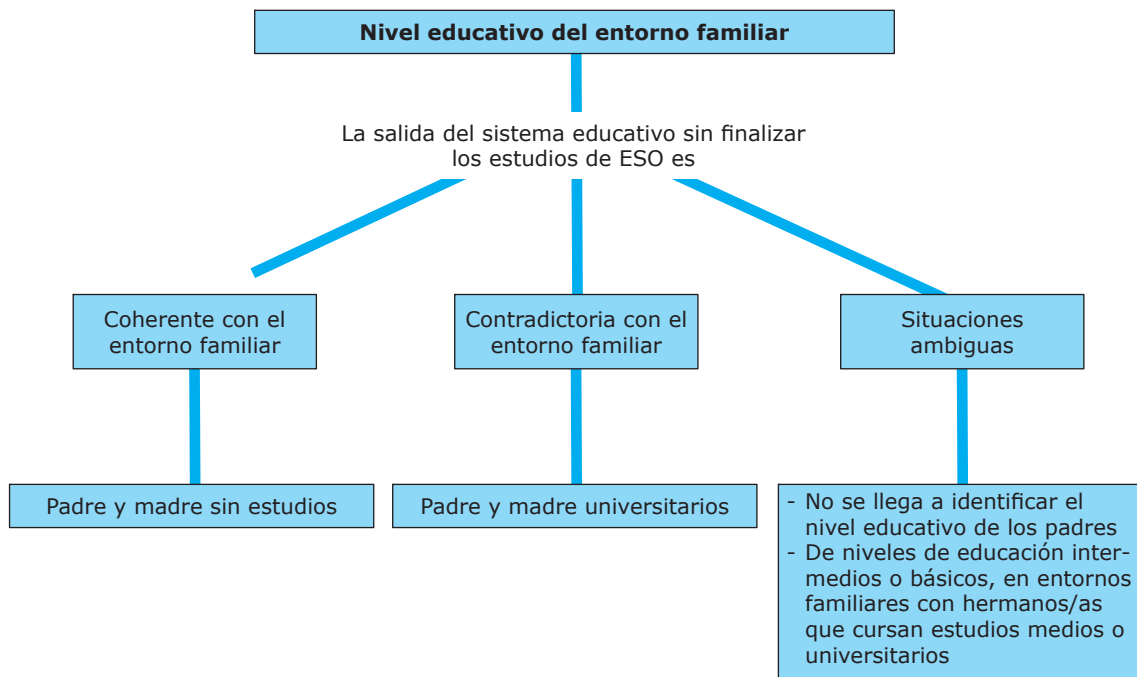
En cuanto al nivel de estudios, aunque predominan los entornos familiares con estudios básicos, se dan casos de familias en las que el padre y la madre son universitarios y otros de nivel medio. Algunos chicos y chicas sólo tienen una idea muy aproximada del nivel de estudios de los padres.

Las situaciones laborales son un claro reflejo de las características del mercado laboral de Baleares en cuanto a los empleos y las condiciones laborales asociadas a los mismos. Predominan empresas familiares en los sectores del comercio, la restauración y la construcción; así como empleos en hostelería y construcción en los hombres y en hostelería y limpieza en las mujeres. Y, en general, largas jornadas de trabajo.

Para analizar la influencia del entorno familiar nos hemos centrado en cuatro aspectos: el nivel educativo, los cambios de residencia y de centro, las relaciones entre padres e hijos, y las situaciones traumáticas o de gran dificultad.

El nivel educativo

El análisis del nivel educativo del entorno familiar nos lleva a distinguir diversas las situaciones:



(a) La salida del sistema educativo sin la titulación correspondiente a la ESO aparece como coherente con el entorno familiar.

Los padres de **Alberto** trabajan en hostelería. Tiene una hermana mayor que se sacó el octavo de EGB y que trabaja desde hace varios años en una gasolinera pero que “era una pieza”. Él no hacía nada en clase y se siente muy cómodo y arropado trabajando en un hotel donde también trabaja su tía y conocen a sus padres, y que además está al lado del hotel donde éstos trabajan.

“¡Fuf! Porque en mi instituto yo no... yo que sé, no... no estudiaba nunca, no... no era... no daba problemas en clase ni nada, nada de eso... no me metía con los compañeros ni nada, pero yo llegaba y no... no hacía nada. En según que asignaturas. En unas si y en otras no. Y... decidí por apuntarme el siguiente año a mantenimiento y a raíz de eso, todo el verano ese pude trabajar. En el hotel [nombre del hotel] de aquí del Arenal. Es decir, tú... lo que vols és fer feina. Si. Eehhh... es a dir estàs aquí a l'escola d'adults per treurer-te es graduat i per tenir... una mica més, eehhh... i estàs fent... bé ara no estàs fent feina, però es estius si, no? Si, ahora hay un...me vio mi jefe el otro día, del verano y me dijo que me tiene que llamar para este verano otra vez. I... que has fet aquest estiu de feina? Pues... manteni... mantenimiento en el hotel, como hicimos unas prácticas con el... con lo del mantenimiento allí en el instituto, a raíz de eso trabajé en el hotel, o sea hice las prácticas en ese hotel. Y cuando terminé las prácticas me... me dieron la oportunidad de quedarme. Dije que si. Les gusté y ahí estoy ahora. O sea, a hora voy a empezar en verano ahí otra vez. I... estàs motivat? Si i ells te tracten bé, muy bien, creus que... que hi ha un bon horari, si, si, si. un bon sou... comparant a dir... horari, sou, creus que...? Si, horario e ocho... a cinco de la tarde, una horita pa comer, nos dan una hora entera para comer. Comes y luego... haces lo que quieres y sueldo... 1100€. Yo creo que si. Es a dir... estàs content si amb sa feina que fas. Además la gente la conozco... mis padres la conocen a casi todo el hotel, trabaja mi tía también allí y... ¡ah, vale! y todos me conocen. Me conocen a raíz de mis padres, que está muy bien. **També fan feina es teus pares?** Si, en hostelería. **¡Vale! En es mateix hotel o...?** Enfrente, justo enfrente. **A lo millor són Hotels d'es mateix...** ¡bueno! no son de la misma compañía ni nada, pero... ¡bueno! son de toda la vida y... se conocen los jefes y todo y...”

En casa de **Pepa** son nueve hermanos y todos viven en casa. Los dos hermanos mayores son chicos. Ella es la mayor de las hermanas. Su hermano mayor cursó estudios universitarios y trabaja de enfermero y el segundo estudió turismo y combina trabajo y estudio.

Su padre trabaja en la construcción y está todo el día fuera de casa. La madre trabajaba como limpiadora hasta que tuvo a su última hija, que está enferma. La madre ha estado casi dos meses con la hermana pequeña fuera de casa, en un hospital de la península y la abuela ya está muy mayor para realizar todas las tareas. Durante este tiempo, sólo iba al colegio dos o tres días a la semana porque tenía que ocuparse de las hermanas.

(b) La salida del sistema educativo sin la titulación correspondiente a la ESO aparece como contradictoria con un entorno familiar en el que padre y madre son universitarios. Es el caso de dos chicos, con padre y madre que son educadores en diversos ámbitos y niveles educativos.

Los padres de **Claudio** son universitarios y trabajan en el ámbito de la educación. Su hermana mayor estudia formación profesional de nivel superior y trabaja. Le gustaba ir a la escuela, cuenta con apoyo familiar (explica que su madre es su mejor orientadora), pero las amistades, el mundo exterior a la escuela y el consumo de porros ganaron la partida a su dedicación a las tareas escolares.

*"I en es tercer [se refiere a 3º. d'ESO] ja va ser... el declive total! Ja va ser, ja... perquè jo ja no estava estudiant, ja estava concentrat amb altres coses... **Quines coses?** Pues estava concentrat en ses al.lotes, que en aquella època... tu vas darrera ses al.lotes, com un loco i... estava amb una al.lota i amb ses drogues també, i amb sa música i no sé, no... no feia ni puto cas en es... en es estudis. **I es amics? Teníeu es mateix...? Sa mateixa manera de viure? Hombre...! Ses mateixes preocupacions en aquell moment?** Si, si, ja t'entenc. Si, n'hi havia qualcuns que sí, i n'hi havia altres que no. N'hi havia alguns que podien fumar... fumar porros i tal i... després fer les coses que noltros fèiem, però després eren capaços de posar-se... a estudiar **mje!** I de treure es curs. Jo no, jo no... no sé, jo anava fumat a ses classes, i jo no m'enterava de res, vull dir... per treure ses classes lo primer que hagués tengut que fer, és deixar de fumar, això lo primer, perquè... me despista completament. Llavors no... però hi havia gent que sí, que sí que ho podia fer, però jo no, jo no.*

Marcos tiene una hermana pequeña que es buena estudiante y su padre y su madre son profesores. Cuenta con el apoyo familiar y con la ayuda de un psicólogo en temas académicos. Cambió varias veces de centro durante la etapa de primaria.

En su narración se refiere con frecuencia a las ventajas que supone tener unos padres universitarios pero también al rechazo a un tipo de vida que implica dedicar buena parte del tiempo al estudio. También bromea sobre su trayectoria educativa y se refiere a posibles errores cometidos en relación a su educación:

*"...sempre està estudiant, té un munter de llibres a ca meva, te...com una habitació que...és on ell té s'ordenador i té...**un estudi, no?** si. **mje!** Està tot ple de llibres iii...iii...això pues...inconscientment supòs que...que no me...jo no vull acabar així. Assegut a una cadira i llegint i estudiant tot lo dia"*

*"..., jo lis he sortit un poc desviat (rialles) iii... sa meva germana és sa que... va bé amb es estudis (...)
..., ella és més petita que jo, supòs que hauran... sabut corregir els errors"*

(c) Otras situaciones: aparecen como mucho más ambiguas por diversas razones. En determinados casos porque no se llega a identificar con claridad el nivel educativo de los padres, en otros porque se trata de niveles de educación intermedios o básicos pero en entornos familiares con hermanos o hermanas que cursan estudios medios o universitarios.

Los cambios de residencia y de centro

Los cambios de residencia y de centro son señalados por una parte de los y las jóvenes como muy determinantes de sus dificultades en la escuela.

Verónica nació en Suiza⁶ y se trasladó a Mallorca con la familia cuando tenía 6 años. No sabía castellano ni catalán y, por lo tanto, al principio no entendía nada. La pusieron en unas clases especiales y, una vez superado el primer problema del idioma, le fue bien. Después se cambiaron de residencia y cambió de centro (en primera etapa de la ESO) y, a partir de ahí, cada vez le iba un poco peor. La madre la hacía ir a clases de repaso pero no se enteraba mucho en clase, los profesores se daban mucha prisa, no repetían contenidos,... Se refiere con frecuencia a la escuela del país en que nació, que ella valora muy positivamente. Cree que si hubiera cursado sus estudios en Suiza ahora estaría haciendo el bachillerato.

Francisco ha vivido en dos países europeos antes de trasladarse a Ibiza. Habla cuatro idiomas (catalán, castellano, inglés y portugués). En primaria sacaba muy buenas notas y cree que el hecho de cambiar de residencia influyó negativamente en sus resultados académicos, debido al cambio lingüístico y cultural que implica.

Estefanía nació en Ecuador⁷. Su madre vino a trabajar a Mallorca y, posteriormente, vinieron ella y un hermano. Al llegar tenía 9 años y realizó la primaria en dos centros distintos de una zona turística de la isla. Aprendió catalán muy rápido y tuvo buenos resultados académicos durante toda la primaria. Posteriormente, coincidiendo con su paso a la ESO, se trasladaron a Palma. Ella relaciona sus malos resultados académicos con este hecho, ya que salía más y no estudiaba.

Las relaciones entre padres e hijos.

En todos los casos que se han documentado, los padres y madres consideran deseable que sus hijos e hijas estudien y obtengan buenos resultados académicos. No obstante, las relaciones que establecen no siempre parecen coherentes con este deseo.

La característica más destacada en relación al tema del estudio es un control⁸ insuficiente y/o inadecuado de los chicos y chicas por parte de sus padres. Ello no excluye que, en algunos casos, la percepción de los hijos es que los padres pusieron todo de su parte pero que ellos y ellas no querían o no se sentían capaces de continuar los estudios.

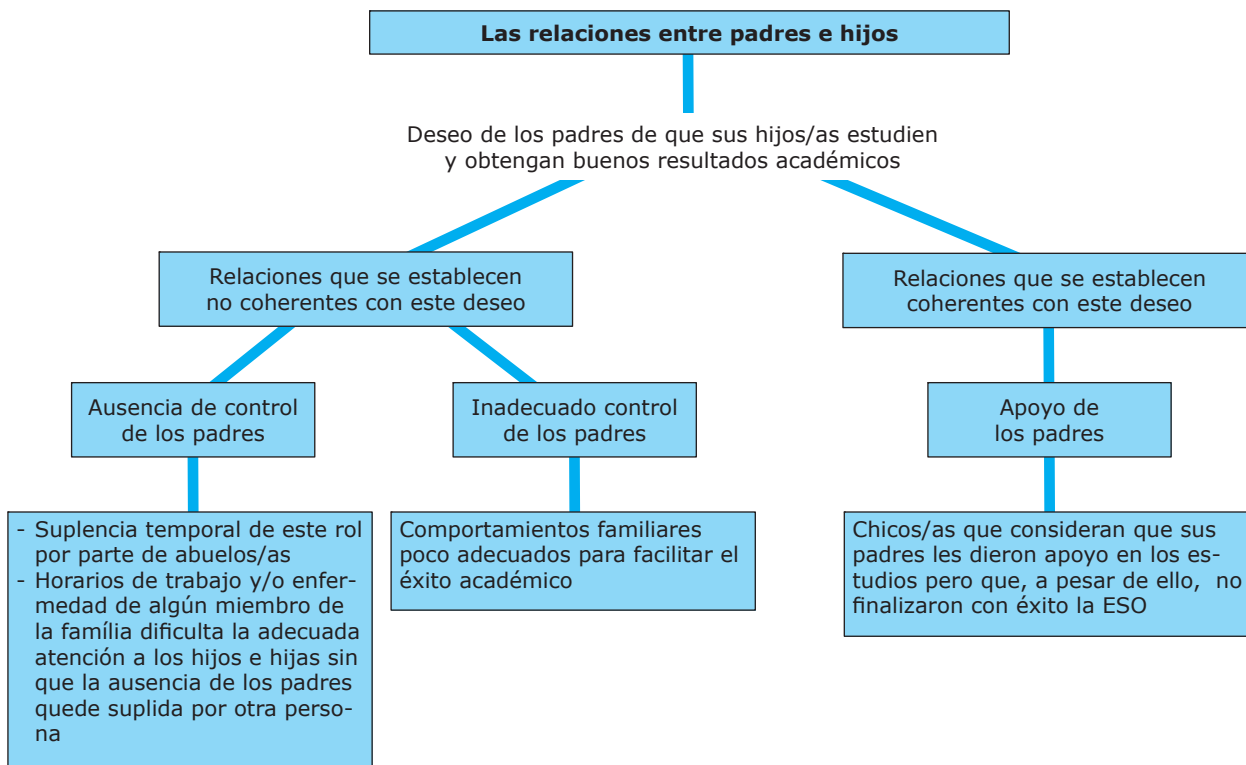
(a) Ausencia de control de los padres: en esta categoría encontramos situaciones muy diversas, entre las que destacan los casos de suplencia temporal de este rol por parte de abuelos y abuelas y aquéllos en los que los horarios de trabajo y/o la enfermedad de algún miembro de la familia dificulta la adecuada atención a los hijos e hijas sin que la ausencia de los padres sea suplida por otra persona.

Pepe se ha criado con los abuelos maternos. La madre trabajaba en una tienda de la familia y ha tenido que dejar el trabajo para cuidar a su hermanastro pequeño (para él es como un hermano), enfermo de cáncer. Apenas conoce a su padre. De pequeño vivía en el campo, jugaba y también hacía los deberes. Le ayudaban su abuelo, su abuela y, a veces, su madre. La muerte del abuelo le

6. El nombre es ficticio. Nació en un país de la Unión Europea.

7. El nombre es ficticio. Nació en un país de América del Sur.

8. No referimos al control como el intento de los padres de dirigir los comportamientos de una forma que les parece deseable (Musitu, 1988 citado en Meil, 2006).



afectó muchísimo.

“...anava a dinar a ca sa padrina, esteia amb ells, per què mumare feia feina, esteia amb sos meus padrins i després anava a jugar, tampoc es que m’enrecordi molt jaaa... peròoo... feies es deures... si antes si, m’has dit que es teu padrí t’ajudava molt... es que abans viviem a fora vila, fins que se va morir es meu padrí, i es meu padrí m’ajudava bastant, sa meva padrina també i quan venia mumare qualche dia també... i tamare de que feia feina? A una tenda que teniem noltros... ah a una tenda... jeah! Ara no fa feina per què tenc un germà que té càncer i van sempre a Son Dureta a Palma iii...”

Federico y su hermano (más pequeño que él) han estado siempre con la abuela materna. Él nació cuando sus padres tenían 18 años y han estado poco con ellos por razones de trabajo y también porque les gusta salir. Sus abuelos les mimaban mucho. En el apartado 2.3, se describen algunas situaciones que reflejan una clara ausencia de control familiar de sus comportamientos.

Ana es hija única de madre soltera y ha sufrido el estigma de serlo en el ámbito familiar y social. Ana y su madre vivían con los abuelos maternos para facilitar que la madre ahorrara lo suficiente para que se pudieran emancipar. La criaron sus abuelos. Su madre realizaba trabajos administrativos en un centro hospitalario y tenían muy buena relación pero la veía muy poco. No ha tenido ninguna relación con el padre hasta hace poco, pero sí con algunos miembros de la familia paterna con los que afirma sentirse a gusto.

Destaca la figura del abuelo como figura paterna hasta que enfermó y murió. Su abuela quedó muy afectada. Era maestra y la presionaba mucho en los estudios y le decía que nunca llegaría a ningún sitio. De esta situación pasó a otra radicalmente opuesta, al emanciparse ella y su madre. De un excesivo control y falta de apoyo personal pasó a una situación en la que nadie la controlaba y hacía lo que le apetecía, ya que su madre trabajaba todo el día.

“perquè tenies aquest sentiment de que no eres capaç? Jo que sé! Perquè no seee... clar! Putser fos una mica de trauma infantil... que sempre t’hu han dit, t’hu han dit... fins que al final t’hu acabes creient... però qui era... clar! La meva àvia! I que te deia? I això et marca moltíssim! Doncs clar, sempre t’estava repetint que:” no vals per res, que mai arriaràs enlloc” lu típic, no? i clar! Això et marca molt, i al final... com t’ho diriaaa... et sumatitza, nooo? Et fa commm... fa, faaa que sigui així, saps? que tu t’hu arribis a creure... fa que al final sigui aixís... no que tan sols tu t’hu creguis... sino que al final, acabi sent així. Iii... res, bonu... diguéssim, que jo vaig acabar, fins a quart, peròoo... o sigui, jo vaig anar passant!”

“...no... no he tingut mai cap hurari, ni cap control... després de diguéssim... sortir de casa de la meva àvia...mai vaig tenir cap control de res... absoluta llibertat! Però no llibertat de que mumare passi de mi, sinó perquè mumare no em podia privar d’aquesta llibertat perquè mumare no hi era per controlar-me... i llavors, doncs, clar... jo feia el que volia... bàsicament. I que feies? perdre el temps, ja t’hu he dit! Ara el meu temps lliure, noooo perdu el temps, sempre faig alguna cosa de profit... sempre mir de cultivar-me... llegint un bon llibre, mirant una bona pel·lícula i no sé... omplint-me de coses, perquè m’interessa tenir molta informació del que sigui i moltes aficions i moltes ganes de fer coses... saps? clar que he tingut muments de baixón, de, de no tenir ganes de fer res...però en els muments que estic bé... si que ho se, saps? que vull umplir-me de coses, saps? que com sàpiga... molt millor.

I per què aquests canvis? Perquè jo en aquell mument, necessitava rebelar-me, m’hu havien impusat, impusat... i jo volia tot el contrari, saps? i simplement... jo crec que és una cosa normal el fet de voler fer coses i voler umplir-te... però que simplement, si no ho fas... és perquè algun problema hi ha... i quin problema creus que hi havia en aquell moment?... doncs la pressió... la obligació, el fer-ho malament, saps? l’educació mal impusada, saps? d’una manera que no era correcta, saps? impusada i a més de mala gana, saps?... (...) I jo crec, que es molt impurtant que als fills, se’ls hi doni molta motivació i atenció. És com el que fan els professors aquí... jo crec que als fills, se’ls hi ha de explicar, fer entendre que això es una cosa bona, que no és una cosa dolenta... que se’ls obligui perquèee... perquèee tu els hi vulguis fer mal... saps? i que està bé, que sabran més coses que tendran més avantatges... iii més possibilitats a la vida... i que el saber... et fa, et fa persona”.

Los padres de **Pablo** tienen un bar y trabajan allí todo el día. Empiezan a trabajar a las 10 de la mañana y a veces trabajan hasta las 3 de la madrugada. A ello hay que añadir que su madre se trasladaba con frecuencia a la península a cuidar al abuelo materno que estaba muy enfermo. Recuerda que una vez tenían que hacer una práctica y no tenía dinero para comprar el material porque la madre estaba fuera.

El padre de **Marisa** tiene estudios universitarios. El padre y la madre no trabajaban porque vivían de rentas. A pesar de ello, se ocupaban poco de su hija ya que consideraban que era ella misma la que debía ocuparse de sus estudios.

“...Però... per exemple, jo que sé, ara posem que... dilluns tenc un examen i jo me pos a estudiar diumenge i... li dic a ma mare... demana-m’ho i a lo millor m’ho demanarà, saps? Però no... mai han estat uns papàs com toca, saps? Que jo no vull dir... no sé, cada un té... un punt de vista diferent, però jo no ho veig normal. Jo sempre els hi dit:” Si voltros haguéssiu estat uns papàs que haguéssiu estat a damunt jo... i m’haguéssiu dit... estudia... o... “ estudia no, perquè ja m’ho deien, però... jo que sé! Ajudar-me a fer es exercicis... què és lo que no entens... algo! Jo això mai ho he tengut. I que te diuen? Que volien que... jo mateixa, que... que sapigués lo que és. Però també un poc d’ajuda, no? però bueno! mai he tengut ajuda en res.”

(b) Inadecuado control de los padres: las narraciones también documentan comportamientos familiares poco adecuados para facilitar el éxito académico.

Manu se levantaba tarde, a pesar de que su madre empezaba a llamarle temprano. Su padre insistía

en que no quería que tuviera que trabajar como él, en el bar de la familia, y en que tenía que estudiar, pero suprimió las clases de repaso al ver que su hijo no las aprovechaba.

"Y te ha... cuando ibas al colegio y a la secundaria y tal, para hacer los deberes ¿ibas a repaso? ¡Puufffff! Llegué a ir a repaso, pero... mi padre vio que no hacía nada y mi padre me dijo: "¡eh! Pa gastar dinero" ¿Te ayudaban ellos un poquito? ¿No? Tus padres y eso... No. No. No porque no les pedía ayuda tampoco. ¡Claro! A veces, cuando tenía que estudiar... le decía: "¡Pregúntamelo!" o algo ¡mjé! pero... ¡Bueno! pero si les preguntabas y esto, ellos te apoyaban si y te ayudaban si, si. ¡Muy bien! Mi padre ya se ha cansado y ya dice: "Si quieres estudiar, te coges tu libro y te pones tú solito y... ya estoy cansao" ¡mjé! y cuando veían que traías malas notas de la secundaria, o cuando empezaste a suspender, ¿pedían tutorías con los profesores para ver que es lo que pasaba, por qué suspendías...? Mmm... creo que no. A veces llamaba al profesor y... yo que se, le pedía hora ¡mjé! pero el profesor le dijo que no tenía tiempo y... ¡Claro! así fue pasando y... ¡mjé! y ya pues no iba".

Gabriel dice tener mejor relación con la madre que con el padre. Cuando iba a la escuela, la madre era la que, aunque se enfadaba con él, firmaba las notas que le hacían en la agenda sin decir nada a su padre. También prefería que le ayudara ella a hacer los deberes, porque su padre si no entendía algo y veía que no estaba atento le pegaba "una llosca fluixeta". También ha ido a repaso "però pfff, jo que sé!".

Jaime decía que estudiaba cuando en realidad no lo hacía. Cuando llegaban las notas le reñían y su padre a veces le castigaba quitándole el fútbol. En cuanto lo castigaban intentaba comportarse mejor y su padre le quitaba el castigo. A continuación él reproducía las conductas anteriores.

"¿Y a qué hora llegabas a casa? Por la noche, al entrenar... sobre las... once y veinte. ¿Y... libros, apuntes, deberes...? Nada, nada. ¿Y tus padres qué te decían...? ¡Bueno! Ponte a estudiar o... ¿no tienes nada que hacer o tal? Y yo "¡no... ya lo he hecho todo!" Porque ¡claro! no están..., no me ven..., o sea, ellos me ven, pero quizá, depende de los turnos que tengan mi madre y tal, pues yo les mentía, porque ¡como sabía que no me veían! ya los he hecho y ya los he hecho y... y eso..

¿Y las notas? ¿Cuando llegaban las notas a clase, a casa? Pues cuando llegaban a casa... (Suspira) me daban la típica bronca de los padres, y... ¡nada! Mi padre, sí que tiene más genio que mi madre y... mi padre me mentía más caña y... esto tal y esto cual porque era todo... eran notas muy malas. Y..., por ejemplo, ¿recibiste a lo mejor a un castigo de... no vas a salir esta noche...? ¡Me quitaban el fútbol! Es lo que más me dolía, me quitaban el fútbol. ¿Y tú te rebelabas más? No te creas, ¿ibas? Iba, sí, pero... mi padre, cuando siempre me ha impuesto así castigos, no sé, lo respeto más. Y... pues mmm... me intentaba aplicar, que ellos vieran que yo me aplicaba un poco más, me lo quitaban y... volvía a lo de siempre".

(c) Apoyo de los padres: este grupo está formada por aquellos chicos y chicas que consideran que sus padres les dieron apoyo en los estudios pero que, a pesar de ello, no finalizaron con éxito la ESO.

A **Estefanía**, su madre siempre la ha ayudado a hacer los deberes y ha estado pendiente de sus exámenes. Incluso le ha comprado una enciclopedia que ha tenido que pagar a plazos. Tal como explicábamos en el apartado de cambio de residencia y de centro, la dejaba salir más cuando se trasladaron a Palma, para facilitar su adaptación. Ella empezó a salir más y a hacer menos los deberes .

"siii, me pregunta cuando tengo exámenes, que estudié, a veces cuando no entiendo algo me lo explica si ella sabe, y si dice que mi hermano me lo explique también, y así yooo... me compró incluso una enciclopedia de esas grandotas, que todavía la está pagando y yo ni la cojo, porque no sé, no, no sé no

le encuentro nada bueno, no sé, no sé como que gastó dinero para nada”

Daniel tiene una hermana mayor que ha estudiado magisterio. Sus padres le apoyaban, se interesaban por el trabajo académico, iba a clases de repaso y también consultaron a un psicólogo.

*“Era com una obligació anar allà, un tostón! Hombre, un tostón a vegades, perquè m’arrepentesqui, ara m’arrepesc de que no hagi aprofitat, però clar, un que anava allà i volia estodiar no era un tostón ni res, però per jo..., ja m’ho podien dir mon pare i mu mare..., m’ajudaven..., i..., estodia!, i tal..., però jo..., que va!-**T’ajudaven a fer els deures?**.Sí, m’ajudaven. Sí, s’encarregaven bastant a l’hora de... “venga estodia”, “venga no se què” o estiràs una hora aquí dedins..., però jo aquesta hora contava musaranyes. “Has fet els deures?”, “sí”, i mira. M’han ajudat, no és que hagin dit coses rares com que no t’ajuden, que passen, No! Ells s’esforçaven, m’han duit fins i tot a un psicòleg, o algo així que..., me varen dur per veure, amem, te fan unes preguntes, si és que ets un al·lot conflictiu, si te costa o no te costa i..., no. Me varen dir que era un al·lot normal que s’ha de posar un poc...- **(ja,ja) Vamos que ton pare i ta mare passaven pena per tu.** Me pagaven repàs, me pagaven tot, però bueno, s’han preocupat. Però jo, es que, ni erre que erre, que no, era una cosa que no- “*

Incapacidad para abordar situaciones traumáticas o de gran dificultad

Algunas de las narraciones reflejan situaciones traumáticas o de gran dificultad a nivel personal y/o familiar.

El caso más extremo es el de **Lucas**, que empezó a esnifar gasolina cuando era casi un niño, incitado por un chico mayor. Tiene un diagnóstico de enfermedad mental grave. Explica que cuando tenía alrededor de 13 ó 14 años hubo un problema muy grave en la familia y que él se escapaba. Se fugaba del colegio y consumía diversos tipos de drogas. La madre estaba empeñada en que todos estudiaran pero cayó enferma y estuvo en coma. Ahora está en casa muy enferma. El padre está desbordado por la situación. También refiere abusos sexuales. Narra episodios de violencia hacia otros. Ha estado en terapia. Su comportamiento en la escuela ha oscilado entre el absentismo y los grupos de diversificación. Algunos se burlaban de él. Su narración es a veces algo inconexa y con lagunas.

*“...en segundo de Eso, repetí y volví a hacer lo mismo. En tercero, cuando me tocó la hora de hacer tercero..., yo ya me..., con los problemas de escapada, o de la droga, tuve un problema mental-**aja. ¿qué tipo de enfermedad?**.esquizofrenia -**aja.** entonces tuve un problema. Vale, me alegro de haberlo tenido, así he dejado de ir con esta gente (...).*

*(...) Era simplemente el chico este, me decía vámonos, mi cabeza decía tal, o él me convencía, (...) también tenía una enfermedad, tenía..., bueno, ahora mismo está en la cárcel, tiene un patología, maniaco-depresivo, o algo así-**aja.** tiene una patología, siempre está delinquiendo, siempre tiene que robar, son inquietos, tienen que estar haciendo siempre algo-**sí, sí.** siempre están en robos o problemas, o movidas-**¿este es el que tenía doce años?**.sí -**vale.**el que conocí en el parque-**sí, sí.**y lo conocí, y a raíz de conocerle ya empecé a los..., yo cumplí los trece años, lo volví a ver, y este chico siempre estaba apuntado con nosotros, con los chicos de pequeño (...) es lo que nos decía, lo que me decía a mi, “quereis pillar un buen colococon” vamos a la gasolinera, compramos gasolina, lo pones en una botella y lo aspiras (...) estuve tomando un año esta droga hasta los catorce años, y a los catorce que me tuvieron que pasar a tercero ..., hubo un problema muy grande en mi casa, me provocó a mí un problema mental, tenía trece, catorce años, y..., cuando me iba de escapada, mis padre me preguntaban qué has hecho, por qué lo has hecho. Les mentía, les contaba historias, me inventaba mentiras-**claro, ya.**y después de la enfermedad, cuando me volví a poner bien, me di cuenta de que yo estaba muy mal, era como un vegetal, ... ”.*

Aunque el caso de Lucas es el más extremo a nivel personal, abundan las narraciones en las que

se explican situaciones familiares que han resultado traumáticas y que han tenido que abordar con muy poca o ninguna ayuda adulta.

Pablo, entre los 6 y los 7 años, pasó de ser hijo único a tener cuatro hermanos. Nació su hermano pequeño y supo que tenía tres hermanos mayores de una relación anterior del padre. Recuerda que, además, hasta los 6 años tenía una estrecha y muy buena relación con los abuelos paternos que se truncó por razones poco claras cuando nació su hermano pequeño.

"...joo vaig tenir un poc de xoc, perquè vaig conèixer, es meu germà petit va néixer, i vaig conèixer a nes tres majors, jo no tenia relació, no sabia que existien... quan munpare me va dir, que era un dia de pluja... aquest dia, me'n recordaré sempre, era un dia de pluja, i me va dir munpare, bueno...el criden per telèfon i jo li dic, papà es per tu, ho agafa i me diu anem un minut amb so cotxo, anam i els vaig conèixer... però es que jo no sabia ni que existien, ni qui eren!pujam, esteim allà, es meus germans ni sabien que jo també existia.."

Leonardo da mucho valor a su madre y a la familia pero sus relaciones familiares aparecen como complejas y difíciles. Tiene muy buena relación con su madre pero las relaciones entre ésta y su pareja actual son difíciles e inestables. Las relaciones con el padre, al que no ve hace tiempo y hacia el que expresa sentimientos de odio, siempre han sido difíciles y cuando era pequeño faltaba a escuela por temor a que éste se lo llevase con él. Dice tener muy buena relación con su hermanastro (hijo de la actual pareja de la madre) con el que vive en la casa que fue de los bisabuelos.

Verónica descubrió que su padre tenía "otra" familia en otro país a través de una conocida que daba por supuesto que ella y la madre lo sabían, cuando en realidad desconocían totalmente esta situación.

Inés y **Catalina** dejaron la escuela porque tuvieron que ponerse a trabajar y a cuidar a su familia debido a la pérdida traumática de la figura paterna. En el plano económico, esta pérdida llevó a la familia a quedar, de forma repentina, sin ingresos e incluso con deudas. En el ámbito de las tareas de cuidados familiares, en ambos casos la madre es una persona enferma y dependiente de los cuidados de otra persona. Las chicas a las que nos referimos a continuación son las que, lejos de tener el apoyo familiar, han asumido roles propios de mujer adulta con importantes cargas familiares.

En el caso de **Inés**, debido al abandono paterno, ella y la madre tuvieron que ponerse a trabajar. Ambas lo hacen en la misma empresa de limpieza. La madre está enferma y ella es la que le da apoyo, la cuida, sale con ella, la invita cuando tiene algún dinero,.... Su pareja trabaja y la ayuda.

Aunque, en este caso, el abandono es también coherente con malos resultados académicos, mala relación con el centro y un entorno de pareja y amistades con bajo nivel de estudios, Inés valora mucho los estudios. En el momento en que tuvo que dejarlos, había reconducido su abandono de la secundaria obligatoria hacia un PGS y estaba preparando el acceso a un ciclo de Formación Profesional de Grado Medio.

Aunque sigue trabajando a tiempo parcial, ha decidido volver a estudiar porque en el periódico ve que para muchos empleos se necesita el graduado escolar como requisito.

"...porque yo, por culpa de mi padre, estoy trabajando tío. Y me tuve que ir de la garantía social, yo no pude pasar a grado medio, por su... por su culpa de él. Por culpa de él, porque yo pasé una prueba de acceso... para pasar a grado medio, y la prueba de acceso no la pasé, porque mi madre se puso enferma en el hospital, y tuve que estar con mi madre en el hospital. Y no pude estudiar para esa prueba de acceso. Me presenté, y la suspendí. Y por culpa de él, yo no puedo estar en grado medio ¿me entiendes?"

¿y lo culpabilizas de esta situación que...? ¡Sí! sí, sí, sí, sí, sí. Tiene la culpa de todo, de todo. Si yo en ese momento, no se hubiera ido de mi casa y... por lo menos. Es que el problema fue que cuando se fue mi madre cayó enferma en el hospital, o sea, le detectaron una anemia... con una neumonía, eh... con una... depresión, y no sé que más tenía..."

En el caso de **Catalina**, se trata de una buena estudiante de origen socioeconómico y familiar alto. Problemas familiares graves la llevaron a tener que dejar los estudios a los 15 años para ponerse a trabajar y ayudar a la familia. La muerte del padre, la enfermedad de la madre, la adicción a las drogas y el embarazo de una hermana y la huída de casa de otra la abocaron a hacerse cargo de una serie de situaciones de enorme gravedad y dificultad incluso para personas adultas. En la ESPA se trabaja su futuro porque así podrá acceder a un mejor empleo y aprende. Le está costando mucho porque trabaja y tiene muchas cargas familiares pero "no puede tirar la toalla" a los 19 años recién cumplidos. Ha tenido que trasladarse a Palma porque tiene más opciones horarias en la ESPA que en el pueblo donde ella vivía.

El mismo día que se matriculó la llamaron para trabajar y su horario de trabajo (excepto lunes) es de 19 h a 1.30 h. A las 7.30 h. se levanta para llegar a clase a las 9 h. Su sueldo es de poco más de 800 euros pero puede hacer horas extras y ganar algo más.

"...sí, la veritat és que sí, hi ha moltes ganes, me costa, m'ha costat molt tornar a estodiar, és lo que sempre he volgut, però clar sa situació familiar, no he pogut per sa situació familiar, amb deu anys vaig perdre a mon pare, mon pare va morir i..., tenia dues germanes més i una d'elles se'n va anar de ca nostra perquè deia que no volia cuidar a mu mare i tal, que ella era major, que tenia sa seva responsabilitat, se'n va anar de ca nostra i no en sabíem res, s'altre es cap d'un any de mon pare mort vàrem saber que estava ficada fins a ses celles de droga que no en podia ni sortir i jo només amb deu anys vaig haver d'estar cuidant de mu mare, anava a s'escola, depressions i psicòlegs, però més que res era, com ho diria? com un, sa columna que agontava a mu mare, mu mare ho havia passat super malament, mun pare era gran negociant (...) i tothom el coneixia d'això, quan va morir ell tothom volia treure pessigada no? Una dona tota sola, que no té doblers, tothom volia treure pessigada, fins que ho vàrem vendre, (...), jo me vaig haver d'emancipar de molt jove per replegar doblers i començar a vendre per poder pagar, (...), vam haver de canviar de vida, vàrem haver de vendre allà on vivíem per anar a viure a (...), vàrem haver de passar de tenir-ho tot a no tenir res, i me vaig veure de ser sa nina més... (Puffffff!), cóm ho diria? No tenia de tot, no? Però m'ensenyaven que si volia algo, ho podia tenir, si tu m'ajudes a fer això, jo te duré a tal puesto diumenge, coses així. Vàrem passar de fer això a dir per molt que facis, no t'hi puc dur, on no n'hi ha no en cerquis. Llavor sa meva germana va trobar un al·lot aquí a Palma, se'n va anar a viure amb ell, se va quedar embarçada la varen treure de sa feina, i era quan jo començava a trobar-me bé psicològicament i començava a estodiar, i va ser quan mu mare va dir: mira me sap greu però has de ajudar a sa teva germana, ja que sa familia és lo únic que te queda, i amb quinze anys, no havia ni complit els setze vaig haver de deixar s'institut i posar-me a fer feina, de lo primer... he fet feina de relacions públiques per hores, fent feina de tot per estar devora sa meva germana i el seu fill. Què passa? Que he anat fent, he anat fent, he anat fent per els altres i mai he pensat per jo, perquè sempre ha estat s'economia, s'economia, s'economia, fan falta doblers per viure, mu mare està operada de s'esquena, du plaques, perns i..., i no li volen donar una ajuda, te un 60% de minusvalia i fins al 68% no li donen s'ajuda, no pot fer feina perquè està explotada de fer feina a ca nostra, no pot anar a fer feina, res que sa que havia de fer feina era jo."

1.2.2. Una abundante oferta de empleos no cualificados para jóvenes.

La facilidad para encontrar empleo no cualificado es uno de los elementos que aparece como facilitador del abandono escolar. Las características del mercado de trabajo de Baleares, donde

el turismo y los sectores asociados de servicios y construcción son los motores de la economía, facilita una salida rápida y “digna” para los y las jóvenes que por diversas razones no se encuentran a gusto o no encuentran sentido a su permanencia en el sistema educativo más allá de la edad de la escolaridad obligatoria. También da la posibilidad de “descansar” del instituto con la idea de volver. Es también instrumento para las familias que apoyan la experiencia laboral de los hijos e hijas para que puedan valorar con una perspectiva más amplia su participación en la formación. Veamos algunos ejemplos.

Desde que dejó los estudios **Raquel** está trabajando. Siempre de camarera en hostelería, excepto dos meses como vendedora de ropa en una gran superficie. El trabajo en hostelería responde a unas expectativas profesionales que tenía desde pequeña: quería ser camarera como su padre al que apenas conoció porque murió repentinamente cuando ella tenía año y medio. El trabajo le gusta mucho. Necesita mucha actividad. Ahora, si consigue el título de graduado optará a la guardia civil. Busca trabajo de pocas horas compatible con el estudio. Con un trabajo a tiempo parcial, la pensión de orfandad y el sueldo de su novio, con el que vive desde que tenía 18 años, puede vivir mientras está estudiando.

Aquí la opción de trabajar es coherente con su entorno (comunidad, amistades, pareja, familia), le permite emanciparse, huir de una situación que no le daba buenos resultados y demostrar que fuera de la escuela puede tener éxito:

“Decides dejar el colegio, ¿en qué momento pensaste ¡bueno!?” Cuando ya estaba terminando cuarto, que dije, ¿para qué? ¡Sí me están pasando y estoy suspendiendo! Digo, me quito y me pongo a trabajar. ¡mjé! y me puse a trabajar y lo dejé. ¿A tiempo completo? Sí. Trabajaba... Y encima lo encontré en la hostelería mi primer trabajo. En un restaurante y... acababa molida. Trabajaba de lunes a sábado ¡mjé! pero a mí me gustaba muchísimo, ¡me encantó trabajar! ¿Sí? ¡Me encanta! yo... Llevo un par de meses sin trabajar, y me estoy volviendo loca. ¡Que no puedo! quemas adrenalina ¿no? Y ahora por qué ma... ¡ché! vengo a clases por la mañana, pero hace un par de meses aún no habíamos empezado las clases y yo estaba, qué me tiraba de los pelos en mi casa. No podía, me ponía muy nerviosa, ¡que va no puedo! Necesito trabajar, necesito moverme, necesito hacer cosas, no puedo estar parada ¡es que no puedo! Y mira que dice la gente, ¡oooh! estar en casa, pero es que yo estoy un par de meses en casa, ¡que va! ni un par de meses, es que no llega al mes y ya me estoy tirando de los pelos.”

“A parte, yo cuando, antes de... dejarlo, yo ya me había encontrao trabajo ¡ahá! O sea, yo me fui ya teniendo trabajo, ¡mjé! No me fui a lo loco de decir... ¡jala! Ahora ponte a buscar trabajo. Yo ya me iba sabiendo que...tenía trabajo, ¡que va! A lo mejor no me voy y termino. Y me...a lo mejor repito, ¡vete a saber! ¿Estabas a medio curso o habías acabado? Mmm... aún no habíamos acabado del todo, me faltaban un par de meses, pero... ¡mjé! ¡Total! Lo que no había hecho en dos años, no lo iba a recuperar en un par de meses, ¡es que era imposible!”

“¿Y los profesores? ¿Los profesores del colegio? pues que no iba a encontrar trabajo, me decían. Sobretudo la tutora, que era la de matemáticas. ¡Como me tenía mucha tirria! ¿Y les comunicaste que ibas a dejar el centro? Y yo lo dejé. Y cuando volví a pedirle el libro de escolaridad, porque me lo pedían en el trabajo, no se lo creía que había empezado a trabajar, y no me lo quería dar. Hasta me preguntó que... que cobraba. Pa que veas como era la profesora. Pa... como decirme...no vas a cobrar mucho, y yo le dije pues acabo de empezar a trabajar, tengo 16 años, y cobro 1200 euros. Digo ¿Cómo lo ves? Y se quedó la mujer... blanca, porque no se lo esperaba.”

Se ha matriculado en la ESPA porque necesita el título para acceder a la guardia civil. A ello añade que ha madurado, que a los quince años no tienes ganas de estudiar pero después te das cuenta de que lo necesitas.

Jaime iba al instituto por obligación. Quería trabajar para ganar dinero y poder decir no estudio pero trabajo. Aunque sus padres preferían que sacara el graduado, su padre le encontró un trabajo. Tiene experiencia laboral de 3 años a jornada completa como electricista. Empezó dos días después de dejar el instituto. El trabajo le gusta, tiene buena relación con los compañeros, el sueldo está bien pero es un trabajo duro y no quiere hacerlo siempre. Volvió a estudiar en septiembre del año pasado después de estos tres años de trabajar en electricidad porque se dio cuenta de que sin estudios no iba a ningún lado y que lo mínimo que tiene que tener una persona es el título de Graduado en Educación Secundaria. Quiere presentarse a policía (no sabe muy bien por qué pero es un trabajo que le "llama la atención") en septiembre del año que viene y piden el título de graduado. Los compañeros de trabajo le animan a que lo saque y él ha madurado.

Por la tarde, generalmente de 16 a 22h. está en ESPA. Por las mañanas, a veces trabaja en la electricidad y le resulta un poco pesado compaginar trabajo y estudio.

"Yo... empecé la electricidad, fui poco a poco, empecé siendo aprendiz..., y... ¡nada! Luego me fueron subiendo y... ya me dejaban a mí en obras solo... y... pero..., llevó tres años, que sé que son pocos, pero ¡ffffuuu! no... es una cosa que... yo quiera tirarme toda la vida trabajando en eso. ¿Por qué? Pues no sé, ¡ffff! porque es un poco duro estar en la obra... eehhh... ¡ffff! con el tiempo, con la calor, el frío... estás en la obra y no puedes... y es un poco... no me gusta...(...) Con los compañeros hay muy buena relación,..."

*"Yo quería trabajar por trabajar. Ganar mi dinero y decir "¡mira! no estudio pero trabajo". Pero no tenía claro lo que quería ser... ni cuál sería mi yo, ni... no lo tenía claro. **Te daba igual.** Es ahora, que desde hace dos años, empecé a pensar en mi... me llamaba mucho la atención lo de ser policía, y ¡nada! Te vas haciendo adulto y... ahora sí que miras por tu futuro, y dices... Pues, dices... a ver, no tengo nada de estudios, eehhh... no tengo claro lo que quiero ser, porque yo sé que en la electricidad no quiero trabajar, o sea, no es un trabajo que me desagrada, es un buen oficio pero no... no me gustaría estar **toda tu vida** toda mi vida trabajando en la electricidad."*

A **Federico** también le gustaba más trabajar que ir al instituto. Tiene experiencia laboral de 3 años como albañil en la empresa de su padre y experiencia como electricista en la empresa en la que hizo las prácticas de un PGS de electricidad al que se matriculó al dejar la ESO. En verano le castigaban a trabajar en la empresa de su padre porque suspendía. Le gusta trabajar, reconoce que la situación de hacerlo en la empresa de su padre le da privilegios. Le gusta el dinero y comprar bienes materiales.

Ahora trabaja con su padre por las tardes y está cursando la ESPA. Se matriculó porque su novia le presiona mucho y también su madre. Puede que algún día (si hay problemas en la empresa) lo necesite, pero para trabajar de albañil en la empresa de su padre, y quiere seguir haciéndolo porque le gusta, no necesita estudiar.

*"... a mi m'agraden molt els doblers saps? Joo es dobleerss... buff... i també sa feina... comprar-mé i tenir un cotxo... m'agrada tenir es doblers! **Tu ja t'has comprat un cotxo m'imagin...** síiii, **hi ho pagues tu... i motos...** me les vaig comprar també perquè ja feia feina i sempre tenc un... no sé, ara me vull comprar una casa i començar a pagar, depens per fer això depens des doblers... **ja però vulguis o no tens una situació una mica privilegiada...**siiii, això si amb munpare si, perquè a mi lo que no m'agradaria es tenir quaranta anys i ser un "mandao" qualsevol, o un peón o un oficial... jo lo que m'agrada d'estar amb munpare és que és això... no estas tan a dins s'obra, saps? No estàs tant dins lo que és es peón, no fas tantes feines feixugues... hombre! Que jo ho he passat, tothom ho passa... per mandar ho han de sabre fer! I tothom passa per això, i hombre s'esforç, té sa seva recompensa...qualque pic, me farà un poc de vergonya, un que m'ha ensenyat a mi digar-li : " hombre!..." i ell a lo millor té quaranta anys i deu dir: " i aquest que se pensa que en sap més que jo...!" però, m'agradaaa..."*

*"...a jo tots es anys com a càstig diguem... per ses dues suspeses, es càstig era anar a fer feina a s'empresa de munpare de picapedrer, amem síiii... síiii tenia més ganes de fer feina que d'estudiar... però jo crec que sa putada, és que me va agradar fer feina... creus? Si jo a s'estiu, munpare a lo millor sense cobrar, me feia anar a fer feina perquè ves que era fer feina i a jo m'agradava... i a nes mòdul pues vaig decidir deixar-ho per fer feina, vaig dir:" m'estim més fer de picapedrer, m'agrada més i me vaig quedar amb munpare... (...) munpare lo que volia, lo que jo també volia era montar una empresa d'electricitat i estar amb munpare i ell de constructor i jo d'elecricista i tenir totes ses obres, poder fer-les jo d'electricitat... i a jo m'agrada fer feina, a mi lo que no m'agrada es estar a davant un ordenador, no puc! **Necessites activitat... si, sí!** I mumare, pues, volia que estudiés, peròooo, jo vaig decidir no estudiar, vaig dir que no m'agradava... tanmateix no m'agradava i m'estimava més, es que a jo m'agradava, m'agradava més sa feina de picapedrer, i jo pens: " per què vull estudiar si jo faig lo que vull!" Si a un li agrada ser mestre d'escola... estudia mestre d'escola, però si a jo per picapedrer no he d'estudiar res? Quèee?... no estudii i m'agrada ser feinaaa... millor no estudiar!"*

Daniel también prefería trabajar, tanto que, a partir de los 13 años, trabajaba en verano como electricista. Lo pusieron en un PGS de hostelería, hizo las prácticas y después trabajó de ayudante de camarero. Lo encontró muy duro y fue a trabajar de electricista donde había trabajado antes durante el verano. Ya tenía 16 años y le podían hacer contrato. El trabajo le gustaba mucho y lo realizó durante 4 años. Cuando decidió volver a estudiar le hicieron un tipo de finalización de contrato que le permite cobrar desempleo un año. Puede que este verano trabaje allí porque se lo han pedido y es una forma de ganar dinero para tener ahorros y después tirar otra vez del paro. Ahora está cobrando prestación por desempleo y realiza algún trabajillo con su cuñado. Así por la tarde puede ir a ESPA y por la mañana estudiar y hacer diversas actividades.

Su novia es buena estudiante y quiere estudiar en la universidad. Ella, que viene de un país donde encontrar trabajo es más difícil, le ha influido mucho para que retome sus estudios y para que se plantee objetivos más allá del dinero fácil a corto plazo.

*"..., la majoria amb els que anava han seguit i han fet batxiller i tot, i (...) es meus amics no és que siguin conflictius, que no estodien... no, no. Ja te dic, jo vaig amb una al.lota que fa segon de batxiller, que anirà a s'universitat. Tenc un altre amic que fa administració... i una altra companyera que ha vengut aquí a fer 4t d'eso... tenc... tenc un altre que ara fa 1r de batxiller... o sea, que...-**si, hi ha un poc de tot.** si, un poc de tot. Però bueno! Cadascú és com és. No hem d'elegir pels altres..."*

*"I sa teva al-lota que fa? Estodia?. Sí, sí. Vol entrar a la universitat, ara farà turisme, ella ha fet batxiller i pues se'n anirà a estudiar a la universitat i bueno... normalment li van molt be els estudis, i... ella s'hi posa molt i m'ajuda en tot lo que pot! Per tant no me puc queixar! -(rialles) això està molt be. És un bon exemple per no dir és... no, és una al-lota que treu notes molt altes i que... bé! M'ha ajudat molt.-**si... que tenir es suport de sa parella ajuda....no, m'ajudat obrint-me, a obrir els ulls, perquè eh... eh..., jo (...) dinerito facil, bona vida...fas ses teves vuit hores i tens temps per tot, saps lo que vull dir? Bueno, a partir d'aquí pues... és diferent, arriba un moment que te'n dones conta de...no sé, te falta algo!"***

*"En canvi, en altres països... ja tenen una base més... perquè allà s'ho han de currar, s'ho han de currar. En el sentit de que... aquí tenim una feina fàcil, per què estudiar? Per què hem d'estudiar, si podem fer feina i tenim una vida feta?. En canvi hi ha puestos que no... que no és així i s'ho han de currar, s'ho han de currar.-**aja.** i això m'ho ha fet veure sa meva al.lota que no és d'aquí, clar, no és d'aquí i m'ha fet veure d'aquesta manera. Perque clar, m'ha fet diferència (...) però te dic que m'ha ajudat bastant, tenia vint anys, feina, una feina que estava bé, però bueno, tampoc..., tampoc de supermegaguay(**rialles**). I me va fer veure que, mira, tens vint anys, tens una feina que movia molts de pesos i vaig estar un temps fotut de l'esquena, i també per aquestes coses m'ha de dir que..., pues..., pues sí. I vaig deixar la feina, i me vaig apuntar aquí"*

2. ¿QUÉ HACÍA Y CÓMO ME SENTÍA EN LA ESCUELA ANTES DE DEJARLA?

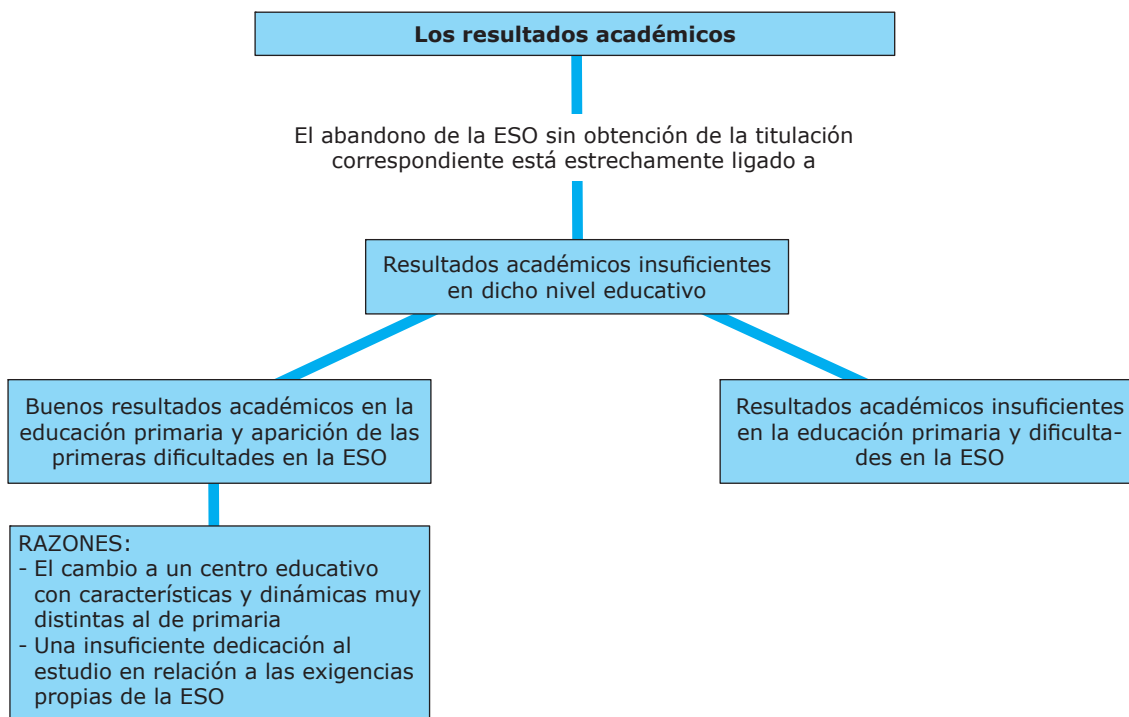
Este apartado se centra en las biografías escolares anteriores al abandono escolar. En ellas se refleja el proceso de abandono o retirada progresiva en relación a la escuela que desemboca en la salida de la misma antes de obtener la titulación de Graduado/a en ESO.

En relación a dicho proceso de abandono o retirada progresiva se contemplan las dos principales dimensiones de las relaciones con la escuela: la académica y la social. También se describen las dinámicas de comportamiento que reflejan las diversas formas de alejamiento de la cultura y las exigencias escolares.

2.1. Los resultados académicos

El abandono de la ESO sin obtener la titulación correspondiente a la misma, está estrechamente asociado a resultados académicos insuficientes en dicho nivel educativo, tal como se describe en el apartado 1.1.

El análisis de la insuficiencia de los resultados académicos muestra la heterogeneidad de los momentos y las situaciones en las que se producen. En un primer nivel de análisis de las narraciones, observamos dos grupos. Uno de ellos se caracteriza por buenos resultados académicos en la educación primaria y por la aparición de las primeras dificultades en la ESO. En el otro los resultados académicos son insuficientes en la educación primaria y continúan o se agravan las dificultades en la ESO.



(a) Buenos resultados académicos en la educación primaria y aparición de las primeras dificultades en la ESO.

La biografía escolar de una parte del alumnado de la ESPA se caracteriza por la suficiencia de los resultados académicos en la educación primaria. En estos casos, los malos resultados académicos se inician en el primero, segundo o tercer curso de ESO. Las razones que se apuntan son diversas y pueden resumirse en las siguientes:

- El cambio a un centro educativo con características y dinámicas muy distintas al de primaria.
- Una insuficiente dedicación al estudio en relación a las exigencias propias de la ESO.

Se crea un círculo vicioso en el que se acumulan las dificultades y el desánimo y se tienen comportamientos cada vez más alejados de los requeridos para el éxito académico. Veamos algunos casos.

En primaria, los resultados académicos de **Juan**, fueron del todo positivos. Cuando empieza secundaria surgen los primeros problemas relacionados con su rendimiento académico. Relata que en 1º y 2º de ESO las notas fueron buenas y, aunque en segundo ya notó un cierto bajón en su rendimiento académico, fue en tercero cuando las notas empezaron a bajar de forma considerable. Este hecho desemboca en tener que repetir el tercer curso. Una vez repite tercer curso, pasa a cuarto con dos asignaturas suspendidas (matemáticas e inglés). En cuarto, otra vez suspende las mismas asignaturas. Pese a ello, se estaba sacando el curso sin que le costase tanto como tercero, pero el hecho de tener suspendidas matemáticas e inglés de tercero y cuarto de ESO terminó por desanimarle por completo. Consecuentemente, decidió dejar la escuela el primer año que cursaba cuarto curso de secundaria.

*"(...) a primària molt be! A primària perfecte, eren matrícules, excel·lent, matrícula, excel·lent... allà m'agradava estudiar, perquè te explicaven lo bàsic... vaig començar sa eso... i clar, allà era un centre molt gros, hi havia devers vuit centes persones... era, era..clar... es primer mes, o ses primeres setmanes val! Però després ja te comença sa rutina, ja cumençes a... però! Primer i segun d'eso o vaig dur bé, segun d'eso, bastant, també be, però ja vaig començar a davallar i tercer d'eso, va seerrr... buff... I aquest any, ja havia començat quart, buff... però ses set hores aquelles... no, no podia... (...) **i tu creus que aquest canvi de centre te va afectar... de primària a s'institut... noo, al cuntrari...te va anar be? Si, perquè me va fer canviar allà moltes coses... pensar d'una altre manera... i com així... que es que pensaves? Jo pensava que s'institut, era tut lo mateix que a s'escola, és a dir, estava callat, feia es gamba o riguent o això i t'ho tornaven a explicar... i a s'institut no... a la mínima que xerrassis, o a la directora o al cap d'estudis o a un professor de guàrdia... com si hagués... i res tu arribes... en dotze anys, ets un nen...tu arribes... i encara ets un al·lot... hu sóc en setze... o sigui...hu seria en dotze... i que te cumencin ja a maxacar d'una manera... buff...t'atures un poc... però després a nes catorze o quinze... es quan ja passes..."***

Explica que se portaba bien en clase (a pesar de que no escuchase ni prestase atención), que hacia los deberes, etc.; pero reconoce que le faltó ponerle interés y ganas a la hora de estudiar. Adquirió malas costumbres, como por ejemplo el no estudiar lo suficiente. Se da la culpa a sí mismo por el hecho de haber dejado los estudios, no busca posibles culpables:

"ningú m'ha furçat a que jo deixi d'estudiar, ha sigut culpa meva, de deixar d'estudiar, però quan agafes males costums, de fer els deures, però no estudiar ... si no estudies, no t'ho treuràs per molt que un vulgui".

Antonio sacaba buenas notas en primaria, y en general, fue una etapa positiva en cuanto a resultados académicos:

“sa primaria que tal t’anava? Bé, bé...treies bones notes? Sí, no anava tan fluix com ara!”.

El problema empezó cuando se fue al instituto, ya que pensaba que sería igual que su etapa anterior en primaria. Comenta que en el instituto, por mucho que estudies, las notas, casi nunca, son buenas. Se dio cuenta de que no era como antes (en primaria), que con poco estudio ya aprobaba. En el primer trimestre del instituto suspendió siete asignaturas, en el segundo trimestre también suspendió siete; y en el último trimestre acabó recuperando muchas asignaturas, y pudo pasar a segundo curso. En segundo, empezó el curso con la misma tónica, pero al final, al igual que en primero, recuperó asignaturas y pasó a tercero, aunque con una asignatura suspendida de segundo curso. Pero en tercero, ya no pasó de curso, ya que al final del curso le quedaron cuatro asignaturas suspendidas.

Concha cursó primaria en dos centros distintos y, en secundaria, pasó a un instituto. Sitúa los malos resultados a partir de segundo de ESO, curso que tuvo que repetir.

“... de petita vaig anar a [denominación colegio privado religioso en Palma], perquè ses meves cosines hi anaven i me varen posar a jo allà per anar amb elles, i nooo... sa veritat és que no m’agradava anar allà, perquè no sé, me sentia molt tota sola saps? ses meves amigues no i eren i jo vaig haver de... saps? i men vaig anar, vaig estar tres anys, i me’n vaig anar a s’escola pública de [zona de Palma en la que se ubica el centro], amb sos meus amics i tot i després, quan vaig acabar sisè, no vaig repetir cap pic ni res, vaig anar a [localidad limítrofe con Palma], a s’institut i allà, a primer béee, lo que després segon no tant, però vaig repetir segon i després, vaig passar a tercer i, iii... aquí ja me va anar fatal!”

Estefanía llegó de Ecuador a los 9 años. Vivió al principio en un núcleo turístico, donde cursó cuarto y quinto de primaria y aprobó los dos cursos. Después en sexto se fue a un pueblo de la zona y cambió de escuela y también aprobó el curso. Posteriormente pasó al instituto del mismo municipio, cursando primero de ESO, curso que también aprobó. Pero el trasladarse a Palma y empezar en un nuevo instituto, le supuso una ruptura con los buenos resultados académicos que había conseguido en anteriores años. En el instituto de Palma, empezó cursando segundo de ESO, y le fue mal. Pese a los malos resultados académicos la pasaron a tercero con asignaturas suspendidas. Y fue en tercero cuando se desanimó por completo ya que tampoco le fue bien y vio como la hacían repetir, ya que la carga de asignaturas suspendidas era superior a la permitida. Esto le supuso “un bajón” ya que el hecho de repetir un curso nunca le había sucedido.

Se siente irresponsable por el comportamiento que tuvo durante los dos últimos cursos que hizo en el instituto (segundo y tercero de ESO). Reconoce que lo que le hizo cambiar de una actitud positiva a una actitud negativa, fue el hecho de repetir, ya que ella nunca había repetido y desde que se trasladó a Palma, el suspender fue una constante; esto le supuso “un bajón” de moral importante. A pesar de ello, reconoce que si hubiese cambiado de actitud, hubiese podido seguir con los estudios.

“si hubiera cambiado la actitud y si yo hubiera ido muy... si, sii, si ... hubiera aprobado todo yo hubiera seguido, porque yo no le echo la culpa a los profesores, ni al colegio, ni a nada! La decisión fue mía y si uno no va bien en el instituto es porque uno no quiere ... porque a todo hay que ponerle dedicación, si tú quieres aprobar, tienes que estudiar y nada pues, si uno no estudia, uno no aprueba (risas), nooo, (risas).

(...)

La pereza fue lo que me llevó a esto ...”.

(b)Resultados académicos insuficientes en la educación primaria y dificultades en la ESO.

Una parte del alumnado de la ESPA ya tenía dificultades académicas en la etapa de educación primaria.

Estas dificultades, unas veces se sitúan en 5º o 6º de primaria y otras en los inicios de la etapa.

Mario relata que le gustaba mucho ir a escuela, ya que hizo los amigos que tiene actualmente y, además, tiene muy buenos recuerdos de su etapa académica. Hasta quinto de primaria todo le fue bien. A pesar de ello, veía que pasaba de curso con "la ley del mínimo esfuerzo" y que en cada curso le quedaban algunas asignaturas suspendidas. En el instituto, al principio mejoró un poco, pero al repetir dos veces segundo de ESO, se desmotivó y decidió darse de baja, ya que veía que su formación no avanzaba y consideraba "una pérdida de tiempo" estar en el instituto sin hacer nada. Explica repetidas veces, que lo que le hizo abandonar la escuela, fue el desánimo que sufrió al tener que repetir durante su etapa en el instituto. A pesar de ello, relata que en primero y segundo de ESO, tenía un buen grupo de compañeros/as y que fue al repetir segundo por segunda vez (repitió dos veces segundo de ESO), cuando decidió no seguir estudiando. Relata con cierta nostalgia, como sus compañeros/as actualmente cursan cuarto de ESO. La culpa de su irregular trayectoria académica, se la da a él mismo, se considera "vago" y con una clara falta de capacidad para el esfuerzo. Reconoce que se podría haber esforzado más en su anterior etapa académica.

Manu en primaria estudiaba y aprobaba, era popular y se llevaba bien con todos sus amigos. No obstante, en sexto suspendió por primera vez, según él, fue porque "la profesora le cogió manía". A pesar de ello, los problemas más significativos, empezaron cuando empezó secundaria en el instituto, ya que se empezó a juntar con gente que aprobaba pero que la "liaba" al mismo tiempo, era gente que como él dice: "no me convenía". En primero y segundo de ESO lo aprobó todo; no obstante, fue a partir del tercer curso, cuando las cosas se le empezaron a torcer, ya que a partir de este curso, fue cuando empezó a suspender de forma repetitiva. Su historia escolar termina en tercero de ESO, cuando suspende siete asignaturas el primer trimestre, y posteriormente en el segundo trimestre, desanimado y cansado de no aprobar, decide no seguir estudiando.

Lola tuvo buenas notas hasta quinto de primaria:

"en 5º pase por los pelos y en 6º ya repetí".

Dejó de estudiar en segundo de secundaria. Repitió sexto de primaria y segundo de ESO. En primero de secundaria, ya le quedaron asignaturas suspendidas, y en segundo ya las suspendió todas, repitió y finalmente optó por dejar la escuela.

Reconoce que siempre le gustaba "hacer lo que no se puede hacer" y por esto no se sacó el graduado:

"porque yo, sinceramente, si yo quería estudiar hubiera acabado. Porque yo, a veces había exámenes, y yo estudiaba muchísimo y sacaba un 9, y era una pena porque sabía que podía llegar lejos. Pero nada, como tenía, yo, esa rebeldía que no había manera de quitármela..."

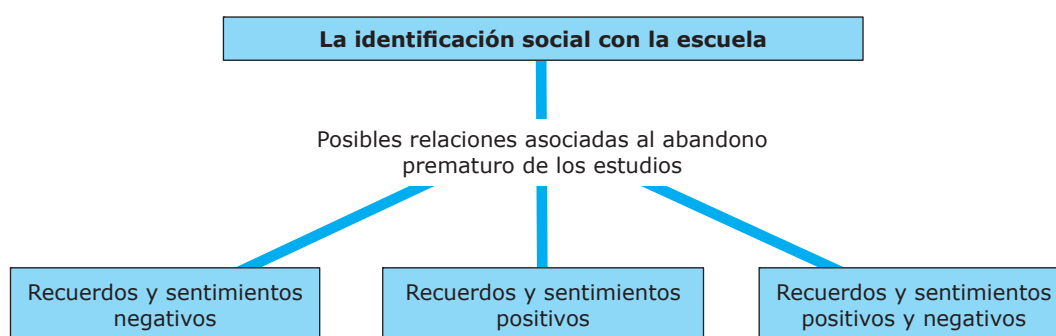
Tanto familiares, como profesorado, sabían que era capaz de aprobar sin dificultad, pero sus "pocas ganas" y su enfrentamiento constante con todo el mundo, le impidió seguir con los estudios. Ella es consciente de que podía sacar buenas notas, pero su "pasotismo" le impidió avanzar.

2.2. La identificación social con la escuela

Junto a los resultados académicos, la identificación social con la escuela, es considerada una de las principales dimensiones que nos permite comprender y explicar las biografías escolares y, por lo tanto, los procesos de alejamiento o retirada progresiva que acaban en el abandono.

Estos aspectos se han analizado a partir de las narraciones de los y las jóvenes en relación al significado que tenía para ellos y ellas la escuela y a los recuerdos y sentimientos que se asocian a la misma.

El abandono prematuro de los estudios no está asociado necesariamente a recuerdos y sentimientos negativos hacia la escuela, sino que se dan situaciones muy heterogéneas y a veces ambivalentes.



En una línea continua en la que figuraran en uno de los extremos los recuerdos y sentimientos positivos y en otro los negativos, tendríamos algunos chicos y chicas en los extremos, pero en su mayoría se encontrarían en posiciones intermedias que reflejan claros y oscuros de su relación con la escuela. El periodo correspondiente a la educación primaria (a veces ligado de forma explícita a la niñez y la “felicidad” asociada a la misma) es objeto de más recuerdos y sentimientos positivos que la secundaria (ligada a cambios de centro, mayores exigencias y a un periodo del desarrollo personal en el que se valora más el grupo de amigos/as y los nuevos descubrimientos que el estudio).

(a) Recuerdos y sentimientos negativos.

En el extremo de los recuerdos y sentimientos negativos, el caso más extremo es el de **Gabriel**. Realizó los estudios de primaria y secundaria en una escuela concertada religiosa. Explica que le costaba mucho estudiar, que no le gustaba hacerlo y que se sentía muy humillado por el profesorado y también por los compañeros. Describe sentimientos de rabia, fracaso... Es la narración que refleja sentimientos más fuertes de rechazo hacia la escuela.

Relata que cuando iba a dicho centro, al principio encontraba “que era una escuela horrorosa, hablando claro”. No se sentía a gusto, y considera que en ocasiones los profesores lo trataron “como una mierda”, ya que le costaba mucho estudiar:

*“...però fatal, una escola que bueno, horrorosa xerrant clar!**I com així?** Jo que sé...**tu no t’hi senties gens a gust mai?** No m’hi sentia gens a gust, però gens, deixem-ho així, **mai?** Mai **mai mai mai?** Mai **i com així mai?** Perquè no sé, es professors, jo que sé fuuffff, no sé que he de dir saps? **No sé amem...** no sé que me costava i que no sé... fuuff me tractaven com una merda! **I qué és aquest tractament com una merda?** Com si no sabigués fer res, **t’ignoraven?** Sí,sí exactament perquè me costava i tal, saps?*

I tu perquè creus que te costava? Perquè sempre he estat un vago, vaig néixer un dissabte i no sé, no sé... vaig néixer així, nose..."

Cita, que cuando iba a clase, sentía "asco" de la mayoría de elementos que conformaban la escuela, amigos, profesores, etc.:

"quin sentiment tenies quan anaves a escola? Fuuff, asco! Asco"

Ana tiene también recuerdos principalmente negativos de su época escolar. Las malas notas la desmotivaron mucho y la hacían sentirse incapaz de sacar los cursos adelante. Afirma que tenía como una especie de "trauma infantil" hacia los estudios, ya que de pequeña en la familia siempre le decían que estudiase y que se esforzase porque de lo contrario "nunca llegaría a ningún sitio" y que al final esto se cumplió. Ahora considera que podría haber aprovechado mejor el tiempo y siente no haberlo hecho.

Leonardo, de niño iba poco a escuela por problemas de salud y de conflictos entre sus padres. No le gustaba ir a la escuela, no hacía nada, lloraba fácilmente y no se sentía aceptado.

"De petit anava poc a classe... per què anaves poc a classe? De petit perquè tenia... perquè tenies problemes asmàtics m'has dit, no? Sí. I a part... no sé que dir-te, bé no! per problemes asmàtics, ja està! Però és que... faltava un punyat a classe. Mjé! a lo millor feia una setmana de anar-hi i un mes de no anar-hi, saps? Tot per es problemes de s'asma? Sí, sí, de petit era increïble, ara estic una monada! Mjé! Vaig tenir el meu pare asmàtic (...) Jo he de reconèixer que quan era petit, era molt sensible sí? D'això me'n record sí? Sí, sí. Per què ho recordes? No sé, perquè me'n record que me deien res i me fotia a plorar tot d'una, saps? Sí?Sí,sí. Quan tenia quatre i tres anys també, eh?sí? Perquè la professora me deia alguna cosa i... seràs marica? Perquè te fots a plorar? saps? No però... això m'ha duit problemes, perquè m'ha fotut un plec i això... i... de sa ràbia que he tingut d'antes Mjé! pues dir...: "No, no me vull deixar trepitjar" i he donat una contestació directa, saps? I he tengut qualque problema. Has tengut qualque problema... però amb gent... amb professors... ah! amb mom pare i mare... gent desconeguda, gent de classe i això, saps? Mjé! res greu! Però te vas calmant, no?Sí,sí,sí. Molt bé! T'agradava anar a escola? No. No, directament, no? No".

(b) Recuerdos y sentimientos positivos.

En el extremo de los recuerdos y sentimientos positivos, se ubicarían quiénes sólo manifiestan este tipo de recuerdos y sentimientos:

Marga, que dejó la escuela a causa de un accidente, dice tener buenos recuerdos de la misma. En su explicación se refiere a la época del instituto y a diversas actividades que hacían allí. Le gustaba estudiar y sus padres no la agobiaban.

Catalina asocia sentimientos positivos y buenos recuerdos a la escuela y al instituto. Recuerda de forma positiva y divertida la mayoría del profesorado, así como otras cosas que hacía en esta época: bicicleta, piscina,... Considera que si hubiese querido hubiese servido para el estudio.

A **Concha** le daba pereza levantarse por las mañanas, pero una vez estaba en el instituto ya le gustaba. No era como otra gente, a la que no le gustaba.

(c) Recuerdos y sentimientos positivos y negativos.

En la mayor parte de las narraciones se expresan recuerdos y sentimientos de ambos tipos. Una situación bastante común es la que contrapone el paso por la educación primaria (positivo) al de la secundaria (negativo), pero también se da la situación inversa.

María tiene buenos recuerdos de la educación primaria (sentimiento de tristeza al dejarla porque te lo pasas bien, te llevas bien con todo el mundo,...). La época de secundaria implica cambio de centro y pasar al nuevo centro sola, sin los compañeros y compañeras de primaria. Iba por obligación porque nunca le ha gustado estudiar y allí, aunque todos se conocen, “todo el mundo va a su bola”.

“S’ambient que hi havia? Sa gent que hi havia? Com la descriuries per exemple? (silenci) Allà tothom va a sa seva bolla! Si?mjé! no sé, són... com a cada institut, allà hi ha grupets de diferents tipus de gent, sempre hi ha alguns que destaquen més i alguns que destaquen menys... no sé... allà es coneix tothom, es coneix tothom. (...)

I es sentiments que tens cap a s’escola de primària... quins són es sentiments que tens? Nooo.... deee... quan vares deixar s’escola, per què l’havies de deixar...? Siiii! Vaig... però sobretot pels companys i pels professors també. Me va fer molta pena està... és una escola... que allò si que és petit... ets una criatura i allà te duus bé amb tothom, encara que tinguin quatre anys menos que tu ooo... t’en duus un record molt guapo de la infància... t’ho pases bé... és quan comences a ser sociable, una persona sociable... i a conèixer gent, els amics de la infància són els que te duren fins a l’institut i després ja... a s’institut vareu passar molts de s’escola de primària? Mmm... sí, sí, sí... lo que passa és que... mmm... de s’escola de primària, diguéssim a s’escola de secundària... jo me’n vaig anar tota sola, els altres decidiren anar al (...), pues perquè era més aprop de ca seva o qualsevol cosa i... mjé... i vaig ser jo la única que me’n vaig anar a nes (...). ...me va fer moltíssima de pena, perquè era jo sa que me’n anava... i jo deia:” jo me’n vull anar a (...) perquè hi ha tots els meus amics!” però tenia que pensar en jo, o sigui... esteia més aprop de cameva, a mumare li semblava que tema escular i tot... no sé... com ho duen mjé... com feien ses classes i tot... pues... no sé, que ho feien bé i esteia d’acord amb es professors, director... “

Verónica relata que no le gustaba ir al instituto, ya que la gente se metía mucho con ella. Relata que las agresiones tanto verbales como físicas, le afectaron en su rendimiento académico:

“jo també tenia molts de problemes, perquè se ficaven en jo i deien: “Hay la rubia ésta!; no sé que no sé cuantos!; que le arrancaré el pelo!” com que tenien enveja que jo era rossa... o algo... iii sempre així, ficant-se amb jo i a jo tampoc m’agradava molt anar a s’institut per això! Perquè si anava a nes patí, jo esteia allà, i sempre me deien coses... i mai m’agradava, sempre me quedava per uns passillos amb unes amigues perquè passava de malos rollos...”

Como aspecto positivo, cita que en el instituto hizo amistades, que hoy en día sigue conservando. Ahora su época de escolarización en Suiza. Allí le gustaba ir a clase y no ocurrían estas cosas.

A **Marisa** le gustó mucho ir a la escuela primaria. Tiene muy buenos recuerdos de sus compañeros y compañeras y del profesorado. En el IES se encontró más sola y menos reforzada. Allí haces lo que quieres pero si te va bien bien y si no, no:

“a s’institut fas lo que vols... trob que te deixen massa... fer lo que vulguis!... allà no estan damunt tu... si suspens, has supès i si aproves, has aprovat”

Pepe vivió la escuela de forma agradable y positiva durante su época de primaria, ya que hasta sexto de primaria, sacó buenas notas y se lo pasaba muy bien. Le gustaba mucho ir a escuela. Los malos recuerdos, empiezan cuando se va al instituto, ya que es cuando “las cosas no le empiezan a salir bien”. No recuerda mucho el instituto, ya que hace cuatro o cinco años que empezó allí, y ya se le han “borrado” muchos recuerdos de la cabeza. Lo que más recuerda, es que estaba con los amigos, hablando, jugando a fútbol, etc.

A **Manu**, cuando hacía primaria, le gustaba ir a escuela, y “cuando no iba al colegio, se cabreaba”. De hecho en vacaciones, solo pensaba en que empezase otra vez el colegio. Recuerda el Instituto como

un centro que tenía un buen ambiente:

“No estaba mal... la gente... el ambientillo... La gente... era un buen ambiente...(...) había personas... normales... no la lían mucho y... ¡mjé! no había mala gente ¡está guay!”.

Tiene muy buenos recuerdos de los amigos, de las “pachanguitas” que se echaban en el patio, etc. Siente nostalgia por sus amigos y a veces va a verlos durante el patio o a la salida.

Añade también que algún que otro profesor le caía bien. Como recuerdo más negativo, relata el conflicto que tuvo con el profesor de música, ya que “le tenía hartó” y según su opinión, algunas veces, le faltó al respeto

Para **Antonio**, en primaria la escuela significaba una cosa “normal”, era algo cotidiano y bueno para él. En secundaria, en cambio, la escuela significaba más libertad (“cada uno iba a lo suyo y es allí donde cada uno decide lo que quiere ser”). Recuerda positivamente, que cuando iba al instituto tenía las tardes libres, ya que por la mañana ibas a escuela y por las tardes, hacías lo que querías. Por otra parte, recuerda, negativamente, que en el instituto es más fácil que “cojas el mal camino” y que empieces a coger “malos vicios”, ya que no hay tanto control, y hay, mucha más gente que en la escuela de primaria.

Jaime explica que ahora su escuela de primaria y que, en cambio, no echa de menos el instituto:

*“(...) por que han sido unos años que... he pasao de todo y... pero bueno! **Para ti no era un trauma ir al instituto ¿no?** No, un trauma no, pero era... ¡ffuufff! se me hacía pesado, el tener que ir a estudiar... ¿y tú te has parado a pensar por que se te hacía pesado? Mmm... no. Supongo que será la edad, la edad... pues en esa edad, te importa menos nada, te importa lo que es nada y... no sé, no te lo tomas... no ves lo que puede pasar en un futuro, no ves el futuro, no... no. Sólo miras en el presente y no te apetece ir a... no te apetece estudiar, no te apetece y pasas de todo”.*

Luisa, en cambio, tiene muy malos recuerdos de la etapa de primaria y guarda buenos recuerdos de la época del instituto.

*“...fui a un colegio de monjas, en Menorca, que se llamaba [...], y no... ¡Horrible! (...)por ejemplo ¡mira! yo me peleé con las de la clase ¿no? por una tontería. Había que hacer un trabajo, es que ni me acuerdo ya, porque íbamos a cuarto o a quinto de primaria. Y... nada, como que discutir con ellas y tal y ya empezó un rollo así, que acabé fatal con toda la clase. Y nada, eran.... por ejemplo, sus números de teléfono que empezaban por 36 o 35 y yo vivía en el otro lado, vivía en una urbanización, o sea no vivía en el centro de Mahón. Entonces empezaba por 15 ¿no? Mi teléfono, ¡pues ya era la rara de la clase! porque el teléfono empezaba por 15 y no sé que. Otro rollo, pues... el hablar castellano, me decían que no era menorquina, porque no hablaba menorquín... y no sé que. Y nada, y... desde cuarto hasta sexto que me fui ¡fatal! **Es decir, un... relaciones...** sí, porque al final acabó toda la clase, y me hablaba con cuatro o... porque... ¡es que es un ambiente muy cerrado! entonces... no sé, ya está. **¿Te afecto a ti emocionalmente?** ¡Un montón! ¡Ahora ya me da igual!, ahora ya veo las cosas de otra manera ¡por supuesto! sólo faltaría que me hubiese quedado allí, pero... sí, es más es que... porque cuando yo iba al colegio no había tantos problemas de estos ¿no? Pero ahora que veo la gente que hay teléfonos de denuncias y eso, veo un montón de casos super parecidos ¿no? Que... ¡ché! que ahora no lo haría, o sea que ahora no voy a llamar, porque es una tontería (sonrisa) pero que me sorprende un montón, porque cuando yo era pequeña no... No se veía tanto... no había tanta información sobre este tipo y nadie... como nadie lo tenía en cuenta estas cosas **como que se escondía ¿no?** Sí, porque encima, lo que era las profesoras y tal, eran las monjas y... es que las monjas también ¡eran increíbles, vamos! porque no hacían caso. Mi madre y todo les... como que les dijo ¿no? Que yo iría a inspección y todo eso, porque además se convirtió ¡en una movida enorme! ¡Claro! Yo salía fatal... del colegio, llorando un montón.”*

“¿tienes buenos recuerdos del instituto? ¡Ahhh! ¡Muy buenos! ¿Eh? Sí, de hecho todavía siento nostalgia hacia esa época, te lo juro. Si, y en primero... en primero sacaba... super buenas notas, en idiomas sobre todo, en inglés, francés y todo eso. Francés era una optativa. Sí, muy buenas notas.”

Una perspectiva complementaria de análisis se centra en **lo que recuerdan y los sentimientos a los que se asocian los recuerdos**. Dicho de otra forma a qué asocian sentimientos positivos y a qué asocian sentimientos negativos.

Los **buenos recuerdos y los sentimientos positivos** se asocian principalmente a una etapa educativa; a un centro educativo; a uno o varios centros en otro u otros países; al buen ambiente, a los amigos y amigas, a algunos profesores y profesoras y a las buenas notas.

Los **malos recuerdos y los sentimientos negativos** se asocian principalmente al paso a la educación secundaria y los cambios que ello supone en cuanto a mayor exigencia; a agresiones físicas o verbales; a algunos profesores y profesoras y centros; a sentirse incapaz de aprobar, a tener poco interés personal y no aprovechar el tiempo.

2.3. El proceso de abandono o de retirada de la escuela

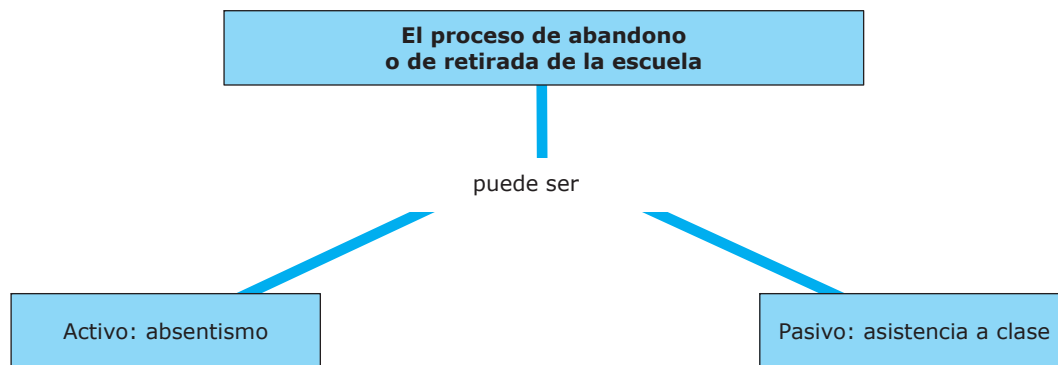
En este apartado nos centramos en como se articulan factores de distinta índole y en cómo es el proceso de alejamiento de la escuela. En unos casos parecen pesar más las dificultades académicas y en otros un entorno de amistades poco propicio, pero en todos se observa una clara insuficiencia del apoyo por parte de las familias y de las instituciones educativas para prevenir el empeoramiento de determinados comportamientos y resultados académicos y para reconducir determinadas situaciones. De la misma forma que la decisión de dejar la escuela aparece principalmente como una decisión del alumno o alumna, en el proceso de alejamiento de la misma también es el alumnado quien toma la iniciativa. Los chicos y chicas y su grupo de iguales son los que, mediante comportamientos que oscilan entre la pasividad más absoluta y la algarabía en clase y que incluyen, muchas veces, un elevado grado de absentismo, van avanzando en un camino que les aleja cada vez más de la cultura y las exigencias de la escuela. En este camino, los adultos (padres y profesores) y las instituciones que tradicionalmente han sido las principales en la socialización de niños y jóvenes (la familia y la escuela) parece que se sientan impotentes y hayan dimitido de su función educadora. Esta pasividad lleva a los adolescentes a sentirse cada vez más desprotegidos y /o más impunes, algunas veces momentáneamente más felices, pero con frecuencia más desgraciados y muy desorientados, en un camino de difícil retorno.

Absentismo, mal comportamiento y pasividad son los tres síntomas más claros que manifiestan los y las estudiantes durante el proceso de abandono o alejamiento progresivo de la escuela que desemboca en el abandono prematuro de los estudios. El grupo de iguales tiene, en todos los casos, un papel central en estas conductas. También destaca en muchos casos el ambiente propicio al absentismo y la permisividad en relación al mismo por parte de los centros y las familias. El “dejar hacer” con el alumnado que, aunque no aprende, no molesta en clase es también una constante. Parece como si familia y escuela hubieran dimitido de su función educativa y los chicos y chicas dedicaran buena parte de sus energías a pasar el tiempo de forma más o menos divertida y a disfrutar de este espacio para estar con los amigos mientras “hacen tiempo” para llegar a los 16 y dejar la escuela.

Aunque reconocen y agradecen el papel del padre o de la madre que les da consejo o que les castiga, del profesorado que se esfuerza para que aprendan y, en general, del adulto que les ayuda y que

les valora, la influencia del grupo de iguales y un entorno propicio al alejamiento de la cultura y exigencias escolares ganan demasiadas veces la partida.

El paso a la enseñanza secundaria requiere, tanto por el cambio en las exigencias académicas como por el momento de desarrollo personal, de un apoyo mayor que periodos anteriores. La incapacidad de los adultos de apoyar a los jóvenes y de orientarles en un momento especialmente complicado de su biografía se revela como fundamental.



Jaime faltaba a clase, le ponían amonestaciones y le han llegado a expulsar. Situa los inicios de los malos resultados académicos y de comportamiento en el paso al instituto para hacer primero de ESO. Los resultados académicos eran muy malos. No estudiaba. Tenía muy mal comportamiento en clase del que parece sentirse orgulloso, aunque dice que le sabe mal no haber estudiado un poco más y haber podido llegar más lejos.

Vacilaba a los profesores, pero con el tutor tenía mejor relación. Se preocupaba más de él, le entendía más, le estaba más encima. Tenía poco control familiar. El padre era quien le castigaba y él le tenía más respeto cuando lo hacía, pero en cuanto se portaba bien le quitaba castigo y volvía a hacer lo mismo. Los padres salían a trabajar temprano (él aprovechaba para quedarse más rato en casa) y por las tardes tampoco estaban para controlar si hacía los deberes. Les mentía porque sabía que no se darían cuenta. Se autocalifica de cabeza loca y dice que se dejaba influir por los demás. Los amigos no estudian. Tuvo una novia que estudia en la universidad que le influyó positivamente. Los actuales compañeros de trabajo (mayores que él) le animan a estudiar.

“Primero, ¡ffffuuuu...! ¡Fatal! Primero me quedaron, todas, pero como... era... ¡bueno! Todas menos gimnasia (risas) y como era... sé de qué era un año que... primero de eso no te arrastraba a segundo. Entonces me tomé como... vacaciones, y... ¡nada! Pasé a segundo, quedándome todas, pero como... quedaba limpio. Y en segundo, me apliqué un poco más, porque mis padres me dieron caña y me quedaron tres, pero por corpon... por corpon... por... ¡che! (chasqueando con la lengua) ¡estoy nervioso! Tranquilo (risas) por corpontam... por comportamiento ¡exacto! (Risas) pues... me quedaron tres y me hicieron repetir. Al repetir, mmm... sabió mal y... me lo pasé también de vacaciones, me quedaron siete, pero tuve que pasar a tercero. En tercero, recuperé las de segundo y me quedaron unas cuantas de tercero, también. Y luego ya... lo dejé, porque tenía que repetir; me puse a trabajar y... ¡nada! Y ahora, pues... los recuperaré, en la escuela de adultos, he recuperado las de tercero y me quedan... espero sacármelas para junio, toas las de cuarto.”

“¿Como te definirías tú? ¿Yo? ¡puufff! pues... rebelde, cabezón, y... ¡ffuuufff! no sé (piensa) no sé. Y... ¿tus amigos como crees que te definen? ¿Mis amigos? Los de... confianza, los que estabas con ellos,

pues igual, cuando te pones a hacer esas cosas, te crees que eres el guay y te crees que yo... ¡che! (chasqueando con la lengua) soy el más... por hacer esto, por vacilar a un profesor... y tal... y ¡nada! Yo creo que ellos me veían lo mismo que me veo yo, gamberro y... ¡descentrao!... (Sonrisas)''

“¿Tenías buena relación con tu tutor? Con mi tutor sí, con mi tutor sí, porque él ha hecho muchas cosas... a lo mejor, yo he faltado a algún examen y decirme “¡venga, tal! ¡Estúdiatelo!” Y estaba encima mía, para que su asignatura, que era sociales y a lo mejor, me ha hecho un examen una tarde en la biblioteca, para que yo... aprobara, porque sabía que yo podía. Y ha hecho muchas cosas por mi y yo, pues lo valoré mucho y... ¿lo respetabas a él? Sí, mucho. No como a los otros, no, había algunos que no. Es decir... tenías... yo nunca he llegado a insultar a un profesor, ¡no, ya! Me lo imagino pero, el... intentar vacilarlos un poquillo, cuando te intentan... pues dices “¡buá! Por qué paso de ti” y coges y te vas de clase, pero no he llegao nunca a insultar pero sí que con los demás si que..., tenía más diferencias, más... tenías una relación más especial ¿por qué crees que tenía esa relación con él y con los demás no? Mmm... no sé, porque él quizás me entendía más, me... en estaba más encima mía, sabía lo que me pasaba, sabía... no sé, me seguía más a mi (...) Él me explicó que ¡ché! (chasqueando con la lengua) que yo valía para estudiar, lo que pasa que yo era un cabeza loca... que... que me dejaba influir por lo demás... que..., no sé, que yo hacía, era el típico que hacía las gracias de clase, que... que me juntaba con mala gente y fueron los que me... me sacaron la idea de no estudiar”.

“Me levantaba por la mañana, mmm... primero se iban mis padres, porque mis padres empezaban siempre a las ocho. Veía que se iban y ya, a lo mejor, pues no tenía ganas de irme... a esa hora y me quedaba un rato más durmiendo. Y a las diez iba para el instituto... me comía el desayuno, y... no sé, hacía las clases y después a las tres, para casa (...)¿no tienes nada que hacer o tal? Y yo “¡no... ya lo he hecho todo!” Porque ¡claro! no están..., no me ven..., o sea, ellos me ven, pero quizá, depende de los turnos que tengan mi madre y tal, pues yo les mentía, porque ¡como sabía que no me veían! ya los he hecho y ya los he hecho y... y eso...”

En primaria **Manu** estudiaba y aprobaba, era popular y se llevaba bien con todos sus amigos. No obstante, en sexto suspendió por primera vez, según él, fue porque “la profesora le cogió manía”. A pesar de ello, los problemas más significativos, empezaron cuando empezó secundaria en el instituto, ya que se empezó a juntar con gente que aprobaba pero que la “liaba” al mismo tiempo, era gente que como él dice: “no me convenía”. En primero y segundo de ESO lo aprobó todo y a partir del tercer curso empezó a suspender de forma repetitiva.

Empezó a no asistir a clase, cuando suspendió por primera vez algunas asignaturas en tercero de ESO. Fue un proceso gradual, ya que en las asignaturas que aprobaba, al principio siguió asistiendo a clase. Él reconoce, que a veces iba a clase solo para que no llamasen a sus padres, no obstante el ir a clase le empezó a resultar “aburrido y obsoleto”; el hecho de suspender fue lo que más marcó su posterior abandono del sistema educativo: “si voy a suspender ... pues no voy a estudiar”.

Su comportamiento empezó a cambiar en el instituto, como el mismo reconoce. Su forma de comportarse en el instituto, se caracterizaba por burlarse del profesor, molestar a los demás que querían estudiar, mofarse de todos los responsables del centro, etc.: “hacia el tonto, hablaba mucho o ... tiraba papeles”. Su comportamiento se volvió en cierto modo más “agresivo” ya que tuvo diversas peleas con otros compañeros y, en clase, tiraba trozos de papel mojado a la pizarra mientras el profesor o profesora escribía, también les tiraba trozos de tiza a ellos y a otros compañeros y compañeras, etc. A pesar de que nunca lo expulsaron del colegio, sí le pusieron una gran cantidad de amonestaciones, y sus padres tuvieron que ir a hablar con los responsables del centro unas cuantas veces.

Lola dejó de estudiar en segundo de secundaria. Comenta que repitió sexto de primaria y segundo de ESO. En primero de secundaria, ya le quedaron asignaturas suspendidas, y en segundo ya las suspendió todas, repitió y finalmente optó por dejar la escuela.

Reconoce que siempre le gustaba “hacer lo que no se puede hacer”:

“pues saltábamos por la valla y ya nos íbamos... vamos, todo lo que no podíais hacer lo hacíais... es que a mí siempre me gusta hacer lo que no se puede hacer...”. Es consciente de que no se sacó el graduado por “esa rebeldía que no había forma de quitársela”: “porque yo, sinceramente, si yo quería estudiar hubiera acabado. Porque yo, a veces había exámenes, y yo estudiaba muchísimo y sacaba un 9, y era una pena porque sabía que podía llegar lejos. Pero nada, como tenía, yo, esa rebeldía que no había manera de quitármela...”.

Tanto familiares, como profesorado, sabían que era capaz de aprobar sin dificultad, pero sus “pocas ganas” y su enfrentamiento constante con todo el mundo, le impidió seguir con los estudios. Ella es consciente de que podía sacar buenas notas, pero su “pasotismo” le impidió avanzar.

Al principio se ausentaba de clase según si la asignatura o el profesor le gustaba o no y reconoce que le empezó a entrar una gran “pereza” a la hora de ir a clase. Posteriormente, su absentismo se acrecentó y dejó de ir a clase días enteros. Se pasaba las horas con otros compañeros y compañeras en la piscinas cubiertas que tiene el instituto al que iba o en la playa que está detrás del instituto. Comenta ciertas anécdotas de cuando saltaban las vallas del instituto para “fullarse” días enteros.

Federico tenía buenos resultados académicos en la primaria. El paso al Instituto supuso un cambio radical en su relación con los estudios:

*“I que és que passa quan arribes a s’institut? Buff... no sé, que vaig deixar s’escola, te fulles, ses classes, comences a fumar porros, ja te fa peresa entrar, te fa més quedar a defora a jugar a futbol o, ooo fumar quatre porros i quedar-te amb sos amics per defora i no entrar... és super diferent! És més... hi ha més gent que no coneixes, te pegues més pics... ei que te desbarates peròoo, peròoo... **i com així tens aquesta sensació de que te desbarates? Per què te desbarates? Es sistema és igual, hi ha un professor, un aula, uns companys...** ehheh, éeeess, jo que sé, per què te tenen més mollat a s’institut, no és tan estricte, allà te posen un parte, t’en posen dos, te’n posen tres iii...a lo millor te penses ser més xulo i tot perquè te posen tres o quatre partes, peròoo nooo... no estan tan damunt... no és lo mateix que a s’escola, que tot d’una si fas algo criden a tonpare o a tamare i te renyen, i allà a lo millor te fullaves i ni se’n donaven compte de si havies entrat... bé passaven llista peròoo no és que se’n anassin a telefonar a tonpare i a tamare ni res... te posaven falta i ja està!”*

Tenía muy mal comportamiento en clase y sobre todo, entre clase y clase:

“I que fèieu a dins s’aula? Seguiem sa classe?. nooo, siiiii! No a dins es temps de classe diguéssim, nooo fèiem cap desbarat...callàvem, a lo millor passàvem de tot... però estaiem callats sense fer renou, però sense fer res, a lo millor després, després sí, entre classe i classe sí, fèiem moltes locades!”

Desde pequeño, iba con chicos mayores que él. Y en el Instituto se juntaba con ellos y se fullaban de clase. También le molestaba especialmente tener que hacer deberes porque ello le impedía ir con los amigos.

*“...jo des de petit he anat amb sos grans, sempre a lo millor jo tenia deu anys i anava amb gent de quinze o setze anys, a lo millor de petit ja veia lo que feien es grans, ja veiaa... **els amics i ses coses que feien ells...** siiii, ja era amic i ja anava amb ells, per què jo patinava, anava amb gent gran que patinava i jo era petit i com a que m’ensenyaven diguéssim... i sempre m’he fet amb sos grans... i clar, quan vaig arribar allà a s’institut, puees anava en sos grans, a lo millor es grans se fullaven i anaven a fumar un parell de porros, i tu hi anaves, o parties a defora amb ells i, iiiii... ja saps! (silenci) jo a primer d’eso va ser s’any que vaig dur més malament ses notes i tot...”*

Esta situación era facilitada por el hecho de que tenían un local alquilado en el pueblo donde se

reunían. Era un grupo que consumía porros y que tenía conductas delictivas.

*“...antes era un peça. Fumava molt, molts de porros, anava amb aquesta gent, a lo millor robavaa... **robava amem, què?** Puff... pues entrava a dins es cotxos, agafava es cassetes o ses carteres, motos, bicicletes... **i per què robaves? Per...** no hu sé, a més nooo, pes doblers noo, perquè necessitat de doblers nooo no tenia que menester, però era per, perquè amb sos que anava robaven i jo sempre estava ficat, i a lo millor es primeres dies comences que ells volen robar i te diuen vigila i comences a vorer-ho, fins que un dia envés de vigilar te fiques a dins es cotxo... a robar... Fins que t’apleguen... **i t’han aplegat a tu? A jo sí! Qui?** L’amo des cotxo **ahh...** però va ser es primer pic que me varen aplegar i es darrer pic que he robat **és a dir, no va arribar més enllà de... ni policies...** no, tenc amics que ara estan ficats, així robant i aixó, i estan ficats i han estat tancats i que estan a punt de tancar-los o que estan a punt de trobar-los saps? que estan a punt de caure! **I a on és que estan tancats, m’imagin que a centres de menors no?** mmm, primer varen estar a centres de menors, però ara ja són majors d’edat i ara ja els varen avisar que a sa mínima podien tornar a tancar-los, perquè se’ls hi acumularia tot el que havien robat i clarooo, es tios se pensen que encara són al·lots, i a lo millor roben i no pensen que ja tenen devuit anys i que els poden tancar a sa presó... i que és a sa presó que aniran... i fan es “poll” per allà!”*

Los padres no tenían ningún control efectivo sobre estas conductas, sino que más bien parece que su planteamiento era que debía aprender por sí mismo a comportarse.

*“... i clar, a jo mumare m’ho deia, perquè sabien qui eren i perquè havien vist que robàvem bicicletes, bé mumare, en va veure un parell... i m’ho deia: “aquests?” i ella sabia de que anaven, que fumaven porros i de tot lo que anàvem... peròoo... (silenci). Hombre, mumare sempre me deia: “per molt que te digui, no podré estar sempre a damunt tu! Això ets tu que t’ho has de ficar a dins es cap! No te vendré jo a estar a darrera tot lo dia (...) **i tonpare?** Munpare me duu més a retxa, peròoo munpare es que éees... me duu més a retxa, però en segons quins temes pues a lo millor me te com a més de queeee, no se com dir-ho, de que m’espavili! De que sàpiga més, a lo millor que és sa vida saps?, perquè me va renyar, i me va donar més s’opinió sobre es porros, però tampoc nooo, nooo va posar-me un càstig gros per haver fumad... munpare també es jove, i ell quan era jove, també me va dir que en fumava de porros, però que arriba un moment que has d’assentar es cap i que no tot es fumar porros! Iii... vaig seguir sa meva...”*

Ana nació y vivió en Cataluña hasta hace pocos años. En los últimos cursos de primaria ya había algunas asignaturas que no le iban bien y tenía muchas dificultades, principalmente con las matemáticas. Coincidió su paso al instituto con un cambio importante en su vida: de vivir con sus abuelos a vivir con su madre. En casa de los abuelos tenía un control extremo mientras que con su madre tenía libertad casi absoluta. No tenía restricciones horarias y estaba mucho tiempo sola en casa porque su madre trabajaba muchas horas.

No le interesaba lo que estudiaba ni tampoco aprovechaba su tiempo libre. No iba a todas las clases. No estuvo en ningún grupo especial ni recuerda que en el instituto le dieran ningún apoyo.

*“jo crec que s’ha de ser constant amb els estudis... saps? es queeee... el fet de no anar-hi un dia, t’estàs, t’estàs... com t’hu diriaaa.. mmm... no ho séee... que estàs perdent el ritme, saps?... **i què feies aquest dia que no hi anaves tu?** Doncs o durmir o no ho sée... (rialles). La veritat és que no me’n recordu gaire, eh?... però suposo que el fet de no anar a classe, és perdre el dia..... **i anaves a lo millor a classe i deies:**” **ei tio, per estar aquí escoltant... i tanmateix no ho entenc... pues me’n vaig!**” clar... tanmateix no ho entenc i pas... pues me’n vaig... **i que feies quan te’n anaves?** (...) Agafava amb un company o companya de classe i me’n anava... o et quedaves al pati... iiii te pusaves a xerrar en qualsevol parc, o en qualsevol lloc... o això si es que no de bon dematí, dius:” avui no vaig a classe!” i et quedes a durmir, i ja no hi vas en tot el dia, saps? coses així... la veritat es que no me’n recordo gaire del que feia quan no anava a classe. És més que res, el perdre el ritme aquest... i anaves... però arribaves tard i ja no et deixaven entrar... i te’n anaves a la biblioteca castigat... coses així, saps? **iii que en recordes des professors?** Doncs, no sé... **reberes recolzament, tu m’has contat a nes principi de s’entrevista... que***

*aquí... vos motiven perquè tengueu un interès... jo crec que allà no, passaven de tot... ens explicaven i en els alumnes que veien que s'hi pusaven i que s'interessaven, eren els alumnes preferits... però pels que no... tampoc miraven de fer les classes més interessants... feien les classes.. i qui volia escoltar que les escoltés i qui no que no vingués i ja està... inclús preferien que la gent que no tenia motivació, que no hi anés... cosa que aquí també ho prefereixen... però miren de fer les coses més interessants, perquè saben que la gent ja ho ha abandonat i... **liii... no recordes algun professor amb especial, que et fes ganes anar a classe amb ell...** si n'hi havia un, que vaig tenir un any, que era, feia les classes més interessants. Feia ... a tuthom li agradava molt, era el típic professor que tuthom tenia en compte, lu bon professor que eraaa... saps? pentura, una assignatura com socials... que en aquell mument jo feia anys que no apruvava... i vaig apruvar...saps? perquè feia les classes interessants... més que mutivar-nos, ens ajudava a aprendre... saps? feia que ens esforcèssim, saps? ens feia aprendre tant si com no, a través de preguntes i respostes... però no amb mala llet, sinó entenent. Ell vulia que aprenguéssim, tant si com no!"*

*"... jo estava com apartada del món, era com una bogeria... eraa.. buff!... i clar, el marxar, va ser com un bé, però a la vegada un xoc! Saps? perquè clar, a partir d'allà... pues tanta llibertat de cop...també me va xucar saps? (...). I en aquell mument... de cop i volta, aprofites, tota la llibertat que tens... i et revoluciones una mica... **i com es aquesta revolució teva?** Doncs, no anar a l'escola tant com hi hauries d'anaaar, de prendre't els estudis gens en serio... això d'arribar a casa i posar-te a fer els deures... buff... que putser, si ho feies un dia... perquè convenia fer-ho.... però la resta dels dies... no ho feies... i això una mica...(..)...**com te senties en aquells moments?** A l'escola o en general? **Ehhh... en general.** A veure, jo que sé, sentia moltes coses, per una part, em sentia molt maltractada... venia d'una cosa que no era normal... i em sentia diferent de la resta... molt, molt diferent.... **iiii...** a la vegada, poc apoiada, saps? tenia poc recolzament, diguéssim a casa meva... no tenia algú que m'incités a estudiar; que m'ajudés, que estigués per mi, ooo... coses que altre gent tenia... **iii...** tampoc tenia, cap ubligació, doncs diguéssim després de l'escola... surtia i no tenia cap cuntrol de res, ni de res a fer... saps? vull dir... **és a dir, la teva mare no te deia "a tal hora has de ser aquí..."** no, ella treballava, bàsicament treballava... ella arribava a les deu a casa i a supar... i això... vull dir... no hi havia control... jo surtia de l'escola, i tenia el temps lliure per fer lu que em vingués de gust... i clar, molt poques vegades era estudiar... quan surts d'un lloc on estudiar era l'únic que et deixaven fer, saps? i a més a més, t'ubligaven i t'hu feien fer d'una manera que, quee no sé, arribes a odiar-ho... saps?... "*

Concha vive en una zona rural en las afueras de Palma. Hizo tres cursos de primaria en una escuela privada concertada religiosa del centro de Palma pero no le gustó y la cambiaron a la escuela pública de su zona, a la que iban sus amigas y amigos. Para hacer primer curso de ESO pasó a un Instituto próximo. El primer curso le fue bien pero tuvo que repetir segundo y tercero le fue fatal. Se juntó con dos niñas más con las cuales estaba en clase y no hacía nada o se fugaba. En la clase se portaba bien y no era "llosa". El absentismo empezó como un juego y progresivamente ganaron las ganas de irse a las de quedarse en clase.

*"...mos influenciavem noltros tres, noltros passàvem, no sé, perquè començàvem anar a nes baño i no sé començàvem a xerrar i dèiem:" venga, venga! Avui no anam a classe, perquè per un dia no passa res..." saps? i després, ja començarem així... i ja era cada setmana... un desastre! **Però jo què sé, anaveu moltes hores a classe?** Hi anàvem, però a ses que no mos interessaven massa, no hi anàvem... per exemple matemàtiques, sociaaals, a segons quines sí que hi anàvem! però a segons quines no..."*

*"**I que recordes des professors? Com te tractaven? Creus que estaven pendants de tu, o...hi haguéssin pogut estar més?** Mmm, hombre! Pentura sí que hi haguessin pogut estar un poc més pendants de jo, per què n'hi havia, que jo què se... que passaven molt, es a dir, un professor, és a dir duia amonestacions saps? i se passejava per sa classe i era:" qui se porti malament, li posaré una amonestació!" i no era vera saps? i sa gent feia de tot... renou i coses a dins sa classe que bueno! Increïble! N'hi havia que sí, que estaven a damunt tu i que...no sé... **tu entenies que sabien que tu no eres a classe?** Síi...**ho sabien?** Síi... **i t'avisaven o, o...** no. **No te varen posar ni faltes, o expulsions...** faltes sí, expulsió no... **és a dir,***

te posaven faltes que tu les havies de justificar no? exacte... i com les justificaves? No ho sé... no les justificava o no sé... no me'n record... no les justificava...no sé... és a dir, no tenien gaire control...no gaire... amem! Jo anava a classe saps? no és que faltés molt, molt, faltava però no sempre! Però anava a classe, qualque dia faltava un parell d'hores... és a dir, tu no tenies un absentisme crònic, que ni te veien... que vaaa! Faltaves "x" hores no? siiii... i a més jo me solia portar bé a sa classe i no era llosa ni res de tot això...jo no crec que me prenguessin per passota de tot..."

En la misma línea, **Marcos** se refiere al "juego" de fullarse en una etapa en la que tienes más libertad a la vez que aumentan las exigencias académicas y en una edad en la que estás más rebelde y no te gusta ir a clase. También reflexiona sobre la ineficacia de las expulsiones para combatir el absentismo.

"... en canvi un... que ja és... no se que és... com un poc més rebelde... i això, pues ja... comencen a... a pensar iii... i pensen, no sé pues ara... jo aquí... m'estic avorrint iii... preferesc no estar aquí, això és una merda iii... mje! i a sa secundària... que tal? pues... no sé, és altre gent iii...no sé es...mmm...maduren... algunes parts... altres no iii... amb això de s'edat de pavo, pues...pues no se supòs que això de fullar-se pues...ho fan... en es principi com a que ahhh... tu no t'atreveixes! o...o això és un a merda pues... mos n'anam això a primer, no? dius? Si i va... sa cosa...en progressió? sí, i en es final pues...sa gent diu ai! Pues no tenc ganes de fer... anglès, pues... perquè sa professora... me irrita, pues... te'n vas i ja està! Intent es... sense que ningú te vegi, perquè sinó, te... bueno! avisen en es teus pares... te castiguen, inclús te... t'arriben a expulsar mje! lo qual jo no trob que sigui un bon càstig! Perquè si tu te fulles i si te troben t'expulsen és com a que... bueno! és com un premi... per algunes persones! ahà! Creus que t'haurien d'obligar? no sé, lo que podrien fer és pues... mmm... te quedés sense patís o... o has d'anar allà es horabaixes o... encara que sa gent no hi aniria per s'horabaixa, jo no crec que hi anés, bé! a lo millor dues vegades i ja està. Trobes que t'haurien d'obligar a assistir a classe? sí, per ehhh...però... hombre! és que... és un poc difícil fer-ho, perquè... no pots obligar una vegada ja has sortit, sa gent no torna. Mje! però bueno! trob que en ves de s'expulsió, haurien de trobar altres maneres... de càstig per... per sa gent que se fulla més que res".

Claudio cursó primaria y primera etapa de la ESO en una escuela cooperativa. En primaria sacaba buenas notas pero no en secundaria. Lo atribuye a que nunca había tenido necesidad de estudiar, le bastaba con ir a clase. En la secundaria aumenta el nivel de exigencia y descubres muchas cosas nuevas. Tenía una buena tutora que le aconsejaba pero él no le hacía caso. De la escuela le interesaban sobre todo los amigos y no tenía mala relación con el profesorado, se respetaban. Le cambiaron de centro para ver si mejoraba pero le pusieron en un curso de repetidores y en realidad la cosa empeoró. Fumaba muchos porros entre los 15 y los 17 años.

Empezó dejando de asistir a las asignaturas que menos le gustaban (física y química y matemáticas). Siguió con el inglés y al final casi no iba a clase. Tenía muy malos resultados académicos.

"A primària sí, era un bon estudiant, tot eren fletxetes cap amunt, era molt bon estudiant. Però després... no, no... però sí.. estudiava, no és que estudiés molt tampoc, no... he sigut mai una persona d'aquestes de posar molts de colzos, però a primària tampoc te fa falta molt estudiar... massa, mje! basta que tenguis un poc de memòria i que atenguis un poc a ses classes i ja... t'ho vas treguent a poc a poc. I això és lo que feia jo, però clar, després quan ja... puja es nivell, clar! ja no basta amb escoltar a ses classes i tenir memòria, nno? Has de posar un poc de colzos mje! I això és lo que no he sabut fer mai. No tenc s'hàbit d'estudi, que se diu, no el tenc. No el tenies. No. Ara encara m'he de posar a estudiar per treurer-me això i me costa molt, no... el tenc per ma.."

"... jo es que en aquells moments, no sé, no... mmm... no podia reaccionar, estava en es meu món, no estava... pfff! O sigui es de s'alrededor me podien dir.. me podien dir coses, me podien intentar... que anés cap avant, però no, jo estava... estava empanat, no... no escoltava a ningú, ni en es meus amics, ni a sa meva germana, ni a ningú (...).Primer d'ESO ja se va notar. Es primer d'ESO, jo en es primer trimestre pues... vaig suspendre, me pareix que varen ser quatre o cinc o por ahí i després es segon

*trimestre, me vaig... me vaig posar un poc més i vaig suspendre dues. I a s'últim trimestre m'havia de posar fort per no repetir es curs i llavor me vaig posar i ho vaig aprovar. Llavor, primer d'ESO, ho vaig aprovar bé, encara. Després segon d'ESO, ja va... començar a anar pitjor sa cosa, ja... es primer trimestre en vaig suspendre me pareix que varen ser set o vuit o por ahí, que eren ja... casi totes ses assignatures. En es segon quadrimestre també, i en es tercer trimestre, les vaig aprovar totes menos dues, que me varen quedar dues. I llavor vaig passar de curs. I en es tercer ja van ser... el declive total! Ja va ser, ja... perquè jo ja no estava estudiant, ja estava concentrat amb altres coses... **Quines coses?** Pues estava concentrat en ses al·lotes, que en aquella època... tu vas darrera ses al·lotes, com un loco i... estava amb un a al·lota i amb ses drogues també, i amb sa música i no sé, no... no feia ni puto cas en es... en es estudis."*

*"**M'has contat que fumaves, no?** Si, bastant, me'n vaig donar conta que fumava bastant. Per això me fullava de ses classes i tot això. Fumava... porros. **Has tengut contacte amb el món de les drogues, idò.** Si, si. **Molt de temps?** Bueno! S...i. Des de... vaig començar en es quinze anys més o manco... i... si, fins es disset... si, ara encara, de vegades en fum qualcun, però ja no fum com abans. Abans havia de fumar cada dia, i... quan anàvem a s'institut, anàvem per fumar, no anàvem per res més. Ara ja no, ara si fum, fum... i ja està, si sortim de marxa mos fumem dos o tres, però tampoc és que sigui... abans no, abans estava molt enganxat, molt! Vaig estar molt... molt malament."*

Luisa tiene muy buenos recuerdos del primer año de Instituto, pero a partir de segundo y, sobretudo en tercero, se fullava, se portaba mal en clase y, en general, no respetaba al profesorado. Las excepciones eran dos profesoras: una con la que no se atrevía y otra que le gustaba mucho. No estudiaba. Se queja de los horarios del instituto porque se levantaba pronto, comía muy tarde y por la tarde tenía mucha necesidad de dormir. Aprendió a saltar la valla del instituto y se iba al billar del bar de al lado. Allí siempre había colegas del instituto.

*"¿**tienes buenos recuerdos del instituto?** ¡Ahhh! ¡Muy buenos! ¿Eh? Sí, de hecho todavía siento nostalgia hacia esa época, te lo juro. Si, y en primero... en primero sacaba... súper buenas notas, en idiomas sobre todo, en inglés, francés y todo eso. Francés era una optativa. Sí, muy buenas notas. Y en segundo... empecé a... (Risas) **¿Y porque empezaste?** No lo ée, es que yo también veía que la demás gente también ¡ffuuffff! ¡tela! ¡ffuuffff! ¡tela! **¿qué pasó?** Que... tenía muchos prontos... ahora ya soy más tranquila, pero tenía muchos prontos y... si me decían blanco, yo decía dinero y era negro y me ponía hecha una bestia ¡vamos! y... en el instituto ¡nada! Súper... súper rebelde, pero a lo tonto, contestando a los profesores... tal y después ya, cuando supe saltar la valla del instituto, ya ahí... (Risas) ¡Vamos! Sí... además había un parque al lado y al lado había un bar que... que había un billar y... ¡UUhhh! en tercero, me pasé todo el día en el billar. Todo el día (...) en segundo repetí, pero bueno. **¿Y qué tal esa repetición? ¿Qué crees? ¿Por qué? ¿Por qué crees que tuviste que repetir?** ¡Ahh! ¡Hombre...! Porque... ¡porque no hacía nada! Nada, nada, nada de nada. ¡No! ahí tampoco es que faltara mucho a clase en segundo, era simplemente... jera el hacer el tonto! Eehhh... porque además había muchos repetidores también, que pasaban de todo, entonces como que te juntabas así grupillo. Y... ¡y nada! Con... ¡uy! tratábamos fatal a los profesores, **¿sí?** Que, ¡ves! eso es otra cosa que... que eso es culpa del alumno, no del profesor..."*

*"...hay mucha falta de respeto, total sí ¡hombre! Yo entiendo que a veces, los profesores, hay que llega a un punto que es que es imposible, es que no sabes que hacer, porque piensa que es un profesor para treinta alumnos, o... veinte alumnos. Y... ¡y además que se junten un grupo de quince años y se pongan en contra tuyo! o sea, yo ahora lo pienso desde el punto de vista del profesor, lo que yo hacía y te digo que (...) **¿Y tú crees que hay profesores que se ganan a los alumnos?** Sí, un montón. ¡Mira! en tercero, cuando faltaba a clase, por ejemplo, ¡bueno! A mi castellano siempre me ha gustado un montón ¿no? Pero... había una profesora, que se llamaba Ester y... yo llegué a faltar a todas las clases ¡y a la suya iba! Por cómo explicaba las cosas, porque te tenía que explicar literatura y... no se, te lo explicaba como con tus palabras ¿no? Con palabras de adolescente, te decía "y... no sé quién se enamoró de sus tetas y no sé que..." hablando así, no se. Que ¡bueno! puede parecer muy ordinario pero... todos íbamos a*

clase y todos aprobábamos. Y todos atendíais si, porque nos quedábamos, porque nos lo contaba como si fuera una historia, como si fuera un cotilleo de quinceañeras ¿no? Sí (risas) entonces, no se, y se te quedaba un montón con ella. Yo me acuerdo que con ella... no sé, estudiaba poco y aprobaba por escucharla. Por qué además, realmente la estaba escuchando, no es que estuvieras ahí... pensando en otra cosa ¿no? Es que la escuchabas ¡Y súper buena además! y también daba respeto. O sea, es como que te daba la... la confianza esa, también era una profesora con la que podías hablar de cualquier cosa con ella, pero también... pero te daba un respeto que tampoco... tampoco le hablabas mal ¡para nada!, al contrario, si, al contrario incluso, no se, era... todo el mundo la trataba bien ¡claro!”

Tenía que repetir 3º. Y se fue a Irlanda a continuar los estudios. Le gustó muchísimo y valora muy positivamente la experiencia de la que habla ampliamente.

“¿Y te calmaste de tu época rebelde? Si, ¿el conocer...? Si, si ¡un montón! Un país nuevo, quieras o no una familia... No, no, ¡me vino súper bien! Muy, muy bien. Porque me di cuenta de muchas cosas... y además como que... ¿Qué cosas? ¡Uff! No sé, no sabría explicarte ¡Maduras un montón!”

Aunque el absentismo es un elemento central en el proceso de alejamiento de la escuela, también se dan situaciones en las que hay una asistencia regular a clase. Aquí el proceso de alejamiento se evidencia en una presencia puramente física y una pasividad total en relación al aprendizaje y/o en comportamientos disruptivos.

Gabriel apenas dejaba clases porque no podía. Siempre ha ido a una escuela privada concertada religiosa donde enseguida avisaban a los padres. Tenía el sentimiento de que en la escuela lo trataban mal, que no lo valoraban porque le costaba aprender. Repitió segundo de primaria. Durante algún tiempo tuvo atención especial en un pequeño grupo de apoyo y académicamente le iba mejor pero tampoco lo aprovechó. Se sentía infravalorado por el resto de la clase por hacer algunas horas con este grupo y se peleó porque se reían de él. Tenía mal comportamiento en clase y hacía mucho pasillo. Iba a clase de repaso y lo sacaron fuera. Hubiera podido repetir tercero de ESO en un grupo de diversificación pero no quiso hacerlo. Parece muy confuso e inquieto, dice muchas palabrotas, resalta continuamente los aspectos negativos de sí mismo, de su vida académica, de los demás. Se atribuye ser muy vago como justificación de sus resultados.

*“...però fatal, una escola que bueno, horrorosa xerrant clar!**I com així?** Jo què se...**tu no t’hi senties gens a gust mai?** No m’hi sentia gens a gust, però gens, deixem-ho així, **mai?** Mai **mai mai mai?** Mai **i com així mai?** Perquè no sé, es professors, jo que sé fuufff, no se que he de dir saps? **No sé amem...** no sé que me costava i que no sé... fuuff me tractaven com una merda! **I que es aquest tractament com una merda?** Com si no sapigués fer res, **t’ignoraven?** Si, si exactament perquè me costava i tal, saps? **I tu perquè creus que te costava?** Perquè sempre he estat un vago, vaig néixer un dissabte i no sé, no sé... vaig néixer així, no sé...”*

*“Es a dir, quan comences a no sentir-te bé en aquell centre, i a qui dones sa culpa? A ne’s professors, a sext de primària i a ne’s professors... bé i a jo, perquè me passava ses classes fent s’imbècil... (silenci) que no saps? **I que era fer s’imbècil?** No escoltar (rialles) **no estaves, no t’agradava...** no, no es a dir no... fins que varen fer com una cosa, com a d’apoio, que sortíem dos o tres nins de sa classe i allà fèiem un apoio o això i allà vaig començar a millorar...**tu t’hi senties be dins aquest grup?** Sí, sii, no es que fòssim subnormals amem si m’entens **no, no ja...** però que millor... saps? **Si,** me va anar millor... **tu te veies valorat en aquest grup no?** Si, me posaven un nivell un poc, com es meu i tal i mas o menos adaptaven a cada un alumne i molt millor, **i com...**o sea que m’hagués pogut treure es graduat amb aquell nivell, però que també vaig fer es vago, i que vaa **i que es per tu fer es vago?**pues, fuuff, no sé, no sé, envers d’estar a sa classe fent lo que havia de fer, estant xerrant amb un altre, fent dois saps?”*

“Sa gent s’ho pensava però no ho era! I se’n varen dur hòsties un parell... buahff quina ràbia que

me fa...hòsties de que? Hòsties, hòsties! Com? Jo que sé, que a nes pati, me venien a fer caxondeo qualcuns... a un li vaig pegar una cossa i va pegar per enterra (...) Tu no volies repetir tercer d'ESO amb diversificació per alguna cosa... jo no ho vaig fer, perquè m'agradava una tia i si repetia jo ja no la veuria més a n'aquella, si repetia...per això! Si hagués repetit... puff"

"No estava malament però, estava bé si perquè no tocava d'aprop xerrant clars... jo què sé, era fàcil, me varen baixar massa es nivell, jo feia com si no ho sapigués... i puff de puta mare saps?, per no fer res... buah! Me vaig tocar es collons, vaig aprovar i me vaig anar quedant fins a quart i, i, iii això a quart d'ESO, no sé que va passar, però fatal tot, tot... com tot? Me vaig ajuntar amb quatre persones, i aquí ja vaig començar a jo que sé... puff(...) no sé que vaig començar a fer de vago, desastres, molts de desastres..."

Ehmm, i recordes algo que t'agradés de s'escola en general?es a dir, no sé... ses al-lotes (rialles), no, noo no sé, bé, si és vera, no dic cap doi, si, ses al-lotes! Ses al-lotes, i, pfff quatre professors, o sea no te malpensis, no es que m'agradessin es professors... vull dir, saps? que me tractaven bé tia! No sé...!(...) Tu creus que eren molt estrictes a n'aquella escola? Molt, bé qualcuns, qualcuns, no tots... però jo sempre es dividres, ja, jaaa tothom pes pasillo ja me tenien conegut, cada dividres a defora (silenci), inclús, hi va haver, a una classe de socials, sempre a defora estava! I què feies es temps que eres a defora? Dois! A on però? Pes pasillo, estava fent voltetees, com que estaven ses portes de vidre, que se veien un tros a dalt ses classes,ah si! Idò saludava qualque amic..."

Ignacio iba a clase, no se fugaba, ni era conflictivo, ni le han expulsado nunca. Le costaban los estudios, ya desde la primaria. En secundaria le costaban porque tenía una mala base. Llevaba muchas asignaturas suspendidas. La que más le gustaba era educación física y, en segundo lugar, naturales y sociales. La que menos matemáticas, aunque ahora en la ESPA las aprueba. En casa no estudiaba. A veces lo intentaba y le costaba. Una profesora de orientación que conoce a su familia le aconsejó que si no quería seguir estudiando hiciera un PGS. Tiene una hermana mayor que es maestra y trabaja en una escuela.

"...era una persona que, que a lo millor... no ho entenia, o que me costava més entendre-ho i ja no m'esforçava, i ja... tornar a demanar o tal i ja no ho demanava. I ja pues perdia i perdia i perdia. I ja arriba un any que... bé, bé... pas!-si, que passaves de demanar i ja era com...si, era una cosa, no sé, tot lo contrari que ara, tot lo contrari. Si ara no ho entenc ho deman, però abans no, no sé. Era més nin... o no sé - a lo millor t'empeguèies? De demanar...si no sé, es una cosa que... si no havia entès això, a més a segons quins professors, d'altres deien "no ho tornaré a repetir" i també amb segons quins professors -ja no te deixaven. ja te lleven, ehhh idò tira!. Jo he anat a classe, he assistit a classe. No te dic jo... amb tots els anys que he estat allà... a l'institut... jo expulsat no hi he estat, no era un d'aquests conflictius, no donava problemes. N'hi havia molts de pitjors (rialles)"

"Però anar a ca meva i posar-me a estudiar i repassar, no, no. A lo millor un dia me posava a estudiar però me costava bastant, i me posava..., no ho entenia"

Alberto tenía una actitud muy pasiva hacia el estudio. En el Instituto había mucho absentismo pero él dice haberse fullado una sola vez, por respeto a sus padres.

"No sé, tú veías cambios de clase que suelen durar cinco minutos solo, entre clase y clase. Veías a la gente que pasaban y cuando llegan los quince minutos, a lo mejor, sólo se metían dentro de las clases el... cuarenta por ciento de los alumnos, el sesenta por ciento, se quedaba fuera... se iban por la escalera de emergencia... los que fumaban se metían a fumar por la escalera de emergencia... otros se escondían y aparecían luego... ¡fuf!"

"Pa ser sincero, me he fullao una vez. He hecho pellas una vez solo. Pero no... no... yo a esas cosas no les veía... sentido. Digo...:" ¿Pa que me voy...? ¿Pa que me voy a ir? Prefiero quedarme aquí en

el colegio. No tengo porqueirme, pa que me vean las amigas de mi madre por la calle... que luego le digan a mi madre... yo prefiero que le digan a mi madre: "Tu hijo está en la clase" que vea mis madre las notas, ha suspendido seis, por ejemplo, o cinco, pero has venio... has estao aquí siempre. A no que le digan en vez de seis ha suspendió diez y es porque estás tos los días en la calle".

Los resultados académicos eran buenos en primaria y los profesores estaban encantados con él y le querían mucho. Luego empezó ESO en el instituto de la zona y en primero le quedó una asignatura. En segundo estuvo en una clase con compañeros distintos y tenían muy mal comportamiento aunque no eran los peores del instituto. Estaba en el aula y no hacía nada. Tenía mala relación con algunos profesores. Repitió segundo y decidió mejorar comportamiento. Pasó limpio a tercero. En tercero en algunas clases no hacía nada y no aprobó:

"Y desde primero hasta sexto, los profesores encantaos conmigo... una notas... ¡puf! Impresionantes siempre, siempre todo, todo muy bien. Y los profesores... tos me tenían un aprecio impresionante, o sea no... de esto que eres un alumno y ya está, no, no. A mi me querían un montón todos, y todo ¿no? luego empecé el instituto"

*"Hice primero de ESO, me fue bien, en el primer trimestre me quedaron tres, en el segundo me quedaron dos y en primero me quedó una solo. Pasé y el siguiente año ya me tocó... compañeros... nuevos, entre comillas porque ya los conocía del [nombre de la zona] de siempre, pero no eran los de toda la vida. Eran nuevos, pero los conocía. Y ese año ya... fui pa abajo. **¿Por qué crees que fuiste pa abajo?** No sé, las juntas en clase, o sea, con quién te juntas... luego estás... no hacíamos nada malo, pero hacíamos... ¡puf! Alguna que otra que... **¿Cómo por ejemplo?** ¡Puf! No te puedo explicar, quitarles... quitarles a las mesas los tornillos y... tirarlos a los coches de los profesores. Pero éramos... pues... éramos ¡tela! En el colegio éramos lo peor antes. Aunque había gente... o sea, nosotros éramos... no éramos ni de lo mejor ni de lo peor, estábamos en medio, pero había gente mucho peor. No sé, el instituto cuando yo empecé ¡fuf! Era muy... desde que pasaban droga por las vallas... ¡puf! ¡Muchas cosas!"*

“¿Y escuchabas en clase... o...? Escuchar sí. Si, no... llamarme la atención por hablar con alguien... ¡puf! Un montón de veces, pero yo... tampoco clases que no... que no... yo decía: "En esta no voy a hacer nada" y no hacías nada. Al menos estaba así sentao y... atendía, pero no hacía nada, estaba así, como ahora (sentado con los brazos cruzados). Y tú decidías, no voy a hacer nada. Si, hoy no voy a hacer nada, hoy no me apetece".

***Y... ¿Por qué no te apetecía?** Mmm... no sé, porque no... decía: "Ahora coger el libro y tener que ponerme a escribir..." y a lo mejor en la clase esa que me...llevaba mal con el profesor y decía: "¿Hacerle caso ahora? ¿Tú me haces caso cuando yo te digo algo? Pues yo tampoco te hago a ti." ¿Me entiendes? **Ya.** Como venganza, como decir...:" ¿tú no a mí? Pues yo tampoco" **Y... ¿los otros?** Los otros, pues... como eran más... había otros que eran más... o sea lo que pensaban no lo decían, yo sí, yo sí tenía que decir: "¡Eh! ¿Qué pasa tío que... que...?" como aquel día que te he dicho. Otro a lo mejor hubiese dicho, como salió el profesor: "Mañana vamos a hablar y te vamos a expulsar" otro hubiese seguido y se hubiese io ¿Me entiendes? Sin... sin más. Yo no, yo... si yo no he dicho eso, no lo voy a dejar así, yo soy mu cabezón. Si yo lo he dicho, ¡perfecto! Se acabó y encima ej que... si me dicen: "Has dicho esto" al día siguiente, cap d'estudis... "me ha dicho esto" si lo he dicho "¿Por qué? Porque ma... tocao... las narices. **Si.** Pero como yo no lo he dicho, no me da la gana. Y estos... hacían eso, se callaban... pos yo no, no me voy a callar, yo... todo... lo bueno por delante. A mi cosas así... de... han dicho esto, han dicho lo otro, yo no... eso a mi no me va. Y menos de un profesor. Porque a mi un profesor no me va a decir...:"Tú has dicho esto" sin yo decirlo ¡No me da la gana!"*

Habla bastante de la relación con el profesorado que, tal como se ve en citas anteriores, es muy importante para él. Se refiere a un caso que considera de injusticia y contra el que se rebeló; al profesor de educación física, con el que se llevaba muy bien y a al profesorado de un PGS de mantenimiento del que habla muchísimo y al que admira (v. ap. 4.2).

Valora que ha madurado. Antes, aunque le decían que si quería podía aprobar, no hacía caso. Tampoco hacía caso a los padres, aunque siempre los ha respetado. Lo atribuye a la edad:

“¿Y qué te dijo la orientadora? La orientadora me dijo que... que porqué quería dejar los estudios... ¿Y qué le explicaste tú? Le expliqué que... que en aquellos momentos, no quería estudiar. Que quería trabajar. Y... pero ahora que he trabajao... dices...: "Mejor estudiar" ¿Por qué este cambio? No sé, yo creo que también ha sido... la edad, la edad supongo. En mi caso, luego hay otros compañeros que no, que aún no han levantao cabeza y siguen haciendo lo mismo... con dieciocho años que tienen. Pero yo creo que... sinceramente, creo que yo he madurado antes, otros compañeros no han madurao, tienen dieciocho años y siguen igual o peor. Pero yo ya cuando llegué a los diecisiete años ya dije...: "No puedo seguir haciendo ya..." Cosas que ya las he hecho y no las quiero seguir haciendo. Me arrepentí de hacer todo eso y aquí estoy en la escuela de adultos.”

Aunque en su narración aparecen algunas contradicciones respecto a determinados comportamientos y amistades, parece que durante unos años realizó actos de gamberrismo y delictivos.

“¿Crees que... el barrio y...? ¡Bueno! el turismo... y... sobretodo esos meses de verano... s'Arenal, como que cambia un poco. Si, mucho. ¿Crees que influye en... en esas... a lo mejor conductas que hacéis? No sé, es que influir... ¡bueno! que hacen eso... influir, yo creo que... influye algo, pero no... no mucho, porque yo... los porros... las drogas... si, pero eso lo hacen... continuamente. Hay día, por ejemplo, sábados que van a Tito's y se ponen hasta arriba de todo, van a BCM igual, siempre. Ahora en verano si... cuando viene el verano y vienen los... los guiris, estudiantes... ahora están viniendo, empiezan a venir, se descontrola un poquillo más, porque empiezan a... ¡puff! A hacer las mil y una. Meterse en hoteles a robarles a ellos, a robar a la gente que hay en la playa, a pegar palizas a los guiris, estos los amigos que tengo... pero los conocios, los que te he dicho que los meten en la cárcel y to el rollo. Mis amigos, amigos... ¡vamos! yo veo que hacen eso y ej que voy y... ¡vamos! lej pego una ostia que... que le arranco la cabeza, si le hacen eso a un guiri”.

“... ya se lo que hago ¿me entiendes? No... si yo sé que no hay que hacer esto... yo antes, de pequeño... ¡bueno! de pequeño... hace dos años o tres, decía: "Se que esto no se tiene que hacer porque voy a acabar mal, pero me da igual" y lo hacía. A lo mejor por pasar... pasármelo bien, entre comillas, porque ahora me lo paso bien y no hago muchas cosas. A lo mejor... ¡puff! Cogiendo... yo que sé, un ejemplo, yendo y quitándole un tubo a una moto, que no lo he hecho nunca, antes lo hacía... ¿Por qué? ... por... por pasármelo bien, por coger... ponérselo a mi moto, pa que corriera más... no sé que... no se cuanto. Ahora lo pienso y sigo: "Si lo hiciera" pasaría de to eso, llevaría mi moto... y to el rollo, y no lo hago ¿Por qué? Porque no, porque no, porque... puedes acabar muy mal. Como han acabao muchos amigos míos. Yo tengo amigos míos que están en la cárcel por ejemplo. ¡Ah! ¡¿Si?! Por... ¡Puff! Por drogadictos. No compañeros, sino gente (...) conocidos de toda la vida. Que han entrao en la cárcel y... ¡puff! Y los ves tiraos en la calle, cuando salen. Y cuando salen... gente, amigos míos que... han entrao en el Pinaret, que es el centro este de los... menores, han entrao y... cuando han salio... ¡como han cambiao! Que buen chaval, que... que no se que... que buen chaval. Se fuma sus porros, si, se los fuma, pero mucha gente fuma y no pasa nada. Porque pa mi eso si, la gente que lo hace, si no lo haces en exceso, todos los días estás ahí to tiraos, tampoco es tan malo. Y yo tengo amigos que hacen eso, que... se fuman sus porros, si se tienen que fumar sus dos o tres petas a la semana, se van por ahí de marcha con su... con los amigos, pero que tienen que... tienen su trabajo, su novia... que van... ¡súper bien! y otros... ¡ves, de estos solo tengo uno! Que ha salio del Pinaret y sa quedao bien. Tos los demás... los primeros meses si... yo he cambiao, yo he cambiao mucho, yo ya no robo, yo ya no hago tal cosa, yo no se que... ¡Nada!”

Pepe iba aclase pero no hacía nada, simulaba que escuchaba. Hizo la primaria en una escuela pública de un núcleo turístico. Le fue bien y le gustó mucho hasta 6º, año que repitió. Liga esta situación a la muerte de su abuelo. Después fue al Instituto, hizo primero y repitió segundo y lo dejó. En el Instituto todo era muy grande y el profesorado no se encarga tanto del alumnado como en primaria, en parte

porque no puede.

*“...fins a sest, m’anava molt bé, bueno, bastant bé! Però a partir de sest, se me va morir es meu padrí, i després a sest, vaig haver de repetir, per sa directora també un poc, per què només me’n varen quedar dues i vaig haver de repetir... i després ja me va anar un poc malament i ja... i després a s’institut, ja no me va anar... ja no me va anar gens bé... **com va ser aquest canvi a s’institut, creus que no te vares adaptar a s’institut, o s’institut no se va adaptar a tuuu... noo... lo que també es professors a s’institut, passen molt de tu, son molt més alumnes, no poden estar tan pendents de tuuu.... i tu te senties una mica perdut...**”*

I com t’afectà sa mort des teu padrí? Supòs que... me va afectar bastant... com així... estaves molt unit... per què ell m’ajudava molt, i després ja quan vaig repetir, ja no vaig tenir ganes de seguir, però a s’institut, com que hi havia d’anar pues... no tenia ganes peròoo... estaves desmotivats, creus que sa mort des teu padrí va influir... per això i també perquè no, no em feia moltes ganes antes, però ara que m’ho diuen m’hagués agradat poder-m’ho treure allà a s’institut envers de venir aquí també... i com així aquesta sensació de “m’hagués agradat treure s’eco a s’institut”? perquè, ara que sé, que tenia s’oportunitat, m’hagués agradat... tu dones sa culpa a algú? A jo mateix, per no esforçar-me, passar de tot iii...”

Se dedicaba poco a las tareas de clase y compartía diversas actividades con los amigos:

*“deures de vegades, de vegades sí i de vegades no i després anava a jugar, no feia casi res de s’institut... **i a jugar a què? A jugar a fútbol... no te juntaves amb es teus amics a una plaça... jugava a fútbol, xatear, estar amb es amics, fer voltes i aixó... però dolent, no feiem res dolent...**”*

3. ¿QUÉ HICE DESPUÉS DE DEJAR LA ESCUELA?: TRAYECTORIAS FORMATIVAS Y LABORALES

Las trayectorias formativas y laborales realizadas después de haber abandonado la Educación Secundaria Obligatoria sin obtener la titulación, pueden agruparse en cuatro categorías, en función de la actividad que predomina en el periodo inmediatamente posterior a este hecho.

La tipología que se presenta se ha elaborado en función de que la actividad principal sea la formación, el trabajo o ambas. Una cuarta categoría engloba otras situaciones.

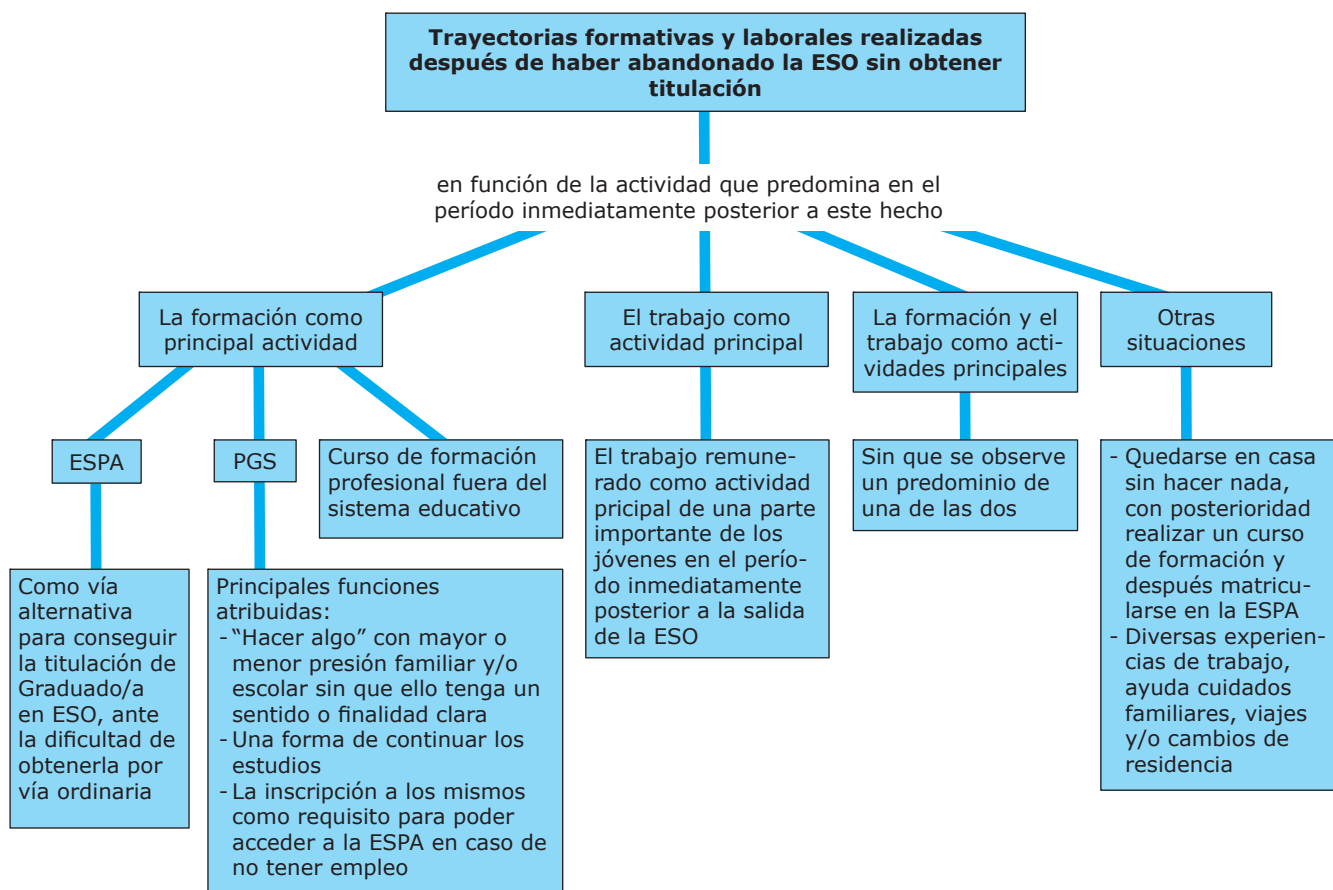
3.1. La formación como actividad principal

Una parte importante de la población entrevistada participa en alguna o algunas de las siguientes formaciones: Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA), Programa de Garantía Social (PGS), Curso de formación profesional fuera del sistema educativo.

Para una parte del grupo de jóvenes, la **ESPA** es una vía alternativa para conseguir la titulación de Graduado en ESO, ante la dificultad de obtenerla por la vía ordinaria. En estos casos, predomina la idea de que es más fácil y rápido. A veces es una opción que facilita la salida del instituto, en el que no podían o no querían permanecer, y que se toma con algunos compañeros. Este grupo se caracteriza por pasar directamente del instituto u otro centro de secundaria al centro de EPA. A veces realizan de forma simultánea un Programa de Garantía Social, un trabajo remunerado o no en una empresa familiar y/o ayudan en casa realizando tareas domésticas y de cuidado de la familia.

La participación en un **PGS** es la primera actividad que realizaron una parte importante de los chicos y chicas entrevistados, el curso siguiente al de la finalización de su participación en la ESO⁹. La realización de un PGS puede ser simultánea o no a la participación en la ESPA y tiene significados diversos. En algunos casos representa un opción a la que el/la joven ve un sentido, mientras que en otros es un seguir estando sin una finalidad o sentido claros. Las principales funciones que se atribuyen a los PGS son las siguientes: (a) "hacer algo" con mayor o menor presión familiar y/o escolar sin que ello tenga un sentido o finalidad clara; (b) una forma de continuar los estudios a la que ven un sentido porque les permite realizar un primer nivel de formación profesional que puede facilitarles alguna o varias de las siguientes opciones: cursar la ESPA, encontrar un empleo; acceder a un ciclo formativo de grado medio; (c) la inscripción a los mismos como requisito para poder acceder a la ESPA en caso de no tener un empleo.

9. Se entiende por la vía ordinaria, en un IES u otro centro educativo.



(a) “Hacer algo” con mayor o menor presión familiar y/o escolar sin que ello tenga un sentido o finalidad clara. Uno de los casos más claros es el de **Gabriel**, que estuvo en dos PGS en la misma entidad pero en especialidades distintas con una actitud de hacer cuanto menos mejor y porque en su casa le decían que tenía que hacer algo. Después tuvo una brevísima experiencia laboral (un mes en verano durante tres horas diarias) en un ámbito que nada tenía que ver con las especialidades en las que había participado y que dejó porque consideraba que trabajaba mucho y no le pagaban suficiente. A continuación se matriculó en la ESPA porque tenía que hacer algo, no podía estar en casa y dormir toda la mañana.

Otros ejemplos son el de **Daniel** y el de **Manu**. El primero trabajaba de electricista incluso antes de tener la edad de trabajar (desde los trece años) aunque después de dejar la ESO hizo un PGS de restauración que aprobó pero no le gustaba. Después volvió al lugar donde siempre había trabajado como electricista y ha trabajado allí durante cuatro años. Ahora sólo estudia porque sus padres así lo prefieren.

El segundo se matriculó en un PGS pero lo dejó y se pasó a la ESPA después de que su padre le hiciera un contrato en la empresa familiar (un bar).

(b) Una forma de continuar los estudios a la que ven un sentido porque les permite realizar un primer nivel de formación profesional que puede facilitarles alguna o varias de las siguientes opciones: cursar la ESPA al mismo tiempo, encontrar un empleo, acceder a un ciclo formativo de grado medio. Veamos algunos casos:

- **Estefanía**, por las mañanas realiza un PGS de comercio y por la tarde está cursando ESPA. Quiere obtener pronto el título de GESO y preparar la prueba de acceso a un ciclo formativo de grado medio.
- **Alberto** estudiaba en el IES del Arenal y realizó en el mismo instituto un PGS de "mantenimiento". Por consejo del tutor fue, junto a un amigo, a matricularse en la escuela de adultos. Realizó las prácticas en un hotel y después ha podido trabajar en el mismo en verano.

(c) La inscripción a los mismos como requisito para poder acceder a la ESPA en caso de no tener un empleo y ser menor de edad: en algunos casos se realiza la matrícula con la única finalidad de aportar el comprobante para poder acceder a la ESPA.

Una parte de los y las jóvenes realizan algún **curso de formación profesional fuera del sistema educativo**. Veamos algunos ejemplos:

- **Concha** hizo un curso de peluquería en una academia durante un año y medio. Ha trabajado como peluquera pero ha tenido que dejarlo por alergia a materiales que se utilizan en peluquería y tampoco se sentía muy a gusto. Después ha tenido la experiencia de cuidar niños y le gustaría trabajar en una guardería. Se da cuenta de que ello implica unos estudios que no se ve con capacidad para hacer y esto la deprime. De momento quiere trabajar, probando diversas actividades e ir formándose haciendo cursos.
- **Ana** hizo un curso de moda durante un año, después estuvo trabajando durante dos años y ha realizado entradas y salidas de la ESPA. Durante este tiempo ha vivido en diversas ciudades. Quiere estudiar peluquería porque siempre le han dicho que se le daría bien. Antes no lo aceptaba porque le parecía poco creativo pero ahora se plantea realizar proyectos creativos no relacionados con su actividad profesional. Le gustaría, si tiene dinero y es capaz de hacerlo, cursar estudios universitarios pero sin realizar el bachillerato.

3.2. El trabajo como actividad principal

Tal como veíamos en el apartado 1.2, para una parte importante de los y las jóvenes el trabajo remunerado se convierte en la actividad principal en el periodo inmediatamente posterior a la salida de la ESO. Esta situación, con frecuencia se alarga en el tiempo y, en muchas ocasiones, coexiste en algunos periodos con la realización de la ESPA. Algunas jóvenes también dedican una parte importante de su tiempo a las tareas de cuidados familiares y de la casa. A continuación figuran algunos ejemplos:

- **Leonardo** trabaja desde que tenía 15 años. Empezó a trabajar enseguida que dejó la escuela. Tiene amplia experiencia laboral. Ha realizado trabajos diversos en diferentes empresas (friegaplatos, aprendiz instalación aire acondicionado, mozo de almacén,...). Estuvo en un PGS de comercio y lo dejó para ir a trabajar.
- **Marisa** trabajó en el bar de su padre como camarera por imposición de éste. El trabajo le pareció muy duro y no le gustaba. Hizo diversos cursos de formación mientras trabajaba, para demostrar a su padre que tenía interés real en volver a estudiar. Después empezó la ESPA.
- **Jaime** empezó a trabajar dos días después de dejar el IES, gracias al apoyo familiar, como aprendiz de electricista. Ha trabajado durante tres años en la misma empresa y ha ido evolucionando profesionalmente hasta que le dejan solo en las obras.

- **Raquel** empezó a trabajar cuando dejó la ESO y tiene una amplia experiencia laboral como camarera en diversas empresas. Ha entrado y salido de la ESPA en varias ocasiones.
- A **Catalina**, la situación familiar la llevó a dejar el instituto y a empezar a trabajar muy joven. Siempre ha combinado el trabajo remunerado con una amplia dedicación a cuidar de diversos miembros de su familia.

3.3. La formación y el trabajo como actividades principales

Una parte de los y las jóvenes tiene como actividades principales la formación y el trabajo, sin que se observe un predominio claro de una de las dos. Algunos ejemplos son los siguientes:

- **Claudio** cursó formación en alternancia en una Escuela-Taller de construcción como primera actividad al dejar la escuela a los 16 años. Mientras estaba en la ET, y al poco tiempo de estar en la misma, ya se matriculó en la ESPA. Por la mañana estaba en la ET y por la tarde cursaba ESPA.

Realizó diversos trabajos, el primero relacionado con la especialidad cursada en la ET, en una empresa de reparación de fachadas. Las condiciones laborales le llevaron a dejar la empresa. Después, gracias a las relaciones familiares, trabajó de auxiliar de guardería durante ocho meses, hasta que cerraron el centro por problemas de financiación. A continuación trabajó de mensajero. Durante todo este tiempo ha estado cursando ESPA.

- **Marga** realizó cursos de corta duración y trabajos durante el verano, debido a que su estado de salud la obligó durante unos años a estar hospitalizada periódicamente y ello le impedía seguir los cursos académicos con normalidad.
- **Francisco** empezó un curso de comercio que dejó porque no le gustaba y se inscribió en la ESPA. Al mismo tiempo trabaja con su padrastro. Lleva 8 meses estudiando y trabajando y le parece duro. Tiene intención de cursar formación profesional de grado medio y superior en administración y dirección de empresas. Tiene familia en el extranjero y quiere trabajar fuera (creando una empresa o trabajando en una ya existente).

3.4. Otras situaciones

En dos de los casos estudiados se dan situaciones distintas a las anteriores. Una de ellas es la de **Pedro**, que inicialmente se quedó en casa sin hacer nada, con posterioridad realizó un curso de formación y después se matriculó en la ESPA.

El otro es el de **Luisa**. En este caso ha habido diversas experiencias de trabajo, ayuda en cuidados familiares, viajes y cambios de residencia.

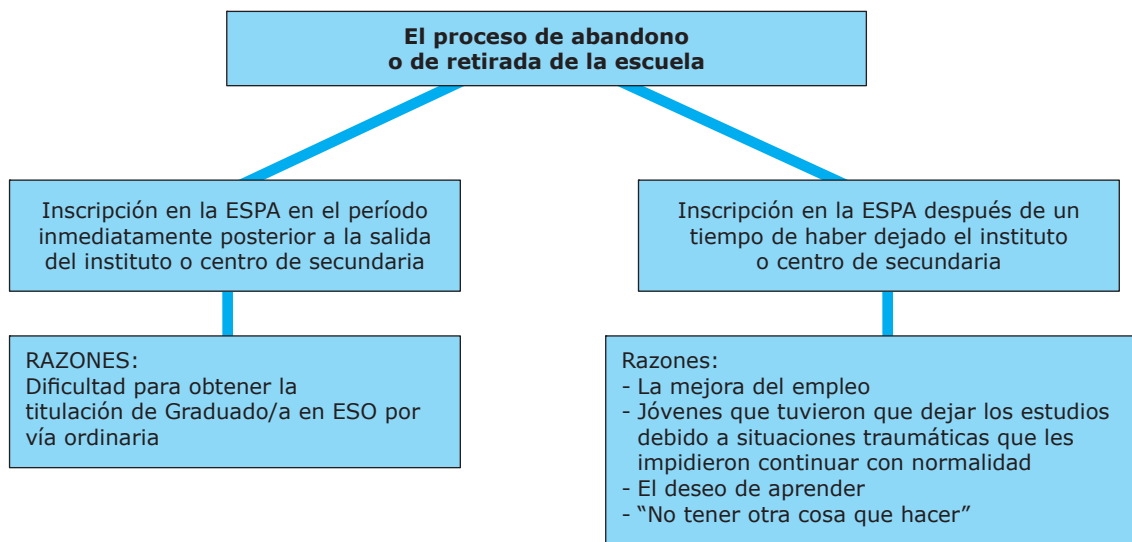
4. ¿POR QUÉ DECIDÍ CURSAR LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA PERSONAS ADULTAS (ESPA) Y QUÉ VALORACIÓN HAGO DE LA MISMA?

En este apartado se describen las razones que llevan acursar la ESPA, así como la valoración que hacen de ésta y de los PGS.

4.1. Las razones para cursar la ESPA

Las razones para cursar la educación secundaria obligatoria en el marco de la ESPA son muy heterogéneas. El primer elemento a destacar es que, para una parte de los jóvenes, la ESPA no forma parte de un proceso de retorno a la formación sino que es una vía alternativa a la ordinaria, ante la imposibilidad o la falta de sentido de su permanencia en un centro de secundaria. Para otro grupo de jóvenes, la ESPA representa un intento de retomar los estudios que conducen al título de Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria (GESO), después de un tiempo de haber dejado dichos estudios.

En esta segunda categoría, hay diversos subgrupos. El primero incluye las situaciones en las que la razón principal es poder acceder a un mejor empleo. El segundo está formado por quienes retoman unos estudios que dejaron debido a una situación traumática. En el tercero la razón fundamental es el deseo de aprender y en el cuarto las razones son difusas y la realización de la ESPA tiene un papel muy periférico.



A continuación figura una descripción de cada una de las categorías anteriores.

(a) Para una parte del grupo de jóvenes, la ESPA es una vía alternativa para conseguir la titulación de Graduado/a en ESO, ante la dificultad de obtenerla por la vía ordinaria. En estos casos, predomina la idea de que es más fácil y rápido. Para algunos, es una una opción que facilita la salida del instituto en el que no podían o no querían permanecer, opción que toman con algunos compañeros. Este grupo se caracteriza por pasar directamente del instituto u otro centro de secundaria al centro de EPA, a veces con el objeto de combinar estos estudios con un Programa de Garantía Social o con un empleo.

"... me lo dijeron unos amigos míos que había en la escuela de adultos, que todo era más corto, que las clases eran más divertidas, que te lo explicaban mejor y que los profesores tenían más paciencia" (Verónica).

(b) Un segundo grupo lo constituyen quienes se inscriben en la ESPA después de un tiempo de haber dejado el instituto. En éste diferenciamos, tal como apuntábamos antes, cuatro subgrupos en función de la que consideran razón principal para retomar la secundaria obligatoria.

(b.1) En el primero, la razón fundamental es la mejora del empleo. Las mismas características que hicieron atractivo el empleo, se convierten en detonantes de su deseo de retomar los estudios con el objetivo de encontrar un trabajo de más calidad. Las condiciones laborales que les llevaron al mercado laboral son las que ahora les resultan poco atractivas en una perspectiva a medio y largo plazo. Entre éstas destacan los horarios, las exigencias de esfuerzo físico y la precariedad de los empleos. El sentimiento más generalizado es el de la imposibilidad de progresar y de obtener un mejor empleo si no se tiene el título de graduado en ESO. Esta reflexión surge como parte de un proceso de maduración personal, que es apuntado en muchos casos como elemento determinante del deseo de retomar los estudios.

Hay quienes apuntan la necesidad de "descansar" de la escuela y del instituto para poder reflexionar sobre el futuro y adoptar las decisiones más adecuadas. El periodo entre el instituto y la ESPA es, en general, un tiempo de experimentación, más o menos planificado, que les permite "coger aire" y avanzar en su construcción identitaria.

"Mi padre tiene un negocio y me pude poner a trabajar con él y... me di cuenta de que...yo quería algo más y decidí venir a estudiar. No vengo obligado, vengo porque yo quiero. (...) Si tienes estudios, después, más adelante puedes elegir..." (Antonio).

En este grupo, cuya razón principal es de tipo instrumental, relacionada con el empleo, hay dos subgrupos. En uno, el título de graduado en ESO es requisito imprescindible para conseguir una meta profesional definida (normalmente guardia civil o policía); mientras que en el otro se considera necesario para acceder a un mejor empleo y, en general, abre puertas de futuro. Entre éstos, hay algunos casos en los que apuntan como elemento más determinante la presión del entorno, sobretudo de la novia cuando ésta está cursando estudios universitarios o tiene previsto hacerlo.

(b.2) Otro grupo está formado por las jóvenes que tuvieron que dejar los estudios debido a situaciones traumáticas que les impidieron continuar con normalidad. Aquí encontramos diversas situaciones. En un caso, un accidente de tráfico y las secuelas del mismo llevan a abandonar temporalmente el instituto. En otros dos, la joven se ve obligada a obtener ingresos económicos, debido a la desaparición repentina del padre. Además, en ambas situaciones, tienen la responsabilidad de cuidar a la madre y a otros miembros de la familia ante la enfermedad de ésta. Aquí, el hecho de reiniciar los estudios es una forma de volver a una situación que se truncó por razones ajenas y opuestas a la voluntad de estas chicas.

(b.3) El deseo de aprender es apuntado como la principal razón de cursar la ESPA por **Ana**. En otros casos se considera complementario al empleo.

"Un trabajo..., ¡para que se me puedan abrir puertas!... Porque yo sé que si quiero estudiar algo, necesito la ESO, si quiero salir fuera, necesito la ESO. Yo, mi ilusión es ser camionero pero primero quiero...(.) No quiero ser un camionero de estos de la calle que no tenga nada y...¿sabes? quiero estar formado" (Leonardo)

(b.4) La decisión de cursar la ESPA tiene un rol muy periférico y responde a “no tener otra cosa que hacer” durante el invierno en una isla como Ibiza caracterizada por un fuerte descenso en la actividad turística. Al mismo tiempo, es una forma de cerrar un periodo de su vida, aunque no tiene claro que le suponga beneficios.

“...en realidad allí yo no estoy aprendiendo nada nuevo, o sea, todo lo que estoy dando allí ya lo he dado ¿no? Y yo que sé, son cosas super básicas, ...(...). Pero más que nada por acabar ya esa época en mi vida. Por decir ¡bueno! Pues esto ya lo he finalizado y ya se queda atrás. Para no estar llevándolo todo el tiempo. ¡Qué igual no ganas nada teniendo la eso o igual sí! porque en algún futuro, yo que sé, después quieres hacer algo y ¡bueno! Ya tienes una base ¿no? Pero más que nada es eso ¿eh? Pues... esa época dejarla ya terminada..., para darla por finalizada ya” (Luisa).

4.2. Valoración de la ESPA y de los PGS

Aunque se pedía una valoración de la ESPA, los y las jóvenes que cursaban o habían cursado algún PGS, también hicieron algunas valoraciones del mismo. Por ello este apartado se estructura en dos partes, una sobre valoración de la ESPA y otra en la que se presentan las valoraciones de los PGS.

4.2.1. Valoración de la ESPA

La valoración general es positiva e incluye muchas comparaciones con la escuela y, más concretamente, con el periodo de realización de la secundaria obligatoria. Esta valoración positiva es realizada no sólo por el alumnado que va aprobando las materias y cursos, sino también por quienes suspenden y tienen que repetir. En general, dicen sentirse a gusto. Y a la pregunta de qué cosas cambiarían, se refieren principalmente al deterioro de alguno de los edificios y, en algunos casos y casi siempre bromeando, a algún profesor en concreto.

Esta valoración que, en términos generales, es positiva no implica, en absoluto, una visión idealizada sino que refleja un grado de desarrollo y madurez personal que les lleva a considerar que la ESPA tiene suficiente sentido en sus vidas como para dedicar los esfuerzos necesarios para tener éxito en la misma. Algunos han descubierto o redescubierto el placer de aprender y otros sólo quieren sacarse el título cuanto antes, pero todos parecen aceptar la ESPA tal como es y tener una voluntad firme de adaptarse a las exigencias de la misma.

Las opiniones se centran principalmente en los siguientes aspectos:

1. Dedicación horaria: el menor número de horas permite sacar más tiempo para estudiar o para realizar otras actividades. También les ayuda a manejarse mejor con aquellos aspectos de la vida académica con los que se sienten más incómodos y a evitar los inconvenientes del horario de jornada continuada de siete horas. Entre estos inconvenientes señalan la dificultad para estar sentado y mantener la atención durante tanto tiempo y el hambre al final de la jornada y hasta que llegaban a casa a comer.

2. Contenidos: hay coincidencia en el hecho de que son más reducidos. Esto implica estudiar y trabajar sobre lo que es fundamental y útil y, al mismo tiempo, que la ESPA sea más fácil y que el “nivel” sea inferior. También hay quien insiste en que sobre todo es diferente porque haces menos contenidos pero también están concentrados en menos tiempo y que, además, como los profesores tienen margen para hacer algunos cambios y proponer actividades que les parecen interesantes,

también se trabajan algunos contenidos que pueden corresponder a niveles superiores. Algunos opinan que en realidad tienen que hacer lo mismo en menos tiempo. También hay referencias puntuales a algún profesor que, en su materia, tiene un nivel de exigencia muy alto.

Juan es un buen ejemplo de algunas de estas valoraciones: le parece muy positivo el horario porque él no aguantaba siete horas seguidas de clase y considera que en el IES les querían enseñar demasiadas cosas. Él no faltaba a clase pero iba a pasar el tiempo y sólo deseaba que llegaran las vacaciones. De la ESPA destaca que se trabaja lo que es fundamental y además útil, en contraposición a un exceso de contenidos de la ESO. Por ello, aunque por un lado considera que el nivel no es tan alto, por otro le parece más serio porque tienes que estudiar los contenidos que son fundamentales y útiles, que tienen sentido. Dice que le gusta mucho leer pero cosas que le parezcan útiles, que le sirvan.

Marga opina que tal vez sea la propia maduración personal la causa de que la ESPA les parezca más fácil:

“veus diferències amb s’institut?. Sí, sí que hi ha diferències, lo que passa... que.... Quizá, les notam més ara perquè som més adults i... pensam més. Quan estam a l’institut, com que... passam un poc de tot, no? I ara, a l’escola d’adults, com que estem un poc més centrats, veim les coses més fàcils. Però... dificultats a l’hora de l’estudi, jo crec que les mateixes, inclús a vegades més, perquè lo que fas amb vuit mesos, ho fas en Quatre i...-clar. tot està molt més junt! Però bé, es duu bastant bé, perquè els professors es porten... bé amb nosaltres”

3. Voluntariedad: uno de los aspectos más destacados es la voluntariedad en contraposición a la obligación durante la escolaridad obligatoria. Se inscriben en la escuela de personas adultas porque quieren y van a clase porque quieren, “no para hacer el tonto ni hacer cachondeo”. Algunos se refieren a un margen de faltas de asistencia del 20% que les permite beneficiarse de la evaluación continua asistiendo al 80% de las clases. Si la asistencia es menor tienen que ir a examen.

“Es que las escuelas de adultos para empezar tú decides ir. Ya no es una obligación, por lo tanto ya es algo que, no se (risas) ¡a mí me influye al menos! lo decides tú ¡claro! o sea, tú te apuntas porque quieres, nadie te está obligando a ir ni nada. Y nadie te dice... ¡vale, claro! tienes que ir ¿no? a clase ¡por supuesto! pero no te están... nadie te está diciendo “¡cómo no vengas a clase...!” (Luisa)

4. Grupo clase: la voluntariedad de la asistencia y el tamaño y la heterogeneidad de los grupos, en los que conviven personas con edades y expectativas muy diversas, ayudan a crear dinámicas de grupo positivas y a que haya buen ambiente. La gente se respeta más y no se dan insultos ni presiones por parte de los compañeros de clase. En unos pocos casos se manifiesta incomodidad ante el hecho de que algunos vayan “obligados” por la familia, se comporten como niños y/o falten a clase mientras hay lista de espera.

Pedro se lleva bien con los compañeros y dice que no hay ninguno conflictivo.

Francisco valora el que la gente es adulta y va a clase porque tiene interés en obtener el graduado, no molesta en clase y el grupo es más pequeño.

Juan destaca las características y dinámica del grupo, considera que le ha tocado un buen grupo y que es positivo que haya gente de muchas edades. Valora especialmente que la gente se respete más y que todos sean iguales:

“jo de la meva classe, sóc el més petit... sí es més petit sóc!però bonu, sí, aquí tothom se tracta igual,

maldament un tingui setze anys, i s'altre cinquanta, aquí, tothom es tracta igual! Aquí tots som iguals, no com a s'institut, que si no sabies tan, te deien: " ah! Mira es tontu, mira es tontu!" o te tractaven com un al·lot, es grossus... quan tu començaves a primer d'ESO, es de segon de batxillerat, te tractaven com un al·lot petit, aquí no, aquí tothom se tracta igual... això és lo que més m'agrada d'aquí!"

La importancia del grupo clase y el profundo deseo de evitar situaciones de conflicto se refleja en la propia elección de centro. La "huida" de determinados contextos para evitar reencontrarse con situaciones de conflicto con los iguales es, en determinados casos, criterio determinante en la elección de centro.

Gabriel ha preferido ir a Palma para evitar situaciones que podrían darse si acude al centro de la localidad en la que reside:

*"He triat un bon puesto, hagués pogut triar a devora ca meva, [nombre de la localidad en la que reside] pff, només era travessar, girar i ja hi eres! **Com així no triares, [nombre de la localidad en la que reside] i aquí si?** Pfff, perquè, no sé, és com se policia des poble saps? que ja sa gent te coneix, pot dir aquest un subnormal que... saps que te poden fer putades saps? a Palma, que passa? Arribarà es cap de setmana, i jo me'n vaig cap allà i ja no les voré pus! I si visqués a Palma, macho, per trobar-los per Palma saps? **si, si, si...** jo què se! Si tengués mal rollo en qualcú o aixòoo... saps? es típic això de sempre un mal rollo amb qualcú... vaig dir, tio a Palma i ja està! **I te trobes millor?** Síiii, síiii".*

Pepa también ha elegido un centro "tranquilo" y fuera de la zona del instituto al que iba:

*"Hasta que... este pareció que era el más tranquilo, porque en [nombre de la barriada de Palma en la que estaba el IES] y eso, la mala influencia seguía, **(Risas)** porque viven ahí. Y... y me vine aquí, que estoy sola ¡Bueno sola! Hasta que hace poco han venido tres o cuatro, ¡menos mal que no vienen conmigo a la clase! (...) Es que también, hay una cosa que yo siempre lo he dicho a mucha gente y tal: Yo no he venido aquí a hacer amigos, la verdad, porque yo... bastante ya he tenido allí, ya he pasao mucho allí, para ahora venirme aquí a juntarme con cuatro y volverme a amargar. Yo vengo aquí sola, me voy sola, fuera tengo mis amigos, tengo mi pareja y tal, y ya está. Aquí dentro no necesito hacer amigos y amargarme. Yo he venio aquí a estudiar, he venio con el propósito de sacármelo y me lo quiero sacar y... ¿sabes?"*

La madurez personal ayuda a evitar o a poner en su sitio determinadas relaciones que en un periodo anterior resultaron negativas para el éxito académico:

*"... jo es que no sabia que venia aquí. Me la vaig trobar **mjé!** i vaig dir: "què fas aquí?" (réim, per com ho diu) però jo no sabia que ella venia aquí. **No tenies cap amiatat que te digués...: "Anem juntes a fer... s'educació per adults allà, no?"** No, no, no, perquè és que si me junt, és que no... no... no faria res. Diria matemàtiques? No. No i ara des de que estic aquí, m'ho prenc molt en sèrio **mjé!** m'ho he de treure ja! **mjé! molt bé!** És lo mínim, no? **Bé! Lo que te fa ganes al manco, no?** També. És que si m'he de treure lo de puericultura, ho necessit. Sinó no me voldran." (Marisa)*

5. El profesorado: excepto en casos muy concretos se hace una buena valoración del profesorado. Les tratan como personas adultas, el ambiente es más relajado, los profesores parecen sentirse más a gusto y estar menos estresados, explican con mayor claridad, repiten las cosas tantas veces como sea necesario, no se enfadan ni les riñen, les dan menos trabajo y les ayudan más.

- *"Aquí en este colegio yo no tengo queja de ninguno, porque aquí te explican bien las cosas y además te ríes con ellos, hacen bromas sabes? Es que es un colegio que tiene guasa,, sabes guasa! (risas) se podía decir que tienen guasa!... sabes, los profesores son más enrollados y hablan y tal y hay un descanso sabes? Pero en el instituto, es que van, entran ya de mala leche y salen de mala leche!"(Inés)*

- *“Es professors, són més atents, te fan més cas, els altres passaven de tot!, per exemple jo li deman aquí a un professor: “ ei que no entenc aixó, m’ho pots explicar?” I t’ho explica i te n’adones que t’ho explica amb molt de gust iii que ho fa perquè li agrada, però allà? Li preguntaves a un professor: “ m’ho expliques?” iii: “ ai ara no tenc temps, ja vos ho explicaré un dia a classe!” es a dir, tu no te senties... me sentiaa és que a nes professors, segons a qui li deies, millor ni xerrar-lis! Perquè sinooo, eren molt... molt raras! “ (Verónica)*

- *“que crees que es lo mas positivo de... del centro este de estudios, de la EPA?-bueno yo creo que son los profesores que explican muy bien y son muy... como se dice!, son muy positivos, bueno pero ahora no me sale la palabra. sí, sí, no... però...-vamos que sí que se explican muy bien....optimistas, que...- sí. te hacen sentir...- sí .que puedes...-sí, si.hacerlo-y si no sabes, pues ellos, hasta que tu no sepas (rialles) ellos no...pero vamos, no se ponen enfadados nunca, si no lo sabes, no te... no te regañan ni nada.. aja- en el instituto sin..., encambio sí, se enfadaban ahi... vamos que hay muy cambio, mucho cambio”.* (Pedro)

Se hacen algunas reflexiones sobre las razones de las diferencias entre el comportamiento del profesorado en la ESO y en la ESPA, que se atribuyen principalmente a las distintas características que tienen estas enseñanzas: número de alumnos, grado de voluntariedad de la participación, ...:

- *“I es professors de s’escola d’adults? Sa relació...? Amb ells que tal?.molt bé, molt bé, perquè... no és com a l’institut ,que a l’institut ens tenen que forçar. I com que són nens i són molt ganduls tenen que estar sempre a damunt. Però aquí no, perquè com que saben que som noltrus que anem perque volem i perque volem estudiar..., és molt més fàcil la relació”* (Marga).

- *“Aquí és també molt la manera de donar classe, també, perquè aquí com pots veure som molt pocs alumnes, (...) no venim aquí per que ens obliguin com a l’institut, si venim aquí és per algo, supos que si és escola d’adults ja no és lo mateix una classe de vint que una classe de quatre o cinc, clar, no és lo mateix, i clar; miren d’ensenyar-te, una manera de poder entendre les coses molt millor, saps, i..., si vens aquí és per algo. Això ho tenc prou clar, perquè aquí ni citacions de pares, ni amonestacions, ni te treuen defora, perquè..., no, aquí és molt diferent. En canvi un institut..., un professor té deia no sé què..., i tu li deies tal..., i ja amonestació..., i ja..., venga defora..., i això ja t’emprenyava un poc, i...”* (Ignacio)

6. Cambio de actitud: el cambio de actitud en relación a la educación secundaria es una de las claves de la perseverancia en la ESPA. El hecho de encontrarle un sentido, de que tengan una representación de la misma que les haga considerar factible tener éxito (buenas experiencias de hermanos y amigos, grupos más reducidos, más fácil, más concentrado,...), junto con su propio proceso de maduración personal lleva a tomar una decisión muy firme y a no dejar la ESPA.

Esta firmeza en la decisión de cursar la ESPA, incluso si supone un gran esfuerzo, es uno de los temas más recurrentes de las narraciones.

Pepe empezó a suspender exámenes el año pasado y se desanimó. Aprobó una sola asignatura en tercero, pero este año intentará aprobarlo todo y pasar a cuarto:

“...fins que no m’ho tregui ho intentaré, lluitaré.. i intentaré treure-mo ja!”

A **Marisa** le ha costado retomar los estudios. Esta dificultad le lleva a poner en marcha estrategias personales para superar la situación

“...m’ha costat a jo tornar a posar-me dins s’escola. Bé! No és que me costàs, però... jo que sé, no... hombre! me feia ganes perquè... ja te dic, m’he de treure lo... lo altre, però que... no sé, m’ha costat. mjé! I me costa! Què te costa? Pues que fa... puf! Dos anys que no vaig a escola, pues... m’ha tornat... m’ha costat tornar a agafar es fil, saps? mjé! i per això cada dia a ca meva he d’estudiar un poc, perquè sinó

no... vale! A classe poden dir lo que vulguin, però jo... m'enter de la meitat clar! i no... no me basta. T'has hagut de posar tu per sa teva banda i... si a refrescar un poc! Sí. I una vegada has refrescat, notes que te torna a entrar una altre vegada... Sí, sí, sí, això sí, però és que sinó estudiés un poc cada dia no... no, no, no, és que no m'enteraria"

"I ara cerques professor de repàs, m'has dit, no? de matemàtiques, m'has dit. Sí, hauria de... cercar, perquè és que sinó... jo... a ca meva me pos a fer exercicis, però... a lo millor pas... quinze minuts, fent un... i és... res! (riu) me costa molt, sí."

Cuando la decisión tomada es menos firme, la narración hace más referencias a las dificultades que a la superación de las mismas. Es el caso de **Gabriel** que insiste en que le da mucha pereza, que no le gusta estudiar, que quiere dormir, estar con el ordenador y con su novia a la vez que dice sentirse inseguro e incapaz de estudiar sin ayuda:

"però perquè penses que podria anar millor? Perquè sí, perquè me costa s'estudi...i no sé... i que o perquè creus que te costa s'estudi? Perquè, no estic segur de jo mateix, i amem..."

"I creus que te donen facilitat, es a dir, a s'hora d'estudiaaar, de preparar-te un examen... sí, síii, es a dir, te donen sa matèria molt clar, molt estructurada... no sé, és que jo mai havia estudiat tot sol, jo sempre necessit, saps? no estic jo preparat per estudiar, no, noo, i ara estudies totsol ooo.. pfff, tot sol... pfff hombre, jo estudiaré amb munpare, però joder! Que es dematí fa feina munpare! Saps? sí i s'horabaixa arriba, i jo ja he de partir!pfff i amb tamare? Ehhh, amb mumare, no sé... és més espavilat munpare amb aquests temes d'estudiar i tal, i tu totsol? Buff, jo totsol, buah que va! Perquè tens aquest... és que és un cas, jo no se estudiar totsol, no puc, jo no puc! Perquè? No sé, no puc! És que no sé estudiar totsol! (silenci) no sé estudiar! Pfff... esquemem no m'aclar, llegir i enterar-me pff, per exemple un tros així ja me fa peresa saps? No sé, és que llegir i no enterar-me... pfff, no sé, també és posar-hi ganes no sé, sino queda més remei, me pos i t'enteres, m'ha passat! Jo en vaig aprovar un d'exàmen a quart d'ESO jo totsol, buff però millor que m'ajudin! És a dir necessites que algú estigui a devora tuuu... síii, més fàcil... munpare amb cinc minuts o deu, ja me se tres o quatre temes es a dir t'ajuda, sí, síiii hombre! I te sents bé quan estàs amb ell? Sí, hombre, me sé, es examens que he estat amb ell, he tret bones notes, i fent-ho totsol, un cinc o això!"

También hay el caso de una persona, con un diagnóstico de enfermedad mental grave, en el que la participación en la ESPA se hace sin ningún sentido y los comportamientos y actitudes que describe el propio chico, son absolutamente incompatibles con la tarea a realizar. **Lucas** parece estar en el centro pero totalmente ajeno a la tarea, ocupado en relaciones con los otros, hablar, fumar, ... Dice que en clase no ha tenido problemas porque incluso si se dormía los profesores no le decían nada:

" ..., mas bien, es ir con un amigo de clase, irnos por allí, tomarnos unas cervezas, hablar y tal y cual-¿y con los compañeros de clase de aquí?.Son los mismos del año pasado, están bien (...) ¿y los profesores?. Claro, hay que pensar que los chicos que hay aquí, han dejado los estudios. O sea, que han fracasado en los estudios y ahora quieren volver. También ellos quieren empezar...-claro, claro ¿y los profesores hay alguna diferencia?¿diferencias o similitudes?.No, bien-con los de los otros institutos me has dicho que bien. Con los profesores no he tenido problema ninguno, incluso en [nombre de uno de los centros a los que ha ido] me dormía en clase y no me decían nada. No aguantaba despierto, no se porqué era pero no aguantaba despierto. Tenía insomnio y me daban medicación para poder dormir"

Un tema que refleja claramente el propio proceso de maduración personal al que nos referíamos es la capacidad de establecer una relación que es, a la vez, puramente instrumental pero positiva con la ESPA. Las opiniones de **María** y de **Leonardo** son especialmente ilustrativas al respecto.

"I com valors sa teva participació a dins s'educació per adults? Perquè m'has dit que has tengut

facilitat per... si... per enganxar-te... diguem a n'aquesta nova situació... si, si, si... te feia moltes ganes un canvi... es companys, es professors, sa relació en tothom des centre... ah! Bé! Bé? O sigui, amb uns professors millor, amb altres pitjor... ens tracten com a persones i aquí vens a aprendre i punto. Tampoc tens que anant cercant allà...ehmmm... no sé... a s'institut són moltes més hores i no sé, es com un puesto més tancat. Aquí pots sortir, entrar, pots fer lo que vulguis... peròoo allà, sempre intenten cercar lo dolent de les persones. Aquí no, aquí et tracten com a persona i mira... i punto".(María)

A **Leonardo**, antes le daba igual la escuela, mientras que ahora valora la utilidad que tiene o puede tener y actua en consecuencia:

“Com han evolucionat es teus sentiments cap a s'escola? S'escola abans... hi anaves... no feies res... passaves olímpicament i tal i qual... i ara, per exemple, dius que si que, si que... fas es deures... vas aprovant... Si, estar callat a classe, fer lo que te diuen, contestar lo que te demanin i... fer un poc a casa. Mjé! És fer un nou pensament i... ja està. Però no han canviat es teus sentiments cap a s'escola, segueix sent lo mateix, sa formació que t'obri ses portes. Si. Prou! No... Si, és fet d'aprendre o no aprendre... es dia de demà, vulguis que no, es dia de demà no se si ho emplearé, saps? El que realment... l'únic que m'interessa, és es graduat, és es paper. Ja està, ja està!”

7. El placer de aprender: el descubrimiento o redescubrimiento del placer de aprender aparece relacionado con las motivaciones para cursar la ESPA pero también con el propio proceso de aprendizaje que se da en la misma.

- *“...jo trob que si una assignatura ho entens, t'agrada! Saps? Perquè jo per exemple no m'agradava naturals i ara me... m'agrada molt! no m'agradava gens!” (Marisa)*

“-Y... ¿Tu valoras...? O sea, tu... participación dentro del colegio, de ahora, del CEPA, de la educación para adultos, ¿cómo la valorarías tu? ¿Ahora? ¡mjé! ¿Lo que estoy haciendo? ¿Si me gusta, si no me gusta? (afirmo con la cabeza) ¡a mi me encanta! Yo estoy disfrutando ahora mismo. Como una niña pequeña, a mi me gusta mucho el coleg..., incluso que me lo paso muy bien. Los profesores me encaantan. Y... no sé, las sociales, las naturales, que antes no me gustaban, ahora me gustan. Ya me voy metiendo más... A mi me gusta mucho este colegio. A lo mejor si... en vez de adultos hubiera sio... o sea, de todos los cursos... ¡mjé! desde chiqui, que no fuera de adultos, sino que con estos profesores, incluso a lo mejor me lo hubiera sacado y todo. ¡Vete a saber! Es que no sé. A mi me gusta mucho. Ahora mismo como estoy me encanta. Es... lo estoy haciendo con ganas, lo estoy disfrutando a la hora de hacerlo, no lo hago... por obligación, ni... lo hago porque yo quiero hacerlo, porque me apetece” (Raquel)

El hecho de “entender”, de aprender les enseña que son capaces de hacerlo, da sentido en sí mismo a la realización de la ESPA y les ayuda a reconciliarse con el saber. Este descubrimiento de la propia capacidad de aprendizaje y los efectos positivos que ello supone es un tema que queda muy bien reflejado en las narraciones sobre la experiencia de participación en Programas de Garantía Social.

4.2.2. Valoración de los Programas de Garantía Social

El hecho de que una parte importante de las personas entrevistadas haya cursado o esté cursando algún programa de garantía social, ha aportado elementos de interés sobre la experiencia vivida en estos programas.

Iniciamos el análisis con la temática a la que nos referíamos al final del apartado anterior: el descubrimiento de la capacidad de aprendizaje. Se plantea siempre muy ligada al establecimiento

de relaciones positivas con el profesorado y se refleja en el cambio de actitud en relación al aprendizaje.

- **"Y que tal esa experiencia de garantía social? Buah! Super buena! Fuuff, dije: " madre mía que diferencia entre los profesores de la ESO con los profesores de bachillerato!" que diferencia! Yo flipaba, yo decía: " yo estoy en otro colegio, y es el mismo, lo que pasa es que el patio separa, la parte de la ESO y la parte de bachillerato, pero buenísimo tío! Los profesores super simpáticos, super enrollados, yyy, incluso, yo tenía una profesora que llegaba y lo primero que hacía era contar un chiste y luego empezaba la clase... si hay ese ambiente de que tu eres enrollao con los alumnos y tal, pues te quieren sabes? (...) Te fue bien, te motivaste, te gustó... si, le puse empeño y empecé a ponerle empeño, y cuanto más empeño ponía la profesora más me ayudaba...entonces, tu puedes sacar eso adelante, ..."** (Raquel).

- **"A mí los de mantenimiento, me han... me han hecho abrir los ojos. Teníamos el tutor, que nos daba... lo que era... la fontanería... yo que sé, piscinas... electricidad, todo... todo eso. Y luego estaba el otro, que nos daba catalán, castellano y matemáticas. Y luego había un cap d'estudis, que se llama ..., que nos daba informática. Pues los tres... super bien. Y... ¿Qué te queda de estos tres? ¿Qué... te han hecho? Que tu dices: "Me han hecho abrir los ojos" Ej que no... no hay palabras para ello, pa..., por ejemplo, pa el de castellano, mmm... es un tío... ¡de puta madre! O sea... una persona que... joven, tendrá como mucho... como mucho, mucho treinta años. Y... Una persona que tie... ¡Claro! al ser joven, te entiende más y... ¡no se que...! ..."**

(...)

Él empezó cogiendo confianza. Él por ejemplo, nos hacía judo... él hace judo, es cinturón negro o no se que y nos llevó al polideportivo que está al lado del instituto, un día nos sacó los tatamis, se puso su traje de judo... y nos hizo... hizo judo con nosotros. Nos metió un paliza a todos, nos dejó en el suelo tiraos y dijo: " ¡Venga! Ahora a hacer un poquito de matemáticas" y a lo mejor venía un día y decía... porque teníamos tres horas ¿no? teníamos dos horas de matemáticas y una de castellano. Decía: "Las dos primeras horas haremos una de matemáticas y una de castellano. Y la última..." teníamos las cartas y decía: " ¡Venga! Jugamos a las cartas todos" y nosotros: " ¡Venga, venga!" y asín, ya te ves a toa una clase, tos callaos, haciendo deberes... y atendiendo, que entraban profesores de años de antes y cuando entraban decían, nos miraban y decían: " ¿Qué es esto? ¿Qué les haces, que les haces?" y el profesor no le iba a decir: "Juego a las carta con ellos, luego" no. El profesor decía: "Se controlarlos, no se que" (Risas) Y... Y... **¿Erais muchos que hacíais...? Éramos, creo que eran once. Once pero que... cada uno éramos, valíamos por cuatro. Nos multiplicábamos por cuatro siempre.**

(...)

Tú... ¡Bueno! dices que cambiaron de actitud y tú también si ¿Por él? Ji (afirma), si. Por qué os... ¡Hombre! Mi cambio de actitud... ¡os entendía! Si. Mi cambio de actitud fue más... fue de no... de no a hacer nada, y estar... y pasar desapercibido de la gente en clase, estar asín (se cruza de brazos) y de no... de no hacer nada de deberes ni nada, a hacerlos. Pero luego otros alumnos que hicieron todos un cambio, pero... radical. De no hacer nada, de pegarse con gente fuera, de a lo mejor de... fumar... porros y tabaco delante de los profesores, a hacerlo, pero cortarse ¿Me entiendes? Viene un profesor y a lo mejor... tirarlo. O sea, unoj cambios mu grandes. De... por ejemplo, llegar puntual a la clase, ¿sabes? Todo eso. Los primeros días, llegaba yo puntual, yo y otro, pero los otros a lo mejor, llegaban media hora tarde. Y al final de curso, tos allí como un clavo. Además que llegábamos a clase, nos sentábamos con... con... ¡con ilusión!" (Alberto).

Incluso **Gabriel** que ha estado en dos PGS de los que hace una valoración bastante negativa, valora positivamente la formación básica realizada en estrecha relación con el profesor que la impartía. En uno de los momentos de la entrevista en los que demuestra más interés y hace una exposición más razonada de la situación explica que hacía lengua, matemáticas y catalán y le fue

muy bien, las aprobó. En cuanto al profesor se refiere a él como joven y enrollado.

El valor de los PGS, como vía alternativa dentro de los propios centros de secundaria, es narrado con pasión por **Pablo** que está cursando de manera simultánea la ESPA y un PGS en el mismo centro. Explica de forma muy razonada, clara y apasionada el valor del tipo de aprendizajes que está realizando, que considera más adecuados que otras vías de aprendizaje que se dan en los institutos.

“... i tu que fas? Refrigeració i mecanització...i t’interessa? Si perquè se fa tot amb un, electricitat, fontaneria, ja que per posar un aire condicionat, has de fer, d’instal·lació elèctrica perquè funcioni, comprovar es circuits perquè estiguin bé, has de fer fontaneria, ja que has de posar es tubos i després has de soldar, ja que molts han de menester un suport i has de fer una soldadura...has de tear es tubos i ho has de soldar bé i no sé...després ho has de llimar...tu veus que es una cosa pràctica...si lo que jo m’agradava, i es primers dies de començar aquí anava a s’institut i me demanaven amem que tal m’anava i jo deia, millor que aquí i que tota sa vida, no he passat cap dia aquí millor que allà... jo arrib i vaig cap a sa classe i me diuen, i agaf es martell i pam, a començar...clar tu necessitaves... si es una cosa que jo, posaria a s’institut una classe d’aquestes, serviria per molts de nins, segur i així com fan lo de compensatòria, i només duen a nes problemàtics, pues també haurien de fer un per sa gent que no li agrada estudiar, però si que són bons per fer una feina, ajudar-lis a fer garantia social i enganxar-los directament amb FP. “

- *“ara segons estan dient, garantia social seran dos anys i se podrà entrar amb 15 anys... per jo sa veritat que començaria , faria un curs apart a cada institut, per fer això mateix a un nivell més baix, perquè pogués començar de més jove, i això ho comentaria, perquè estaria be, i així mos ho trauriem, molts de nins que estan en problemes d’estudi, que suspenen, que no van a classe, això seria un motiu que els motivaria... sa meva, a nes meu institut hi ha un munt de gent, i un amic meu que no li agrada estudiar, que estan allà a compensatòria, i a compensatòria i els hi fan fer tecnologia pràcticament, solden, tallen fusta, electricitat, tallen fusta... jo sa compensatòria la retiraria i faria un curs d’aquests, es problemàtics sabrien d’una feina, de fer una feina, s’avesarien a fer una feina i tendrien un futur més, que no estant a compensatòria... que no els hi agrada estudiar? Idò això, jo sa veritat, m’ha agradat moltíssim més, és millor que estar 16 anys a dins una escola que quan volen, boten i surten a defora”.*

También se refiere a la falta de especialización de una parte del profesorado:

“jo posaria un especialista de sa rama, (...), sempre hi ha algú de noltros que en sap, i clar, entre jo i s’altre li deim com s’ha de fer”

V. CONCLUSIONES

Este apartado se presenta como una primera propuesta de conclusiones a partir de los resultados de la investigación. Esta propuesta se debatirá en el contexto del proyecto internacional del que forma parte y se pondrá en relación con los resultados de otras investigaciones realizadas en el marco de dicho proyecto.

También debería ser debatida a nivel local y autonómico con el objeto de contar con las aportaciones de la administración y de los centros educativos, así como de otras organizaciones, grupos y personas interesadas en el tema.

En ella presentamos de forma sintética unas primeras conclusiones en relación a los objetivos de la investigación: (a) contribuir a la creación de conocimientos sobre el proceso de abandono escolar prematuro y de retorno al sistema educativo; (b) contribuir a la mejora de las acciones de acompañamiento de los y las jóvenes que han abandonado la escuela de manera prematura y desean continuar su formación.

Para ello, las presentamos organizadas en torno a las siguientes cuestiones:

1. Aportaciones sobre el proceso de abandono escolar prematuro.
2. Aportaciones sobre el proceso de retorno al sistema educativo.
3. Aportaciones sobre cómo deberían ser las acciones de acompañamiento de los y las jóvenes que han abandonado la escuela de manera prematura y desean continuar su formación.

1. Aportaciones sobre el proceso de abandono escolar prematuro.

1.1. Confirma los resultados de las investigaciones en este ámbito respecto a las principales características del abandono escolar: la multidimensionalidad, el carácter de proceso y las dificultades para establecer relaciones causa-efecto.

La multidimensionalidad se refiere a la multiplicidad de factores que influyen en el abandono de la escuela y que incluyen aspectos individuales e institucionales en sentido amplio que se interrelacionan de distintas formas.

El carácter de proceso se refiere al hecho de que el abandono escolar (*dropout*) no es un hecho puntual y aislado, sino que es el resultado de un proceso de alejamiento progresivo de la escuela (*dropin* o *disengagement*).

Este carácter de proceso, junto con la multidimensionalidad de sus causas requiere de una aproximación holística y dificulta sobremanera el establecimiento de relaciones causa-efecto

En definitiva, las razones por las cuales, en un momento determinado, se deja la escuela pueden ser muy variadas y, con frecuencia, no revelan las causas profundas que han llevado a esta situación. El proceso que finalmente conduce a la ruptura con el sistema educativo ha comenzado casi siempre mucho antes, bajo la influencia de múltiples factores.

1.2. Aporta elementos novedosos en relación al discurso dominante sobre las causas del abandono escolar prematuro en Baleares. Este discurso se ha centrado especialmente en las facilidades para encontrar empleo, en el poco interés de las familias hacia la educación de los hijos y en unos comportamientos y valores por parte de la población joven difícilmente compatibles con las exigencias escolares. En cambio, en él se habla poco o nada de las prácticas educativas.

Los resultados de esta investigación nos permiten dialogar con el discurso dominante a partir de la visión de los y las jóvenes. En este diálogo nos centramos en los siguientes aspectos: facilidades en el empleo y malos resultados académicos, relación de las familias con la educación, *dropin* y prácticas educativas.

1.2.1. Las facilidades en el empleo por sí solas no son suficientes para que los jóvenes abandonen la escuela de manera prematura. Dicho abandono está estrechamente relacionado con los malos resultados académicos. Los chicos y chicas que abandonan teniendo buenos resultados académicos, representan situaciones muy excepcionales.

La interrelación entre los malos resultados escolares y la facilidad para encontrar empleo, en una etapa del desarrollo personal que se caracteriza por una enorme necesidad de autoafirmación y de éxito personal y en un contexto donde predominan los valores del consumo y del dinero, favorece una salida del sistema educativo rápida y "digna" para los y las jóvenes con un expediente académico en el que abundan los suspensos y las repeticiones.

La necesidad de salir de una situación en la que se acumulan los fracasos y de tener éxito es uno de los elementos clave para entender las razones por las cuales se opta por trabajar en lugar de continuar los estudios. El acceso al trabajo supone, en el orden simbólico "un valor social y una idea de sí más gratificantes" para aquellos "cuya imagen y autoestima han salido malparadas de (...) la escuela" (Fernández Enguita, 1998, 179).

El acceso al empleo está asociado a una mayor autonomía personal y económica. En este sentido permite mayores niveles de acceso a bienes de consumo y, por lo tanto, a mayores cotas de éxito y popularidad entre los iguales y también una mayor valoración social.

1.2.2. La relación de las familias con la educación de sus hijos e hijas adopta formas muy diversas. Los padres y las madres quieren que sus hijos e hijas estudien. Otro tema es el tipo de dinámicas y relaciones familiares que se establecen y la coherencia entre este deseo y la educación familiar.

Entre los factores del entorno familiar favorecedores del abandono escolar destacamos: la falta de control, las ideas erróneas sobre la educación, el conflicto entre los proyectos personales de

los padres y la dedicación a la educación de los hijos, los cambios de centro y las situaciones familiares traumáticas.

La insuficiencia o inadecuación del control por parte de padres y madres, en el sentido antes citado de dirigir los comportamientos de los hijos e hijas de una forma que les parece deseable, es tal vez la principal característica de las relaciones familiares. Este hecho no está asociado a unas u otras estructuras familiares, sino que se da en distintos tipos de familias. Y las razones son muy diversas y complejas.

Algunas están estrechamente relacionadas con largas jornadas de trabajo y horarios que implican la ausencia física de los padres durante la mayor parte del día. Esta ausencia puede estar agravada por la dedicación al cuidado de personas enfermas en la familia por parte de la madre y por la monoparentalidad. A ello hay que añadir la falta de recursos sociales, culturales y materiales para suplir esta ausencia física que favorece sin duda los bajos resultados académicos y el absentismo.

En otros casos esta ausencia física parece estar asociada sobre todo a una dejación y/o delegación de los deberes parentales, que permite liberar tiempo para el ocio personal. Esta situación es facilitada por el hecho de ser joven en el momento de tener los hijos y también por tener una buena posición económica.

En ambas situaciones, es frecuente que los abuelos y abuelas suplan a los padres y madres. Esta suplencia suele funcionar durante la niñez y lo más habitual es que se asocien muy buenos recuerdos y se tengan sentimientos muy positivos hacia los abuelos y abuelas. Pero el ciclo vital manda y, antes de que los niños y niñas sean adultos y muchas veces en plena adolescencia, ya no pueden dedicarse a su cuidado como lo hacían antes, por razones de enfermedad y/o muerte.

Las ideas erróneas sobre la educación son habituales en muchos de los casos en que se da una ausencia física de los padres, siendo las situaciones más evidentes aquellas en las que se hace dejación o delegación de funciones para liberar tiempo de ocio personal. En otras situaciones se dan los típicos comportamientos de: suprimir clases de repaso porque total el chico o chica no estudia suficiente, con lo cual en general se favorece que estudie todavía menos; de imponer castigos puntuales y levantarlos a los primeros síntomas de mejora, que los chicos y chicas se encargan de que aparezcan pronto para reproducir en poco tiempo la conducta objeto de castigo; etc.

El conflicto entre los proyectos personales de los padres y la dedicación a la educación de los hijos aparece de forma muy clara como favorecedor de la ausencia de control, la falta de apoyo y las situaciones traumáticas. Este conflicto aparece muy claramente en situaciones de ruptura de las relaciones de pareja y en el establecimiento de nuevas relaciones afectivo sexuales. En la relación con el padre destacan ausencias y rupturas traumáticas. En la relación con la madre, suelen padecer sus dificultades de autonomía personal y económica.

En todos los casos, parece que los roles tradicionales de género (figura de la madre como única cuidadora de la familia y con poca autonomía; figura del padre como proveedor principal o único de bienes y con mayor autoridad; y poca tradición de negociación y autonomía en el seno de la familia) son especialmente nocivos para la educación de los hijos cuando se dan rupturas en las relaciones de pareja.

La inadecuada educación por parte de las familias está muy relacionada con el desconocimiento de los principios más elementales en la educación de los hijos. Este desconocimiento se debe

al estado de desorientación propio de la época en que vivimos, en la que el aumento de las posibilidades, que también son necesidades, de elección personal van de la mano de la pérdida de referentes culturales y éticos, y en la que un aparente desarrollo democrático va de la mano del aumento de las desigualdades económicas y sociales.

En este contexto el aprendizaje de la maternidad y de la paternidad que tradicionalmente se realizaba de manera informal en el seno de la propia familia y que se transmitía de una generación a otra, ya no sirve. En el proceso de construcción de la "familia postmoderna", la educación de los hijos es todavía una de las debilidades más importantes.

Otro elemento favorecedor del abandono escolar prematuro y que se da con especial intensidad en Baleares se refiere a los cambios de residencia y de centro. El hecho de ser una de las comunidades autónomas con mayor proporción de población llegada de otros países aumenta los factores de riesgo asociados a cambios de centro y de lugar de residencia. Entre las razones que destacan los chicos y chicas figuran las diferencias culturales y lingüísticas y las dificultades de integración escolar asociadas al rechazo por parte del grupo de iguales.

También aparecen situaciones familiares "traumáticas" asociadas a alguno o algunos de los factores a los que nos hemos referido en este apartado y que suponen una pérdida muy fuerte del apoyo familiar. Los casos más extremos son aquéllos en los hay una ausencia total de la figura paterna y una fuerte debilidad de la madre, que lleva a la hija a ser el principal referente de la familia porque tiene que cuidar a la madre y a otros miembros de la familia (rol de cuidadora que ejercía la madre) y tiene que trabajar (rol de productora que ejercía principal o únicamente el padre).

1.2.3. *Dropin* y prácticas educativas.

El proceso de alejamiento de la escuela, aparece asociado principalmente al periodo de la educación secundaria obligatoria, a los últimos años de primaria y, de forma muy especial, a la transición entre la educación primaria y la secundaria.

De acuerdo con Morris y Pullen (2007), este proceso puede ser activo (absentismo) o pasivo cuando hay "una retirada del aprendizaje" pero no hay absentismo. La asistencia a clase en situación de "retirada del aprendizaje" puede llevar a una oposición activa (comportamientos explícitamente inadecuados y molestos para los demás) en la escuela o en la clase. Ambos, abandono activo y oposición activa pueden conducir a un posterior conflicto y expulsión temporal o permanente de la escuela.

De los resultados de la investigación en relación al proceso de alejamiento progresivo de la escuela, destaca la ausencia de prácticas educativas dirigidas a prevenirlo o a contrarrestarlo. De la misma forma que la decisión de dejar la escuela aparece principalmente como una decisión del alumno o alumna, en el proceso de alejamiento de la misma también es el alumnado quien lleva claramente la iniciativa. Los chicos y chicas y su grupo de iguales son los que, mediante comportamientos que oscilan entre la pasividad más absoluta y la algarabía en clase y que incluyen, muchas veces, un elevado grado de absentismo, van avanzando en un camino que les aleja cada vez más de la cultura y las exigencias de la escuela. En este camino, los adultos (padres y profesores) y las instituciones que tradicionalmente han sido las principales en la socialización de niños y jóvenes (la familia y la escuela) parece que se sientan impotentes y hayan dimitido de su función educadora. Esta pasividad contrasta con una importante presión del grupo de iguales.

Los resultados muestran claramente la enorme tolerancia por parte de centros y familias hacia el absentismo y éste aparece como un pacto implícito que permite a las partes continuar en este juego de roles hasta que el cumplimiento de la edad de finalización de la educación obligatoria haga realidad la "el abandono anunciado". También queda muy patente el juego del alumnado con los límites impuestos por la escuela en la "selección" de comportamientos y situaciones en las que llevarlos a cabo.

1.3. Documenta la coherencia entre las elevadas tasas de abandono escolar prematuro que se dan en Baleares, las características de nuestra actividad económica, los valores sociales dominantes, la educación familiar y las prácticas educativas y plantea algunas líneas claras de intervención.

Esta coherencia ha revestido de "naturalidad" la situación y ha alimentado un sentimiento de fatalidad que ha contribuido al hecho de que seamos una de las regiones peor posicionadas de la Unión Europea en el ámbito de la educación y la formación de la población joven.

La actual crisis económica ha puesto de manifiesto las contradicciones del modelo económico y social dominante. Entre las más importantes, las dificultades para el desarrollo económico, político y social de los territorios en los que la población presenta bajos niveles educativos.

Desde una perspectiva simplificadora se podría pensar que las dificultades para encontrar empleo revertirán en un aumento de la permanencia en la escuela. Los resultados de la investigación muestran claramente la falacia o cuando menos la insuficiencia de esta argumentación en relación a los y las jóvenes que no obtienen el título correspondiente a la educación secundaria obligatoria.

Lo que sí parece claro es que las dificultades en el empleo tendrán una repercusión clara en dos aspectos: una mayor presión social sobre el sistema educativo para que cree las condiciones más favorables para el éxito educativo de un mayor número de jóvenes y un aumento de las situaciones de marginalidad por parte de jóvenes que, además de fracasar en la escuela, no encuentran un espacio exterior a la misma en el que puedan ser valorados socialmente.

La problemática derivada de la situación de un número creciente de jóvenes que están fuera del sistema de educación y formación y que no trabajan es de una enorme trascendencia para el desarrollo económico y la cohesión social. Incluso se ha acuñado un término, el de generación NEET ("*not in education, employment or training*"), en referencia a la misma, en especial a la población de 16 a 18 años en esta situación. El término está llegando a España de la forma habitual, ligada a la estigmatización de los comportamientos de los jóvenes como si sólo ellos y ellas fueran responsables de los mismos.

1.4. Los resultados de la investigación también nos indican vías de avance. Puesto que la insuficiencia de la intervención por parte de familias y escuela es la característica que aparece como más evidente en los resultados de la misma, parece que tendríamos que plantearnos en primer lugar, la urgencia de actuar y, en segundo término, ponernos de acuerdo en el cómo.

Algunas prioridades quedan claramente establecidas a partir de las narraciones de los chicos y chicas:

- La educación de los padres debería pasar formar parte natural del proceso de paternidad y maternidad de la misma forma que ya forman parte del mismo las revisiones durante el embarazo y las visitas a los servicios de pediatría. Para ello es imprescindible un plan educativo de gran impacto en el que desde los poderes públicos se asegurara una educación continuada y eficaz de las familias.

- El sistema educativo tiene que mejorar los sistemas de prevención del abandono escolar prematuro. Ello implica, por una parte, prevenir las situaciones de *dropin* y, por otra, actuar desde los inicios de las mismas cuando no se han podido evitar. Para ello es imprescindible que, en primer lugar, todos y todas creamos que disminuir las tasas de abandono de la escuela en Baleares en general y en nuestro entorno profesional en particular es posible. En segundo término debemos salir del discurso sobre lo que los demás hacen mal para centrarnos en lo que todos y cada uno de nosotros y nosotras puede aportar para la mejora. Para que esto suceda es imprescindible un plan de actuación de gran impacto que incluya un conjunto de políticas públicas que impulsen, apoyen y garanticen procesos de mejora continuada en este campo.

En cuanto a los contenidos del plan de actuación, la literatura sobre el tema es amplia (Rousseau y Langlais, 2003, Rumberger, 2004, Morris y Pullen, 2007; Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008; entre otros). Y las aportaciones derivadas de las narraciones de los y las jóvenes sobre los procesos de abandono escolar y de retorno al sistema educativo, así como las valoraciones de la ESPA y de los PGS pueden ser un punto de partida de enorme riqueza.

2. Aportaciones sobre el proceso de retorno al sistema educativo.

2.1. Los resultados en cuanto al análisis de las trayectorias formativas y laborales después de dejar los estudios de ESO, así como las razones por las que los y las jóvenes deciden cursar la ESPA reflejan una enorme pluralidad de situaciones.

2.2. Las trayectorias en las que el trabajo remunerado se convierte en la actividad principal en el periodo inmediatamente posterior a la salida de la escuela son sólo una parte de las que se realizan. Para una buena parte de los y las jóvenes, la salida de la ESO sin la titulación correspondiente no implica necesariamente una ruptura con la formación sino la utilización de vías alternativas. En estos casos, no podemos hablar de retorno sino de transiciones entre diversas opciones o tipos de formación.

Una parte de estas transiciones se realiza, de acuerdo con lo previsto en la estructura del sistema educativo español, hacia un programa de garantía social. La realización de este tipo de formación se hace de forma razonada en una parte de los casos, mientras que en otros aparece como prolongación de un estar sin demasiado sentido y sin una finalidad clara en el sistema educativo. Algunos se matriculan como requisito para cursar la ESPA.

En relación al grupo que cursa la ESPA, llama la atención su capacidad de utilizarla como vía alternativa a la ESO ordinaria, sin cumplir realmente los requisitos que se exigen para menores de 18 años. En este grupo predomina la idea de que es una vía más fácil y más rápida y, en determinados casos, se hace en grupo.

2.3. En los casos en que la ESPA supone reiniciar los estudios después de un periodo de ausencia, las funciones que se le atribuyen son muy diversas. Van desde la puramente instrumental en relación al empleo (el caso más paradigmático es el de cursarla para poder acceder a policía) hasta la más expresiva, relacionada con el propio desarrollo a nivel personal: se cursa la ESPA para aprender. Entre ambos tipos de expectativas encontramos los que optan por la ESPA porque se dan cuenta de la necesidad de la misma para poder tener mejores y mayores oportunidades a nivel profesional, considerándola el requisito mínimo que les permitirá participar y hacer frente al actual mercado de

trabajo. Esta percepción es coherente con los resultados de los informes de la OECD (2000, 2002, 2005) y del CES (2006, 2008, 2009) que reflejan las mayores dificultades en relación a la participación social y, en especial, en relación al empleo, de los jóvenes con bajo nivel educativo.

También se acude a la ESPA, sin tener muy clara su utilidad, por no disponer de otra cosa mejor que hacer en un momento determinado.

2.4. El análisis de estas razones refleja como los y las jóvenes intentan utilizar los recursos existentes en su proceso de transición a la vida adulta. Este proceso tiene unas características propias (Coles, 1995; Jones, 1995, 2000; Moreno, 2008) que son bien distintas a las que están en el origen de la creación de los dispositivos de educación para personas adultas. Por lo tanto, los usos que hacen o intentan hacer de la ESPA no son los tradicionales, sino que forman parte de las idas y venidas entre la formación y el empleo, de las trayectorias discontinuas y con rupturas, reversibles y no lineales a las que nos referíamos. Los y las jóvenes que cursan la ESPA son los *shifters* y *settlers*, en terminología de Bradley y Devadason (2008), y los que realizan trayectorias de aproximación sucesiva, trayectorias en precario o en desestructuración en terminología de Casal (1999).

El tema de fondo ante estas situaciones es la capacidad de la ESPA para acompañar a los y las jóvenes en esta trayectoria personal en la cual la obtención del título de GESO tiene un sentido y una factibilidad que no tenía cuando estaban escolarizados en un centro de secundaria. El riesgo de un nuevo abandono y la incapacidad para atraer a una parte de los jóvenes sin titulación se presentan como algunos de los retos principales de la ESPA y, en general, de los dispositivos de educación de segunda oportunidad. La actual crisis económica ha revelado una nueva dificultad: la insuficiencia de la oferta formativa. Las dificultades de los y las jóvenes sin titulación para seguir estudiando aunque lo deseen son reconocidas por el propio Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (2008) en un documento de trabajo sobre abandono escolar, en el que señala que es una característica “ *que prácticamente no existe en los países de nuestro entorno* ” (p. 30)

3. Aportaciones sobre cómo deberían ser las acciones de acompañamiento de los y las jóvenes que han abandonado la escuela de manera prematura y desean continuar su formación.

3.1. La valoración general de la ESPA es positiva, no sólo por parte del alumnado que va aprobando las materias y cursos, sino también por quienes suspenden y tienen que repetir. Ello no implica, en absoluto, una visión idealizada sino que refleja un grado de desarrollo y madurez personal que les lleva a considerar que la ESPA tiene suficiente sentido en sus vidas como para dedicar los esfuerzos necesarios a tener éxito en la misma. Algunos han descubierto o redescubierto el placer de aprender y otros sólo quieren sacarse el título cuanto antes, pero todos parecen aceptar la ESPA tal como es y tener una voluntad firme de adaptarse a las exigencias de la misma.

3.2. Los elementos considerados más positivos en la valoración de la ESPA y/o de los PGS se plantean con frecuencia en comparación con la escuela y principalmente con el periodo de la ESO. Destacan:

- Horarios que permiten liberar tiempo para realizar otras actividades.
- Contenidos fundamentales y útiles.
- Voluntariedad de la participación y diversas posibilidades de evaluación en función del grado de

asistencia a clase.

- Grupo clase reducido y heterogéneo. Se destaca el buen clima derivado de la participación de personas con edades y expectativas muy diversas. El valor que dan a un mayor respeto dentro del grupo, al hecho de que no se den insultos ni presiones por parte de los compañeros, así como la huída de determinados entornos como criterio para la selección de centro, reflejan de forma rotunda el papel que tuvo la presión del grupo de iguales en períodos anteriores.
- El profesorado: les tratan como personas adultas, el ambiente es más relajado, los profesores parecen sentirse más a gusto y estar menos estresados, explican con mayor claridad, repiten las cosas tantas veces como sea necesario, no se enfadan ni les riñen, les dan menos trabajo y les ayudan más.
- Cambio de actitud: el cambio de actitud en relación a la educación secundaria es una de las claves de la perseverancia en la ESPA. El hecho de encontrarle un sentido, de tener una representación de la misma que les haga considerar factible tener éxito (buenas experiencias de hermanos y amigos, grupos más reducidos, más fácil, más concentrado,...), junto con su propio proceso de maduración personal lleva a tomar una decisión muy firme y a no dejar la ESPA.
- El placer de aprender: el descubrimiento o redescubrimiento del placer de aprender aparece relacionado con las motivaciones para cursar la ESPA pero también con el propio proceso de aprendizaje que se da en la misma.

El descubrimiento de la capacidad de aprendizaje se plantea siempre muy ligada al establecimiento de relaciones positivas con el profesorado y se refleja en un cambio de actitud en relación al aprendizaje. La situaciones que se describen nos remiten al concepto de « cortocircuito » desarrollado a partir de diversas experimentaciones en el ámbito de la formación para personas con bajo nivel educativo (Schwartz, 1994; Schwartz, Sarazin, 2006). El hecho de aprender ha enseñado a los jóvenes que son capaces de aprender. A partir de esta toma de conciencia de su capacidad de aprendizaje se produce un cortocircuito que afecta fundamentalmente su autoconcepto y su autoestima y que les motiva para seguir aprendiendo.

Esta mirada de los y las jóvenes en relación a los elementos facilitadores de su participación en la formación es de interés para las prácticas educativas de prevención del *dropin* y debería incorporarse en el diseño e implementación de las diversas iniciativas que conforman la educación de segunda oportunidad.

3.3. El concepto de educación de segunda oportunidad nos permite contextualizar las acciones de acompañamiento a los y las jóvenes que han abandonado la escuela de manera prematura y desean continuar su formación como parte de las prácticas de educación y formación cuya finalidad es luchar contra la exclusión social ligada a la exclusión escolar de la población joven¹⁰.

Tal como figura en el apartado de revisión de la literatura, la respuesta a la pregunta de cómo debe ser la educación de segunda oportunidad para cumplir con sus objetivos es todavía muy parcial. No obstante, hay un amplio consenso en considerar que no puede reproducir el modelo escolar en el que han fracasado los jóvenes que acuden a ella y que debe tener una serie de características que faciliten la obtención de diplomas y formaciones que les ayuden en su desarrollo personal, profesional y social. Entre dichas características figuran su carácter innovador, perspectivas globales e integradas que incluyen el partenariado entre diversas organizaciones; flexibilidad en relación a las cambiantes necesidades de la población a la cual se dirigen; conceptos de apoyo, ayuda y acompañamiento, como

10. Un informe específico sobre el tema realizado por encargo de la Comisión Europea, puede consultarse en European Commission. DG EAC (2005)

ejes vertebradores del trabajo socioeducativo.

El sistema de educación de segunda oportunidad debe posibilitar múltiples y flexibles caminos para llegar a la cualificación y al éxito. La individualización de las trayectorias en los actuales procesos de transición requiere de esta multiplicidad y flexibilidad en los sistemas de educación y formación. Al mismo tiempo que trabajamos en la construcción de una escuela más inclusiva y menos reproductora de las desigualdades sociales, debemos aceptar que para una parte de los jóvenes, la experiencia de aprendizaje no es un proceso lineal, sino que determinadas situaciones pueden llevarles a abandonar la educación y volver o no en un periodo posterior.

Los retos que se plantean a la educación de segunda oportunidad son de gran calado. Reconocer su valor estratégico implica su desplazamiento desde la periferia al centro de los sistemas de educación y formación y, por tanto, su reconceptualización y reorganización.

En la actual situación de crisis, es especialmente pertinente recordar que ya en el *Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo* (Comunidades Europeas-Comisión, 1993) se planteaba la necesidad de “establecer una garantía de carácter comunitario para que ninguna persona de menos de 18 años se encuentre sin empleo: se le deberá garantizar un lugar en el sistema de educación y formación o en un puesto que combine trabajo y formación” (p. 159).

Avanzar en la superación de todos estos retos implica asumir que el abandono escolar prematuro no es un problema personal sino un problema de sociedad en cuya superación tienen un papel importante las políticas institucionales. Y que el retorno a la formación es un instrumento privilegiado para ayudar a los y las jóvenes a avanzar en este largo y complejo proceso de vivir la juventud, y a hacerlo de forma que les abra oportunidades, les ayude a construir, junto con otras personas, un futuro más libre, más creativo y con una mayor justicia social.

El éxito de las políticas de aprendizaje durante toda la vida y, por tanto, de la construcción de una Europa del conocimiento con un elevado grado de cohesión social depende en gran parte de la construcción de un sistema de educación de segunda oportunidad de calidad.

Y para ello, la ESPA, al igual que otros dispositivos de educación de segunda oportunidad, tiene que convertirse en una de las principales prioridades sociales, económicas y políticas en todos los países y, principalmente, en los que tienen un elevado índice de abandono escolar prematuro.

VI. REFERENCIAS

- ADAME, T., SALVÀ, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista de Educación*, 351. Enero-Abril 2010, pp. 185-210.
- AAVV. (2006). Resumen ejecutivo sobre el estudio del abandono escolar prematuro. *Revista de Educación (Madrid)*, 341, 899-913.
- BARTON, P. (2005). *Policy Information Report. One Third of a Nation: Rising Dropout Rates and Declining Opportunities*. ETS.
- BERGA, A. (2001). *Adolescència femenina i risc social. Un estudi d'itineraris biogràfics i estratègies culturals des d'una perspectiva de gènere*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- BRADLEY, H. y DEVADASON, R. (2008). Fractured Transitions: Young Adults' Pathways into Contemporary Labour Markets. *Sociology*, 42, 119-136.
- BRADLEY, H., y VAN HOOFF, J. (2005). *Young people in Europe. Labour markets and citizenship*. UK: The Policy Press.
- CASAL, J. (1999). Modalidades de transición profesional y precarización del empleo. En L. CACHÓN (ed.), *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*, Valencia: 7 i mig, 151-180.
- COLEMAN, J.S. *et al.* (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC : US Government Printing Office.
- COLEMAN, J.S., HUSEN, T. (1989). *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid: Narcea, SA.
- COLES, B. (1995). Youth and Social Police. Citado en H. BRADLEY y R. DEVADASON. (2008). Fractured Transitions: Young Adults' Pathways into Contemporary Labour Markets. *Sociology*, 42, 119.

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2002). Comunicación de la Comisión, de 20 de noviembre de 2002. Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa, COM (2002) 629 final - no publicado en el Diario Oficial.
- COMITÉ DE PROTECCIÓN SOCIAL (2001). *Informe sobre los indicadores en el ámbito de la pobreza y la exclusión social*, octubre 2001.
- COMUNIDADES EUROPEAS-COMISIÓN (1993). *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CONCHA, E. (1998). *Dropping out of College: A qualitative Study of the Process of Leaving and Early Childhood Education Programme*. Faculty of Education. Queen's University Ontario. Canadá.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2008a). Decisión del Consejo de 15 de julio de 2008 relativa a las orientaciones para las políticas de empleo de los Estados miembros. *Diario Oficial de la Unión Europea*, núm. L 198/47-54 de 26-07-2008.
- (2008b). Informe conjunto de situación de 2008 del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo. Educación y Formación 2010 – Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación (2008/C 86/01). *Diario Oficial de la Unión Europea*, núm. C 86/1 de 5-04-2008.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2006). *El papel de la juventud en el sistema productivo español* (Informe 6/2005). Madrid: CES.
- (2008). *La transición educativo-formativa e inserción laboral de los jóvenes en España*. *Cauces*, invierno, 3, 28-47.
- (2009). *Sistema educativo y capital humano*. *Informe 01/2009*. Madrid: CES.
- CONSELL ECONÒMIC I SOCIAL DE LES ILLES BALEARS (2008). *Indicadores de calidad del trabajo*. Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears.
- CONSELL EDONÒMIC I SOCIAL DE LES ILLES BALEARS (2009). Dictamen 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears. Palma: Consell Econòmic i Social.
- ECKERT, H. (2006) Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación (Madrid)*, 341, 35-55.
- EUROPEAN COMMISSION. DG EAC (2005). *Study on access to education and training, basic skills and early school leavers* (Ref. DG EAC 38/04). Lot 3: Early School Leavers. Final Report.. A report submitted by GHK. September 2005.
- FENTON, S. y DERMOTT, E. (2006). Fragmented Careers? Winners and Losers in Young Labour Markets. *Work, Employment and Society*, 20, 205-21.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1998). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- FERRER, G.; CASTEL, J. y FERRER, F. (2006). Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003. (Les inégalités du système éducatif à travers l'étude PISA 2003). *Revista*

- de Educación (Madrid)*, extraordinario 2006, 399-428.
- FURLONG, A. y CARTMEL, F. (1997). *Young people and Social Change*. Buckinghamshire: Open University Press.
- INJUVE. (2008). *Informe Juventud en España 2008*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- JENCKS, C. et al. (1972). *Inequality. A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- JONES, G. (1995). *Leaving Home*. Milton Keynes: Open University Press.
- (2002). *The Youth Divide: Diverging paths to adulthood*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- LÓPEZ BLASCO, A. (2008). Jóvenes en una sociedad cambiante. Demografía y transiciones a la vida adulta. *Informe 2008. Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- MACDONALD, R. (1994). Fiddly Jobs, Undeclared Working and de Something for Nothing Society. *Work, Employment and Society*, 8(4), 507-530.
- MACHADO, J. (2007). *Chollos, chapuzas, changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro*. Barcelona: Anthropos
- MARCHESI, A. (2006). El informe PISA y la política educativa en España. (Le rapport PISA et la politique éducative en Espagne) *Revista de Educación (Madrid)*, extraordinario 2006, 337-355.
- MEIL, G. (2006). *Pares i fills a l'Espanya actual*. Col. Estudis Socials, núm. 19. Barcelona: Fundació "La Caixa".
- MERETE SKOVGAARD SCHMIDT, B.A. (2006). *Young People's Subjective Understandings of Early School Leaving in Rural Areas*. Tesis School of Sociology and Social Work. University of Tasmania.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE (2008). *Plan para la reducción del abandono escolar*. Documento de trabajo.
- MORENO MÍNGUEZ, A. (2008). Economía, empleo y consumo: Las transiciones juveniles en el contexto de la globalización. *Informe 2008. Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- MORRIS, M., PULLEN, C. (2007). *Disengagement and re-engagement of young people in learning at key stage 3*. UK: Research in practice. Dartington.
- OECD (2000). *From Initial Education to Working Life: Making transitions work*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).
- (2002). *Education at a Glance*. En OCDE (2005). *From Education to Work. A difficult transition for young adults with low levels of education*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) / The Canadian Policy Research Networks (CPRN), 12.
- (2005). *From Education to Work. A difficult transition for young adults with low levels of education*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) / The Canadian Policy Research Networks (CPRN).

- PUJADAS, J.J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Cuadernos Metodológicos CIS.
- QUINTINI, G., y MARTIN, S. (2006). *Starting well or losing their way? The position of youth in the labour market in OECD Countries*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, 39. París: OCDE.
- RIELE, KT. (2000). Second Chance Education for Early School Leavers. *AARE Conference 2000*, 4-7 december, University of Sydney.
- RIOUX, C. (1998). *L'horizon de référence et l'accrochage scolaire*. Université Laval, Québec, Canadá.
- ROUSSEAU, N. ; LANGLAIS, L. (DIR.) (2003). / *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices* / Québec: Presses de l'Université du Québec.
- RUMBERGER, R.W. (2004). Why Students Drop Out of School. En G ORFIELD, *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge: Harvard Education Publishing Group, 131-155.
- RUMBERGER, R.W. (2004). *What Can be done to reduce the dropout rate?*. En Orfield, G.. / *Dropouts in America*. / Cabridge, Massachussets: Harvard Education Press. Pp. 243-254.
- SALVÀ, F. (2009). Estrategias de innovación en la formación de personas con bajo nivel educativo: otras miradas. En J TEJADA et al., *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Madrid: Tornapunta Ediciones, SLU, 143-156.
- SALVÀ, F. (ed.) (2005). *Inserció sociolaboral i exclusió social: avaluació de programes*. Col. Pedagogia Laboral, 7. Palma: UIB. Consell de Mallorca.
- SCHWARTZ, B. (1985). *La inserció social i professional dels joves. Informe Schwartz*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte.
- SCHWARTZ, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris: La Découverte.
- SCHWARTZ, B., SARAZIN, G. (2006). Construire une pensée collective pour l'action. En *Pour. La revue du groupe de recherche pour l'éducation et la prospective*. Mars, 189. Pp.57-201.
- SETTERSTEN, R.A., FURSTENBERG, F.F., y RUMBAUT, R.G. (2005). *On the Frontier of Adulthood: Theory, Research and Public Policy*. The University of Chicago Press.

- SIMARD, J. (1997). *Étude descriptive des facteurs scolaires influençant l'abandon des études chez les élèves du secondaire*. Université Québec. Canadá.
- SMALE, W.T. (2001). *Understanding the Issue of Dropouts: a Young Offender Perspective*. Tesis en Educational Administration and Leadership. Department of Educational Policy Studies. University of Alberta. Edmonton, Alberta.
- VAILLANCOURT, C. (1998). *Le décrochage scolaire: une approche communicationnelle*. Departement Sociologie. U. Laurentienne, Sudbury, Canada.
- WAISGRAIS, S. y CALERO, J. (2008). ¿Qué determina los procesos de transición al mercado de trabajo? Un análisis aplicado al caso español. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 71, 35-51.
- WALLACE, C. y KOVATCHEVA (1998). *Youth in Europe*. London: McMillan.
- WYN, J. et al. (2004). *Stepping Stones TAFE and ACE Program Development for Early School Leavers*. NCVET 2004.

FUENTES ELECTRÓNICAS:

- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2009). *Sistema educativo y capital humano*. Informe 01/2009. Madrid: Autor. Recuperado el 16 de abril de 2009, de: <http://www.ces.es/docIndex.jsp>
- INJUVE (2008). *Informe 2008. Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperado el 3 de febrero de 2009, de:
<http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.type.action?type=1627100828&menuId=1627100828>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. H1. La comparación internacional. Recuperado el 4 de mayo de 2009, de:
<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3131&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/ceee/2009/cee-2009.html>.
- INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (2008). Rs5. Abandono escolar prematuro. Gobierno Vasco. Recuperado el 20 de abril 2009 de: <http://www.isei-ivei.net/CAST/sviac/historial/2008/Rs-5%20cast.pdf>

VII. ANEXOS

ANEXO I

CARTA DE PRESENTACIÓ PER A LES PERSONES A ENTREVISTAR

Benvolgut/da:

Estam realitzant un estudi sobre l'abandonament dels estudis a l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) a Balears. El títol és "ABANDONAMENT ESCOLAR I RETORN AL SISTEMA EDUCATIU A BALEARS: HISTÒRIES DE VIDA D'ALUMNAT DE LA EPA DE BALEARS".

Amb aquest estudi pretenem contribuir a: (a) un millor coneixement dels processos d'abandonament escolar i de retorn al sistema educatiu i (b) la millora de les accions d'acompanyament a joves que, com tu, han deixat l'escola i volen seguir formant-se.

Per poder-lo fer, necessitam el teu suport. Tu ens pots ajudar acceptant la teva participació en una entrevista. El temps previst és entre 1 i 2 hores i el lloc el mateix centre on fas la ESPA. Ens interessa sobretot que ens expliquis la teva experiència escolar i la decisió de deixar l'escola. Per tu és una oportunitat de parlar de la teva experiència escolar amb una persona (l'entrevistador/a) interessada. Per nosaltres, és important que ens expliquis la teva història. El que volem és contribuir, entre tots i totes, a millorar l'educació dels i de les joves de Balears.

La participació és voluntària. Tota la informació que donis durant l'entrevista serà tractada de manera confidencial. Quan es presentin els resultats de l'estudi, no s'aportaran noms ni d'altres informacions que permetin identificar les persones participants. Et convidarem a conèixer i debatre els resultats de l'estudi abans de la seva publicació.

Si vols participar a l'estudi, cal que donis les teves dades al professor/a o altra persona responsable de l'estudi en el teu centre.

T'agraesc per endavant la teva participació,

Francesca Salvà
Prof. Titular de la UIB
Responsable de l'Estudi

Palma, febrer de 2008

ANEXO II

ABANDONAMENT ESCOLAR I RETORN AL SISTEMA EDUCATIU A BALEARS: HISTÒRIES DE VIDA D'ALUMNAT DE LA EPA DE BALEARS

GUIÓ ENTREVISTA

Tema 1. Situació actual.

1. Actualment estàs fent els estudis de Graduat en Secundària per a persones adultes. Em podries explicar des de quan estàs en aquests estudis i les raons d'haver-t'hi matriculat?

Explorar: motivacions, grau de voluntarietat, fonts d'informació, influències, ...

2. Ademés de ser estudiant a l'ESPA, quines altres activitats realitzes? Com ocupes el temps? Podries descriure el que fas una setmana tipus? De tot el que fas, què és el que t'agrada més i el que t'agrada menys?

Explorar: emancipació, família pròpia o d'origen, feina (descripció, condicions laborals i horaris, estabilitat, exigències formatives, voluntat de canvi,...), activitats de la llar i cura d'altres, estudi, hobbies, oci, amics, ...

Tema 2. L'abandonament escolar primerenc.

3. Què era/què representava l'escola en general per tu?. Què pensares en el moment de deixar l'escola? Quins sentiments et va produir? Vares deixar l'escola pensant que feries alguna altra cosa: fer feina, cursos de formació, etc.?

Explorar: aspectes generals, companys, professorat, cultura escolar, records de l'escola, sentiments cap a l'escola,....

4. En quin curs deixares l'escola? La vares deixar de cop o la vares "anar deixant"? Vares començar per deixar d'assistir a algunes assignatures en particular (quines i perquè)? Què va passar/Quina situació es va donar en el moment que deixares l'escola, quin va ser l'element/la situació que et va fer donar el pas? Quin paper varen tenir/com varen reaccionar pares, professors/es, amistats,...? En quines condicions haguessis seguit a l'escola ?

Explorar: moment, desencadenant/s, context, grau de voluntarietat, centre i política del centre, actors clau (família, professorat, amistats, germans-es, comunitat cultural), situació personal, activitats durant el temps lliure, sentiments,....

5. Abans que es donés la situació de la qual hem parlat, com era la teva vida escolar?. Què diries de la teva biografia escolar? T'agradava anar a l'escola? Quines eren les teves previsions i expectatives de futur?

Explorar: canvis de centre, resultats acadèmics, repeticions de curs, èxits i dificultats a l'escola, comportament a classe, comportament en el centre, implicació en activitats extraescolars, absentisme, el que li agradava d'anar a l'escola, el que no li agradava, sentiments, vivències més importants, conductes delictives o predelictives, assetjament, biografia escolar (bons i mals moments, ruptures), persones que han tingut influència en la seva biografia escolar (pare, mare, germans, altres familiars, amigats, professorat, altres), estudis i situació econòmica de la família, suport dels pares en els estudis (ajudar a fer deures, preocupar-se pels resultats,...), relació dels pares amb la comunitat escolar (reunions amb tutors/es, participació a l'APA, ...), concepcions de l'escola/experiència escolar dels pares, relació amb l'escola de germans i amics, paper de l'escola en el seu projecte de vida (personal, professional, social/comunitari), experiència de treball abans de deixar l'escola (quina feina, contracte, empresa familiar o no, sou, ...), factors que varen fer que finalment deixas l'escola abans de finalitzar l'ensenyament obligatori.

Tema 3. Retorn/s a l'educació i a la formació i perspectives de futur.

6. Un cop haver deixat l'escola, què et posares a fer? En què va canviar la teva vida? Com et reubicares en la teva nova situació? Què et va fer decidir a reprendre els estudis?

Explorar: realitat post escolar, expectatives i realitat, trajectoria personal, relacions familiars, amics, lleure, evolució sentiments vers l'escola, retorn-s a l'educació /formació anteriors a la ESPA, obstacles, facilitats,...

7. Com valores la teva participació a l'ESPA? .

Explorar: obstacles, facilitats retorn educació, companys, professorat, personal d'administració i serveis, infraestructura, activitats, aprenentatges, grau de resposta a les expectatives, grau d'adaptació a les seves necessitats, grau de satisfacció, comparació amb l'escola, significats, el que li sembla més positiu, el que milloraria, ...

8. Com et veus en el futur? D'aquí un any? I d'aquí cinc, deu anys?

Explorar: Com es veu, quines són les expectatives personals, acadèmiques i professionals, si ha pensat independitzar-se en cas que visqui amb la família (sol/a, amb amics/gues, parella,...), fills o no, vivenda, feina, tasques domèstiques i de cura d'altres,...

9. Demanar si vol afegir alguna altra informació. Agraïment.