

Contextos múltiples de socialización y aprendizaje
Un análisis desde la etnografía de la educación

¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar?

Margarita del Olmo y Carmen Osuna (Eds.)



¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar?

*Margarita del Olmo
Carmen Osuna
(Eds.)*

Créditos

Primera edición: Febrero de 2014

Título: ¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar?

Editoras: Margarita del Olmo y Carmen Osuna

Autores: Maite Fernández, Elena Cano, Lurdes Fernandes Nicolau, Lya Sañudo Guerra, Ron Wilhelm, Gloria Contreras, Raquel Miño Puigcercós, Rafael Feito Alonso, Piedad Calvo León, Virginia Martagón Vázquez, Xus Martín García y Montserrat Pulido Fuentes

Maquetación: Traficantes de Sueños. [http:// taller.traficantes.net](http://taller.traficantes.net)

Imagen de portada: Rosa Alvarado

Editado por: Traficantes de Sueños

ISBN: 978-84-96453-85-2.



Licencia Creative Commons



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported (CCBY-NC-SA- 3.0)

Índice

Contribuciones desde la Etnografía al tema del abandono escolar. *Margarita del Olmo y Carmen Osuna* <5>

Factores para el éxito escolar de la población de origen inmigrante: un estudio etnográfico a partir de los relatos de vida de estudiantes universitarios. *Maitte Fernández y Elena Cano* <7>

La escolarización de la población gitana en Portugal: una perspectiva sobre el abandono escolar. *Lurdes Fernandes Nicolau* <15>

Acá y allá: una investigación binacional de los desafíos educativos para el niño mexicano migrante, *Lya Sañudo Guerra, Ron Wilhelm y Gloria Contreras* <21>

¿Nos hemos parado a escuchar? Repensando el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la voz de los estudiantes de secundaria. *Raquel Miño Puigcercós* <27>

La vida en las aulas de la ESO de adultos. *Rafael Feito Alonso* <33>

¿Y si cambiamos de prisma? Relatos de experiencias denominadas “abandono”. *Piedad Calvo León y Virginia Martagón Vázquez* <41>

“Cuando la escuela no es lo mío”. Etnografía y jóvenes en riesgo. *Xus Martín García* < 49>

La construcción del fracaso y el éxito escolar desde el interior del aula. *Montserrat Pulido Fuentes* <55>

Reflexiones finales. *Margarita del Olmo y Carmen Osuna* <61>

Contribuciones desde la Etnografía al tema del abandono escolar

Margarita del Olmo, Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CSIC), España margarita.delolmo@cchs.csic.es

Carmen Osuna, Departamento de Antropología Social y Cultural, UNED, España, cosuna@fsof.uned.es

Los trabajos reunidos en este volumen tienen su inicio en la llamada que hicimos en el III Congreso de Etnografía y Educación (CSIC, Julio de 2013) con el título: *¿Qué tiene que decir la etnografía sobre el abandono escolar?*, dirigida a las personas que están trabajando en el tema desde la perspectiva etnográfica y que estuvieran interesadas en compartir ideas y conclusiones parciales¹. Esta pregunta parafraseaba el título de un trabajo anterior *What Do Anthropologists Have to Say About Dropouts?*² porque nuestra intención era continuar la misma línea de discusión que abrió aquel grupo de antropólogos dedicados a la educación: qué es lo que la etnografía puede aportar específicamente al tema del abandono escolar. Nosotras, sin embargo, no encuadramos la pregunta en la tradición de la antropología como disciplina, como habían hecho estos autores, sino que hemos preferido formularla desde la metodología, entendiéndola como un espacio interdisciplinar que reúne personas interesadas en el tema, pero que proceden de disciplinas diferentes: sociología, antropología, pedagogía, etc. Creemos que la interdisciplinariedad que permite nuestra pregunta formulada metodológicamente nos obliga a hacer más explícitas las ideas que asumimos y, de esta forma, más comunicables. Estamos convencidas de que esta interdisciplinariedad ha enriquecido considerablemente las conclusiones que todas las personas juntas fuimos capaces de pensar, articular y comunicar a lo largo de la sesión del simposium dedicada a la discusión. Aquellas ideas a las que contribuyeron tanto los ponentes como el público que participó en el diálogo las recogemos al final del libro, a modo de conclusiones parciales y con el propósito de abrir nuevas vías de discusión y reflexión.

1 Tanto el simposium como este volumen, se enmarcan en el proyecto de investigación “Estrategias de participación social y prevención de racismo en las escuelas II” (FFI2009-08762).

2 Trueba, H. T., Spindler G., y Spindler, L. (1989). *What do anthropologists have to say about dropouts?* Bristol, Estados Unidos: The Falmer Press.

Factores para el éxito escolar de la población de origen inmigrante:

Un estudio etnográfico a partir de los relatos de vida de estudiantes universitarios

Maité Fernández, Universitat de Barcelona, España maite.fernandez.ferrer@gmail.com

Elena Cano, Universitat de Barcelona, España ecano@ub.edu

Introducción

En esta contribución se presentan los resultados del proyecto “*Competencias y factores clave para el éxito educativo desde la perspectiva de los estudiantes universitarios hijos/as de inmigrantes*” (2009 ARAFI 00010) financiado por la Generalitat de Catalunya.

Existen estudios (Huguet y Navarro, 2006) que indican que los estudiantes inmigrantes son un colectivo vulnerable por debajo de los estudiantes autóctonos y que la diferencia de los resultados es muy grande entre inmigrantes y nativos, de modo que solo un porcentaje muy reducido llega a la universidad. De ahí nació nuestro interés por conocer las competencias clave y los factores más relevantes que los estudiantes universitarios hijos/as de familiar inmigrantes consideran que les han sido útiles para conseguir el éxito educativo, entendiendo este como el hecho de llegar a la universidad.

Por ello parece interesante explorar, desde las narrativas de los sujetos que acceden a la educación superior, qué elementos les han conducido a la universidad. En consecuencia, este proyecto integra campos de estudios distintos: las competencias clave, la inclusión de la población inmigrante y los factores que influyen en el éxito escolar.

Análisis documental

Sobre las competencias clave

La LOE¹ introduce el tema de las competencias como aquello que el joven tiene que haber desarrollado en el fin de su escolarización obligatoria para conseguir su realización personal, ejercer la

¹ La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación es la actual ley orgánica estatal que regula las enseñanzas educativas en España en diferentes tramos de edades, vigente desde el curso académico 2006/07.

ciudadanía activa, incorporarse a la vida activa de una manera satisfactoria y adoptar una actitud de aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida (Martín y Moreno, 2007). Por lo tanto, es la capacidad de poner en marcha todos los recursos de la persona (actitudes, conocimientos, habilidades, experiencia,...) para afrontar una tarea particular (Escamilla, 2008).

Del establecimiento de las competencias, hemos tomado como referencia las 8 Competencias Básicas de la LOE.

Sobre inclusión

La composición social de España, al igual que en otros países europeos, ha cambiado sustancialmente. La proporción de personas que vienen de América Latina, El Magreb, Asia o de Europa del Este se incrementó de manera notable a partir de la década de los noventa y esto nos ha enfrentado a nuevos retos cuando lo que se pretende es favorecer la inclusión de estas personas. Lo que nos interesa en este estudio es comprender en que medida la educación se ha convertido en un instrumento de cohesión social, o al contrario, en que medida la población está excluida de los diferentes niveles educativos.

El estudio del CIDE (2005) reconoce que la escuela actual no está concebida todavía desde un modelo intercultural, sino desde un modelo culturalmente homogeneizador donde la diversidad cultural es vista como un problema o déficit. Algunos estudios (Aja et al., 2000), por ejemplo, analizan la distribución desigual de la población inmigrante en los centros y resaltando la importancia de una buena política distributiva de la población inmigrante. Este análisis es continuado por Alegre (2005) que revisa y describe las características de las políticas de acogida en las escuelas y estudia la concentración del alumnado en los centros escolares.

Sobre éxito escolar

En nuestro caso optamos por el sentido más estricto que define este éxito escolar como *el logro de las competencias necesarias para acceder a la enseñanza superior*, en nuestro caso, las competencias requeridas para superar el bachillerato.

A modo de ejemplo, algunas de las causas que se ha señalado en la literatura especializada que podrían ayudar al éxito serían (Murillo, 2008): el clima escolar; la organización del aula; las altas expectativas de los docentes y de las familias; la calidad de las estrategias de enseñanza; y/o la implicación de las familias y su compromiso y participación con el centro.

Por lo tanto, las escuelas tienen un papel relevante en la mejora del éxito escolar (Ferrer, 2009); afrontando las evidencias de discriminación o procurando un clima de seguridad, respeto y aprendizaje sereno (Canimas y Carbonell, 2008).

Metodología

El conjunto de este estudio se inscribe en un paradigma interpretativo y no pretende la generalización de aquello que muestren los instrumentos de recogida de la información, sino la comprensión profunda de los elementos. Por este motivo la metodología fue básicamente cualitativa destacando tres fuentes diferentes de recogida de la información: los relatos de vida (13), las narraciones audiovisuales (4) y el cuestionario (128). En este texto nos centraremos en los relatos de vida.

Selección de los informantes

A la hora de seleccionar a los participantes buscamos personas que estuvieran cursando estudios universitarios y hubieran realizado toda o parte de la escolaridad básica en España (aspecto que nos llevo a desestimar muchos informantes). Finalmente, los estudiantes fueron seleccionados en función de los siguientes criterios específicos:

1. Edad de llegada.
2. Nacionalidad.
3. Variedad de universidades y de estudios de procedencia.

Proceso de recogida de datos

La obtención de la información se llevó a cabo durante el año 2010 y para ello nos centramos en las siguientes preguntas que en todo momento orientaron las contribuciones de los informantes:

1. ¿Cuáles crees que han sido los principales factores y variables que te han ayudado a llegar a la universidad?
2. ¿Cuáles son los principales obstáculos que te has encontrado?, ¿cómo los has podido superar?

Los relatos de vida

El relato de vida se incluye dentro de lo que denominamos 'historias de vida' y son una parte de la historia de una persona o grupo. Por lo tanto, se trata de narraciones en las que cada persona explica parte de su experiencia vivida describiendo las experiencias que responden a la petición de un investigador, que es quien marca las pautas y la finalidad.

Algunos autores lo definen como un relato autobiográfico obtenido por un investigador mediante entrevistas sucesivas en los que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona (Pujades, 2002). Otros presentan la historia de vida como un pequeño instante transformado en un trozo que nosotros tomamos como investigadores (Cary, 1999). En nuestro caso optamos por seguir la definición de Bertaux (1981) teniendo en cuenta que los relatos están incluidos dentro de la etnosociología ya que han sido muy utilizados dentro de los temas relacionados con la inmigración.

Recogida de datos

La información recogida de los relatos de vida se presenta de manera anónima para garantizar la confidencialidad.

Finalmente se obtuvieron 13 escritos considerados válidos para el análisis. Estos documentos tenían una media de tres páginas y uno de ellos incluía fotografías familiares y del país de origen del autor.

Nombre	Origen	Origen paterno	Origen materno	Estudios
K.	Marruecos	Marruecos	Marruecos	Enfermería
K.	Brasil	Brasil	Brasil	Pedagogía
O.	España	Nigeria	Filipinas	Administración y Dirección de Empresas
H.	Marruecos	Marruecos	Marruecos	Educación Infantil
L.	Marruecos	Marruecos	Marruecos	Educación Social
M.	España	Marruecos	Marruecos	Psicología
M.	El Magreb	El Magreb	Magreb	Máster de Intervenciones Sociales y Educativas
T.	España	Vietnamita	Vietnamita	Criminología
S.	Marruecos	Marruecos	Marruecos	Estudios ingleses
N.	España	México	España	Posgrado en Educación Emocional
A.	Romania	Romania	Romania	Sociología
E.	Uruguay	Uruguay	Uruguay	Ciencias Políticas
A.	Argentina	Catalunya	Argentina	Psicología

Tabla 1. Información sobre los participantes del relato de vida

Como podemos observar en la tabla, la mayoría de los participantes provenía de África (46%), un 23% de los participantes de países latinoamericanos, uno de Asia y otro de Europa del Este.

Análisis de los documentos

El análisis de los documentos se realizó siguiendo un proceso inductivo. A partir de la lectura de los relatos de vida por parte de seis miembros del grupo de investigación, se identificaron unidades de significado relativas a los tres ejes de análisis que se consideraron relevantes y que agruparon en 10 categorías que permitieron categorizar todos los relatos.

La aplicación de estas unidades de significado emergentes se realizó a través del programa *Atlas.ti*, el cual permite relacionar unidades de significado con aquellas partes de los relatos de vida en las que se hace la referencia.

Principales resultados, conclusiones o aportaciones

Gracias al análisis con la ayuda del programa *Atlas.ti* se obtuvieron dos evidencias más importantes de resultados: por un lado, el análisis numérico de cada unidad de significado, es decir, a cuántos relatos,

de los 13 existentes, se hace referencia en cada unidad emergente. Esta primera evidencia se puede observar en la tabla que se presenta a continuación donde en la primera columna aparecen todas las unidades de significado, en la segunda el nombre de los relatos de vida en los que aparecen, y en la tercera columna, el tanto por ciento de cada categoría en relación a su aparición en el conjunto de los relatos de vida. Por otro lado, la segunda evidencia ha sido la tabla de frecuencia, es decir, la información sobre cuántas veces salió cada unidad de significado en el total de los relatos. De esta manera, tal y como es posible observar en la cuarta columna de la tabla, aparece el total de veces que se han obtenido las unidades emergentes en todos los relatos.

	Análisis numérico		Frecuencia
1. LAS COMPETENCIAS COMO EJES CLAVE PARA SU PROGRESIÓN			
1.1. Capacidad de comunicarse	6/13	46,15%	11
1.2. Comunicación en lengua extranjera	4/13	30,77%	6
1.3. Competencia matemática y en ciencia y tecnología	3/13	23,08%	5
1.4. Competencia digital	0	0%	0
1.5. Aprender a aprender	3/13	23,08%	5
1.6. Competencias sociales y cívicas	8/13	61,54%	13
1.7. Sentido de la iniciativa y autonomía	6/13	46,15%	10
1.8. Conciencia y expresión cultural	3/13	23,8%	4
1.9. Competencias emocionales			
1.9.1. Auto exigencia intrínseca	6/13	46,15%	6
1.9.2. Alta auto exigencia debido al esfuerzo de las familias	5/13	38,46%	9
1.9.3. Auto eficacia: sentirse capaz y tener seguridad en el mismo	5/13	38,46%	7
1.9.4. Cultura del esfuerzo y responsabilidad	9/13	69,23%	18
2. ELEMENTOS FAVORECEDORES Y ACCIONES QUE PUEDEN INFLUIR EN EL ÉXITO			
2.1. El género como elemento dificultoso			
2.1.1. Presión por el género	6/13	46,15%	10
2.2. Sentimientos relacionados con el éxito			
2.2.1. Hecho de sentirse arraigado	1/13	7,69%	1
2.2.2. Auto percepción positiva	8/13	61,54%	11
2.2.3. Auto percepción de no ser diferente	6/13	46,15%	8
2.2.4. Ser el primer universitario de la familia	5/13	38,46%	5
2.2.5. Expectativas de futuro: ir a la universidad	8/13	61,54%	14
2.2.6. Capacidad de alejarse de las "malas amistades"	3/13	23,08%	3
2.2.7. Ganes de aprender: educación como oportunidad	6/13	46,15%	11
2.2.8. "Ganarse el respeto" de los otros a través del éxito escolar	6/13	46,15%	8
2.2.9. Valoración de la propia cultura	1/13	7,69%	1
2.3. Diferencia de percepciones en función de los niveles educativos			
2.3.1. Las percepciones de la escolaridad en la E. Infantil	3/13	23,08%	4
2.3.2. Las percepciones de la escolaridad en la Educación Primaria:			
2.3.2.1. Recuerdos de inclusión infantil	6/13	46,15%	6
2.3.2.2. Recuerdos de exclusión infantil	1/13	7,69%	1
2.3.3. Las percepciones de la escolaridad en la E. Secundaria	9/13	69,23%	10
2.4. La experiencia universitaria			
2.4.1. Las percepciones de la escolaridad en la universidad	1/13	7,69%	1
2.4.2. El desconocimiento del entorno universitario	2/13	15,39%	3
2.4.3. La diferencia entre acceder y mantenerse	1/13	7,69%	2
2.4.4. Haber de compaginarla, por necesidad, con un trabajo	3/13	23,08%	5
2.4.5. Los objetivos de llegar a la universidad	5/13	38,46%	5
3. LOS ELEMENTOS FAVORECEDORES DE LA INCLUSIÓN SOCIAL			
3.1. Elementos favorecedores relativos a la familia			
3.1.1. Expectativas de la familia	8/13	61,54%	15
3.1.2. Acciones para dar soporte en la educación de sus hijos/as	6/13	46,15%	11
3.1.3. Valoración positiva que otorga la familia a la educación	9/13	69,23%	16

[12] ¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar?> Factores para el éxito escolar de la población de origen inmigrante

3.1.4. Los estudios previos de los padres	4/13	30,77%	6
3.1.5. Una figura familiar crucial: la madre	4/13	30,77%	7
3.1.6. Una figura familiar crucial: los hermanos	5/13	38,46%	9
3.1.7. Una figura "familiar" crucial: la pareja	1/13	7,69%	1
3.2. Elementos favorecedores relativos al proceso de inmigración			
3.2.1. Expectativas antes de la inmigración	2/13	15,39%	2
3.2.2. Consecuencias y efectos positivos de tener familia en el país	1/13	7,69%	1
3.2.3. Ser los primeros inmigrantes del pueblo/ ciudad/ barrio	2/13	15,39%	3
3.2.4. Entender el vivir con otras culturas como enriquecedor	4/13	30,77%	4
3.2.5. Mantenimiento de la identidad cultural	3/13	23,08%	4
4. LOS ELEMENTOS DIFICULTADORES DE LA INCLUSIÓN SOCIAL			
4.1. Elementos dificultadores relativos a la familia			
4.1.1. Las pocas expectativas de la familia	1/13	7,69%	6
4.1.2. Los recursos económicos limitados	7/13	53,85%	11
4.1.3. La religión familiar	4/13	30,77%	10
4.1.4. El papel del estudiante dentro de la estructura familiar	2/13	15,39%	2
4.2. Elementos dificultadores relativos al proceso de inmigración			
4.2.1. Primer choque cultural: diferencias en los hábitos	3/13	23,08%	5
4.2.2. Percepción de las diferencias y situaciones de discriminación	7/13	53,85%	12
4.3. Elementos dificultadores relativos a la vivienda			
4.3.1. Dificultades derivadas de la situación doméstica	2/13	15,39%	2
4.3.2. Situación de la vivienda familiar y el tener que desplazarse	4/13	30,77%	5
4.3.3. Diferencia entre entorno urbano y rural	3/13	23,08%	3
5. LA ESCUELA COMO ELEMENTO CRUCIAL PARA EL ÉXITO ESCOLAR			
5.1. El impacto positivo de un buen proceso de adaptación			
5.1.1. Importancia del conocimiento previo de algunas personas	1/13	7,69%	1
5.1.2. Existencia de otros estudiantes inmigrantes en el centro	4/13	30,77%	4
5.1.3. Superar el cambio de etapa educativa y de centro	4/13	30,77%	6
5.1.4. Superar el desconocimiento de los espacios y las personas	6/13	46,15%	14
5.2. Los sujetos del centro escolar: el profesorado			
5.2.1. Las altas expectativas del profesorado	7/13	53,85%	15
5.2.2. Las características del buen profesor	11/13	84,62%	34
5.2.3. Acciones de profesorado:			
5.2.3.1. El refuerzo positivo por parte del profesorado	3/13	23,08%	5
5.2.3.2. La intervención del profesorado más allá de lo académico	5/13	38,46%	6
5.2.3.3. El interés por conocer la cultura del inmigrante	1/13	7,69%	1
5.3. Los sujetos del centro escolar: el equipo directivo	4/13	30,77%	5
5.4. Soluciones organizativas de la escuela			
5.4.1. El aula de acogida	3/13	23,08%	15
5.4.2. Las metodologías inclusivas	1/13	7,69%	2
5.4.3. Las clases de repaso	2/13	15,39%	4
5.4.4. Los agrupamientos heterogéneos	4/13	30,77%	4
6. LOS ENTORNOS DE EDUCACIÓN NO FORMAL PARA EL ÉXITO EDUCATIVO			
	1/13	7,69%	1
7. EL ENTORNO PARA EL ÉXITO EDUCATIVO			
7.1. Ayuda de las personas autóctonas del barrio o municipio	2/13	15,39%	2
7.2. Ayuda de los vecinos inmigrantes	1/13	7,69%	1
7.3. Ayuda de los vecinos autóctonos inmigrantes dentro de España	1/13	7,69%	1
7.4. Soporte del entorno del país de origen	2/13	15,39%	2
7.5. Soporte de las amistades			
7.5.1. Ayuda académica	3/13	2,3%	5
7.5.2. Ayuda económica	1/13	7,69%	3
7.5.3. Acompañamiento, tutela,...	5/13	38,46%	9
8. OTROS ELEMENTOS FAVORECEDORES DEL SISTEMA EDUCATIVO Y SOCIAL			
8.1. Becas: ayudas económicas del sistema	5/13	38,46%	10
8.2. Figura del asistente social para la integración de les familia	1/13	7,69%	2
9. OTROS ELEMENTOS DIFICULTADORES			
	5/13	38,46%	19

10. LA LENGUA COMO ELEMENTO CLAVE: el catalán	10/13	76,92%	36
---	-------	--------	----

Tabla 2. Evidencia de los resultados de los relatos de vida a través del programa *Atlas.ti*

Como podemos observar, en primer lugar, dentro de las competencias, la cultura del esfuerzo y la responsabilidad ha sido la que ha parecido en mayor número de veces y en 9 de los 13 escritos.

En relación a los elementos y acciones personales que pueden influenciar en el éxito, el elemento que más aparece es la percepción de la escolaridad en la educación secundaria y la inseguridad en relación al futuro (en un 69,23% de los relatos de vida).

En relación a los elementos favorecedores de la inclusión destacamos, por encima del resto, los elementos relativos a la familia, concretamente, la valoración positiva que otorga la familia a la importancia de la educación como mecanismo de promoción social (69,23%).

Por otro lado, si nos referimos a la escuela como elemento primordial para el éxito escolar, aquello que destaca más y a lo que se hace más referencia es la figura del profesor. Las características del buen profesor son valoradas muy positivamente para adquirir el éxito y aparecen un gran número de veces y en un 84,62% de los relatos.

Entre otros ejes que se han analizado en los relatos de vida más superficialmente, destacamos la lengua como elemento clave ya que ha sido uno de los ejes que ha aparecido con mayor frecuencia en todo el conjunto de los relatos (76,92%), y que por otro lado, ha salido casi en todos los escritos.

Referencias bibliográficas

- Aja, E. D., Essomba, P. Formariz, M. A., & Girona, A. (2000). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Alegre, M. A. (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and society: the life history approach in the social sciences*. London: Sage.
- Canimas, J., & Carbonell, F. (2008). *Educació i conflictes interculturals*. Barcelona: Eumo Editorial.
- Cary, L. (1999). Unexpected Stories: Life History and the Limits of Representation. *Qualitative Inquiry*, 5, 411-427.
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: MEC/ CIDE.
- Escamilla, A. (2008). Concepto y funciones de las competencias básicas. Bases para su desarrollo en los centros. *Librosvivos.net*
- Ferrer, F. (Dir.) (2009). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Editorial Mediterrània/ Fundació Bofill.
- Huguet, A., & Navarro, J. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dicen las investigaciones. *Cultura y Educación*, 18, 117-126.
- Martín, E., & Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

[14] ¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar?> Factores para el éxito escolar de la población de origen inmigrante

Pujades, J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

La escolarización de la población gitana en Portugal: una perspectiva sobre el abandono escolar

Lurdes Fernandes Nicolau, CRIA (Centro em Rede de Investigação em Antropologia), Portugal,
lurdesnicolau@hotmail.com

Introducción

En Tras-os-Montes, en el noreste de Portugal, hay dos grupos distintos de gitanos: los feriantes y los “chabotos”¹. Al compararse entre sí, ambos grupos consideran que entre ellos existen varias diferencias, como socio-económicas, culturales, de religión, lingüísticas e incluso físicas.

La investigación desarrollada en esta región tuvo como objetivos: i) conocer las principales características de los gitanos transmontanos, principalmente el grupo más numeroso (“chabotos”), ii) entender cómo se desarrollaban las relaciones interétnicas entre la población gitana y paya, en las zonas urbanas y rurales, y iii) entender la situación escolar de los niños de etnia gitana, tema que tratamos en este artículo. A este respecto hay que señalar que el número de alumnos de etnia gitana en las escuelas públicas portuguesas aumentó, de acuerdo con los únicos datos oficiales publicados en los años 90 del siglo pasado, debido a diversas razones, tales como la sedentarización continuada de las familias y la introducción de la Renta Básica, que requiere que los niños asistan a la escuela. Sin embargo, las tasas de fracaso y abandono escolar son muy altas (Bastos y Bastos, 1999; Casa-Nova, 2002), situación que ocurre a nivel nacional y en Tras-os-Montes (Nicolau, 2010).

En algunas localidades rurales, donde las relaciones sociales entre la población gitana y paya eran amistosas, los niños de etnia gitana asistían a la escuela de forma normalizada a partir de los tres años, lo que no ocurría en las zonas urbanas y en algunos pueblos donde las relaciones sociales entre gitanos y payos eran tensas. Durante el trabajo etnográfico se observó que los padres de etnia gitana consideraban una ventaja el aprendizaje de la lectura y la escritura, a pesar de lo cual apuntaron varias razones para justificar el absentismo y el abandono escolar de sus hijos.

¹ Para información completa sobre las diferencias consultar <http://repositorio.utad.pt/handle/10348/1447>.

Metodología

Este artículo se basa en la investigación para la tesis doctoral que hemos realizado sobre la población gitana de la región de Tras-os-Montes. En dicha investigación se utilizó una metodología cualitativa basada en una serie de entrevistas semiestructuradas, debidamente articuladas con la observación directa y participativa, una revisión de la literatura existente relacionada con el tema de estudio y una búsqueda de documentos en los archivos locales. Este diseño metodológico nos permitió una lectura más profunda y compleja de la realidad estudiada. El trabajo empírico se realizó en el municipio de Bragança, concretamente, en tres barrios de la ciudad, donde vivían ochenta y cinco personas de etnia gitana y en seis localidades rurales del municipio, con ciento setenta y una personas de etnia gitana y se desarrolló entre octubre de 2005 y inicio de 2007. En las zonas urbanas se favoreció la observación directa y participativa durante un año, complementando la información con entrevistas a la población gitana y paya. En las zonas rurales, donde se dispuso de menos tiempo para el trabajo de campo, se intensificaron las entrevistas a la población gitana y paya, hasta llegar al punto de saturación de la información.

Se ha preservado el anonimato tanto las personas como los lugares, siendo necesario destacar que algunas personas, principalmente payos, se mostraban reacias a divulgar informaciones, tenían un discurso demasiado cuidadoso o solicitaban expresamente que no se grabasen las entrevistas.

La situación escolar de la población gitana en Portugal

En Portugal, los niños de etnia gitana empezaron a acudir a la escuela después del 25 de abril de 1975, si bien el mayor número de asistencia se registra en las últimas décadas. Los factores que contribuyeron a una mayor escolarización, de acuerdo con Bastos, son varios, como por ejemplo “un cambio de actitud después de la revolución del 74, asociado a la sedentarización de las familias, la posterior ampliación de la enseñanza obligatoria a nueve años y la creación de la renta básica para los más pobres, que obligaría los niños a ir a la escuela” (Bastos, 2007, p. 7). La situación escolar de este alumnado es idéntica en casi todas las regiones del país, con una gran concentración de estudiantes en la enseñanza primaria (1^{er} ciclo)², y un enorme descenso en los niveles siguientes (Bastos y Bastos, 1999).

Por otro lado, las tasas de fracaso y abandono escolar son muy altas en comparación con otros grupos culturales presentes en Portugal, como se puede ver en el ejemplo que presentamos a continuación: en el curso académico 1997/1998, el porcentaje de estudiantes de etnia gitana aprobados en primaria (1^{er} ciclo) fue de un 55,4%, frente al 78,9% de los caboverdianos, que representaban el segundo peor resultado. En sexto curso, la tasa fue 75,3% y se acercaba al 72,1% de los caboverdianos, que era el grupo con los resultados más bajos y en el noveno curso, y comparados con los otros grupos culturales, los alumnos de etnia gitana presentaban los peores resultados escolares. El número de estudiantes en secundaria³ era muy bajo (Bastos y Bastos, 1999, p. 148).

² En Portugal el 1^{er} ciclo (enseñanza primaria) es de los 6-10 años; el 2^o ciclo de los 10-12 años y 3^{er} ciclo de los 12-15 años.

³ La enseñanza secundaria es de 15-18 años.

La escolarización de los niños de etnia gitana en Tras-os-Montes

El distrito de Bragança, a principios de 1997/1998, tenía trescientos noventa y ocho estudiantes de etnia gitana inscritos en primaria, lo que representaba 6,7% de la población escolar, siendo el quinto distrito portugués con mayor número de niños gitanos en la escuela. Lisboa, Setúbal, Oporto y Faro tenían más alumnos, con 1470 (24,8%), 620 (19,4%), 537 (9,1%) y 482 (8,1%), respectivamente (Bastos y Bastos, 1999, p. 141).

De los alumnos inscritos en el distrito de Bragança, en el mismo curso escolar, trescientos treinta y seis pertenecían a primaria (1^{er} ciclo), cuarenta y uno al 2^o ciclo, trece al 3^{er} ciclo y uno a Secundaria. Si se compara el número total de alumnos matriculados en final de curso, comprobamos un aumento en el 1^{er} ciclo, porque el número es de trescientos cuarenta y siete, pero el abandono es visible en los ciclos siguientes, con veinte y cuatro en el 2^o ciclo y siete niños en el 3^{er} ciclo. En Secundaria se mantiene la frecuencia de un solo alumno (VV. AA., 2001, p. 307). Sin embargo, la situación descrita en el 1^{er} ciclo no es idéntica en otros cursos académicos donde el abandono es muy alto. Por ejemplo, en 1995/1996 se inició el curso con trescientos cuarenta y dos niños y el registro final es de trescientos treinta y seis y en 1996/1997 había trescientos treinta y nueve alumnos inscritos al inicio de curso y trescientos veinte y uno al final (VV. AA., 2001, p. 307).

En el municipio de Bragança, en 2005/2006 estaban apuntados en la escuela, alrededor de ciento cuarenta y un niños de etnia gitana, en los diferentes niveles de educación, con la gran mayoría (ochenta y cuatro) en 1^{er} ciclo, y una reducción enorme en los niveles siguientes y en relación al nivel preescolar (Nicolau, 2010). En relación con este nivel preescolar, la gran mayoría de los estudiantes matriculados vivía en localidades rurales, donde la población gitana y paya tenía relaciones laborales, sociales u otras. Sin embargo, en la ciudad y otros pueblos donde las relaciones sociales eran tensas, los niños en esta edad no asistían a la escuela.

En primaria (1^{er} ciclo), con ochenta y cuatro niños apuntados, treinta y ocho (45,2%) asistían a la escuela en las zonas rurales y cuarenta y seis en la ciudad (54,8%). Este nivel de enseñanza era el más alto, lo que parece indicar una “mentalidad orientada hacia la conclusión de primaria” (Bastos, 2007b, p. 8), lo que se puede comprobar a través de las bajas cifras de alumnos en los niveles siguientes.

En las zonas urbanas, los niños de etnia gitana de los barrios donde hicimos el estudio empírico inscritos en 1^{er} ciclo (19 alumnos), en el curso 2005/2006, estaban inscritos en dos escuelas de la ciudad y representaban 9% de la población escolar.

En las zonas rurales, la realidad observada es muy diferente porque el número de alumnos gitanos en las escuelas de los pueblos donde se hizo el trabajo etnográfico era alto (34 niños), claramente superior a la población escolar paya (23 niños), con excepción de dos localidades donde el número de alumnos de etnia gitana era equivalente e inferior, a los payos.

La tasa de fracaso era alta, alcanzando a un 45% de los estudiantes (1^{er} ciclo), de los cuales tenemos que considerar dos casos, según los registros de evaluación final: uno de abandono (ocho niños) que representaban 15 % del total de 53 niños de todos los pueblos y de la ciudad, donde se realizó

el trabajo etnográfico, y otro de absentismo que comprendía cinco niños (9,4%). En este caso, los registros de los maestros en la evaluación final aclararon que no habían asistido a la escuela durante varios meses. Estos niños pertenecían a familias que cada año se marchaban temporalmente a España y/u otras regiones de Portugal para la realización de trabajos agrícolas debido a que en la localidad donde vivían no encontraban trabajo.

Si nos referimos a la asistencia a clase, además de las tasas de abandono de 15 % y del absentismo, de 9,4%, se encontró un grupo de trece niños (24,5%) que superó el límite de faltas permitidas por la ley y también veinte siete alumnos (50,9%), con asistencia a clases sin faltas.

En el municipio de Bragança la población escolar del 1^{er} ciclo en la enseñanza pública, durante el curso 2003/2004 fue de 1103 estudiantes, con cuarenta y dos alumnos con fracaso escolar, que correspondían a 4,0%, y diecinueve abandonos que representan el 1,7% (Câmara Municipal de Bragança, 2006, p. 37).

La comparación de los datos presentados con los de la población escolar gitana en el curso 2005/2006, es decir, un porcentaje del 45 % de fracaso escolar (veinticuatro alumnos) y 15% de abandono (ocho alumnos), nos lleva a concluir que el abandono y fracaso escolar están muy presentes en los resultados escolares del alumnado de etnia gitana.

Justificaciones para el abandono escolar

Los padres de etnia gitana consideran necesario que los niños vayan a la escuela, pero su objetivo principal se centra en que aprendan a leer y escribir, razón por la que consideran suficiente la asistencia a primaria. El abandono de la escuela por parte de los niños en edad escolar tiene múltiples razones, como el hecho de que la población gitana considere que siguen siendo discriminados (aunque no de forma tan grave como en el pasado) pues, según los padres entrevistados, la actitud de los profesores es de mayor atención hacia los alumnos no gitanos. En su opinión, los factores que contribuyen a la discriminación de los alumnos de etnia gitana son la falta de higiene de algunos niños debido a las malas condiciones de vida y, por ese motivo, pueden crearse relaciones conflictivas con los profesores que no entienden esta situación, o simplemente por “ser gitano” o porque los niños no hacen las tareas de casa. No obstante, en relación con este aspecto, cabe destacar que los padres son analfabetos y carecen de capacidad para una supervisión adecuada.

Por otro lado los padres sienten la inutilidad de muchos temas estudiados en la escuela para su vida y no creen en un progreso intergeneracional (incredulidad del ascenso social mediante la formación académica). Hay una creencia generalizada de que la escuela no les da ninguna ventaja porque el peso de la discriminación sigue presente y no creen en el acceso al empleo en igualdad de condiciones que los payos. Los gitanos también consideran que los niños no deben superar el nivel de estudios de sus padres, sino solo alcanzar el mismo nivel de sus progenitores por miedo a las posibles consecuencias para el grupo de la posible movilidad social ascendente de los hijos. En el caso de las niñas, su asistencia escolar parece estar condicionada por varios factores como la defensa de la virginidad, su preparación para el matrimonio, la necesidad de ayuda en las tareas domésticas y

el cuidado de los hermanos menores. Los chicos suelen tener libertad para continuar sus estudios, pero dejan la escuela por falta de incentivo y seguimiento por parte de la familia y debido a los planes de estudios que se hacen más complejos, así como debido a dificultades económicas. Por otro lado, existen expectativas dirigidas al aprendizaje práctico de una profesión “junto a los adultos”; expectativas negativas con respecto a la entrada en el mercado laboral debido a la discriminación; y la presión de una norma cultural dominante respecto a la cantidad de educación que necesitan los niños de etnia gitana, por parte de los padres y del propio grupo.

Cuando acaban primaria, la continuidad significa cambiar a una escuela más distante, afectando principalmente a las comunidades de las zonas rurales que están a algunos kilómetros de distancia. Esta distancia escuela-casa puede convertirse en un claro obstáculo para la escolarización de la población gitana en niveles superiores de educación. Los sentimientos de miedo aparecen y se reafirman, por lo que los padres no autorizan el desplazamiento de los hijos, especialmente de las niñas, haciéndoles partícipes de la sensación de peligro. Si tenemos en cuenta el género, la protección y la vigilancia que los padres de etnia gitana hacen a las niñas comprobamos que existe mayor abandono de la escuela por parte de este sector de la población. Tanto en las zonas urbanas como rurales de Tras-os-Montes, una vez iniciada la pubertad de las niñas que asisten a la escuela, las familias tienen miedo de que se aproximen a chicos payos y gitanos de familias que no sean de su agrado.

Con respecto a los payos, se trata de los peligros que atribuyen a la sociedad en general, y los miedos a los acercamientos sentimentales o sexuales los que explican su comportamiento. En cuanto a los gitanos pertenecientes a familias que no son de su agrado, evitan relaciones próximas por considerar que se trata de individuos que no son honestos ni creíbles. Existe el temor y el miedo de que, lejos de casa y sin la supervisión de la familia, pueda darse algún tipo de acercamiento. Por un lado el miedo de situaciones poco honestas de individuos de esas familias que pueden influir en la conducta de sus hijos, cuando se trata de chicos, y por otro lado, en el caso de las chicas que empiecen una relación emocional o sexual.

Con respecto a la educación preescolar, aunque no es obligatoria, en el municipio de Bragança podemos constatar dos tipos de situaciones diferentes: la escolarización normalizada en algunos pueblos y la no asistencia de niños de etnia gitana a la escuela en otros pueblos y en la ciudad. En los pueblos donde había una buena interacción entre población gitana y paya, los niños de etnia gitana iniciaban sus estudios a los tres años, igual que el resto de la población, como se mencionó anteriormente. En el caso de los niños que no asistían a la escuela a la edad de tres años, los padres los consideraban demasiado pequeños para estar lejos todo el día y expresaron sentimientos de miedo por dejarlos en la escuela junto a payos y, a veces, junto a niños gitanos de otras familias. Por otra parte, los padres de etnia gitana consideraban suficiente que asistieran a la enseñanza primaria. Se verificó también que no había necesidad de llevarlos a la escuela porque las mujeres no realizaban ninguna actividad profesional regular y les permitía su guardia.

Sin embargo, hemos comprendido que, independientemente de la edad, en los lugares donde no se sentían discriminados y había una relación de confianza con los payos, los temores desaparecían, y ello les llevaba a relacionarse con los que vivían a su alrededor.

Conclusión

En Portugal, los niños de etnia gitana empezaron a asistir a la escuela principalmente desde mediados de los años 70 del siglo pasado.

La escolarización de los niños de etnia gitana registró un gran número en primaria, con una fuerte caída en los niveles siguientes y también en la educación preescolar, tanto a nivel nacional como en la región transmontana.

Las tasas de fracaso, absentismo y abandono escolar son altas en comparación con otros grupos culturales que viven en Portugal.

En las zonas rurales, en los pueblos donde se realizó el trabajo empírico, el número de alumnos de etnia gitana en la escuela era más alto que el número de alumnos payos.

En preescolar, en la ciudad y algunos pueblos donde las relaciones sociales entre población gitana y paya eran tensas los niños no acudían a la escuela, pero en otros pueblos la frecuencia estaba normalizada desde los tres años.

Los padres de etnia gitana consideraban necesaria la asistencia a la escuela por parte de sus hijos, pero al nivel de primaria, más concretamente, el aprendizaje de la “lectura y escritura”. Sin embargo, referían diversas razones para que sus hijos abandonaran la escuela posteriormente.

Referencias bibliográficas

- Bastos, J.G. (2007). *Que futuro tem Portugal para os portugueses ciganos?* Working Paper. Recuperado de <http://www.oi.acidi.gov.pt/modules.php?name=News&file=article&sid=1310>
- Bastos, J.G., Bastos, S. et al. (1999). *Portugal Multicultural. Situação e Estratégias Identitárias das Minorias Étnicas*. Lisboa: Fim de Século.
- Camara Municipal de Bragança (coord.).(2006). *Carta Educativa do Concelho de Bragança*. Bragança, (doc. policopiado).
- Casa-Nova, M.J. (2002). *Etnicidade, Género e Escolaridade-Estudo em torno das socializações familiares de género uma comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nicolau, L. (2010). *Ciganos e não ciganos em Trás-os-Montes: investigação de um impasse inter-étnico*. Tese de doutoramento em Ciências Sociais. Chaves: UTAD.
- VV.AA. (2001). *Que sorte, Ciganos na nossa escola*. Lisboa: Centre de Recherches Tsiganes, Secretariado Entreculturas.

Acá y allá:

una investigación binacional de los desafíos educativos para el niño mexicano migrante

Lya Sañudo Guerra, Coordinación de Formación y Actualización de Docentes, SEJ, México,

lyasa54@yahoo.com.mx

Ron Wilhelm, University of North Texas, EEUU. ron.wilhelm@unt.edu.

Gloria Contreras, University of North Texas, EEUU, gloria.contreras@unt.edu

Introducción

En este texto se describen los resultados de una investigación etnográfica conjunta binacional dirigida a estudiar los retos de los estudiantes migrantes México-Estados Unidos. La población hispana es el grupo étnico que está creciendo más rápidamente ya que comprende el 15% de la población estudiantil en las escuelas públicas (O'Brien, 2001). De México proceden muchos estudiantes que alcanzan a unos siete millones de residentes en EEUU. Por otro lado, se sabe que Jalisco es uno de los estados con mayor tasa de migración hacia ese país. En ese contexto migratorio se inscribe el interés de dos grupos de investigación, ya que los estudiantes migrantes conforman un colectivo de alto riesgo de abandono escolar. Uno de los grupos estudia a los niños y niñas migrantes que recién se reintegran al sistema educativo en Jalisco de manera temporal o definitiva después de haber estado cuando menos un año en Estados Unidos y los investigadores estadounidenses estudian a los estudiantes latinos migrantes en el norte del estado de Texas. Dos equipos de investigadores, uno de la Universidad del Norte de Texas y el otro de la Secretaría de Educación Jalisco se reunieron para conocer la problemática cultural y educativa a la que se enfrentan los estudiantes migrantes y sus familias, así como para disponer de recomendaciones ilustradas para enfrentar dicha situación. Aunque cada grupo cuenta con el mismo punto de partida, el marco metodológico y la perspectiva teórica cultural, se plantean diferencias generadas por los diversos contextos en cada país.

Desarrollo

En cuanto a la investigación acerca de la educación de los estudiantes migrantes en el estado de Texas, el propósito incluye comprender los desafíos que esos estudiantes inmigrantes enfrentan; con la idea de que los educadores mejoren las condiciones de esa población estudiantil en expansión y, finalmente para que entiendan mejor el proceso del ajuste socio-cultural de sus alumnos.

Tal como han dicho Wong-Fillmore y Snow (2000), la instrucción efectiva del idioma y estudiantes culturalmente diversos ha de ser sensible a los alumnos y sus experiencias culturales. No todos los maestros tienen creencias bien definidas acerca de cómo se desarrolla el segundo idioma o cómo se acomodan las prácticas culturales (Fitzgerald, 1995).

La principal pregunta de investigación fue: ¿cuáles son los desafíos y cómo los superan los estudiantes hispanos y sus familias en los distritos escolares estudiados, y cómo ayudan la escuela y los maestros para que logren éxitos académicos y sociales? Los métodos de investigación utilizados fueron la observación, entrevistas individuales y de grupo y cuestionarios a estudiantes, docentes, padres de familia y apoderados de dos distritos escolares al norte del estado. La población del estudio se centró en la educación elemental y media superior de tres distritos escolares del norte de Texas.

Los investigadores identificaron las actividades educativas relacionadas con la incorporación académica y social de niños mexicanos que asisten a escuelas estadounidenses. Por otro lado, se identificaron las condiciones académicas y sociales que enfrentan, así como las estrategias usadas para resolver los obstáculos en la transición entre escuelas estadounidenses y mexicanas. También se caracterizaron las prácticas administrativas e instruccionales en relación a la incorporación escolar de los estudiantes migrantes.

Más del 42% de los maestros en las escuelas públicas en los Estados Unidos han reportado que tienen niños y niñas cuyo primer idioma no es el inglés (National Center for Education Statistics, NCES, 1997). Mientras el porcentaje de estudiantes que son culturalmente y lingüísticamente diversos se incrementa dramáticamente en las escuelas en Estados Unidos, se pronostica que el porcentaje de maestros que son culturalmente y lingüísticamente diversos sufrirá un descenso del 14 por ciento actual, hasta aproximadamente el cinco por ciento de la población de docentes (Gordon, 1993; Newby, Swift, & Newby, 2000; Singh, 1996). En un informe reciente realizado por NCES sólo el 2.5% de maestros de estudiantes cuyo primer idioma no es el inglés tiene un diploma académico en inglés como segundo idioma o en la educación bilingüe. “Además, sólo 30% de los maestros con estudiantes cuyo primer idioma no es el inglés en sus clases ha recibido algún tipo instrucción sobre cómo enseñar a los estudiantes” (NCES 1997: 16). Existe una preocupación compartida entre los investigadores de que los estudiantes inmigrantes mexicanos no tienen éxito en sus experiencias educativas. De hecho, más del 40% de los estudiantes hispanos en las escuelas públicas en Texas dejan de asistir antes de graduarse de la preparatoria. A pesar de esfuerzos concertados para reducir la tasa de deserción escolar, este porcentaje ha aumentado (Texas Education Agency, 2000).

Los estudiantes reportaron que sufrieron un desequilibrio emocional cuando comenzaron sus estudios sin la habilidad de comunicarse en inglés. Se apoyaron en sus compañeros hispano hablantes para completar las tareas y acostumbrarse a los reglamentos y cultura escolar. Mencionaron frecuentemente que la asistente bilingüe de la preparatoria les proporcionó ayuda y notaron que algunos maestros modificaron las tareas o las explicaron más detenidamente para que los estudiantes hispano hablantes completaran sus tareas con éxito. Informaron que sus familias y amigos les animaron mucho y que el relacionarse con una variedad de personas les ayudó ser más exitosos. Los estudiantes citaron su necesidad de un aprendizaje intensivo de inglés académico como un factor importante para su éxito escolar.

Se identificó una diferencia notable del género en cuanto a la participación de los estudiantes de ESL (Cursos de inglés como segunda lengua); los varones parecieron más atentos y experimentaron más éxito durante la lección que las mujeres. En particular, las maestras emplearon la estrategia de pedir que levantaran sus manos antes de contestar. Las mujeres en esta investigación raras veces lo hicieron y, como consecuencia, pocas veces las maestras las nombraron para participar. Las consecuencias de este tipo de práctica es que las niñas escuchan pero no practican mucho el inglés oral ni en sus clases de ESL ni en las clases regulares.

En la investigación de los estudiantes migrantes en el estado de Jalisco, la pregunta principal de investigación fue ¿Cuáles son las acciones y los significados culturalmente relevantes implementados por los profesores y los padres de familia para incorporar a los niños y niñas migrantes al sistema educativo? Para responder a la pregunta se utilizó una metodología cualitativa, comparativa, descriptiva e interpretativa, se usaron métodos de entrevistas y observaciones etnográficas (Hammerley y Atkinson, 1994)

La población de estudio estaba compuesta por los administradores, padres de familia, docentes y los niños migrantes mexicanos que se incorporan a la educación básica de manera temporal o permanente en 14 escuelas de educación primaria distribuidas en el estado.

De acuerdo con las fuentes teóricas, la incorporación de los niños migrantes a la educación escolar es un fenómeno cultural, es decir, se trata de procesos de apropiación de las reglas del juego escolar expresados simbólicamente y que constituyen marcos comunes de interpretación (Geertz, 2000). El proceso de apropiación de la cultura es un proceso de aprendizaje de los significados culturales que ayudan a los sujetos a establecer y recrear redes de relaciones sociales. (Essomba 1999, Sacristán 2001).

La investigación identifica que la mayor parte de las interacciones en el aula son propiciadas por los profesores. Sus acciones están dirigidas a todos los y las estudiantes, sin considerar la diferencia en el desarrollo de habilidades, ni los diferentes estilos, posibles dificultades y la diversidad en las condiciones culturales de cada niña o niño migrante. Tienden a operar un conjunto de acciones de enseñanza iguales para todos sus alumnos. La estrategia general de interacción extendida entre los profesores observados se caracteriza precisamente en que lanza las preguntas, las instrucciones y toda actividad, para todos, sin considerar las diferencias de los estudiantes, sean estos migrantes, indígenas o con ritmos o estilos diferenciados en el aprendizaje. En este esquema no se proveen acciones especiales para los niños migrantes ni para otras necesidades individuales. Son las mismas para todos. A estas estrategias debe adaptarse o incorporarse el propio niño migrante.

La interacción de los profesores con los niños migrantes en el contexto de la interacción general permite comprender sus competencias para incorporarse a las intenciones y la estructura de interacción promovida por los profesores, y ello determina cómo acceden a los contenidos curriculares y a los significados escolares. Cuando la estrategia general de interacción no funciona, los niños y niñas migrantes suelen disponer de la ayuda de otros compañeros. Sin esa ayuda, en algunos casos observados, no participan en lo absoluto.

Sólo ocho docentes establecen algunas interacciones directas con los estudiantes migrantes; sus acciones se salían de los esquemas habituales pues tendían, por ejemplo, a realizar las preguntas de un modo distinto para que pudiera intervenir el niño migrante, de otro modo hubiera quedado al margen de las interacciones dentro del salón de clase.

Los niños y las niñas migrantes tienen diferentes niveles de desarrollo, por lo que responden de modo diferenciado a las estrategias de los maestros. Existen niños que participan activamente en la estrategia general de interacción, pero al menos la mitad no lo hacen, se trata de los que han permanecido más tiempo en EEUU. En todos los casos tienen urgencia por incorporarse a las actividades del aula y buscan estrategias propias.

Se identifican características que responden a la cultura de la incorporación, lo significa que el niño debe actuar igual a los demás, sin importar los antecedentes culturales. No existe consideración las diferencias naturales o culturales de los y las estudiantes. Por esto, las acciones y estrategias de docentes y directivos tienden hacia la homogeneización de todos los y las estudiantes. La tendencia mayoritaria consiste en que no se provee educación individualizada, es decir, adecuada a las particularidades de cada uno.

Por el contrario, un horizonte posible desde la educación intercultural, en lugar de temer u obviar las diferencias, consiste en aprovecharlas para enriquecer el diálogo intercultural. Educación intercultural no sólo significa respeto y tolerancia a las diferencias, sino diálogo que enriquece a los participantes. La educación intercultural desarrolla tanto la tendencia a la individualización para una mejor socialización, como los valores de la colaboración y el diálogo (Pérez Gómez, 1999), en ella se plantea una plena conciencia de las consecuencias de la discriminación cultural y racial. Se pone especial cuidado en valorar y promover las diferencias culturales y personales, es decir, respeta, dialoga y enriquece las diversas manifestaciones culturales.

Hallazgos y recomendaciones

Como se puede observar, la investigación conjunta revela que el rezago educativo se puede dar tanto en las escuelas estadounidenses como en las mexicanas, así como las cualidades y limitaciones de las prácticas educativas y administrativas para que los niños migrantes se incorporen a las condiciones académicas, sociales y culturales. Los resultados describen las actividades educativas relacionadas con la incorporación académica y social de estudiantes migrantes que asisten a escuelas mexicanas y estadounidenses y las condiciones que enfrentan, así como las estrategias usadas para resolver, o no, los obstáculos en la transición entre las escuelas de ambos países.

A partir de esta investigación se hacen recomendaciones para crear un ambiente académico a favor de una educación intercultural para los niños migrantes:

Antes que nada, sería recomendable que los estudiantes migrantes se visibilizaran ante los directores, otros administradores, profesores y entre estudiantes.

Que las maestras comprendan mejor las bases culturales y académicas de los estudiantes con la

intención de que incrementen el conocimiento relacionado con los contextos culturales o personales de sus estudiantes y las varias dificultades que los inmigrantes presentan.

Que se revisen las teorías basadas en investigaciones científicas para la adquisición del idioma, y la capacidad de leer y escribir el inglés como segundo idioma.

Que los y las profesoras diversifiquen sus estrategias de interacción e incrementen la productividad en conversaciones y discusiones académicas.

Que se incentive la práctica de resolver problemas en pequeños grupos y la discusión entre estudiantes, en las que propicie una interacción auténtica como un medio de alcanzar metas compartidas.

Que se exploren estrategias diferenciadas, no sólo en función de las dificultades de los y las estudiantes migrantes, sino tomando en cuenta las diferencias individuales del grupo.

Que se promueva el éxito estudiantil en el aula de acuerdo a los estándares curriculares. Revisar y ampliar el uso apropiado de la evaluación para comprender la situación de estos estudiantes y fortalecer su proceso de aprendizaje y su inclusión en el grupo.

Que se desarrolle una articulación más estrecha de la educación básica para facilitar el proceso de la transición para los estudiantes en y entre ambos países.

Que se consideren los beneficios y los peligros de usar a compañeros para hacer el rol de monitores para los estudiantes migrantes, ya que no siempre tienen un nivel alto de dominio.

Que se provea a los estudiantes migrantes de oportunidades de conocer y conversar con adultos bilingües, quienes comunicarán los beneficios de ser bilingüe y de seguir los estudios a altos niveles.

Que se lleve a cabo una capacitación profesional que modele y muestre a todos y todas las docentes las mejoras prácticas de educación inclusiva.

Que se fortalezca el aprendizaje de un segundo idioma en la educación básica.

Referencias bibliográficas

- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Essomba, M. Á. (1999). Los objetivos de la educación intercultural. Aspectos diferenciales de su función y naturaleza. En Essomba (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Barcelona: Grao.
- Fitzgerald, J. (1995). English-as-a-Second-Language Reading Instruction in the United States: A Research Review. *The Journal of Reading Behavior* (27) 115-152.
- Geertz, C. (2000) *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Gordon, J. A. (1993). Why Students of Color are not Entering the Field of Teaching; Reflections from Minority Teachers. *Journal of Teacher Education*, 45, 346-353.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- NCES. (1997). *A Profile of Policies and Practices for Limited English Proficient Students: Screening Methods, Program Support, and Teacher Training*.
- Newby, D. E., Swift, K. L., & Newby, R. G. (2000). Encouraging and Recruiting Students of Color to Teach. *Multicultural Education*, 8, 8-14.
- O'Brien, J. (2001). Census Shows Hispanics Now Largest Ethnic Minority Other Surveys; Latino Population Increases Will Continue. Recuperado de: http://www.usmayors.org/usmayornewspaper/documents/04_16_01/census.asp
- Pérez Gómez, Á. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Sacristán, G J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Texas Education Agency. (2000). Pocket Edition, 1999-2000 Texas Public School Statistics. Recuperado de: <http://www.tea.state.tx.us/perfreport/pocked/2000/index.html>

¿Nos hemos parado a escuchar?

Repensando el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la voz de los estudiantes de secundaria

Raquel Miño Puigcercós, Universidad de Barcelona, España, rminopui7@alumnes.ub.edu

La experiencia de investigación presentada en este texto surge del trabajo de campo realizado en el marco del proyecto IN-OUT, centrado en cómo los jóvenes viven las experiencias de aprendizaje dentro y fuera de la escuela secundaria¹. El estudio de caso que relato tuvo lugar en el instituto Els Alfacs a lo largo del Curso 2012-13. Se trata de un centro de secundaria de índole pública y semi-rural, situado en Sant Carles de la Ràpita, que además de la ESO ofrece tres modalidades de bachillerato y ciclos de grado medio y superior. Las reflexiones que aquí esbozo son las que me llevaron a la segunda parte del trabajo de campo de mi tesis doctoral, focalizada en las sinergias que se favorecen cuando se pone interés en la globalización del currículum, los alfabetismos múltiples y la relación pedagógica con los jóvenes.

Por qué parar y para qué escuchar

La necesidad de investigar cómo aprenden los jóvenes en un mundo complejo y cambiante (Castells, 2009; Hargreaves, 2003) surge de la fractura que a menudo existe entre las experiencias que tienen lugar dentro y fuera de las aulas. Responder a los desafíos educativos que plantea un mundo incierto y en constante desarrollo reclama conocer y reflexionar sobre los cambios que se están dando en el proceso de aprendizaje de los jóvenes. Pero no es posible ayudar a las nuevas generaciones a enfrentarse a las oportunidades y dificultades de su realidad sin comprender qué les preocupa, qué les afecta y cómo aprenden, tanto en el contexto escolar como fuera de la escuela (Hernández y Tort, 2009). Es por ello que la finalidad principal de este estudio es describir, analizar e interpretar cómo los jóvenes se relacionan consigo mismos, con los otros y con el saber en los contextos tan diversos y heterogéneos por los que transitan, y el sentido que tienen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y los alfabetismos múltiples en todos ellos. Esta aproximación al tema ha sido

¹ Proyecto de I+D+i financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad “Vivir y aprender con nuestros alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria: aportaciones para reducir el abandono, la exclusión y la desafección escolar de los jóvenes” (EDU2011-24122), al que se vincula mi tesis doctoral.

posible a través de un enfoque metodológico flexible y que permite ser constantemente repensado, como es la etnografía.

El grupo que participó en el estudio etnográfico estaba conformado por once jóvenes de cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que decidieron participar en la investigación por voluntad propia. También tuve la suerte de compartir las decisiones y muchas de las reflexiones que aquí aparecen con el profesor de Educación Visual del instituto y a la vez investigador, Alfred Porres. A él tengo que agradecer no solo los aprendizajes compartidos, sino también la riqueza que aporta al estudio etnográfico trabajar con un profesor que tiene una perspectiva mucho más cercana a la realidad del centro que la investigadora externa que viene de la Universidad.

Al principio del curso, Alfred planteó en una de las asignaturas optativas que imparte en el instituto la posibilidad de convertirse en investigadores cuando suena el timbre y terminan las clases, compartiendo los martes por la tarde con otra investigadora que vendría de la universidad. Durante las primeras sesiones, los jóvenes que habían decidido participar nos explicaron que su disposición por participar tenía que ver sobretodo con el interés que habían despertado en ellos otros proyectos llevados a cabo con el profesor; con el hecho de aprovechar estas horas para avanzar sus proyectos de investigación de cuarto de la ESO y porque en abril visitaríamos Barcelona para compartir la experiencia con los otros centros que participaban en el proyecto IN-OUT. Lo que les movió a participar es de vital importancia, ya que tiene mucho que ver con cómo se fueron vinculando con el proyecto y cómo se fue tejiendo la relación entre ellos y con nosotros.

También cabe destacar aquí que el desarrollo de la investigación se relaciona y ha sido influenciado por muchos elementos que sería imposible siquiera enumerar. Cada una de las presencias, decisiones, características del contexto, maneras de ser y realidades de los participantes, nos llevaron a ir articulando una experiencia única y singular. Es por eso por lo que las primeras aportaciones no son generalizables, sino que más bien espero que el lector pueda conectar o discutir con alguna de las aristas que aquí se presentan sobre el investigar con jóvenes.

Autores como Rudduck (2003); Banks, Au, Ball, Bell, Gordon, Gutiérrez, Brice, Lee, Lee, Mahiri, Suad, Valdés y Zhou (2007) y Gillen y Barton (2010) han realizado investigaciones durante los últimos años que han puesto el énfasis en el potencial de escuchar las voces de los jóvenes, alrededor de su participación en actividades sociales y de aprendizaje. De su lectura surge mi interés por esta aproximación, así como la consciencia de la necesidad de pararnos a escuchar y a tratar de comprender lo que los jóvenes quieren decirnos sobre su educación. Al fin y al cabo, y como compartía una de las jóvenes después de seis meses de investigación, “en cada instituto, e incluso en cada clase, debería haber una figura -que no tiene porqué llamarse delegado- que coja propuestas cada año, de los alumnos, y se puedan ir cambiando las cosas. Porque todos los años es todo lo mismo. Siempre lo mismo” (Alba, 16-4-13).

A partir del marco teórico y del análisis desarrollado paralelamente al estudio de campo, en esta comunicación esbozo algunas aportaciones que revela esta experiencia de investigación con jóvenes y sus propias etnografías. Pero para ello es imprescindible presentar no únicamente el porqué de esta investigación, sino también los pasos y decisiones que he ido tomando a lo largo del camino, conformando día a día la aproximación metodológica.

¿Cómo empezar a caminar hacia algún lugar?

Referentes como Bland y Atweh (2007), Thomson (2008) o Gillen y Barton (2010) han abordado los cambios en el aprendizaje desde la investigación participativa con niños y jóvenes. Desde estas investigaciones se ha considerado a los jóvenes no sólo capaces de proveer un testimonio experto sobre sus experiencias y estilos de vida. También de aportar perspectivas únicas y específicas sobre su cotidianidad, tanto en el hogar como en la escuela, y sobre sus proyecciones de futuro, que durante años han escapado a los horizontes de muchas investigaciones (Thomson, 2008 p. 1).

Desde esta concepción, el estudio participativo que se ha llevado a cabo con el grupo de once jóvenes entre dieciséis y dieciocho años, considera a los chicos y chicas co-investigadores capaces de reflexionar y discutir alrededor de sus experiencias dentro y fuera del instituto. Por eso desde el primer momento contemplamos la posibilidad de acompañarles en un proceso de formación sobre cómo realizar observaciones, entrevistas y análisis de sus propias producciones visuales, audiovisuales, gráficas, musicales... Pero en realidad el auténtico reto fue compartir la complejidad de un proceso de investigación etnográfico con jóvenes, en el que dejaran de ser fuente de información para convertirse en investigadores.

Indudablemente, este cambio de roles no únicamente les implicó a ellos, sino que nos planteó cuál debía ser nuestro papel y si dependería únicamente de nosotros. En mi caso, reconozco que no fue fácil despojarme de muchas de las bases teóricas de la investigación que reposaban en mi formación. El binomio *investigadora pregunta y sujeto de estudio responde* me incomodaba tremendamente, pero ahora que me había parado a escuchar, ¿cómo empezar a caminar?

En las primeras sesiones, un elemento clave fue entregarles un mapa conceptual que representaba el dentro y el fuera de la escuela –Figura 1-. A través de la discusión situamos los que acabaron siendo cuatro pilares clave de la investigación, partiendo de sus concepciones para empezar a romper algunos estereotipos relativos al aprendizaje. 1) La noción de aprendizaje, lejos de la idea de aprender para aprobar o para pasar de curso, y más cercana a experiencias significativas de crecimiento; 2) el dentro-fuera del instituto, como espacios que constantemente se cruzan, superponen, complementan y contraponen; 3) la relación pedagógica en el aprendizaje y 4) los lenguajes de comunicación y expresión que ponemos en práctica a la hora de aprender.

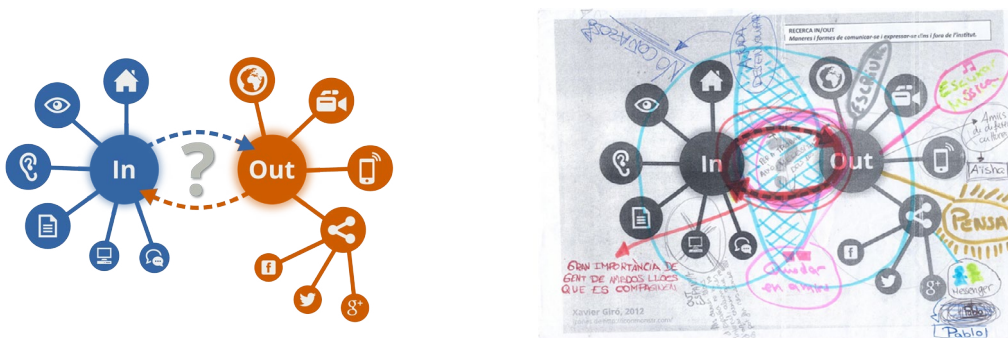


Figura 1. Mapa sobre el dentro y el fuera del instituto; el primero vacío y el segundo trabajado por Elena.

Aunque hoy pueda mirar hacia atrás para hacer una lectura sobre lo que representaron las primeras sesiones, en realidad no fue nada fácil situarnos y empezar a investigar. Sobre todo la dificultad consistía en hacerles una propuesta para contar sus experiencias de aprendizaje que no implicara imponer unas preguntas ni una forma de expresión determinada. Pero ¿era posible que los jóvenes relataran sus experiencias desde distintos alfabetismos? A partir de esta proposición, les planteamos que recopilaran evidencias sobre cómo aprendían, pero no les era nada fácil e incluso nos pedían que fuéramos más concretos.

El rodeo que dimos antes de empezar a escribir, traer fotografías, grabar y traer vídeos, parecía necesario. De hecho, fue lo que nos llevó a cuestionarnos cuáles son las implicaciones, retos y aportaciones cuando se pretende incorporar otros alfabetismos en investigación, pero también en las aulas. Es decir, qué sucede si queremos trabajar un mismo tema desde distintos alfabetismos, no únicamente textual sino también visual, audiovisual, musical, etc.

Varios casos ilustraban cómo cada uno de los jóvenes se desenvolvía de formas distintas poniendo en práctica cada alfabetismo. Yassine, por ejemplo, nos mostraba constantemente vídeos editados por él y oralmente nos explicaba su pasión por el audiovisual, los entornos virtuales y presenciales en los que comparte saber y creaciones multimedia... Pero por otro lado, no tenía ni interés ni necesidad de realizar un texto sobre ello. Otro caso es el de Cinta, que parecía no desenvolverse demasiado bien delante de las cámaras, pero nos sorprendió su reflexión a partir de una imagen suya montada a caballo, sobre la noción de inteligencia y de aprendizaje entre pares en el instituto.

Tal vez el ser paciente fue uno de los elementos más necesarios en la relación con los jóvenes, tanto a la hora de investigar como en el aprender con ellos. En todo este proceso fueron indispensables la escucha, el compartir con ellos, ser paciente y no perder la confianza en el proyecto y en su implicación. Aún así, no fue ni fácil ni intuitivo en todos los momentos.

Perderse entre los entramados y las concepciones del aprender

En nuestro caso, consideramos que compartir la construcción de una etnografía con jóvenes tenía que ver con invitarles a asumir el papel de investigadores; pero en todo momento nuestro deseo se topó con implicaciones que tenían mucho que ver con las narrativas dominantes de la escuela secundaria. Cada vez que nos pedían que fuéramos más concretos en nuestras propuestas, nosotros insistíamos en la necesidad de tomar las decisiones conjuntamente. Nos sentíamos como un barco que navega a contracorriente, una sensación que a menudo también invade a Alfred en sus propias clases. Por un lado, nos dábamos cuenta de la dificultad de romper con una lógica de enseñanza-aprendizaje, en que el adulto toma las decisiones. Emprender un camino en que cada miembro del grupo aportara y aprendiera aspectos distintos parecía una utopía, aunque en muchos momentos de la investigación estuviera presente. Al principio más bien parecía que todos estuviéramos a la espera: ellos esperaban que les explicáramos “qué tenían que hacer” y nosotros que ellos tomaran esa decisión.

Mientras tanto, las discusiones que manteníamos hablaban del instituto, de sus opiniones sobre la

jornada intensiva escolar, del uso de los libros de texto digitales, del aprendizaje entre pares o de las redes sociales... Para mí cada palabra era un regalo y cada discusión llenaba de sentido la etnografía. Sin embargo, necesitábamos tiempo para que todas aquellas ideas se convirtieran en relatos que ellos llenaran de significado, convirtiendo el proyecto en su proyecto.

Aunque en esta comunicación únicamente trate de esbozar en grandes líneas hacia dónde irán los resultados después del proceso de análisis, sí quisiera destacar las implicaciones que ha comportado incorporar otras narrativas en investigación. Cuando los jóvenes ponían en práctica distintos alfabetismos para compartir sus experiencias de aprendizaje, se ponían en tela de juicio muchas normas que homogeneizan tanto al sujeto de investigación como al aprendiz. Los jóvenes iban escogiendo su lugar y grado de implicación en cada fase de la investigación, mostrándonos las singularidades de cada proceso de creación, aprendizaje y expresión.

Para finalizar, es posible que el lector se pregunte por qué esta investigación habla sobre abandono escolar. En mi opinión, reducir el abandono escolar no únicamente tiene que ver con aquellos jóvenes que no finalizan la Educación Secundaria Obligatoria (Charlot, 2007). Más bien sería hora de retroceder un escalón y pararnos a escuchar a todos aquellos jóvenes que se sienten alienados de la escuela secundaria, aunque puedan finalizar sus estudios. A través de esta etnografía, nos hemos ido perdiendo entre los entramados y las concepciones del aprender y de las relaciones, desde las voces de los jóvenes. Tal vez si nos paramos a escucharlas, sólo tal vez, nos estaremos autorizando a conocerles y a repensar el lugar que ocupan el educador y el joven en cada uno de los espacios en los que ambos crecen y aprenden a cada instante.

Referencias bibliográficas

- Banks, J. A., Au, K. H., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutiérrez, K., Heath, S.B., Lee, C.D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, N.S., Valdes, G. I Zhou, M. (2007). *Learning In and Out of School in Diverse Environments. Life-Long, Life-Wide, Life-Deep*. University of Washington, Seattle: The LIFE Center & Center for Multicultural Education.
- Bland, D. y Atweh, B. (2007). Students as researchers: engaging students' voices in PAR. *Educational Action Research*, 15(3), 227-249. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09650790701514259>
- Castells, M. (2004). Conclusión: Entender nuestro mundo. En Castells, M. *La era de la información: Economía, sociedad y cultura* (pp. 405-427). México: Siglo XXI.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Gillen, J. y Barton, D. (2010). Digital Literacies. A Research Briefing by the Technology Enhanced Learning Phase of the Teaching and Learning Research Programme. *Technology Enhanced Learning Programme*, Recuperado de: <http://www.tlrp.org/docs/DigitalLiteracies.pdf>
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana De Educación*, 49(8) Recuperado de: <http://www.rieoi.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>

[32] ¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar?> ¿Nos hemos parado a escuchar?

Rudduck, J. y Flutter, J. (2004). *How to Improve your School: Giving Pupils a Voice*. London: Continuum London.

Thomson, P. (2008). *Doing Visual Research with Children and Young People*. Routledge: Canada.

La vida en las aulas de la ESO de adultos¹

Rafael Feito Alonso, Universidad Complutense de Madrid, España rfeito@cps.ucm.es

En los últimos años dos han sido los grupos que han nutrido el incremento de la matrícula en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para adultos. Por un lado están los “expulsados” de la ESO de los Institutos de Educación Secundaria (IES), gentes que en muchas ocasiones simplemente dan continuidad a su escolaridad en los IES, frecuentemente forzados por sus familias –pese a que se trata de mayores de edad y que, en consecuencia, la asistencia es voluntaria-. Por otro lado, están las personas “expulsadas” del mercado de trabajo –o amenazadas de serlo- y que acuden a los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPAs) conscientes de que la ESO es lo mínimo que les va a pedir el mercado de trabajo.

El alumnado del primer tipo tiende a concentrarse en los grupos de mañana mientras que el del segundo lo hace en los de tarde. Tanto el profesorado como el alumnado de tarde son conscientes del mayor nivel de interrupción en el turno de mañana. En algunos CEPAs se tolera que temporalmente, en la medida en que un empleo lo justifique, el cambio de turno de la tarde a la mañana. Los estudiantes que han pasado por esta experiencia manifiestan su sorpresa por el desagradable comportamiento de parte del alumnado de la mañana.

La observación participante que aquí se refleja se ha realizado entre enero y junio de los cursos 2011-12 y 2012-13 y se ha elegido el segundo semestre porque en los primeros meses del curso las aulas están repletas de estudiantes y los CEPAs eran algo reacios a la presencia de investigadores entre tanta gente. Tras las navidades–y a veces antes- los estudiantes que continúan son los que van a permanecer a lo largo del resto del curso.

Dado que el objetivo de la investigación es analizar el regreso a la escuela de personas que proceden del desempleo o de su amenaza, el grueso de la observación se ha realizado en los turnos de tarde que son los que concentran a la mayor parte del alumnado con este perfil. No obstante, en los turnos de tarde hay también algunos alumnos jóvenes sin experiencia laboral. Igualmente se ha

¹ Este trabajo se enmarca en un I+d EDU2011-24316 titulado “Reciclarse como respuesta al desempleo: la ESO para adultos y la formación profesional de grado medio en una época de cambios estructurales”.

realizado observación participante en los grupos de mañana, dado que también cuentan con estudiantado del perfil que buscábamos.

La observación se centró en grupos del segundo de los dos cursos de los que consta la ESO para adultos porque se quería, por un lado, contar, en su caso, con la experiencia de quienes hubieran realizado el primer curso y, en segundo lugar, y sobre todo, porque una de las cuestiones clave abordadas en las entrevistas era la del futuro inmediato –seguir estudiando, buscar trabajo, etc.– de los estudiantes una vez que, previsiblemente, hubieran obtenido el título de graduado en la ESO.

A continuación se analizará la vida en las aulas. Para ello primero señalaremos algunas de las dificultades típicas del alumnado que condicionan el tipo de docencia que se puede practicar. En segundo lugar se describirá el tipo de interacciones dentro del aula en función de los rasgos físicos de esta como la sonoridad, el número de alumnos, su distribución, etc. Y finalmente se analizará el tipo de docencia predominante: una docencia centrada en el profesor.

Un alumnado con dificultades de aprendizaje.

El alumnado de los turnos de tarde es consciente de sus limitaciones derivadas de hechos como los siguientes:

1. Retomar los estudios tras muchos años sin haber estudiado (carencia de hábitos de estudio).
2. Dificultades de concentración.
3. Extenuantes jornadas de trabajo (extradoméstico pero también doméstico) y consiguiente falta de tiempo¹.

Por otro lado, estamos ante un alumnado que puede carecer de hábitos de estudio –por el tiempo transcurrido desde la escolarización anterior o por la experiencia reciente en los IES– y que suele desconocer –así se ha visto en las entrevistas– la posibilidad de aprender o complementar los aprendizajes por sí mismos. O puede haber alumnos con serios problemas de concentración. De hecho, en las conversaciones mantenidas con algunos profesores y equipos directivos se señalaba que varios de los alumnos tienen problemas psíquicos.

Hay personas que tienen una jornada sobrecargada: se levantan temprano para llegar a trabajar, llegan algo tarde a las primeras sesiones del curso y además pueden tener que asumir responsabilidades domésticas. Algunos –caso por ejemplo de los vigilantes jurados– trabajan de nueve de la noche a nueve la mañana por lo que ¹no les queda más remedio que marcharse poco antes de que terminen las clases y retomarlas después de un descanso poco prolongado.

Justamente, las dificultades de este tipo de alumnos explican que por lo general haya un elevado nivel de tolerancia –variable de un CEPA a otro– con relación a cuestiones como la puntualidad, el uso de móviles o el abandono de las clases. En algunos CEPAs un elevado porcentaje de los alumnos llega

¹ Sobre la cuestión de la perseverancia de los estudiantes de este tipo se puede ver el interesante informe de Marty Liebowitz y Judith Combes Taylor (2013).

tarde porque sale de su trabajo a una hora que no le permite llegar antes. Sin embargo, en algunos CEPAs el porcentaje de este tipo de alumnos debe ser considerablemente mayor que en otros. En algunos casos se sabe que hay alumnos que no trabajan –especialmente en los turnos de mañana- y, sin embargo, el control de la puntualidad es muy variable.

Lo mismo cabe decir con respecto al uso de los móviles y la posible justificación de una llamada para abandonar el aula. Pese a que en todos los centros hay carteles que indican la prohibición del uso de móviles, el hecho es que no es infrecuente que suene más de un móvil en la clase. A veces, el alumno concernido simplemente lo apaga y pide disculpas, pero en otras sale del aula con él para atender la llamada –y en ocasiones, simplemente no vuelve-. Algunos alumnos aducen –lo que ocasionalmente puede ser cierto- que pueden ser llamados para un trabajo –obviamente esporádico como distribuir flyers en la madrugada del día siguiente-.

La interacción en el aula.

Pese a que hay una cierta diversidad, en general los docentes son personas que utilizan un estilo afable y cordial en su relación con los estudiantes. El profesorado suele ser muy consciente de las dificultades de aprendizaje de su alumnado de los turnos de tarde –por la falta de tiempo, por su historia educativa personal, etc.- y no pone reparos a repetir las explicaciones las veces que sea preciso tanto grupal como individualmente. Algún profesor recurre a bromas, da palmaditas en el hombro a sus alumnos o los abronca cariñosamente por haber cometido un error fatal. El profesorado suele reconocer lo gratificante que resulta trabajar con alumnos que agradecen tan enormemente su abnegada labor.

El tipo de interacción en las aulas –y si se apura el tipo de docencia- está fuertemente condicionado por factores como la estructura física del aula –si es amplia o alargada, la sonoridad, la visibilidad, etc.-, el número de alumnos y cómo se distribuyen en los asientos, etc.

Las condiciones físicas de las aulas –básicamente la sonoridad y la visibilidad- varían mucho de un CEPA a otro y pueden condicionar enormemente el tipo de docencia que se ponga en práctica. Hay CEPAs que ocupan los bajos de un edificio de apartamentos y sus aulas son más bien restos de espacios disponibles, de manera que algunas de ellas resultan excesivamente alargadas –a modo de un autobús- o hay algunas columnas en el centro del aula. Todo ello dificulta considerablemente la visibilidad de la pizarra y/o del docente.

Hay aulas que cuentan con pizarras blancas en la que la escritura con un rotulador hace que lo que en ella se plasma sea mucho más fácilmente visible que en una pizarra de tiza blanca en la que muchas veces los reflejos de la luz unidos a la distancia desde el asiento del alumno impiden una adecuada visión de lo que allí se presenta.

Con respecto al sonido ocurre lo mismo. Hay aulas –especialmente cuando hay solo unos pocos alumnos- en las que la sonoridad es pésima: hay ecos que dificultan la comprensión de los mensajes orales y cualquier conversación privada entre los alumnos se oye en exceso. Por el contrario, hay

otras en las que la sonoridad es agradable y no es preciso que el profesor fuerce la voz para ser entendido. Seguramente, el uso de cortinas solucionaría muchos problemas tanto de sonido como de luminosidad².

Aunque hay variación entre los CEPAs, no es infrecuente encontrarse con grupos que a partir de enero tienen diez –a veces menos incluso–, quince o veinte estudiantes. Con estos números es mucho más fácil la interacción y el conocimiento mutuo. No obstante, es muy habitual –especialmente cuando hay muchos asientos disponibles– que el alumnado se siente de un modo tremendamente disperso, de manera que dos alumnos pueden sentarse al fondo del aula, otros tres se amontonan en la primera fila, varios se sientan en soledad, etc. Hay centros en los que todas las aulas de la ESO vespertino tienen pocos alumnos y otros en los que todas están casi llenas y alguno tiene un poco de todo –por ejemplo, si se da el caso de un grupo que no se ha llegado a completar–. Estos números permiten un tipo de interacciones y un conocimiento mutuo muy distinto de las aulas superpobladas –más de cuarenta alumnos– de comienzos de curso.

En uno de los CEPAs los estudiantes en algunas de las aulas se distribuyen en forma de U lo que posibilita una dinámica de interacciones que enriquece el funcionamiento de las clases. Es importante señalar que esta distribución del aula no responde a que el profesorado de un ámbito sea más academicista que el del resto. De hecho los profesores que solo dan clase en aulas con distribución convencional interactúan con todos y cada uno de los alumnos con la diferencia de que tienen hacer recorridos más dificultosos para atenderlos.

La distribución en forma de U permite la creación de un ambiente distendido en el que el intercambio de mensajes –casi todos relacionados con el contenido de la clase– es frecuente y permite una cierta complicidad muchas veces acompañada de una relajante hilaridad. Al mismo tiempo, esta distribución facilita considerablemente que el profesor pueda interactuar con todos y cada uno de los alumnos atendiendo sus dudas y comprobando que han hecho correctamente los ejercicios que trabajan en clase. La gente parece estar muy a gusto. En la práctica, pese a que no hay ninguna indicación al respecto, el alumnado termina trabajando por parejas algunas de las cuales parecen muy consolidadas.

En las aulas cuyos asientos están frente al profesor lo habitual es que haya una dispersión excesiva del alumnado lo que posibilita que más de uno se sitúe en algún lugar que le permita vivir por completo ajeno al desarrollo de la clase. No es infrecuente que el aula parezca estar dividida en dos: los primeros asientos más próximos al profesor están ocupados por quienes saben más, o simplemente tienen más interés mientras que el resto se distribuye –agrupada o dispersamente– más lejos del profesor. A veces situarse lejos de la pizarra es una forma que el alumno tiene de comunicar que ha tirado la toalla en la materia en cuestión.

Por otro lado, la distribución convencional de los asientos dificulta el tránsito entre las mesas por parte del profesor el cual acude a la mesa de cada estudiante para atender sus dudas o suscitarlas con su proximidad realzada por su habitual buen sentido del humor y su enorme capacidad de

² Sobre la cuestión de la distribución del material (pizarras, asientos y demás) en las aulas puede verse el trabajo de Tobias Roehl (2012).

comunicación. De hecho, los estudiantes le fuerzan a recorrer el aula de un lado a otro con sus continuas preguntas (“profe, ven”).

Una docencia centrada en el profesor

La mayoría del alumnado de la ESO o bien apenas dispone de tiempo para estudiar, leer o investigar en su casa –situación habitual entre quienes trabajan y/o tienen responsabilidades domésticas- o si dispone de él apenas lo aprovecha –lo que suele ocurrir con el alumnado más joven-. El planteamiento pedagógico que subyace es que es en el tiempo de clase en el que básicamente pueden tener lugar los aprendizajes. Esto supone un muy serio problema para las ausencias ocasionales –no digamos las prolongadas- en una materia como las matemáticas cuyo saber acumulativo de sesión en sesión exige una presencia continuada pese a que en Internet pueden encontrarse vídeos con buena parte de las explicaciones del temario, si no de todas. No se promueve el trabajo autónomo o el uso de las nuevas tecnologías fuera del horario escolar.

El material curricular con el que se trabaja consiste en fotocopias de libros de texto lo que abarata considerablemente su coste (diez euros según indicó un estudiante). Cada profesor se encarga de distribuir entre el alumnado al comienzo de la clase correspondiente unas cuantas hojas fotocopiadas.

Si bien es cierto que hay algunos alumnos lectores –de novelas básicamente, pero poco frecuentemente de la prensa generalista o del libro científico o de ensayo- lo habitual es un nivel cultural bajo que convierte al profesor en la principal o única fuente de conocimiento.

Cada uno de los tres ámbitos –ciencias, sociales y lingüístico- en que se incluyen las asignaturas tiene sus peculiaridades. Las materias de sociales y de lengua –en la que se incluye el inglés- permiten una mayor interacción del alumnado con el profesorado, ya que aquel puede aportar su conocimiento sobre los temas abordados. En ciencias, especialmente en Matemáticas, prepondera un tipo de interacción que convierte al profesor en el vértice del conocimiento, reduciendo las interacciones a aclaraciones de dudas. No obstante, en el ámbito de ciencias pueden ser muy distintas las clases de ciencias naturales de las de matemáticas ya que en las primeras se abordan temáticas susceptibles de conectar con conocimientos previos del alumnado. Este es un ejemplo de una clase de ciencias naturales en el que se aborda el tema de las mezclas. Un alumno aprovecha para hablar sobre qué tipo de café toma, se habla de si es café líquido o en granos. Este alumno dice que a veces tira directamente los restos del café al lavabo y que a su vez a veces se atasca. En esta ocasión aparecen ejemplos conectados con la vida cotidiana. Se habla de métodos de separación de sustancias: disipación, destilación, filtración. En un momento dado sale a relucir el tema del aceite y el agua y de qué hacer con el aceite, cómo reciclarlo. También se habla de lo que hace una depuradora. Una alumna cuenta que el fontanero de su casa encontró en las tuberías pañuelos y bragas. La profesora indica que no se deben tirar pañuelos al inodoro. Un alumno apunta que hay toallitas desechables. A veces resulta difícil saber si la mezcla es homogénea o heterogénea. Un alumno pone el ejemplo de la leche de pantera en la que se ven restos de menta y la leche cambia de color. Otro cita la granadina con chocolate –típica de las disco *lights* para adolescentes-.

Es muy llamativo el posible cambio de tema durante unos minutos para volver inmediatamente al tema original. Es verdad que muchas veces estos cambios de tercio se refieren a las fechas de examen, pero pueden serlo sobre alguna actividad. Así, mientras se habla de cálculo exponencial se pueden dedicar un par de minutos a hablar sobre una próxima visita al jardín botánico para poco después hablar sobre el acceso a la universidad de mayores de 25 años. Ni qué decir tiene que estos breves excursos distienden el ambiente y permiten que casi todos los alumnos intervengan.

La tónica de la enseñanza consiste en que el profesor explica, hace preguntas a la clase en general o a algún estudiante en particular, comenta las respuestas y continúa explicando. Es decir, acudir a clase significa básicamente ir a escuchar al profesor³. De hecho, algunos alumnos se quejan del peso excesivo de la palabra del profesor. No obstante, en muchas ocasiones los alumnos intervienen mostrando dando a conocer el conocimiento que proviene de su experiencia o de sus opiniones provocando pequeños debates.

Al igual que sucede en la mayor parte de los centros educativos, no hay definido por parte de los claustros un estilo educativo más o menos similar que se pudiese considerar como más eficaz para el aprendizaje. Algunos de los rasgos personales de todo el profesorado de este grupo (detectado en las entrevistas) como la apertura de mente, la disposición a escuchar, la paciencia, la empatía y un largo etcétera contribuyen a crear un buen ambiente en clase. Sin embargo, es fácilmente detectable para cualquier observador cómo un alto porcentaje de alumnos se desconectan del decurso de la clase (muchas veces de un modo no disruptivo, por ejemplo, manejando el móvil debajo de su mesa). En ocasiones algún alumno declara en voz alta –y audible por todos– su aburrimiento o bostezo perceptiblemente.

Conclusiones

El hecho de que la mayor parte de los estudiantes sean personas adultas y respetuosas facilita la relación de estos con un profesorado plenamente consciente de las enormes dificultades que están sorteando sus alumnos para alcanzar el título de la ESO.

Parece claro que las limitaciones infraestructurales de las aulas –normalmente desnudas y desprovistas de soporte informático– unidas a las de los propios alumnos –su falta de tiempo, de hábitos de estudio y su bajo nivel cultural y académico– promueven una enseñanza de tipo frontal. No obstante, no es una enseñanza que quepa calificar de convencional puesto que el profesorado –al menos esto es lo habitual pese a alguna que otra insidiosa excepción– hace cuanto está en su mano por dinamizar las clases y hacerlas lo más inclusivas posibles.

Referencias bibliográficas

Blanco, N. (1992). *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso.* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga, Málaga.

³ Pese a que es difícil conocer con precisión cómo se enseña en las aulas de nuestro país, distintos estudios de carácter etnográfico (Blanco, 1992; Merchán, 2005; Díaz de Rada, 1996; Feito, 1990; Fernández Enguita, 1985) como de tipo cuantitativo (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2009) ponen de que lo que prepondera es un modelo de enseñanza pasiva en el que el alumnado sigue las explicaciones del profesor, memoriza la materia y lo vuelca en un examen.

- Díaz de Rada, Á. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Feito, R. (1990). *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Madrid: CIDE.
- Fernández Enguita, M. (1985). *Cualquier día a cualquier hora: etnografía de la escuela*, *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 477: 57-90
- Liebowitz M. y Taylor J. (2013). *Breaking Through: Helping Low-Skilled Adults Enter and Succeed in College and Careers*. Recuperado de <http://www.jff.org/publications/workforce/breaking-through-helping-low-skilled-adu/172>
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2009). *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid*. Edición electrónica. Recuperado de www.ie.edu y www.asp-research.com
- Roehl, T. (2012). *Disassembling the classroom – an ethnographic approach to the materiality of education*. *Ethnography and Education*, 7(1): 109-126.

¿Y si cambiamos de prisma?

Relatos de experiencias denominadas “abandono”

Piedad Calvo León, Becaria de Investigación en el departamento de Didáctica y Organización Escolar Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, España, piedy@uma.es

Virginia Martagón Vázquez, Estudiante de Doctorado en el departamento de Didáctica y Organización Escolar Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, España vmartagon@gmail.com

Introducción

Como investigadoras noveles tenemos muchas cosas en común. Nuestras experiencias anteriores en relación con las distintas instituciones educativas por las que hemos pasado durante todos estos años, en la escuela, el instituto y la universidad, tienen un extraño paralelismo que nos hace hablar desde otra perspectiva, nos acerca a una realidad que no solo es investigada, no solo es explorada a través de terceras personas, forman parte de nuestra historia de vida.

Ambas hemos “abandonado” en algún momento de nuestra trayectoria, hemos “fracasado”, según las definiciones que se utilizan para nombrar estas circunstancias que hacen que alumnas y alumnos no terminen de manera satisfactoria los estudios iniciados. Es curioso, sin embargo, que ninguna viviera este abandono como una decisión propia, como la culminación de una etapa inacabada por nuestra voluntad, las dos teníamos deseos de seguir estudiando. Y tampoco nos sentimos “fracasadas” por no haber llegado, en ese momento, donde se esperaba, donde nos exigían de la forma que ya habían determinado que se debía hacer. El fracaso para nosotras fue no encontrar sentido a lo que hacíamos, no tener apoyo o soporte que nos alentara a buscar nuevos caminos, a observar esa realidad que sentíamos tan lejana desde otra perspectiva, a continuar sin dejar de lado nuestras inquietudes, es más, a hacer de éstas un motor que nos ayudara a seguir adelante. No nos faltaban ganas de aprender. Nuestros contextos tampoco impedían que pudiésemos seguir estudiando, aunque no provenimos de ambientes con un alto nivel académico o económico, siempre hemos tenido, gracias al apoyo de nuestras familias y a las becas, la posibilidad de formarnos en lo que nos interesaba. Entonces, ¿cuál era el problema?, ¿por qué no vimos otra salida más que el “abandono”?, ¿realmente era solo responsabilidad nuestra?

Abandono escolar o expulsión por parte del sistema

“Se construyó en la década del sesenta y setenta un discurso como si existiera algo que se llama fracaso escolar, que amenaza a los chicos de origen popular, como un animal salvaje que se los va a comer. Hay que deconstruir eso”. (Charlot, B., Conferencia “El fracaso escolar un objeto de investigación inencontrable”, p. 2)

¿A qué nos referimos cuando hablamos de abandono o fracaso escolar?

Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M. y Riviere González, J. (2010, p.123), nos presentan el fracaso escolar como *“el resultado final de un proceso con jalones y manifestaciones diversos”*, el último paso provocado por un desenganche o desvinculación del sistema (Marchesi, 2003 p.7) que hace que el o la estudiante no encuentre su sitio en la escuela y se vaya alejando paulatinamente. De esta manera, podemos mirar el fracaso como una acumulación de experiencias acaecidas en el contexto escolar que va imprimiendo en el alumnado una visión desesperanzadora de su relación con la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El abandono escolar hace referencia a la salida por parte del estudiante del centro escolar sin haber superado los requisitos mínimos establecidos para conseguir la titulación vinculada a dicha etapa (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato...). Es la manifestación más potente del fracaso escolar, se presenta como la alternativa ante la falta de “adaptación” al contexto educativo, motivando la valoración negativa por parte de los profesores y profesoras, ya sea por no llegar al nivel de aprendizaje esperado o por factores relacionados con las capacidades o actitudes del alumnado.

Pero hay que tener en cuenta que la escuela debe cumplir su función primordial, garantizando el derecho a la educación. Por tanto, permitir que los y las estudiantes fracasen y abandonen, más aun en el tramo de educación obligatoria, se traduce como “la negación al alumno a poder seguir beneficiándose del derecho a la educación” (Gimeno J., 2004, p.1).

El fracaso escolar surge (Escudero 2005; Escudero, González y Martínez, 2009) cuando los y las estudiantes no cumplen con la exigencia que ha marcado la institución y que los profesores y profesoras se encargan de calificar como no satisfactorias.

Mientras el acceso a la educación es gratuito y obligatorio, es el mismo sistema quien selecciona y aparta a los alumnos que no cumplen con los requisitos.

Estos requisitos, que son valorados y que determinan quién continúa y quién es excluido, se limitan a los aprendizajes cuantificables, dejando a un lado los aspectos relativos a la propia persona y su entorno, aun sabiendo que son parte fundamental para comprender de manera holística la situación.

Termina siendo “una manifestación paradójica, según como se mire, del reto de la universalización de la educación obligatoria. Un reto que tiene como consecuencia la masificación, que produce una serie de transformaciones en las instituciones escolares” (Hernández, F. y Tort, A., 2009, p.3)

En la situación de fracaso escolar también se valoran las actitudes o comportamientos considerados socialmente como no adecuados (Escudero, 2005). De esta forma se sigue manteniendo la mirada sobre el alumnado, sin pararnos en analizar los motivos que han provocado este desencuentro entre las expectativas de la institución y el trabajo del estudiante.

Existen distintas posturas en cuanto al análisis de este tema: la que se centra en los problemas de los alumnos, preocupada por la distribución de las capacidades, la motivación y el esfuerzo; la que se centra en factores sociales o culturales, como características de las familias, áreas desfavorecidas, etc., y la que se centra en el funcionamiento del sistema educativo, especialmente en torno a los centros y al estilo didáctico de los profesores (Marchesi, A. 2003, p.13).

Nuestra intención es analizar esta situación problemática desde otro prisma. Nada es casualidad, todo es producto de las construcciones que hacemos gracias al contexto que nos rodea, es menos catastrófico hacer culpables al alumnado que reflexionar sobre los sistemas educativos.

Fracaso escolar o fracaso académico

Hay autores que observan el fracaso desde la incapacidad, falta de interés o negación del origen institucional del problema que estamos abordando, por parte de las escuelas de analizar las causas radicales del fracaso y a partir de ahí trabajar por identificar posibles alternativas, orientadas a minimizar el efecto que produce en los y las estudiantes y que repercute en todo el entramado educativo. En este sentido nos habla Gimeno (2004, p. 1) al referirse al fracaso escolar como “un fracaso académico con graves consecuencias. En la medida en que hemos reducido el derecho a la educación al derecho a la escolaridad, al fracasar en la escolaridad se fracasa en la realización del derecho a la educación”

Y este fracaso de la escuela se debe, en gran medida, a que se mantiene una estructura rígida y universal que pretende hacer pasar por un molde predeterminado a un alumnado cada día más diverso y que presenta unas necesidades adaptadas al contexto social que estamos viviendo en la actualidad.

En palabras de López Melero, habría que dejar de elaborar categorías selectivas que precisen propuestas de terapias o adecuación al sistema por parte del alumnado y plantearnos que “no se trata de saber en qué fallan algunos alumnos y alumnas sino en qué falla este sistema que no sabe dar respuesta al alumnado diverso”.

Continúa planteando este autor lo que supone comenzar a evaluar la escuela en vez de a los individuos, siendo esta una tarea difícil, no solo porque supone reconocer las debilidades sobre las que se construye la institución escolar, sino porque plantea la necesidad de propuestas actuales y adecuadas para construir una nueva escuela, una escuela inclusiva capaz “de transformar las pedagogías de la escuela actual para darle respuesta a la diversidad de niños y niñas y de jóvenes que hay en nuestras instituciones educativas” (López Melero, M., 2011 p. 2)

Creemos que éste es un punto clave, la escuela debe pensar en la diversidad, ya que todas las personas somos diferentes, por lo que no puede existir una única opción de aprendizaje, no todos aprendemos

del mismo modo. Debemos dar respuesta a todo el alumnado, y trabajar para no excluir a ninguno ni privarlo de su derecho a educación. El alumnado no va a la escuela a retener contenidos, va a educarse y ambas son acciones muy diferentes. Analizando esto se nos plantea un interrogante, ¿creemos que la metodología que utilizamos posibilita la convivencia y el aprendizaje para todos y todas? Si dudamos al leer esta pregunta, a nuestro modo de ver no estamos educando, tal vez instruyendo.

Metodología

Este estudio se plantea como un acercamiento a realidades concretas vividas por personas que están pasando o han pasado por la experiencia del abandono o fracaso escolar y no tiene intención de juzgar ni a éstas ni al sistema educativo. La finalidad es conocer, de primera mano, cómo influye esta circunstancia en la trayectoria y el autoconcepto de los y las estudiantes, así como dejar constancia de los mecanismos que desarrollan para afrontar y superar las expectativas de fracaso a las que se han visto abocado.

Para acceder a la información necesaria para este acercamiento, hemos utilizado estrategias adecuadas a esta investigación cualitativa:

1. Relatos autobiográficos
2. Entrevistas semiestructuradas y conversaciones con estudiantes y maestra de PCPI¹
3. Análisis de documentos relacionados con un proyecto de investigación sobre el éxito escolar²

Todas las personas que han participado en esta investigación han vivido en primera persona el drama que supone estas situaciones en el alumnado, profesorado, familias y centros, así como la esperanza que ofrecen los caminos alternativos, senderos que van creando a su paso alumnos y alumnas que han sido y son más fuertes que la etiqueta que pretende categorizarlos en relación a una serie de listas clasificatorias generales que no tienen en cuenta la peculiaridad individual de cada uno y cada una de nosotras.

Volver al aula a pesar del sistema, abriendo nuevos caminos

¿Cómo viven y cuentan su fracaso escolar? ¿Cómo se perciben a sí mismos?

Tras pasar por una vivencia de este tipo, cada una y cada uno de los estudiantes tienden a modificar la percepción sobre ellos mismos y ellas mismas. Generalmente se sienten responsables de no haber superado esa etapa, bien por problemas relacionados con la supuesta capacidad para dar respuesta a los requisitos escolares:

1 Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) son una medida de atención a la diversidad, cuya finalidad es ofrecer una vía alternativa al alumnado que no haya obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y, al mismo tiempo, conseguir una cualificación profesional que facilite su acceso al mundo laboral.

2 (Pry031/2011).

Me tocó en una clase en la que todos sacaban matrículas de honor, y entonces sentí que no podía llegar al nivel de ellos. Ellos sacaban siempre buenas notas y yo estudiaba y suspendía. (Alumna de Ciclo Formativo)³.

Hablando claro porque fui tonto e irresponsable para poder sacar mis estudios. (Alumno de PCPI).

Me metí directamente a esa (rama de Bachillerato) porque quería hacer enfermería. Pero ¡qué va! me metieron un palizón. Fue llegar y en el primer trimestre no pude. (Alumna de Ciclo Formativo).

O por actitudes de pasotismo frente a las tareas o enfrentamiento con las normas establecidas. Así nos lo hacen saber cuando les pedimos que cuenten su experiencia de fracaso:

Mi fracaso en la E.S.O. fue porque perdí las ganas de estudiar, todo me daba igual, [...] me di cuenta de que mis amigas ya se iban y que yo seguía ahí, y que ahí me podía quedar si no hacía algo de provecho. (Alumna de PCPI).

En Bachillerato, me rendí porque es que no, no tenía aspiración a nada, no tenía ganas y lo dejé. (Alumno de Ciclo Formativo).

Estoy en un PCPI porque cuando estaba en la ESO no estudiaba, hacía muchas tonterías en clase y no le hacía caso a los profesores. Todo se debía a la separación de mis padres porque mi madre me dio mayor libertad entonces deje más los estudios a un lado y lo único que quería era divertirme. (Alumno de PCPI).

Buscar “huecos” que den sentido a la formación. Personas y momentos determinantes para superar el “fracaso”

Pero como ya dijimos al iniciar este estudio, no nos queremos centrar en las historias de abandono, en el sabor amargo que llevan consigo quienes ven como se quedan fuera del sistema escolar, atribuyéndose la culpa. Sabemos que hay esperanza y futuro, porque lo hemos vivido, quisimos buscar esas experiencias a las que se agarran con fuerza los y las supervivientes de este sistema de exclusión que no los reconoce. Lo conseguimos acercándonos al alumnado que, tras una segunda oportunidad que sin duda aprovechan, continúan forjando un futuro que va más allá del conformismo.

Me ayudaron y la verdad es que, gracias a mi familia que me ha ayudado, ahora estoy aquí, ahora estoy estudiando solo. Ya no me hace falta ayuda de nadie. (Alumno de Ciclo Formativo).

Gracias al PCPI me he dado cuenta que soy como todos los demás que puedo llegar a

³ Enseñanzas de Formación Profesional Específica, que se organizan en Familias Profesionales y permiten adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para la incorporación del alumnado al mundo laboral.

alcanzar aquella meta que me proponga que nadie es más que nadie y que con un poco de esfuerzo podemos llegar a donde queramos. (Alumno de PCPI).

Y veía a otras personas que antes yo me juntaba con ellas, que no tenían estudios, trabajando un día entero y pagándole nada y menos por no tener un título y yo decía: yo esto no lo quiero. Y me estuve informando sobre las pruebas de acceso, algunos profesores me ayudaron... (Alumna de Ciclo Formativo).

Yo he tenido un fracaso en la E.S.O por que no me gusta estudiar y cuando abrí los ojos gracias a mi familia y profesores del anterior colegio me dieron la oportunidad de sacármelo aquí y creo que lo conseguiré. (Alumno de PCPI).

Consideramos esencial que el profesorado entienda que todo el alumnado es competente para aprender pero no todas las personas necesitamos lo mismo, como ya nos recordaba la cita de López Melero al inicio del artículo, no es cuestión de igualdad de oportunidades si no de oportunidades equivalentes.

Es fundamental que se encuentren a gusto, haciendo cosas útiles, y no apartados de la sociedad o señalados de antemano. (Profesora de PCPI).

Este profesorado ha conseguido que personas que ya estaban fuera del sistema puedan reengancharse y cambien sus expectativas. ¿Les dará el sistema respuesta?

Las propuestas institucionales, ¿son realmente una opción válida u otra forma de apartar a quienes no se adaptan?

¿Qué piensan de los P.C.P.I como alternativa sus protagonistas?

Es curioso que al cambiar la relación académica, su respuesta sea también distinta, les han posibilitado reflexionar, ¿siempre es así o es la minoría la que no se deja aplastar por la profecía autocumplida? Son las vivencias de unas determinadas personas en un curso concreto. No estamos de acuerdo con estas opciones educativas, concebidas desde la exclusión, que reúne a las personas a quienes la escuela no supo darle respuesta. Pero nos ha resultado interesante conocer que lo han vivido como una oportunidad que nunca antes tuvieron.

En cualquier caso, creo que esta opción supone un fracaso en sí del sistema, porque quiere decir que anteriormente ha habido algo que no ha funcionado. No hay que esperar a que cumplan 16 años y acumulen suspensos para aportar respuestas educativas distintas. (Profesora de PCPI).

Por una parte lo veo mal ya que supuestamente todos deberíamos hacer cuatro años de educación secundaria obligatoria. Por otro lado lo veo bien porque si no hubiera

estado hoy en el PCPI quizás seguiría repitiendo en la ESO sin tener nada, amargada y con ganas de quitarme del colegio. (Alumna de PCPI).

Pienso que es una gran oportunidad para la gente que desperdicia el tiempo en la ESO y luego se da cuenta de que tiene que estudiar para ser alguien en la vida. (Alumno de PCPI).

No me gustan, pero es la única salida que me quedaba para sacarme la ESO, no es agradable ver como tus amigos de toda la vida se sacan sus graduados y van avanzando, y yo seguía estancado. (Alumno de PCPI).

Aunque nos gustaría decir los PCPI son la panacea, somos conscientes de que, normalmente, el alumnado pasa en el curso un año y luego abandona el sistema escolar o acceden a una formación técnica. Pocos y pocas acceden a la Universidad. Pero creemos que merece la pena dar a conocer la experiencia de este grupo de estudiantes que, junto a su maestra, se empeñan en no dejarse encasillar dentro de las estadísticas... a fin de cuentas, ya lo han conseguido una vez al regresar a las aulas.

Referencias bibliográficas

- Charlot, B. Conferencia *El fracaso escolar un objeto de investigación inencontrable*. Recuperado de: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/Conferencia%20B-Charlot.pdf>
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009) El fracaso escolar como exclusión Educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, 50, 41-46
- Gimeno, J. (2004): ¿Quién fracasa cuando hay fracaso escolar? *1er. Congreso anual sobre el fracaso escolar. Palma de Mallorca*. Recuperado de: <http://www.fracasoescolar.com/congrescat/conclusions2004.html>
- Hernández, F. Y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>.
- López Melero, M (2011): *Construyendo escuelas inclusivas: cuando me siento importante, la escuela me gusta*. Documento policopiado. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas-Documento de Trabajo 11/2003.
- Mena Martínez L., Fernández Enguita, M. y Rivière Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 119-145.

«Cuando la escuela no es lo mío»

Etnografía y jóvenes en riesgo

Xus Martín García, Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, España, xusmartin@ub.edu

Objetivo de la investigación

Esta aportación se ubica en el ámbito educativo y tiene como punto de partida la observación realizada en una Unidad de Educación Compartida de l'Hospitalet de Llobregat. Estaba interesada en conocer de cerca cómo se educa a jóvenes cuyo recorrido escolar ha estado marcado por el conflicto. Jóvenes que acaban abandonando la escuela aburridos de lo que en ella se enseña y se exige. Quería ver qué hacen los educadores para vincularles a un proyecto de trabajo y de aprendizaje, para establecer con ellos relaciones significativas que les inviten a plantearse su futuro. En definitiva, quería conocer qué mecanismos psicopedagógicos se ponen en funcionamiento en una intervención de estas características y qué herramientas educativas resultan eficaces en la intervención con adolescentes *difíciles*, ante los cuales la escuela fracasa una y otra vez.

Detección del problema

La conducta descarada de algunos adolescentes en las aulas de los institutos es un problema real de un número importante de profesores y profesoras, que sufren continuas interrupciones en sus clases y no disponen de los recursos necesarios que les permitan modificar el comportamiento de los alumnos más difíciles. Además del bajo rendimiento escolar, lo que complica la estancia de estos jóvenes en la escuela son problemas de absentismo escolar y de disciplina (Funes 2010): falta de respeto al profesorado y al resto de compañeros, incumplimiento sistemático de las normas establecidas, o consumo de sustancias ilegales, entre otros.

La relación conflictiva de estos adolescentes con el instituto ha forzado a las administraciones y centros educativos a diseñar recursos que garanticen el derecho a la educación de cualquier joven, pero que a la vez consideren la singularidad de este colectivo. Con esta voluntad, en Cataluña, a partir del curso 2002-2003, surgen las Unidades de Escolaridad Compartida (UEC) (Moreno, 2005). Su objetivo es atender a chicos y chicas con importantes niveles de absentismo escolar, que a pesar de encontrarse en edad de formación obligatoria, en la práctica quedan al margen del sistema

reglado. Jóvenes cuya formación debe desarrollarse a partir de nuevos itinerarios curriculares. Así, las UEC proponen a los jóvenes un currículum adaptado en el que se prima la actividad manual sobre la actividad académica, se desarrollan contenidos vinculados a distintos oficios que les permitan un acercamiento al mundo laboral, se hace un seguimiento más personalizado de cada alumno y se intenta establecer un sistema de relaciones que favorezca el crecimiento de cada joven y le ayude a definir un futuro que supere la situación de marginalidad a la que está expuesto.

En las UEC los alumnos tienen la posibilidad de finalizar su escolaridad obligatoria y adquirir el título de Graduado Escolar “con modificación curricular”. Algunas de estas unidades gozan de una infraestructura importante –heredada de antiguas aulas taller– que permite el desarrollo de actividades manuales difíciles de llevar a cabo en instituciones académicas convencionales, abriendo así una puerta a nuevos aprendizajes. Por otra parte, los perfiles profesionales de los adultos que participan en una Unidad de Escolaridad Compartida son más variados que en cualquier instituto de régimen ordinario. Junto a la presencia de maestros y profesores licenciados en distintas áreas –con predominio de pedagogos y psicólogos– también forman parte del proyecto especialistas en distintos oficios, cuya aportación es imprescindible para un aprendizaje de calidad de la actividad manual que se lleva a cabo en los talleres.

Metodología y fuentes de información utilizadas

Para poder mostrar la vida cotidiana de una intervención de las características que buscaba, observé durante un curso escolar un grupo de adolescentes de la Unidad de Escolaridad Compartida Esclat de Bellvitge, ubicada en la ciudad de L’Hospitalet del Llobregat¹. La elección del centro para realizar la observación vino motivada por las buenas referencias llegadas desde distintas fuentes. En los comentarios que escuché a educadores sociales se destacaba la calidad de la intervención y la larga trayectoria del centro en el trabajo con adolescentes y jóvenes en riesgo social. El primer contacto con el Esclat lo hice en el mes de junio. En una entrevista con la directora le comuniqué mi interés por conocer desde dentro cómo funciona el centro y cómo se aborda la formación de los chicos en el día a día. Ella me invitó a que yo misma explicara el proyecto a los educadores. Así, a principios de septiembre me reuní con el equipo educativo para dar a conocer mis intereses y mirar posibilidades de colaboración. Quedamos que estudiarían la propuesta y me dirían alguna cosa. Dos días más tarde me llamó la orientadora pedagógica para decirme que, tal y como había pedido, podía participar en uno de los cuatro grupos de chicos que funcionan en la UECs.

El trabajo que aquí presento ha durado dos cursos escolares y consiste en una investigación etnográfica² con la que he pretendido conocer y describir la complejidad de los elementos psicopedagógicos que intervienen en la educación de adolescentes que han quedado excluidos de la enseñanza reglada, y que viven en situación de riesgo social. La observación la hice en un grupo formado por diez adolescentes –nueve chicos y una chica– y su tutora. Durante un curso escolar –de septiembre

1 Para conocer la trayectoria de la entidad Esclat-Bellvitge se puede consultar los siguientes documentos: Fundació Serveis de Cultura Popular (1996), Basté (2012) y Esclat Bellvitge (2012)

2 Taylor y, Bodgan,(1984) Velasco, H y Díaz de la Rada, A (1997).

a junio– participé con una periodicidad semanal media de tres mañanas o tardes. Así, pude observar varias sesiones de todas las actividades y talleres que realizaban los chicos. El primer año mi tarea consistió en observar, tomar notas y –a partir del mes de diciembre– hacer fotografías. Cuando salía del centro pasaba a limpio los apuntes, elaborando una especie de diario en el que describía con todo lujo de detalle mis observaciones. Con el tiempo la observación se fue haciendo más selectiva y los apuntes también. Asimismo en el diario introducía reflexiones que me había sugerido mi estancia en el Esclat.

Aunque la observación etnográfica fue la fuente de información más relevante para elaborar los resultados del estudio, también incorporé entrevistas y consulta de documentación diversa. Las entrevistas realizadas durante la investigación se estructuraron de forma distinta en función del colectivo al que se dirigían. Realicé seis entrevistas sistemáticas al equipo de educadores directamente implicado en el proyecto, cinco al grupo de adolescentes y tres al equipo directivo del centro. También mantuve conversaciones informales a nivel personal con dos de los adolescentes y con la única chica del grupo. La diversidad de entrevistas me permitió matizar y profundizar aspectos concretos recogidos en las observaciones. La última fuente de información fue la consulta de material. Además de los documentos de carácter público que la entidad tenía elaborados –como el ideario del centro y el proyecto educativo–, también tuve acceso a documentos de uso interno como informes, memorias, material recogido en jornadas de formación, fotografías, videos de cursos anteriores, o conclusiones de algunos encuentros de educadores. Este material fue especialmente relevante a la hora de entender e interpretar algunas de las intervenciones del equipo.

Posteriormente y una vez finalizada la observación, hice una lectura sistemática del material (diario de campo, entrevistas y documentos del centro), a partir de la cual elaboré listas de temas, –al principio muy vinculada con anécdotas y situaciones puntuales– pero que después me permitió establecer categorías de intervenciones en el centro. El resultado de todo ello fue la elaboración de un índice provisional en el que se recogían aspectos educativos de distinta naturaleza que estaban presentes en el Esclat. La ordenación progresiva de ese índice me permitió conocer finalmente cuales eran las dimensiones educativas que configuraban explícita o implícitamente el proyecto del centro. El segundo año, a partir de la información obtenida en la fase anterior, lo dediqué a redactar los resultados obtenidos.

Resultados

Los resultados surgidos de esta investigación son: un relato de la experiencia observada y una propuesta sistemática de los elementos que configuran la pedagogía del Esclat (Martín, 2008). Con el relato de la experiencia intenté mostrar el día a día en el Esclat, recoger la sensibilidad de los educadores, su actuación en situaciones cotidianas y el clima en el que se lleva a cabo la intervención. Pretendía también describir cómo son los adolescentes que allí se forman, cuales son sus expectativas, su manera de vivir la escuela y su manera de entender la vida. Intenté ser fiel a la realidad que observé a lo largo de un curso escolar. Para respetar la privacidad y la identidad de los participantes, alteré los nombres de los protagonistas así como sus características personales. Sin embargo,

todas las anécdotas recogidas fueron reales, no inventé ninguna. Únicamente me limité a introducir modificaciones formales con la voluntad de facilitar la lectura del texto. En el segundo resultado ofrezco a modo de síntesis una propuesta sistemática de la pedagogía en el centro. En ella subrayo las dimensiones que a mi juicio explican cómo se educa a los chicos, y como el equipo de educadores afronta la formación de unos adolescentes que tienen una actitud de rechazo frontal a la escuela. Se trata de elementos que aparecen en el relato etnográfico pero que aquí se abordan desde una visión analítica en la que se insiste en las consecuencias educativas de su puesta en práctica. En concreto: ofrecer espacios de trabajo y de encuentro; reconstruir el vínculo con los adultos; el uso del sentido del humor; la creación de un medio denso en rutinas; la vinculación con el grupo de iguales; una pedagogía orientada al éxito; el currículum adaptado, y la visión esperanzada de la realidad. Paso a presentar muy brevemente cada uno de estos dinamismos.

Ofrecer espacios de trabajo y de encuentro. El centro es el escenario que va a permitir a los jóvenes establecer relaciones positivas, recuperar la confianza en ellos mismos y desarrollar su capacidad de trabajo. Para que todo ello sea posible el medio físico debe cumplir tres requisitos: garantizar la seguridad de los adolescentes, convertirse en un lugar de trabajo, y ser percibido como un espacio de encuentro personal.

Reconstruir el vínculo con los adultos. La experiencia que los adolescentes han tenido con los adultos dentro y fuera del ámbito escolar ha estado más marcada por los desencuentros que por los encuentros, de manera que la mayoría de ellos percibe a los adultos como personas en las que no se puede confiar. Entre los recursos contemplados en el centro para favorecer relaciones cálidas entre adultos y adolescentes destacan: el trato respetuoso a cada chico, la actitud de servicio de los educadores, y la tutoría individualizada.

El sentido del humor. El uso de las bromas es continuo en la intervención de los educadores, permitiéndoles tomar distancia de lo que ocurre en las clases y ayudándoles a desbloquear situaciones en las que los chicos están tensos. Las bromas introducen en más de una ocasión elementos nuevos a considerar en la resolución de un conflicto, acercan posturas enfrentadas, ayudan a algunos alumnos a perder el miedo y a otros a asumir un fracaso. Así, el buen humor y las bromas se convierten en recursos eficaces, que permiten responder a provocaciones de los chicos, motivarles para implicarse en una actividad, desaprobar o sancionar conductas incorrectas, y mostrarles afecto.

La creación de un medio denso en rutinas. En el Esclat la transmisión de rutinas se lleva a cabo “por inmersión”: los chicos se encuentran participando de un medio que les invita con insistencia a llevar a cabo una serie de acciones que no perciben como una imposición. Mediante la práctica y la repetición incesante estas acciones pasan a convertirse en hábitos individuales y colectivos que pautan el desarrollo de cada actividad. Así, los chicos adquieren pautas de comportamiento mediante la acción, participando desde el primer momento en prácticas que ya están establecidas y a las cuales ellos se suman en calidad de participantes.

La vinculación con el grupo de iguales. Los grupos de iguales son la unidad básica de funcionamiento, uno de los instrumentos más potentes para trabajar la vinculación de los chicos al centro, para garantizar el seguimiento personal de cada uno de ellos y para regular la convivencia. Se trata de

una opción metodológica fácil de justificar con criterios educativos: el grupo de iguales favorece la creación de lazos afectivos, la participación en las actividades, el conocimiento mutuo, la intimidad, el ejercicio de la crítica, la resolución cooperativa de los conflictos de convivencia que se generan en el día a día, y el respeto a la diversidad.

Una pedagogía orientada al éxito. El estigma de fracaso escolar que acompaña a los alumnos es el principal impedimento que los educadores deben combatir para incorporar a los adolescentes al proceso de aprendizaje que se les brinda desde el centro. Las expectativas de éxito se convierte en un elemento imprescindible para devolver a los jóvenes la confianza en sus competencias. Estas se concretan en: proponer actividades nuevas en las que los chicos no han fracasado anteriormente; enfrentarles a retos moderados en los que el grado de dificultad es asumible; ofrecer aprendizajes significativos que favorezcan su implicación y, por último, la presencia continuada de refuerzos positivos.

El currículum adaptado. Los adolescentes acuden a la UEC para concluir su etapa de escolaridad obligatoria. Para ayudarles en su formación, el centro les ofrece un currículum adaptado a sus necesidades, en el cual hay una mayor presencia de la actividad manual sobre la actividad académica, lo que permite introducir recursos formativos laborales que faciliten la transición de la escuela al trabajo. Entre los rasgos que caracterizan el currículum adaptado destacan: el rol de aprendices que asumen los alumnos en los talleres, el aprendizaje participativo, la recuperación de aprendizajes imprescindibles y la recuperación de conexiones con la cultura.

La visión esperanzada de los educadores ante la realidad con la que trabajan cada día les permite una intervención optimista y constructiva, en la que se combinan criterios de realidad con la confianza en las capacidades de los alumnos. Se parte del supuesto que las duras condiciones escolares, familiares y sociales en las que viven los adolescentes no determinan su futuro, que este está por construir y que con empeño se pueden diseñar proyectos realistas que supongan un salto cualitativo en la vida de cada joven.

Conclusiones

Creo que la manera de trabajar del equipo educativo observado abre vías de intervención con una población que incomoda en las aulas de cualquier instituto y a la que con frecuencia se la etiqueta como “difícil”, “inadaptada” y “problemática”. Seguramente las posibilidades que ofrece la infraestructura de estos centros sean poco adaptables a la vida de los institutos. Sin embargo, la mayoría de los elementos pedagógicos señalados sí que son transferibles. La proximidad en la relación personal, el aprendizaje participativo, la creación de un medio acogedor, el buen humor, la presencia de adultos significativos para los alumnos, las agrupaciones reducidas a la hora de trabajar y la confianza en las capacidades de los jóvenes no deberían ser rasgos exclusivos de centros que atienden a adolescentes *difíciles*. Entiendo que una propuesta educativa de estas características es sugerente para al conjunto del profesorado que trabaja con adolescentes en edad escolar obligatoria y que, por lo tanto, tienen derecho a una educación de calidad atenta a sus necesidades. Es decir, una educación respetuosa con la diversidad y las diversidades que siempre cristalizarán en las aulas de cualquier instituto.

Referencias bibliográficas

- Basté, M. (2012) La finestra: la UEC del Centre Esclat a Butlletí inf@ncia nº 8, Generalitat de Catalunya. Direcció General d'Atenció a la infància i l'adolescència.
- Deligny, F. (1971). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: Estela.
- Fundació Serveis de Cultura Popular. (1996) Centre Esclat-Bellvitge. Col. Taleia, Experiències de Pedagogia social 33, Barcelona, FSCP.
- Esclat Bellvitge (2012) *Projecte educatiu*, Barcelona, Esclat
- Funes, J. (2010). *9 ideas clave. Educar en la adolescencia*. Barcelona: Graó.
- Hargreaves, A. (2008). *Educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Martín, X. (2008). *Descarados. Una pedagogía para adolescentes inadaptados*. Barcelona: Octaedro.
- Moreno, A. (2005). El centro abierto y la UEC: recursos para la infancia y la adolescencia en situación de riesgo social. *Revista de Educación Social*, 4.
- Taylor, S.J., Bodgan, R.(1984). *La introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Velasco, H. y Díaz de la Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

La construcción del fracaso y el éxito escolar desde el interior del aula

Montserrat Pulido Fuentes, Universidad de Castilla La Mancha, España Montserrat.Pulido@uclm.es

Descripción del objeto

La enseñanza es una actividad profundamente moral, porque contribuye a la creación y recreación de las generaciones futuras. De las aulas sale la sociedad futura, o al menos parte de ella. Desde la escuela no sólo se imparten conocimientos, sino también habilidades, valores, y creencias que se verán reflejadas en la sociedad y construye parte de lo que es la cultura. Como papel fundamental que se le atribuye a la escuela, en esta configuración debemos entender cómo lo hace, y analizarla como escenario donde se desarrollan estas relaciones sociales.

Detrás de la intención absorbente que tiene la institución educativa, además de pretender modelar conductas, caracteres, opiniones, relaciones, la educación, siguiendo a Spindler (2003, p. 207), funciona para reclutar nuevos miembros y mantener el sistema existente, así como para cualificar para el trabajo, para el desarrollo personal etc., (Fernández Enguita 2010). Son las necesidades tecnocráticas del sector económico las que imponen definiciones acerca de la utilidad del conocimiento y, en consecuencia, el prestigio de quiénes lo poseen (Torres, 1996).

¿Qué es realmente fracaso escolar?, ¿quién habla en estos términos y a qué se refieren cuando lo hacen? ¿En la escuela se habla de fracaso escolar?, ¿se construye el fracaso escolar?, ¿tiene una estructura determinada?, ¿hay perfiles de alumnos que encajan mejor que otros en ese concepto? Cuestionando el discurso que centra el “problema en el alumno, en la familia, en la sociedad, debemos indagar en profundidad desde la institución educativa qué peso tiene la misma en el desarrollo de conceptos, de ideas, de expectativas para conocer la realidad de una forma más íntegra. La escuela “tradicional” se ha orientado en función de la homogeneidad, a un alumno medio que, en realidad, nunca existió, conceptualizando diversidad y discrepancia como problemas y fracasos del individuo (Díaz- Aguado, 2003).

La cultura que se transmite a “unos” y a “otros” es distinta y la población se somete a modos de socialización escolar diferentes, las prácticas escolares tienen dimensiones ideológicas muy marcadas, todo ello nos lleva a cuestionar, indagar, explorar hasta qué punto se trata de realidades

socialmente construidas, avaladas por la institución educativa y justificar, o al menos entender, posturas no tan acordes con lo establecido.

Se pretende mostrar cómo las actividades cotidianas de los centros educativos, su propio mecanismo de funcionamiento, sus discursos, sus dinámicas y, con un interés especial aquellas desarrolladas en el interior del aula, favorecen o no la reproducción de determinadas formas de conducta, de relaciones sociales, de adquisición de conocimientos, que son necesarios para el mantenimiento del sistema educativo, el cual reproduce destrezas y habilidades convenientes para salir airoso del mismo, y de nuestro modelo social, económico, político y cultural. La interpretación de las interacciones educativas, el encuentro con significados ocultos, el cuestionamiento de lo que nos resulta familiar, el estudio de formas organizativas que se presentan tan estructuradas como inevitables, resulta fundamental en este trabajo etnográfico, para así poder dar cuenta de la contribución de las mismas en la configuración de los conceptos e ideas en torno al éxito y fracaso escolar.

Metodología

El trabajo de campo se desarrolló durante todo un curso académico, en un instituto de enseñanza secundaria, ubicado en la zona sur de Madrid. La elección del centro estuvo condicionada entre otros aspectos por el reconocimiento de la “gente” de la calle como un centro bueno. La presente comunicación nace del proyecto de investigación para la obtención del DEA, sobre dinámicas de construcción del éxito y el fracaso escolar.

He empleado como técnicas de investigación y de recogida de información la observación participante, la entrevista en profundidad; además, se han establecido contactos cara a cara y se han recogido datos estadísticos¹ con el propósito de entender la cultura o subcultura del grupo estudiado.

La observación se realizó a los cursos de 3º y 4º de la ESO², dada la perspectiva teórica que coloca en los cursos previos a la obtención de la titulación exigida, el centro de la cuestión del éxito y fracaso escolar. Se añaden cursos previos de 1º y de 2º, para ver el desarrollo del proceso. Han sido casi ochenta (77) las clases presenciadas durante el trabajo de campo, exploraciones en el aula como espacio donde se llevan a cabo tareas rutinarias, donde se hacen cosas, donde se expone el profesor como docente y donde el alumno accede a lo que se entiende como currículum escolar.

El abordaje de los actores debe hacerse en sus espacios, puesto que contribuye de igual forma en esta tarea de encontrar lo no explicitado y lo más recóndito, de ahí la exploración de todos y cada uno de los espacios que configuran el ámbito educativo: aulas, biblioteca, patios, cafetería, recreos, pasillos, salas de profesores, reuniones, evaluaciones..., puesto que forman parte de la realidad del centro educativo a estudiar, centrando la atención en las dinámicas dentro del salón de clase. Ya en el interior del aula se trató de recoger todo aquello que se desarrolla, se planifica, se organiza y se evalúa, tanto explícita como implícitamente. Esto queda en lo que se conocen como las rutinas

1 Estos datos han sido facilitados por el centro educativo, a través de expedientes académicos y fichas personalizadas de alumnos. En este sentido, el área territorial no facilitó ninguno de los datos solicitados.

2 Enseñanza Secundaria Obligatoria.

escolares, interacciones y tareas que no son resultado de planificaciones previas, pero consiguen reproducir pautas que llevamos viendo en el entorno educativo desde hace mucho tiempo, lo cual las naturaliza de tal forma que se convierten en incuestionables. En este sentido debemos averiguar cómo los alumnos aprenden éstas dinámicas, aprenden cómo deben intervenir en el aula, aprenden el discurso de la clase, y todo esto con distintos niveles de éxito o fracaso.

Fuentes de información utilizadas

Se ha elaborado el material empírico, resultado de lo captado fundamentalmente a través de mis propios ojos y oídos, con cierto extrañamiento antropológico, intentando hacer explícitas las suposiciones que los nativos naturalizan como miembros de esa cultura. He entendido este tipo de observación, con mi presencia directa como investigadora, participando en el cotidiano escolar y en el interior del aula, adecuándome a la realidad social del grupo estudiado.

Los encuentros sociales que se dan en el aula son parcialmente permeables al mundo exterior. En este sentido, señala Díaz-Aguado (2003) que la dificultad para entender la utilidad de lo que aprenden, mientras lo están aprendiendo, puede ser interpretada como un indicador de lo escasamente significativo, y por lo tanto motivador, que puede resultar en ocasiones dicho aprendizaje.

Lo que a mí me deja fuera de juego es cuando me preguntan que para qué sirve lo que estamos dando. (Director del centro y profesor de informática)

Cuando preguntan que para qué sirve es que me pongo... pues para lo que sirva, para aprobar lo primero. (Profesora de biología).

El aula, como punto donde coinciden alumnos y profesores, en el cual se desarrollan la gran parte de las interacciones que se establecen entre ellos, no puede justificar la consideración de este espacio como reservado. Los trámites para el abordaje del aula fueron tediosos, y cada uno de los profesores debía dar su consentimiento de forma individualizada. Algunos se negaron, otros mostraron indiferencia y distancia, casi ninguno entendía mi objeto de estudio y trataban de justificar sus decisiones, a veces contradictorias: “Conmigo hoy no vas a aprender nada, Hoy no vamos a hacer nada interesante, Con este grupo mejor no pases, es una locura”.

Todo movimiento dentro del aula está establecido y poco a poco los alumnos aprenden las pautas. Del mismo modo ocurre con los gestos, con el lenguaje del cuerpo que están presentes y no todo es correcto dentro del aula: tumbarse con la cabeza en la mesa, sentarse en la silla casi recostado o de lado, bostezar, reírse..., son una serie de comportamientos que deben dejar de hacerse según las indicaciones del profesorado, en función de lo que se estima como adecuado o no.

En clase de inglés de 3º de la ESO, la profesora sentada en la mesa destinada al profesorado, llama la atención a una alumna que está sentada de lado en su silla, lo que hace que no mire a la pizarra: “Puedes sentarte correctamente por favor, Raquel no te pega nada ese tipo de comportamiento, con lo guapa que eres, tan señorita y diciendo tacos...” Raquel cursa 3º de la ESO tiene resultados académicos buenos, piropea a las profesoras, muestra interés y es hija de padres con estudios primarios.

(Diario de campo)

La observación del modo de distribución del tiempo dentro del aula, en el sentido que hace referencia Everhart (2003, p. 360), hace detenernos y encontrar que gran parte del tiempo de la clase se dedica a actividades del tipo mandar callar o pedir silencio, lo cual conlleva en ocasiones esperar y detener el ritmo de la clase por parte del profesor, hasta que se restaura la situación “normal”, así como pasar lista deteniéndose en encontrar a cada uno de los alumnos, buscar a los que no están, , esperar a que confirmen su asistencia del modo que cada uno de los profesores ha establecido previamente, de igual forma parte de este tiempo se emplea en sacar el material, libros, bolígrafos, folios... En ocasiones se convierten en motivos para retrasar el comienzo de la clase o su seguimiento. En este tiempo “perdido” se incluye aquello que como consecuencia de la organización, de la forma de trabajo, exige ritmos determinados y similares a la hora de realizar las tareas encomendadas. El ritmo de la clase está organizado de tal forma que cuando el profesora asigna tareas, espera que todos terminen de realizarlas al mismo tiempo, debe haber una simultaneidad que se refleja en las esperas de unos por otros. Siendo el tiempo un bien preciado para el profesor, no es difícil entender que los alumnos que hacen “perder” ese tiempo no sean bien vistos. La “pérdida” es entendida como retraso, como lentitud, en el aula hay que ser rápido.

Las constantes interrupciones hacen perder mucho tiempo, que es tiempo perdido para la enseñanza de conocimientos. (Profesora de biología, en 3º de la ESO).

Al comienzo de la clase una alumna tiene levantado el brazo, el profesor dice: el otro día perdimos cinco minutos en contestarte, al final de la clase me lo preguntas. (Diario de campo).

Las interacciones del profesor, suelen ser más frecuentes con los alumnos “buenos”, que son quienes protagonizan las intervenciones; sin embargo en clases que no superan los diez o quince alumnos, el profesor se ve obligado a interactuar con todos por igual, y los alumnos disponen de más oportunidades para exponer sus conocimientos y habilidades, también los más lentos.

Los alumnos con bajos rendimientos, más lentos o con peor comportamiento o actitud disponen de menos tiempo para exponerse, cuando disponen de él es de forma despectiva, criticando su conducta, en la resolución de ejercicios son interrumpidos por el profesor quien termina la tarea:

Para no ponerle en evidencia ni le saco; María lee a ver si así te callas. (Profesora de lenguaje, 3º de la ESO)

Cuando preguntas alguna cosa que deberíamos saber, no la explican, y además quedas como tonto. (Rocío, alumna de 3º de la ESO).

La mayor parte del profesorado, elogia y atiende positivamente a los alumnos que responden adecuadamente, suelen ser los alumnos con mejores rendimientos y los que no obstaculizan el papel del profesor.

A ver David, ¿esta figura cuál es? –David no contesta- ¿no nos acordamos?, esto ya lo hemos dado, esto es un repaso, sino no nos acordamos de esto mal andamos; a ver Rocío, ya no te acuerdas

tampoco, esto debemos saberlo, a ver Vanesa – Vanesa contesta correctamente y el profesor interviene- dilo más alto que te oigan los que no se lo saben. (Clase de matemáticas de 2º de la ESO).

Los alumnos con bajas expectativas, son cuestionados en momentos que están distraídos, en ocasiones que no tienen las actividades realizadas, se les pregunta aprovechando su despiste, esperando que no sepan la respuesta, de este modo se expone y se deja claro quién es el que sabe y el que no. Después de la lectura de un párrafo de *El Quijote* por parte de uno de los alumnos, el profesor plantea una pregunta a una de las alumnas que ha estado despistada, cuando no responde el profesor añade: “¿es que no le interesa la lectura?, pues que sepa usted que se ha perdido usted una gran lectura”

Por otro lado, cuando un alumno que se percibe como problemático desempeña correctamente la tarea en la pizarra, el profesor lo reconoce de forma irónica teniendo un efecto negativo sobre el alumno “me alegro que hayas decidido incorporarte a la clase, no se te olvide que estamos en pasado”. De éste modo se consigue reforzar en los primeros la postura de salir a la pizarra y de desanimar a los segundos refiriendo ellos mismos en ocasiones, “sí lo tengo hecho pero seguro que lo tengo mal”.

Se plantea la actividad de participar, de corregir ejercicios como una valentía y no son pocos los alumnos que se quedan sentados en la silla, a no ser que sea el profesor quien demande su participación explícitamente. Esto ocurre con frecuencia, en los cursos “difíciles”, lentos, grupos de diversificación, cuando el profesor prefiere hacer él mismo la corrección evitando respuestas erróneas, retrasos sobre el horario.

La profesora de biología pregunta quien trae los ejercicios hechos de casa, tan solo contesta uno de los alumnos. Sin decir nada, pregunta: ¿Quién es el valiente que saldría a hacerlo? Nadie dice nada y la profesora comienza ella misma la corrección del ejercicio. (Diario de campo).

La tarima te permite acceder a la pizarra, donde se exponen de forma escrita los saberes. ¿Qué criterios se siguen para que los alumnos salgan a la pizarra o, participen activamente de la actividad que se desarrolla en el aula?, ¿qué estrategias emplean los alumnos para salir, para participar o no?, ¿qué supone salir a la pizarra o participar? El alumno hace un intento de ubicarse en la tarima en el lugar más alejado del profesor, añadiendo cierto temor a sus evaluaciones, puesto que este es uno de los espacios donde más amonestaciones recibe el alumno.

Por otro lado, se asume como responsabilidad de los alumnos tener la tiza y el borrador preparados, debe estar todo previsto para la celebración de la ceremonia, siempre hay alumnos que se prestan voluntarios a buscar el material que falte, siendo reconocida esta actitud por el profesor. Hay un tipo de alumno, que sin ser bueno académicamente, pero con comportamientos adecuados, intenta con estos gestos conseguir la simpatía del profesor, y le pregunta explícitamente “¿voy a por tiza?”; “sí por favor” –dice el profesor-, “al volver este le da las gracias”. Hacen este tipo de “favor” a los profesores que les caen bien, los que ellos consideran son buenos profesores porque dan bien la clase o muestran preocupación por el grupo.

La de inglés que se traiga ella misma la tiza para que se manche un poquito las manos (Iván, 3º de la ESO. Este alumno no suele contestar a no ser que se le pregunte, no expone sus notas, ni se ríe de los fallos de los demás). (Diario de campo).

Principales resultados, conclusiones aportaciones

La mayoría de los gestos, actividades, movimientos y expresiones que se generan en un aula proceden de un conjunto de normas implícitas que el alumno debe aprender poco a poco, para conseguir cuanto antes averiguar cuáles son las expectativas, exigencias de profesores y adultos. Este proceso se convierte en un movimiento de acomodación, que a unos les resulta más sencillo que a otros. El objetivo no son los contenidos, ni la comprensión de lo estudiado en clase, sino realizar con éxito cada una de las tareas a las que el profesorado les obliga a enfrentarse. Algunos alumnos siguen perfectamente las pautas del profesor, son quienes demandan silencio, entienden que si no es así la clase no comienza, que el profesor cambia su dinámica, baja las notas, se enfada, no prolonga el tiempo de entregar los trabajos o pone un examen. Estos alumnos entienden que el silencio es parte de su titulación.

Hay un tipo de alumnado, sin embargo, al que se le presentan dificultades a la hora de incorporar el curriculum académico: una serie de habilidades y destrezas que no han llegado a aprender ni siquiera a utilizar. De nuevo dentro del aula vemos que queda en evidencia lo que pasa fuera de ella.

Las prácticas escolares diarias, las “rutinas”, contribuyen al aprendizaje de la cultura dominante y su ideología, reflejadas en los modos y maneras que tienen los actores de organizar y llevar a cabo esas tareas. Se trata del resultado de interacciones y no de imposiciones. Son recursos simbólicos transmitidos por la misma escuela, pero no por ello neutrales.

La vida escolar es un proceso continuo en el que tiene cabida y es influido por todo aquello que le rodea, el contexto social. Del mismo modo, el éxito y el fracaso escolar se entienden como un proceso elaborado simbólicamente, destinado oportunamente, fruto de la sociedad política en la que nos encontramos. El profesorado, entiende que el fracaso escolar es una realidad que pertenece al alumnado o a la administración, desplazando así su implicación fuera de los márgenes que recaen en sus competencias.

Referencias bibliográficas

- Díaz-Aguado, M^aJ. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Everhart, R. (2003). Leer, escribir y resistir. En: En: Velasco, H., García Castaño, J. y Díaz De Rada, A. (Eds), *Lecturas de antropología para educadores* (2^a ed) (pp. 355-388). Madrid: Trotta.
- Fernández Enguita, M, Mena Martínez, L., Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección estudios sociales, n^o 29. Barcelona: Fundación “La Caixa”
- Spindler, G. (2003). La transmisión de la cultura. En: En: Velasco, H., García Castaño, J. Y Díaz De Rada, A. (Eds), *Lecturas de antropología para educadores* (2^a ed) (pp. 205-241). Madrid, Trotta.
- Torres, J. (1996). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Reflexiones finales

Margarita del Olmo, Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CSIC), España margarita.delolmo@cchs.csic.es

Carmen Osuna, Departamento de Antropología Social y Cultural (UNED), España, cosuna@fsof.uned.es

Los capítulos precedentes son ejemplos representativos de los trabajos que se están llevando a cabo sobre la cuestión del abandono escolar. Durante el día en el que se celebró nuestro simposium, tuvimos la oportunidad de discutir cada una de estas aportaciones, si bien nuestra intención, en la última sesión y dedicada exclusivamente al debate, era aprovechar la oportunidad de pensar juntos qué contribuciones significativas podríamos hacer desde la etnografía para (re)abordar el tema de un modo crítico.

El trabajo de Trueba, Spindler y Spindler (1989) desarrollado en el contexto estadounidense, y que como dijimos en la introducción inspiró el simposium, concluía ofreciendo una serie de ideas que consideramos muy significativas y útiles, por lo que rescatamos aquí algunas de ellas.

Por un lado, reclamaron la necesidad de replantear la pregunta inicial, poniendo el foco de atención en *la permanencia*. De este modo la pregunta ya no sería ¿por qué la gente abandona la escuela?, sino ¿por qué la gente se queda en la escuela? En su opinión:

“Creen que van a lograrlo y también que van a ser aceptados. Creen que de esta forma van a conseguir tener acceso a los privilegios de la clase media americana. Sin embargo, parece que muchos jóvenes pertenecientes a grupos minoritarios o no ven la conexión [entre la educación y los privilegios] o simplemente no creen en ella, o si la ven, no piensan que lo que van a conseguir ganar merezca la pena el esfuerzo” (Valverde 1989: 150).

Por otro, señalaron una serie de ideas que consideramos clave, tales como que “los padres de jóvenes de grupos minoritarios (...) quieren lo mejor para sus hijos”, que sus hijos “por su parte, quieren aprender tanto como el resto de estudiantes”, que las escuelas son “máquinas clasificadoras” e “instituciones designadas específicamente para conceder estatus social” y que llevan a cabo la clasificación a través de “los procedimientos de etiquetar, agrupar y separar” a los estudiantes en grupos distintos, que “el personal de la escuela está más preocupado por la disciplina y la conformidad que por conseguir que sus alumnos desarrollen la capacidad de pensar y distintas habilidades” y, por último, que según la mayoría de los estudiantes que abandonan la escuela, su motivo principal es “la falta de preocupación y cuidado por parte de los profesores” (Valverde 1989: 137-138).

Consideramos que partir de estas conclusiones, nos facilita presentar de manera más explícita las aportaciones y conclusiones parciales elaboradas de manera conjunta y participativa en la sesión de discusión del simposium. En parte porque las compartimos, en parte porque nos permiten replantear algunos aspectos.

En primer lugar, creemos que el hecho de plantear el tema del abandono escolar desde la etnografía como metodología, en vez de desde la antropología como disciplina, nos ha permitido reunir a un grupo de profesionales más amplio en cuanto a la procedencia disciplinar, lo que nos ha permitido trascender el foco sistemático en poblaciones minoritarias desde un punto de vista étnico, foco que sostiene tanto el trabajo del que partimos, como la mayoría de los trabajos realizados en el marco de la antropología.

Teniendo esto en cuenta, presentamos a continuación una serie de conclusiones parciales y de ideas que si bien fueron planteadas e introducidas por personas concretas en el debate, tanto ponentes como asistentes y coordinadoras, fueron discutidas de manera participativa, por lo que toman forma y son presentadas como parte de una reflexión y construcción conjunta.

- Si bien la etnografía es una metodología propia de la antropología, consideramos que también es un espacio metodológico compartido con otras disciplinas (sociología, psicología y pedagogía, entre otras) de manera que cada una de ellas se apropia de sus herramientas y la reformula. Esta *hibridación* enriquece el trabajo de investigación sobre el abandono escolar, siempre y cuando seamos capaces de establecer una práctica etnográfica comprensiva y a veces laxa, que evite, tanto el establecimiento de fronteras, como, sobre todo, el ejercicio de poder de calificar lo que es “buena” y “mala” etnografía sobre argumentos disciplinares. Partiendo de esta idea, creemos que la etnografía puede contribuir significativamente a la comprensión de los fenómenos asociados con el abandono escolar “iluminando” perspectivas que no se aprecian desde otros marcos metodológicos.
- Permite entender el abandono como un *proceso*, en vez de cómo un acontecimiento.
- Presenta *personas* en vez de estadísticas, lo que nos permite acceder a las narraciones que ellas mismas hacen de su propio proceso, iluminando así *lo que los sujetos tienen que decir* sobre sus trayectorias escolares, mostrando la propia *capacidad de agencia*. En este sentido, la etnografía permite *desculpabilizar*.
- Permite analizar lo que ocurre dentro de las escuelas y, también, lo que ocurre *más allá* de ellas, de manera que podemos analizar y reflexionar sobre cómo las políticas públicas articulan y median la relación entre escuela y abandono escolar.
- Provoca y hace posible la *comparación y la revisión/inclusión de las autobiografías y experiencias*, por lo que se puede convertir en una herramienta para mejorar la propia práctica profesional y para nuestro propio trabajo y forma de pensar.
- La investigación sobre el abandono escolar basada en etnografía requiere un continuo *análisis crítico del uso de las categorías*, haciendo siempre explícito el *ejercicio de poder* detrás de la formulación e imposición de las mismas: ¿quién categoriza?, ¿quién asume las categorías?, ¿desde qué punto de vista estamos hablando?, ¿cómo se han formulado, aprendido y/o asumido?

¿qué categorías empleamos como investigadores? Este ejercicio implica tanto *cuestionar el conocimiento* y *evitar la generalización*, como *rescatar las excepciones* y *construir un discurso del contrapoder*; es decir, presentar narraciones e imágenes que contradigan el discurso hegemónico sobre el abando escolar.

- Finalmente, la etnografía nos permite y, al mismo tiempo, nos obliga a *deconstruir los conceptos* que empleamos para pensar los temas, incluido el de *abandono*, y construir conceptos nuevos que representen las experiencias de las personas que han dejado la escuela e incluyan lo que ellas tienen que decir sobre el tema.

Estas son las conclusiones parciales planteadas y discutidas durante el desarrollo del simposium. Sin embargo, también “se lanzó” un desafío que por cuestiones de tiempo no pudo ser abordado: el deber de reflexionar sobre las limitaciones de la etnografía y las consecuencias que estas limitaciones pueden tener en nuestras investigaciones, tanto en el proceso de trabajo de campo, como en el proceso de escritura y presentación de conclusiones. Tratándose de un tema tan intenso como delicado, consideramos que se trata, incluso, de un ejercicio ético.

Referencias bibliográficas

- Trueba, H. T., Spindler G., y Spindler, L. (1989). *What Do Anthropologists Have to Say about Dropouts?* Bristol, Estados Unidos: The Falmer Press.
- Valverde, L. A. (1989). *Anthropology and School Dropouts: An Educator's Perspective*. En Trueba, H. T., Spindler G., y Spindler, L. (1989). *What Do Anthropologists Have to Say about Dropouts?* (pp. 137-152). Bristol, Estados Unidos: The Falmer Press.

