

VOL. 19, Nº 2 (mayo-agosto 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

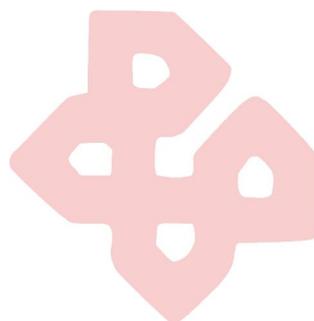
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 10/03/2014

Fecha de aceptación 21/05/2014

LA ESO DE ADULTOS. TRAYECTORIAS DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO ENTRE ESTUDIANTES CON EXPERIENCIA LABORAL

Adults Lower Secondary Education. Dropout paths among work experienced students



Rafael Feito Alonso

Universidad Complutense de Madrid

E-mail: rfeito@cps.ucm.es

Resumen:

En este texto se analizan las razones que aducen estudiantes adultos para haber abandonado la escuela sin concluir la secundaria inferior cuando eran menores. Se trata de personas que tienen alguna experiencia laboral (pasada y/o presente) y que, en consecuencia, pueden aportar un discurso relevante sobre los motivos de su fracaso escolar y su posterior regreso a la escuela en centros de educación de personas adultas (CEPAs). El trabajo de campo es resultado de un centenar de entrevistas en profundidad a alumnos de diez CEPAs de la ciudad de Madrid durante los cursos 2011-12 y 2012-13. Las edades de los entrevistados oscilan entre poco más de veinte años y algo más de cincuenta. Los resultados de las entrevistas permiten entrever las dificultades experimentadas durante su escolarización en las etapas infantil y adolescente. La mayor parte de los entrevistados refieren situaciones de problemáticas familiares (desde la ruptura de la propia familia por divorcios o decesos de algún progenitor a bajos niveles de educación y de renta), la escolarización en aulas sobrepobladas o el hecho de ser inmigrante. España es un país que, hasta el comienzo de la crisis, ha podido prosperar pese a sus altas tasas de abandono escolar. Sin embargo, hoy en día, el carecer del graduado de la ESO en la práctica imposibilita insertarse en el mercado de trabajo.

Palabras clave: Abandono escolar, educación de adultos, educación y empleo, etnografía educativa, reforma educativa

Abstract:

This paper scrutinizes motives adult students state for dropping out when minors. They are work experienced people (they might be either unemployed or employed) and, as a consequence, are able to disclose a relevant discourse about why they dropout and their eventual return to school via Adult Education School (CEPA in Spanish) to get a lower secondary education degree. Work field is based on a hundred in-depth interviews being held in ten adult schools in the city of Madrid during the 2011-12 and 2012-13 academic years. Most of students are in their late twenties or early thirties. The analysis of the interviews allows for guessing the many difficulties these students confronted during their childhood and adolescence. Most of the interviewees talk about harsh situations as those related to family matters (divorces, deaths of parents and low levels of education and income), schooling in overcrowded classrooms or the fact of being an immigrant. Spanish economy has been able to thrive till the beginning of the economic crisis in spite of high levels of early school leaving rates. Nowadays, secondary education degree is the minimum educational degree to enter the labor market.

Key words: Dropout, adult education, education and employment, education and ethnography, educational reform.

1. Introducción

El incremento de los niveles de desempleo desde el inicio de la crisis económica en 2008 ha provocado el retorno a la escuela de un número creciente de personas que, en su momento, abandonaron tempranamente y sin credencial educativa alguna el sistema educativo. España precisa rebajar considerablemente su actual porcentaje de fracaso y abandono escolares, al tiempo que debe elevar el tanto por ciento de población que cuente con al menos una credencial de secundaria superior (el siguiente nivel al de la Educación Secundaria Obligatoria, la ESO).

Sobre los temas del abandono y del fracaso escolar existe una ingente producción científica. Sin embargo, la cuestión más específica de las trayectorias de personas que abandonan tempranamente el sistema educativo, atraídas por los cantos de sirena de empleos de baja cualificación y aceptable retribución y su posterior reincorporación masiva al sistema educativo, es algo que exige una investigación específica. Sin duda, ejemplos de salida y regreso al sistema educativo siempre han existido. La novedad es el enorme impacto de la crisis económica sobre el empleo y la necesidad de contar con credenciales educativas: la ESO como mínimo, aunque lo deseable sea alcanzar una titulación de secundaria superior, es decir, bachillerato o ciclos formativos de grado medio.

En este texto, se investigan las muy diversas trayectorias de abandono escolar de individuos que dejaron en su momento la educación obligatoria sin alcanzar la credencial equivalente a la actual ESO. Se analiza el caso de personas que tras varios años de experiencia laboral retornan a la educación de este nivel en los centros de educación de personas adultas (CEPAs). Sus experiencias permitirían detectar qué falló en nuestro sistema educativo y pensar de qué modo podríamos construir una ESO de adultos que atraiga a buena parte de quienes dejaron sus estudios.

Se trata de averiguar las causas que condujeron a un preocupante número de alumnos a abandonar la escuela sin concluir la enseñanza secundaria inferior. Es un abandono bajo mínimos porque implica ocupar un mal lugar en eso que Thurow (1983) llamaba la cola del trabajo. Por lo general, supone acceder a lo que los economistas llaman mercados de trabajo secundarios cuyos empleos ofrecen escasas posibilidades de promoción, son inestables, y, sobre todo, mal remunerados y desde los que es fácil desembocar en el desempleo.

A la luz de las entrevistas, quizás cabría establecer tres grupos de edad. Uno sería el de los mayores de treinta y cinco años. Se trata de personas que nacieron antes de 1977, en una España que aún no había sido capaz de escolarizar al conjunto de la población mayor de dieciséis años. Esto se refleja claramente en sus discursos, los cuales no dudan en culpar a una sociedad indiferente a su trayectoria escolar. Un segundo grupo estaría constituido por los que tienen entre veinticinco y treinta y cinco años (nacidos entre 1977 y 1987). Los más jóvenes de este grupo llegan a la edad laboral mínima justo en el auge de los años del *boom* y los viven durante su juventud temprana. Los de más edad de este grupo viven también estos años de eclosión económica, pero son conscientes -puesto que lo han sufrido en sus propias carnes- de la existencia de ciclos económicos -en este caso, la crisis de 1992-. En términos educativos, es un grupo generacional que vive la expansión educativa de los años ochenta y noventa. Finalmente, estaría el grupo de los más jóvenes (los menores de veinticinco años). Por un lado, tienen la conciencia de haber vivido una etapa escolar en la que había recursos educativos suficientes (de ahí su discurso de autoinculpación a la hora de hablar del abandono escolar) y, por otro, tienen muy claro que sin la ESO -y, seguramente, algo más como los ciclos formativos de grado medio- van a tener muy difícil la integración en el mercado de trabajo.

2. Metodología

El trabajo de campo es resultado de un centenar de entrevistas en profundidad a alumnos de diez CEPAs en la ciudad de Madrid durante los cursos 2011-12 y 2012-13.¹ Se trata de estudiantes cuyas edades oscilan entre poco más de veinte años y algo más de cincuenta, aunque la inmensa mayoría de ellos -el 70% de los entrevistados- tiene entre veinticinco y treinta y cinco años. El 30% restante se distribuye aproximadamente en dos mitades iguales entre los mayores de treinta y cinco y los más jóvenes -cuyas edades oscilan entre dieciocho y veinticinco años-. Por tanto, casi todos y todas nacieron cuando ya existía democracia en España. En este sentido, sus trayectorias constituyen una información privilegiada para valorar lo que ha dado de sí la educación obligatoria en los últimos años, de modo que sus declaraciones vendrían a ser una aportación oral a la historia del fracaso escolar en la España de la democracia. Además, se trata de estudiantes que han tenido una cierta trayectoria laboral, lo que les he permitido calibrar qué formación está demandando el mercado de trabajo y las enormes dificultades para desenvolverse en él sin unas mínimas credenciales educativas. Más allá del dato de las mayores tasas de abandono escolar temprano de los varones que de las mujeres, no se han observado diferencias significativas en los discursos sobre tal abandono por parte de los entrevistados varones -que son en torno al 60% del total de la muestra- con respecto a las entrevistadas. Sí las hay, obviamente, en lo que se refiere al tipo de empleos que unos -construcción, vigilancia, transporte, etc.- y otras -cuidado de personas, limpieza, restauración, etc.- desempeñan o han desempeñado. Casi todos los entrevistados han nacido -o al menos se han criado- en Madrid. En el caso de los nacidos en zonas rurales -especialmente si pertenecen al grupo de mayor edad- sus declaraciones denotan la existencia de menos recursos educativos en estos lugares y la relativa facilidad para incorporarse a edades muy tempranas al mundo del trabajo -algunas de las entrevistadas refieren haberlo hecho a los once años-.

¹ Este trabajo forma parte de una investigación más amplia titulada *Reciclarse como respuesta al desempleo: la ESO para adultos y la formación profesional de grado medio en una época de cambios estructurales*. Se trata de un proyecto I+D financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (EDU2011-24316).

Las entrevistas se realizaron en los propios CEPAs con cada entrevistado por separado en alguna pequeña sala que hubiera disponible en el centro -a veces, un aula vacía- y su duración osciló entre los veinticinco y los cuarenta y cinco minutos. En nuestra primera visita a los centros se informó a sus equipos directivos sobre los objetivos de la investigación. De entre sus estudiantes de la ESO, interesaban aquellos y aquellas que tuvieran -en el presente o en el pasado- alguna experiencia laboral. En cada CEPA fueron entrevistados un mínimo de diez alumnos. Al llegar por vez primera a las aulas (siempre acompañado por un profesor o profesora), el investigador presentó a los estudiantes la investigación y la necesidad de entrevistar a varios de ellos.

Fueron cinco los ejes temáticos en torno a los cuales reconstruir las historias educativas y profesionales de cada entrevistado. En primer lugar, y tras una breve explicación por parte del entrevistador sobre el objeto de la entrevista y una presentación personal mutua -para saber el nombre y edad del entrevistado-, se habló sobre qué explicación da la persona entrevistada a su abandono escolar temprano -¿por qué no concluyó la ESO o el equivalente a este nivel educativo?-. En segundo lugar, la entrevista entró en la cuestión de la trayectoria laboral del entrevistado: qué trabajos realiza ha realizado, posibles períodos de desempleo. A continuación, se habló sobre las razones que le impulsaron a volver a la escuela y al CEPA en concreto en el que estaba matriculado. En cuarto lugar, se habló sobre su experiencia escolar en el CEPA: dificultades en el aprendizaje, relación con los compañeros y el profesorado, actividades culturales que realizan, etc. Finalmente, se abordó la cuestión del futuro, de qué piensan hacer una vez concluida la ESO: búsqueda de empleo caso de no tenerlo -sin duda, lo más frecuente-, cambio de trabajo o mejora del que ya se tiene, continuación de estudios (grados medios de formación profesional, bachillerato, etc.).

Sin duda, la fase más difícil era la inicial, la de conseguir romper el hielo, que al menos un estudiante diera el paso de dejarse entrevistar. Lo que se ha podido observar es que los entrevistados se han sentido confortados por las entrevistas. No solo se trata de una situación en la que un observador externo se interesa por sus trayectorias educativas y laborales, sino que además las entrevistas les han permitido pensar sobre qué les sucedió en la escuela y en el mundo del trabajo y cuál es el sentido que otorgan a su actividad en el CEPA. Como dijera Schütz, cualquier experiencia de vida encierra una dimensión social (cfr., Bertaux, 2005: 48). En las entrevistas en profundidad el “sujeto es invitado por el investigador a considerar sus experiencias pasadas a través de un filtro” (Bertaux, 2005, p. 38).

Una vez transcritas, las entrevistas fueron analizadas utilizando el programa Atlas/ti. Este *software* permite llevar a cabo un análisis inductivo, de modo que los diferentes epígrafes y subepígrafes que estructuran este artículo son resultado del discurso de los entrevistados.

3. El abandono escolar: una aproximación al tipo de alumnado que abandonó la ESO

Conviene aclarar qué se entiende en la literatura científica por abandono escolar. El abandono educativo temprano es el porcentaje de personas de dieciocho a veinticuatro años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa -que según la Clasificación Internacional de Educación (CINE) corresponde al nivel 3- y no ha seguido ningún tipo de estudio o formación en las cuatro últimas semanas. Sin embargo, a veces, se usa el término

parecido de fracaso escolar, el cual -tal y como se verá en el gráfico siguiente- hace referencia al porcentaje de personas que no han obtenido ni siquiera la credencial educativa correspondiente a la educación obligatoria -actualmente la ESO, pero hace pocos años el Graduado escolar-. El abandono y el fracaso escolares han sido y siguen siendo problemas persistentes de nuestro sistema educativo. La siguiente gráfica da cuenta de la evolución de las tasas netas de fracaso escolar de personas de entre diecinueve y veinte años en el periodo que va de 1977 a 2008, lo que permite hacernos una idea de las dimensiones de este fenómeno en distintos grupos generacionales coincidentes con los de los entrevistados (Martínez, 2009).²

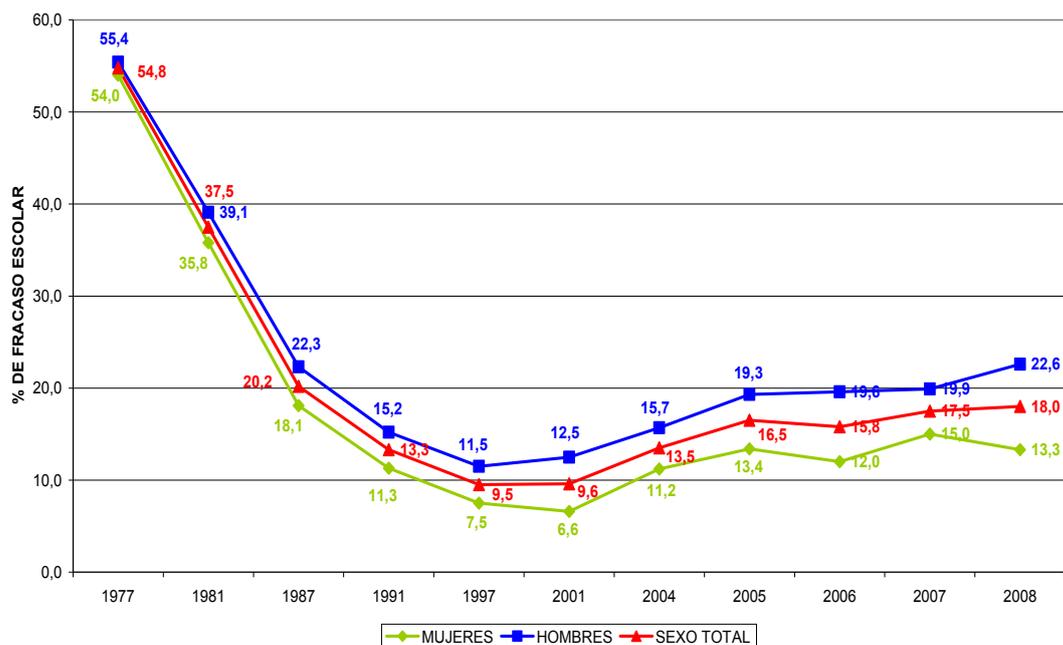


Gráfico 1. Evolución del porcentaje del fracaso escolar por sexo entre 1977 y 2008

Y, más abajo se pueden ver datos sobre abandono escolar -referidos a los primeros años del siglo XXI (CC.OO.,2012). En el gráfico se puede observar cómo en los años del boom económico el abandono escolar está por encima de la disparatada cifra del 30% y cómo baja sensiblemente a medida que nos adentramos en la crisis.

² Esta es la definición de fracaso escolar a que hace referencia el gráfico: “El fracaso escolar es una expresión que tiene la virtud de señalar de forma inmediata una realidad social, pero el defecto de cargar dicha realidad negativamente. Es un concepto vinculado a la extensión de la escolarización obligatoria. En España, antes de los 70, no tenía tanto sentido hablar de fracaso escolar debido a que el Estado franquista no se sentía obligado a garantizar una escolarización mínima a toda la población. Pero hacia el final de la Dictadura, la Ley General de Educación (LGE) de 1970 modificó este panorama, al establecer la Educación General Básica (EGB) como el nivel educativo mínimo para toda la población, que se podría obtener a los 14 años de edad, si, como estaba previsto, se empezaba la educación reglada a los 6 y no se repetía curso. Quienes alcanzaban tal nivel obtenían el título de Graduado Escolar, y quienes permanecían en la escuela sin pasar las pruebas, el Certificado de Escolaridad. No obtener el título de Graduado Escolar era sinónimo de fracaso escolar” (Martínez, 2009).

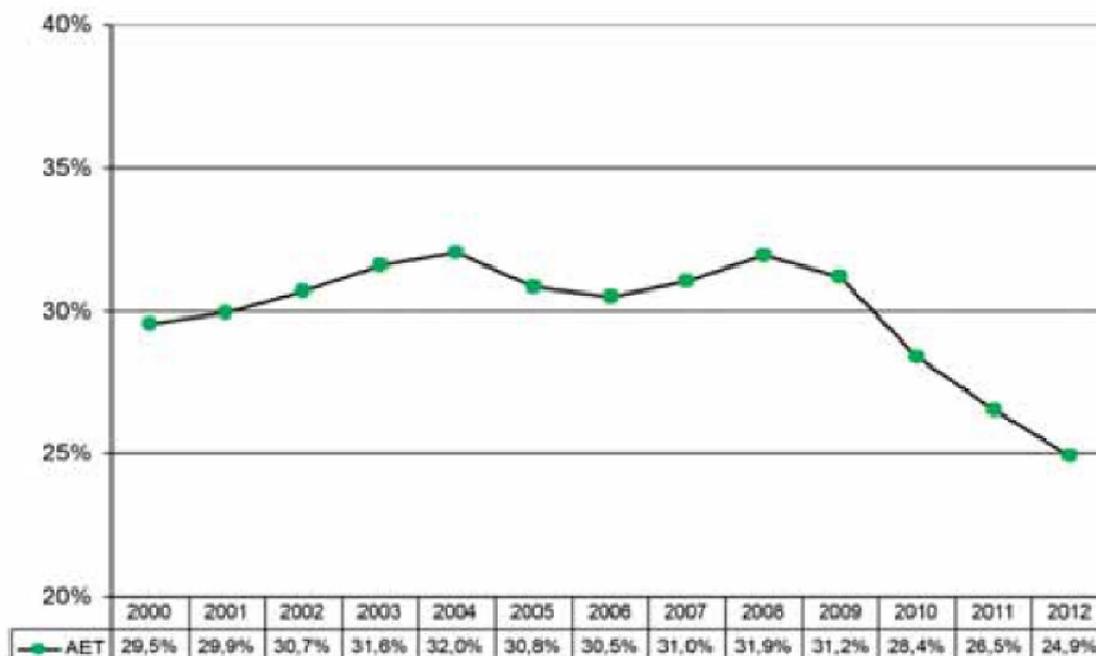


Gráfico 2. Evolución del abandono escolar temprano (2000-2012)

Conviene no perder de vista que, hasta hace bien poco, la economía española ha sido capaz de funcionar con una fuerza de trabajo escasamente cualificada. Esto ha sido especialmente así en sectores tan dinámicos en su momento como el de la construcción. Solo así cabe explicarse la tolerancia social y de la propia escuela ante las brutales dimensiones del abandono escolar, el cual ha sido especialmente alto entre los varones. Y a esto conviene añadir, en el caso del alumnado de mayor edad, la posibilidad de haber empezado a trabajar antes de los dieciséis años. Por tanto, durante los años del *boom*, el abandono escolar no fue un problema económico ni social. No obstante, una economía que se quisiera competitiva en un mundo globalizado debiera ser consciente de que estas tasas de abandono serían, tarde o temprano, una losa para el progreso económico.

...la burbuja ha engañado a los jóvenes. Un sinnúmero de ellos ha abandonado sus estudios demasiado pronto. Se decían: ¿para qué estudiar si puedo comprarme un piso y un coche con un salario en la construcción? La señal que recibían del mercado era exactamente la contraria a la transmitida por la economía global en aquel momento (Garicano, 2014, p. 68-69).

En su informe sobre las competencias de los adultos, la OCDE es muy clara con respecto a las nefastas consecuencias de abandonar la escuela tempranamente.

Permanecer activo en el trabajo, pero no en la educación. no se traduce necesariamente en una mayor probabilidad de alcanzar competencias más altas. Los jóvenes de entre dieciséis y veinticuatro años que están en el mundo laboral y fuera del educativo en la República Checa, Alemania, Japón, Corea, Holanda, Polonia y España tienen una elevada probabilidad de ser menos competentes que sus iguales que siguen en la escuela. El resultado sugiere que para algunos de estos países el hecho de conseguir el acceso a empleos a una edad temprana, especialmente empleos de baja cualificación, podría reducir las posibilidades de desarrollar las destrezas de procesamiento de la información más allá de unos bajos niveles de funcionalidad. Los

jóvenes que estudian y trabajan también tienen una alta probabilidad de obtener bajos resultados en lo que se refiere a las competencias (OECD, 2013, p. 121)

Sin embargo, hoy en día las consecuencias de este abandono pasan una dolorosa factura a buena parte de ese sector de la población que dejó la escuela sin haber concluido siquiera la ESO. Los datos sobre la evolución del desempleo desde el comienzo de la transición en función del nivel educativo no dejan ningún lugar a dudas (Ivie, 2013, p. 4).

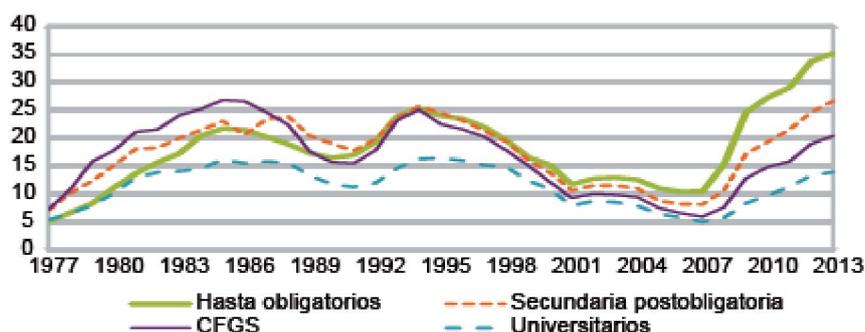


Gráfico 3. Tasa de paro por nivel de estudios terminados. España 1977-2013 (porcentaje)

El gráfico de más abajo se suprime (queda sustituido por el de más arriba). Del mismo modo, se suprimen los gráficos 8 y 9.

En los dos gráficos siguientes, se puede ver el enorme incremento de las tasas de paro para quienes abandonaron la escuela sin concluir la ESO -o su equivalente- entre los años 1987 y 2013. Se trata de una diferencia de veintitrés puntos, de modo que pasa a ser el grupo educativo -si excluimos a los analfabetos, muy escasos ya en este periodo- con mayor tasa de desempleo (Ivie, 2013, p. 5).

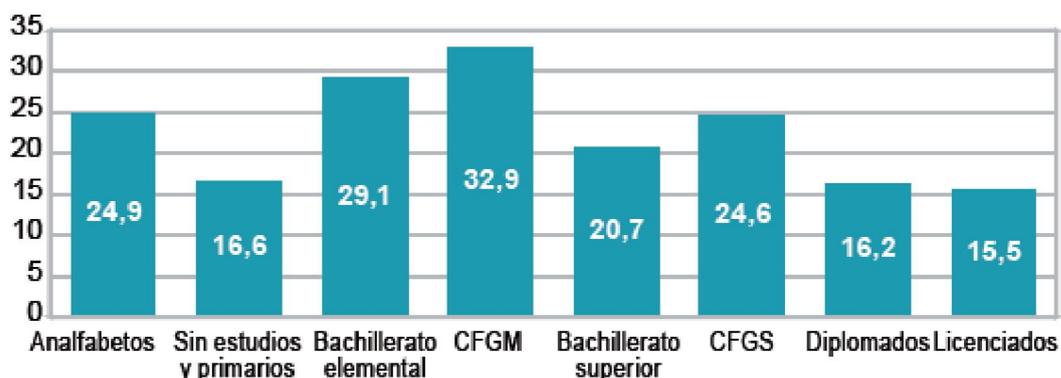


Gráfico 4. Tasa de paro por nivel de estudios terminados. España. 1987 (porcentaje)

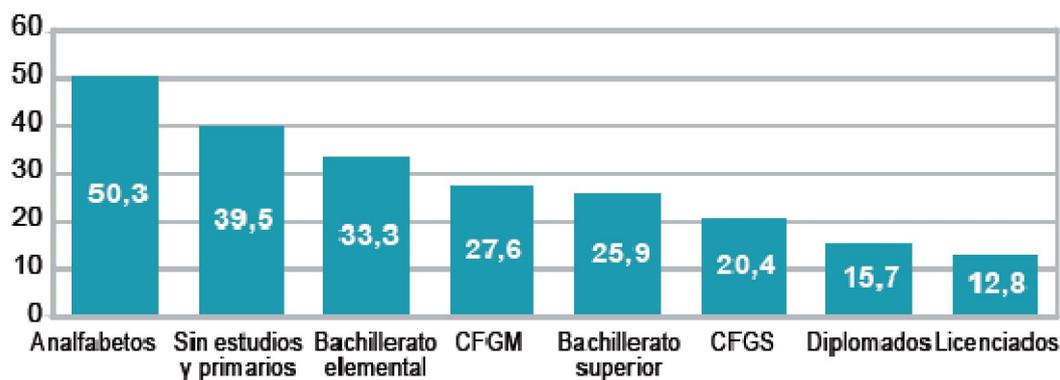


Gráfico 5. Tasa de paro por nivel de estudios terminados. España. 2013 (porcentaje)

Si nos centramos en los grupos de ocupaciones, podemos ver, entre otros datos, la evolución de las tasas de desempleo de los obreros no cualificados. Son muy altas en época de crisis (1984, 1994 y 2012) y siempre mayores que las de los demás grupos (salvo los agrarios de comienzos de la transición) (Martínez García, 2014, p. 9).

Tabla 1
Tasa de paro por clase social, población entre 31 y 64 años. (Excluidas personas con más de un año en paro).

	Año							
	1977	1984	1987	1994	1997	2004	2007	2012
Directivos y empresarios	,7	4,3	2,3	5,6	3,6	2,2	1,0	2,7
Profesionales por cuenta ajena	1,1	4,2	6,7	10,3	8,7	5,7	2,6	6,3
Autónomos	,8	2,4	1,9	4,7	4,9	2,8	1,5	5,6
Administrativos-comerciales	2,8	12,6	10,2	20,8	16,7	9,8	5,0	12,2
Servicios no cualificados	3,3	13,9	13,9	25,8	23,0	13,0	7,4	16,6
Obreros cualificados	4,2	19,6	13,0	25,1	17,7	8,4	5,3	19,5
Obreros no cualificados	12,3	40,1	26,0	39,7	33,8	18,8	12,0	35,2
Sector agrario	2,9	10,5	13,4	17,7	21,1	17,2	9,2	28,9
TOTAL	3,4	13,7	10,8	19,4	15,8	9,1	4,9	13,5

Fuente: Explotación propia de los microdatos de la EPA (INE)

Las consecuencias sociales y económicas del abandono escolar eran fácilmente previsibles si, como terminó por ocurrir, la fase expansiva de la economía podía desembocar en el estallido de la burbuja inmobiliaria. Ya en 2006 la Comisión Europea advertía sobre los serios riesgos del abandono escolar:

Las personas poco cualificadas están cada vez más expuestas al desempleo y a la exclusión social. En 2004, 75 millones de ciudadanos de la UE eran poco cualificados (32 % de la mano de obra), pero hay que tener en cuenta que, de aquí a 2010, sólo el 15 % de los nuevos trabajos estarán destinados a aquellos que cuenten únicamente

con la educación básica. En Estados Unidos, el coste bruto medio en el curso de la vida de una persona de 18 años que abandona los estudios de enseñanza media se estima en 450 000 dólares estadounidenses (350 000 euros). Esto incluye pérdidas de impuestos sobre la renta, un incremento de la demanda de atención sanitaria y de ayuda pública, y unos mayores índices de criminalidad y delincuencia. En el Reino Unido, si un 1 % más de la población activa tuviera titulación de enseñanza media en vez de no poseer ninguna, el beneficio para el país ascendería a unos 665 millones de libras esterlinas anuales merced a la disminución de la criminalidad y el aumento de los ingresos potenciales (Comisión Europea, 2006).

4. El abandono escolar visto por sus protagonistas

Las entrevistas realizadas ponen de manifiesto lo que señalara Tolstoi en *Ana Karenina*, en el sentido de que todas las familias felices se parecen unas a otras pero cada familia infeliz tiene un motivo especial para sentirse desgraciada. Pese a que cada relato sobre el abandono escolar es un mundo en sí mismo, plagado de particularidades -lo que hace que las entrevistas hayan sido tremendamente ricas en su contenido- se podrían agrupar en cinco las principales causas a las que los entrevistados achacan su abandono escolar temprano. La primera tiene que ver con características de la familia como su capital cultural, la pobreza, la situación de desempleo, la desaparición de un progenitor e incluso de ambos- por abandono del hogar, divorcio o muerte-. La segunda se refiere a traumas sufridos por los entrevistados como accidentes, enfermedades, minusvalías que interfieren en la trayectoria escolar. La tercera se podría atribuir a motivaciones personales -aunque habría que matizar considerablemente este adjetivo- del tipo de considerarse a sí mismo como rebelde o haberse juntado con amistades inadecuadas. La cuarta hace referencia al hecho de que tenemos un elevado número de alumnos extranjeros que vienen de países en los que no estuvieron debidamente escolarizados en su infancia -lo que puede coincidir con lo sucedido con buena parte del alumnado autóctono de mayor edad-. Y, finalmente, la quinta causa radicaría en la propia escuela y su tendencia a excluir a todo aquel que no se avenga a la norma de lo que se entiende por alumno académico. Veremos cada uno de estos aspectos por separado.

4.1. Características de la familia

La evidencia empírica de que disponemos sobre la relación entre la clase social o el estatus socioeconómico, cultural y educativo de las familias y las trayectorias escolares es abrumadora. Cada tres años, los informes PISA dan cuenta de los peores resultados que sistemáticamente alcanzan aquellos estudiantes cuyas familias tienen un estatus bajo (OCDE, 2013, p. 93).

El tipo de familias del que suele proceder la inmensa mayoría de los entrevistados se encontraba, en la época de su abandono escolar, en situaciones de pobreza o muy próximas a ella, de manera que en caso de que en los estudios no se rindiera lo suficiente no había segunda oportunidad: La única salida era el mercado de trabajo -cuando era factible trabajar sin credenciales educativas-. Sin duda, los costes de oportunidad de seguir estudiando son más altos que en otros grupos sociales

Por un lado en mi casa se necesitaba dinero, y también mis padres me empujaron un poco a trabajar; y por otro lado a mí no me gustaba nada estudiar y decía: “pues *guay*, así me gano un dinerillo extra” (Varón de entre veinticinco y treinta y cinco años de edad)

Yo era perezoso para estudiar. Y tampoco mi entorno quizá me ayudaba, porque yo tenía que ayudar mucho en casa. A mi madre, que estaba enferma, entonces, tenía que ayudarla mucho (Varón de entre veinticinco y treinta y cinco años de edad)

En el caso de alguna entrevistada de edad madura -poco más de cuarenta años- no cabe hablar siquiera de fracaso escolar sino de pura expulsión hacia el mundo del trabajo.

Bueno, pues yo lo dejé, no es que lo dejara, es que no tuve oportunidad. Mis padres y yo vivíamos en Extremadura y estábamos en el campo. Entonces yo recuerdo que íbamos muy poquitas veces al colegio. Entonces, pues cuando me vine a Madrid que tenía ya doce años, fue cuando empecé a ir a clase, pero fui dos años seguidos, que es el tiempo que más había ido yo al colegio. Entonces, con catorce años ya me sacaron mis padres del colegio y me puse a trabajar, y ya no tuve oportunidad. Y luego, como eres joven, pues tampoco en esa época te lo piensas... porque podría a lo mejor... no sé si entonces existía lo de las CEPAs.

Por otro lado, y especialmente cuando hay hermanos mayores que se han puesto a trabajar tempranamente, se da un efecto de emulación de manera que se contempla como lo más natural del mundo salir de la escuela bajo mínimos. Este efecto se intensifica en el caso de familias numerosas.

Yo soy la sexta empezando por arriba casi la pequeña. No terminé la EGB. Yo veía que mis hermanos trabajaban y dije: pues yo también quiero trabajar. Mis padres: hija mía estudia, hija mía estudia... no pudieron conmigo. Lo dejé en octavo de EGB y me puse a trabajar con trece años (Mujer mayor de treinta y cinco años)

Esta es una idea recurrente: hasta recientemente, como hemos visto en el segundo epígrafe, no era problemático desenvolverse en el mundo del trabajo sin credenciales educativas. Una vez que se entraba en el mercado laboral, rara vez se echaba en falta un mayor nivel educativo. Solo el desempleo, o su amenaza, pueden hacer pensar en retornar a la escuela.

Las situaciones de pobreza o de cuasi-pobreza derivadas del desempleo del padre - cuando este es el cabeza de familia- actúan como un poderoso resorte de salida del sistema educativo, quizás con independencia de cómo se rinda en él. Esto es lo que dicen dos entrevistados varones de entre veinticinco y treinta y cinco años de edad:

Yo en mi casa lo que viví en aquella época es que mi padre se quedó en el paro. Me acuerdo de que también era una época un poco así de crisis... Mi padre se quedó en el paro y entonces a mí mi madre me dijo: “si no quieres estudiar te tienes que poner a trabajar”. No, no, no insistió, o sea, no le echo la culpa a ella, por supuesto, que no insistiera porque si yo no quería estudiar lo que no quería es que estuviera en casa sin hacer nada, “o estudias o trabajas”.

Pues en la ESO estuve estudiando hasta cuarto, a mitad de cuarto mi padre se quedó en paro y me tuve que poner a trabajar. Al final de curso volví al colegio, pero recuperé creo que cuatro o cinco asignaturas. O sea que me quedaron bastantes.

Además recuperé las que eran así más fáciles. Entonces suspendí. Ya no podía repetir más porque había repetido dos veces en años anteriores: una en sexto y otra en segundo de la ESO. Y nada...

En otras ocasiones, no es tanto una pobreza obvia como la imposibilidad de que un adolescente se pueda desenvolver con un mínimo de dignidad. Esta situación fuerza a buscar un trabajo que permita afrontar gastos como los que relata el siguiente entrevistado menor de veinticinco años.

Pues mira, problema económico, en el sentido de que yo, de ver a mis amigos que podían salir, que tenían ropa, bueno que podían subsistir bien, pues yo me veía limitado a la economía que había en mi casa. Y decidí ponerme a trabajar para poder pues costearme un poco yo mi vida, ¿no? Y ese fue el principal motivo por el que decidí salir.

El divorcio de los padres es citado con cierta frecuencia como un elemento que contribuye a la relajación del control del adolescente y el consiguiente abandono escolar temprano. Algunas investigaciones (Mari-Klose *et al.*, 2010, p. 86) apuntan que el divorcio de los padres puede acarrear déficits de capital social familiar que pueden convertirse en una fuente de dificultades educativas para los menores.

Y ahí ya [en sexto de primaria] empecé a caer, a caer porque ya se separaron mis padres, entonces no sé, como que me volví un poco loca. Pensaba yo que me daba igual (Mujer menor de veinticinco años)

Entonces al separarse mis padres, pues bueno, yo como que fui dejándome de todo. En segundo me quedaron todas, no sé cómo pasé a tercero, porque no me presentaba, no es que me quedaran, es que no me presentaba a los exámenes (Varón menor de veinticinco años)

En ocasiones, la familia simplemente no existe. Este sería el caso de una entrevistada menor de veinticinco años (nacida en China, pero criada en España) que vive en un centro de acogida y que fue adoptada por una familia española en su niñez o, a continuación, el de un entrevistado que ha pasado la mayor parte de su vida con los abuelos sin haber llegado siquiera a conocer a sus padres.

En el colegio sí aprobé todo, fue en la ESO cuando me rebelé. Es que yo vivía en una residencia de la Comunidad de Madrid, fui tutelada por la Comunidad de Madrid. Entonces por las influencias de los chavales y tal y cual, pues hacíamos pellas, y cosas de esas. Bueno, primero de la ESO lo saqué más o menos, pero en segundo ya me puse a hacer pellas con las chicas, porque íbamos todas al mismo instituto, y nos íbamos por ahí, y tal, entonces suspendía por eso, porque no asistía a clase

Yo empecé, vamos, yo llevo prácticamente casi solo desde que era un niño. Yo, por ejemplo, mis padres no sé quiénes son. Entonces me quedé con mis abuelos. Mis abuelos son ya gente mayor, entonces, claro, puedes vivir con ellos pero tú dices, piensas: “Son mayores, no quiero preocuparles”. Entonces decidí venirme a Madrid porque mi novia es de aquí de Madrid. Decidimos irnos a vivir juntos y empezar

Algo similar detecta uno de los entrevistados (varón menor de veinticinco años) con relación a su padre que, en este caso, frecuentemente está ausente del domicilio familiar por motivos de trabajo.

Mi padre casi siempre estaba fuera de casa porque trabajaba viajando mucho y mi madre... pues la mujer hacía lo que podía, pero como tampoco es una persona que ella haya tenido estudios universitarios y tal, pues no nos ha inculcado eso que otras familias sí lo hacen a sus hijos. Entonces yo eso es que lo veo importantísimo, el tener un apoyo familiar o de un tutor o alguien que te oriente o que te..., y yo no tuve ni esa orientación para seguir estudiando y en casa tampoco tenía un entorno...

4.2. Accidentes, enfermedades, minusvalías, decesos

Como se ha visto en el epígrafe anterior, buena parte de los entrevistados pertenece a familias en situación de vulnerabilidad social. Esta circunstancia se agrava cuando se producen situaciones traumáticas puntuales de lo más variadas: desde desahucios a minusvalías o enfermedades de lo más diverso pasando por la ruptura de la unidad familiar. Incluso en familias más o menos estables, con una posición económica modesta lejos de la pobreza, estas situaciones pueden conducir al abandono escolar temprano por parte de sus hijos. Los datos agregados son muy claros al respecto (Calero, 2008, p. 25).

	Variables independientes									
	Ser mujer		Padecer enfermedad crónica		Vivir en un hogar pobre		Padre en desempleo continuo		Madre en desempleo continuo	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Nivel educ.										
Bachillerato	13,2	15,1	7,0	15,1	18,0	14,0	8,6	14,7	14,2	14,3
Universitario de ciclo corto	13,8	9,2	5,9	11,7	10,6	11,2	10,5	11,2	9,4	11,3
Universitario de ciclo largo	25,0	12,3	10,3	18,4	8,3	18,5	14,7	17,8	16,9	17,7
Media años de educación	11,9	10,6	9,01	11,36	10,03	11,2	10,3	11,2	11,0	11,1

Nota: Bachillerato incluye bachillerato, COU y BUP.

Gráfico 6. Distribución porcentual de los tres niveles educativos máximos según diferentes características

A veces la familia se resquebraja por el fallecimiento de uno de los progenitores. Es lo que se puede ver en las declaraciones, que se pueden leer más abajo, de tres entrevistados (varones de entre veinticinco y treinta y cinco años).

No es que me fuera mal, sino que me descentré mucho. Yo tenía un tutor, no un tutor, sino un pilar base, que era el que me ponía las cosas claras, que era mi padre. Cuando mi padre murió, yo empecé a hacer, por así decirlo, lo que me daba la gana. Entre esas cosas no estaba seguir estudiando y empecé a faltar, empecé pues, yo qué sé, las típicas tonterías que hacen los niños supongo.

Yo no tengo padre, mi padre falleció cuando yo tenía tres añitos o por ahí y también, bueno, o sea era otro sueldo que entraba en casa. O sea, cuando me puse a trabajar yo era oficial de primera, yo llevaba nueve años ahí trabajando, en la misma empresa, en el mismo sitio que sabes qué vas a hacer. Yo ya tenía ahí como mi hueco, pero ahora han venido así las cosas pues

Siempre me quedó que yo hice el cuarto y no terminé la reválida por una serie de

circunstancias personales. Murió mi madre, bueno al final pues en aquella época había lo que había entonces: el trabajo.

Varios de los entrevistados señalan el padecimiento de alguna enfermedad, minusvalía o trastorno de mayor o menor entidad como causa de sus dificultades en la escuela y eventual abandono de esta. Este tipo de trastornos pueden padecerlos los progenitores o los entrevistados. Como ejemplo del primer caso he aquí un botón de muestra.

Sí, había repetido tercero, estaba repitiéndolo, y lo dejé porque, bueno, en mi caso, mi madre... Yo vivo solo con ella, mi padre nos abandonó hace mucho. Entonces, ella está jubilada por enfermedad y tenía que ayudarla para poder mantenernos, pues los gastos de la casa y todo. Y yo me puse a trabajar. Eso con diecisiete años (Varón menor de veinticinco años)

Algunas enfermedades, a veces con cierta independencia de su gravedad, imposibilitan acudir a la escuela con regularidad lo que termina por pasar factura.

Yo cuando estuve en la ESO pues tuve una enfermedad y la enfermedad pues ya me hizo faltar mucho a clase y de ahí pues ya fui suspendiendo, suspendiendo y hasta ahora... Yo llevo... desde el 2003 con la enfermedad y entonces estaba en sexto de primaria... (Varón menor de veinticinco años)

Los problemas de concentración o simplemente trastornos no diagnosticados por la escuela se convierten en escollos insalvables.

Me costaba mucho concentrarme de pequeño pues era una persona bastante hiperactiva y tuve problemillas de, cuando era pequeñillo era muy nervioso, no conseguía concentrarme estudiando, nunca tuve un hábito muy bueno de estudio o sea no me creé un muy buen hábito (Varón de entre veinticinco y treinta y cinco años)

Es un ejemplo de lo poco que a veces ayudan los profesores. Yo por ejemplo tengo dislexia y he estado con logopedas... (Mujer de entre veinticinco y treinta y seis años)

4.3. Motivaciones personales

Muchos de los entrevistados se consideran culpables de su abandono escolar temprano. Especialmente los estudiantes más jóvenes reconocen que podrían haberse esforzado escolarmente más en su etapa adolescente y que, sin embargo, no lo hicieron. Late la idea de que no se trata de una incapacidad para estudiar o para comprender lo que se ha de aprender, sino de una actitud de rebelión juvenil o de mera preferencia por otras actividades. No obstante, tal y como se ve en la siguiente declaración, el hecho de no enterarse de lo que se habla en clase lleva a la indiferencia.

O sea, no es que tuviera muchos problemas. Simplemente que no... Yo pensaba que no me gustaba estudiar y no me entraban las cosas y entonces me encabezoné en que no *m'entraban*, que no *m'entraban*, y... (Varón de entre veinticinco y treinta y cinco años)

De acuerdo con la investigación de García Gracia *et al.* (2013), la desafección escolar es la primera y principal causa del abandono.

El primer perfil, mayoritario, lo dibujan aquellos jóvenes que abandonan la ESO como consecuencia de un proceso de “desafección” escolar. Se utiliza aquí este neologismo para referirse al proceso de desvinculación física y emocional que viven estos jóvenes, a lo largo de su escolarización. Las situaciones de “desafección” afectan a jóvenes poco motivados para los estudios, con falta de interés por el programa escolar. También afecta a los que se aburren en clase, a muchos repetidores, a jóvenes absentistas, a los que han vivido expedientes de sanciones, a los que han sido expulsados en más de una ocasión.

¿Hasta qué punto la dinámica escolar excluye a ciertos alumnos?, ¿o se trata simplemente de una actitud de rebeldía sin causa? Las explicaciones de los entrevistados no entran en la cuestión de las razones por las que se oponían a la lógica escolar. Muy posiblemente, el hecho de volver a la escuela implica un ejercicio de autocrítica de la adolescencia que impide cualquier atisbo de discurso crítico contra la escuela.

Yo era muy rebelde (*ríe*), muy rebelde, muy rebelde, hasta el punto de que me quedaron nueve asignaturas el último curso. Repetí... o sea, me quedaron cuatro o cinco, repetí y me quedaron nueve y ya mis padres y tal... Dije: “mira, me pongo a trabajar”, y me puse a trabajar (Varón de entre veinticinco y treinta y cinco años)

Éramos... pues a ver que te digo, un grupo de niños, ¿sabes lo que te digo? Que no hacen nada, y si te pierdes la clase eres el más guay. Y aquí no, aquí soy otra. Bueno, aparte de que por circunstancias he cambiado, que también tiene que ver uno mismo, he cambiado de personalidad, y claro, pues con dieciséis años quizá no la tienes, o no la sacas. Y no tiene nada que ver, y los compañeros, pues qué quieres que te diga, nada qué ver (Mujer menor de veinticinco años)

Sin embargo, y contrariamente a lo que se dice en estos discursos de autoinculpación, un reciente informe de la OCDE apuntaba que cada vez más se piensa que el fracaso escolar se debe a un inadecuado proceso de escolarización.

Desde una perspectiva sistémica, el fracaso escolar tiene lugar cuando un sistema educativo es incapaz de suministrar servicios educativos justos e inclusivos que pudieran enriquecer el aprendizaje del estudiante. Al nivel de escuela, el fracaso escolar se puede definir como la incapacidad de esta para suministrar una educación inclusiva y justa y un adecuado entorno de aprendizaje para que los estudiantes alcancen resultados dignos de su esfuerzo (OECD, 2012, p. 15)

El hecho de que a algunos amigos del mismo entorno social que los entrevistados les haya ido bien refuerza la creencia de que el abandono temprano es cuestión de mera voluntad.

Sí, sí, era yo, era yo. Si la culpa no es de nadie más que mía, yo lo reconozco. No ha sido... Porque puede que un profesor te caiga mejor que otro o puede que... pero si quieres hacerlo, si quieres estudiar estudias (Mujer menor de veinticinco años)

En el caso de entrevistados de mayor edad se detecta el hacinamiento en las aulas, el que no se les prestara la atención necesaria, como un elemento que podría explicar su abandono de la escuela. En esto hay plena coincidencia con lo que señalara Rumberger (2011, p.179), en el sentido de que “quienes abandonan tempranamente muy frecuentemente afirman que nadie se preocupó de si iban o no a la escuela”.

Pero un instituto... además en una época en que había un montón de chavales, la generación de los setenta. Los pasillos estaban a reventar de chicos, de chavales. Pero independientemente de eso, yo me culpo más a mí que a ellos, porque he visto a gente de mi mismo nivel llegar a tener, pues... su carrera de empresariales y demás, y yo no (Mujer de entre veinticinco y treinta y cinco años)

Basta comparar esta situación con lo que ocurre, por ejemplo, en Finlandia para darse cuenta de las dificultades que han debido afrontar las personas entrevistadas (Ripley, 2012). Buena parte del éxito educativo de este país se debe a que no se duda en invertir recursos en cuanto se detecta a un alumno con problemas. De hecho, una tercera parte de los niños y niñas ha precisado de ayuda escolar durante sus primeros nueve años de escolarización. Se parte de la premisa de que todo el alumnado puede mejorar.

En Finlandia, mecanismos de detección precoz, como evaluaciones individualizadas periódicas de estudiantes por varios grupos de profesores, permiten a los educadores identificar a los estudiantes con dificultades y proporcionarles el apoyo necesario desde el inicio, antes de que se atasquen y no puedan continuar su formación al mismo ritmo que sus compañeros. Irlanda y Alemania han diseñado programas que conceden más oportunidades de aprendizaje a los estudiantes inmigrantes y de minorías, ofreciendo una jornada escolar más larga (Alemania) o animando a los estudiantes a participar en grupos de estudio más pequeños (Irlanda) (Schleicher, 2014, p. 26).

4.4. Alumnado extranjero

En la mayor parte de los países, el alumnado inmigrante obtiene peores resultados que el autóctono. Estas diferencias se reducen a medida que los inmigrantes llevan más tiempo en el país de acogida (OCDE, 2012, p. 111).

A partir de las entrevistas, y al igual que en el caso de la población autóctona, se puede establecer una línea divisoria en función de la edad del estudiantado inmigrante. Los de más edad proceden, en mayor medida que los más jóvenes, de contextos educativos deficitarios. He aquí lo que dice una estudiante portuguesa de más de cincuenta años.

He dejado de estudiar porque no había dinero. Hace... cuando yo era pequeña, pues yo fui de las primeras personas, primeras chicas en Portugal en ser el quinto y el sexto curso obligatorio. Le dijeron a mi abuela que si le interesaba, y claro yo tenía diez años y mi abuela decía “¿qué hago yo con esta en casa?”. Para no quedarme sola pues hice el quinto y el sexto curso, ¿me entiendes? Pero claro, cuando terminé el sexto curso vino la directora a hablar con mi abuela, “que era una pena que yo no continuase estudiando porque valía para estudiar”. Pero mi abuela no podía. Había que pagar cada tres meses una mensualidad en el instituto, y mi abuela no tenía dinero.

En el caso de los más jóvenes, los procesos de adaptación a un nuevo país pueden convertirse en una barrera difícilmente franqueable. Esto es lo que dice una estudiante menor de veinticinco años:

Soy de fuera, soy de Rumanía. Entonces vine aquí muy pequeñilla, me vine con once años, entonces fue un cambio muy brusco, fue un cambio de pasar de un país a otro sin saber el idioma, sin saber desenvolverse con la gente. Entonces empecé a rechazar todo lo que tenía que ver con España y me metieron mis padres en un colegio. De hecho, yo aprendí el español muy rápido. A las dos semanas de venir aquí ya estaba estudiando y empecé a odiarlo todo. Odiaba a mi familia, odiaba al colegio, odiaba España, odiaba todo. El primer año me fue muy bien, pero el segundo ya las malas compañías,... empecé a fumar tabaco, que si te vas de fiesta y entonces decidí no ir al colegio, me encerré en mí misma. Ahora con veintiún años me estoy sacando graduado.

En otras ocasiones, el choque puede ser no contra el país de recepción sino contra las ideas anquilosadas de la propia familia con respecto al papel de la mujer. Se trata, en este caso, de una joven que practica la liberación de las mujeres autóctonas.

Vivir en una cultura distinta que la mujer, ya cuando llega ya es mujer, cuando le viene la regla ya es mujer, ya tiene que pensar en aprender cosas de casa y en cocinar y todo esto para casarse. Yo siempre le he dicho a mi madre que yo no. No sé, yo creo que me merezco algo mejor en mi vida. No sé, aunque sea profesora, aunque sea cualquier cosa, pero por lo menos algo que lo he hecho yo misma, que no sólo es estar en mi casa y cuidar al marido, los hijos y eso. Digo que digo a mí me pasa esto y me suicido, le digo a mi madre. No soportaría estar metida en casa sola las veinticuatro horas haciendo lo mismo, porque me muero. Lo hablé con mi madre y me dijo que vale, que me iba a traer aquí y ya me trajo aquí (Mujer de entre veinticinco y treinta y cinco años)

Debe tenerse en cuenta que una parte significativa de los estudiantes extranjeros ha llegado a España con más de dieciséis años por lo que el abandono o fracaso escolar se ha producido en su país de origen.

4.5. Funcionamiento de la escuela

Algunos de los entrevistados achacan prioritariamente su abandono escolar al funcionamiento excluyente de la escuela. Hay personas a las que desde su primer día en la escuela les ha ido mal sin que esto haya dado lugar a una atención especializada. De hecho, buena parte del alumnado que abandonó tempranamente ha estado escolarizado durante muchas horas fuera de su aula de referencia, expulsado en pasillos, bibliotecas o directamente castigados a no pisar el centro durante meses.

Otros entrevistados manifiestan haber pasado de curso sin que en realidad hubieran alcanzado el nivel de la mayor parte de sus compañeros. Detectan que, en realidad, nadie se preocupó de si aprendían o no: simplemente el problema parecía resolverse por medio del paso de curso.

Porque yo no empecé a leer hasta que llegué a cuarto o a quinto de EGB, en el colegio. Me iban pasando e iba a clases de apoyo con una profesora, y era la que me iba enseñando. Luego ya, cuando pasé de quinto a sexto es cuando empecé a espabilarme un poco y a... Y ya empecé a... Pero ya era tarde. Ya iba muy atrasado con mis compañeros y luego, pues, pasaba de todo (Mujer de entre veinticinco y treinta y cinco años)

No, no aprendía. Incluso cuando hice la comunión, yo era el único que no sabía leer de los chavales que había ahí. No me diagnosticaron nada. ...de repente empezaba a leer, empezaba a escribir, empezaba a entender las cosas. Lo que pasa que ya era tarde, mis compañeros iban más avanzados que yo y a mí me costaba el doble (Varón de entre veinticinco y treinta y cinco años).

En la primaria casi siempre suspendía desde pequeño, en segundo o tercero de primaria ya suspendía. No sé por qué, siempre fue así, siempre he suspendido y así hasta la ESO, nunca hubo un período que empecé a suspender, suspendí desde un principio. Yo había repetido primero de EGB porque no pronunciaba bien y la profesora se lo comunicó a mi madre y dijo: “Bueno, pues si tiene que repetir el niño que repita”- Y repetí primero de EGB. Y quinto de EGB también lo suspendí (Varón de entre veinticinco y treinta y cinco años).

A comienzos de 2012 un equipo de expertos de la OCDE visitó las islas Canarias -a instancia de su consejería de Educación- y señaló varios aspectos de interés para comprender la actitud del alumnado de la ESO convencional y, por extensión, la del estudiantado de la ESO de adultos (OCDE, 2012). Textualmente el informe decía que el “plan de estudios, principalmente académico, de la educación secundaria obligatoria, hace muy poco hincapié sobre las competencias básicas y la aplicación de conocimientos; que no da un énfasis significativo a la resolución de problemas, al pensamiento crítico y a aprender a aprender; y que ofrece pocos contenidos que atraigan a los estudiantes menos inclinados académicamente”. Además “se pudo constatar que muchos profesores sólo exigen a sus alumnos que memoricen los contenidos de una asignatura para poder aprobar los exámenes. Este estilo de enseñanza no conlleva la obtención de buenos resultados en el informe PISA ni en la educación en general”. Y, para colmo, y en esto hay plena coincidencia con lo que señalan varios de los entrevistados, el “equipo de la OCDE también ha podido saber que el estilo de enseñanza de muchos profesores de secundaria sigue siendo el de ponerse de pie frente al resto de la clase y transmitir el contenido de la materia a los alumnos, sin pararse a comprobar si los alumnos entienden”. En la lógica escolar quienes se descuelgan de la marcha general del curso apenas tienen otra salida que no sea la del abandono. Los datos del Observatorio Estatal de la Convivencia el 34,4% del alumnado de secundaria manifiesta que no entiende la mayoría de las clases y el 67,7% dice que las clases no despiertan su interés (Uruñuela, 2009).

En mi caso el apoyo de los profesores pues también era inexistente. Es decir, tú ibas a clase, Los que iban mejor pues vivían en la atención del profesor y los que iban peor pues se iban quedando atrás. Entonces cada vez, según va pasando el tiempo, ese retraso es mayor porque cada vez vas quedando más atrás (Mujer de entre veinticinco y treinta y cinco años).

... me llamaba muchísimo la atención que a los profesores les diera igual que tú no supieras nada. Porque vale, sí que es cierto que hay un porcentaje de que tú tienes que ponerte para sacarlo, pero también el profesor creo que tiene que tirar del alumno, y cuando eres joven y no eres responsable y te da un poco igual todo, tienen que tirar más de ti (Mujer de entre veinticinco y treinta y cinco años).

La llamada promoción por imperativo legal (PIL), es decir, la imposibilidad de repetir más de tres cursos a lo largo de la educación obligatoria -uno en la primaria y dos en la secundaria - se puede convertir en una coartada para despreocuparse totalmente de los alumnos menos académicos.

Vale, bueno, pues estaba en el instituto Gran Capitán y bueno, no se me dio muy bien. Tengo veinticuatro años y ahora han cambiado un poco las leyes a lo bueno para los buenos estudiantes y para los malos, que antes existía una cosa que se llamaba el PIL. El PIL es como... tú hacías primero de la ESO, aunque se te diera fatal, aunque no supieras ni leer tú pasabas, pasabas porque sí, porque sólo podías suspender en segundo de la ESO. En segundo de la ESO tú lo repetías y si incluso lo seguías haciendo mal, pasabas a tercero, y en tercero ya es cuando podías repetir otra vez y todas las veces que fuera (Varón de entre veinticinco y treinta y cinco años).

A partir de aquí nada tiene de extraño padecer un proceso de estigmatización del tipo de ser considerado vago o conducido a grupos de diversificación curricular tal y como continúa refiriendo este mismo alumno

Sí, bueno, en principio porque de capacidad... me mandaron a psicólogos y tal y estaba bastante por encima de la media. Decían que el único problema que tenía es que era un vago. Entonces yo me lo creí.

La escuela puede llegar a convertirse en un lugar donde la dignidad personal se ve sometida a serios ataques cuando el alumnado considera que es escolarizado en aulas para alumnos con peores resultados. Se trata de un sentimiento que ya hace años detectara Jeannie Oakes (1985) en sus estudios sobre la agrupación por niveles de rendimiento. Los alumnos de los grupos menos académicos son contemplados por los demás estudiantes como poco inteligentes, lo que provoca en aquellos el desarrollo de autopercepciones negativas. Además, participan menos en actividades extra-curriculares y se comportan peor. Muchas de estas actitudes son atribuibles a la agrupación por niveles, la cual no incrementa la eficacia de las escuelas. Muy al contrario, retrasa el aprendizaje de los menos académicos, promueve una baja autoestima y separa a los estudiantes a lo largo de líneas socioeconómicas.

Me habían metido en una clase de tontos, y eso ya de primer... de entrada no me parecía bien. Sí, porque se supone que son a los que les cuesta... Vamos, los tontitos, en general por definición es eso. Entonces ya no me gustaba tampoco mucho. Y entonces luego también la gente, que éramos cuatro en clase y tal, y que la profesora te hablaba como si fueras tontita, decía: "Ay, A ver Esperanza, a ver, esto se hace así". Pues se te quitan las ganas también. Yo dije, mira, pues tampoco, y ya pues como no podía repetir, pues me hice un grado. Sí, me hice un grado, una garantía social (Mujer menor de veinticinco años).

El tránsito de la EGB -o de la primaria- al BUP -o a la ESO y dentro de esta su segundo ciclo- se ha vivido como un salto mortal en términos educativos.³ Esto es lo que manifiestan dos alumnos varones menores de veinticinco años:

Yo, hasta segundo de la ESO, sacaba notables y sobresalientes hasta que perdí... y, no me digas por qué, pero me dejé caer un poco por el lado malo de la vida. Digamos, que me apeteció menos estudiar, faltaba un poco más al *tuto*, tal y cual, por lo que al final opté por hacer un Grado Medio de Cocina.

Pues la verdad es que me empezó a ir mal cuando entré al instituto. También lo veía muy difícil. El paso de sexto de primaria a primero de la ESO para mí era un paso muy difícil, porque ya iba mal en sexto, pero aprobé al final y entré limpia a primero. Pero

³ Tal y como se detecta en M. Fernández Enguita *et al.* (2010).

luego repetí primero de la ESO. Aparte ya luego empecé con las amistades, tal, y bueno, pues nos damos cuenta ahora, cuando estoy aquí en una escuela de adultos.

La escuela tiene serios problemas para atender a la diversidad. Aquí tenemos el caso de un estudiante homosexual.

Al ser un colegio de monjas -yo es que soy homosexual-, entonces, yo creo que no te apoyan tanto. Claro, en un colegio de monjas, la monja es *hetero*, *hetero* y punto. Claro, supongo que la directora, que era una monja, decía: “A este chico, menos ayuda, por ser como es”. A ver, había profesores con los que me llevaba muy bien, pero, con los profesores que llevaban ahí años y años en ese colegio, no recibías tanta ayuda. En cuanto se enteraban, no te ayudaban. Si sacabas un 4,5, te bajaban a un 4, según qué personas. Si una persona es *hetero* te subía a un 5. Entonces, claro, también eso hunde, el ver que los profesores no te apoyan también... en plan de: “¿Qué pasa?” (Varón menor de veinticinco años).

5. Conclusiones

En el caso de la mayor parte de los entrevistados, la ESO de adultos no es propiamente una escuela de segunda oportunidad, sino de primera. El cúmulo de circunstancias adversas -dificultades familiares, situaciones de pobreza, inmigración, etcétera- que casi todos han padecido, aconseja que, en la medida de lo posible, los poderes públicos promuevan la generalización de la consecución del título de graduado en la ESO y la continuidad escolar más allá de la obtención de esta credencial. Tal y como se ha indicado más arriba, las historias de vida aquí reflejadas son todo un análisis de las deficiencias de la escolarización para generaciones nacidas una vez iniciada la transición democrática e incluso bien avanzado el periodo democrático. Aun en el caso de los estudiantes más jóvenes, de los cuales podríamos presuponer que se han escolarizado en mejores condiciones que sus compañeros de más edad, aparecen factores sociales y familiares -como los ya señalados del divorcio de los padres, el desempleo del padre y otros- que están detrás del abandono escolar.

El estudiantado entrevistado pertenece claramente a grupos sociales vulnerables y a familias con muy bajo capital cultural. Lo que para otros grupos de mayor estatus socioeconómico sería una mera contrariedad, para los estudiantes que aparecen en este estudio se convierte en un obstáculo insalvable. Con un poco de ayuda, cuando eran niños o adolescentes, este problema se habría resuelto. En las entrevistas se detectan con meridiana claridad las adversidades que experimentaron cuando eran menores de edad: familias que se quiebran, escasos recursos culturales y económicos, una escuela que no se preocupó en exceso por ellos o el hecho de ser inmigrante y las dificultades que ello comporta.

Pero no solo eso, el abandono escolar bajo mínimos es igualmente reflejo de un sistema productivo, que ha podido funcionar con una fuerza de trabajo escasamente cualificada, en el que la carencia de títulos educativos no era especialmente grave. El modelo de crecimiento económico de la España del *boom* ha permitido tolerar unos elevadísimos niveles de abandono escolar cuyas consecuencias estamos pagando ahora. Desde la perspectiva del presente, los estudiantes entrevistados consideran un serio error haber dejado la escuela sin concluir la ESO. Hoy en día, las tornas han cambiado por completo y pocos son los empleos -desde vigilante jurado a reponedor de una gran superficie comercial- que no exigen ya el mínimo de la credencial de la ESO.

Salvo que queramos condenar a la marginación social a un alto porcentaje de quienes abandonaron tempranamente la escuela, no queda más remedio que redoblar los esfuerzos para conseguir rescatar para la escuela a la mayoría de los que abandonaron. De no actuar así no habrá un futuro esperanzador para la inmensa mayoría de los parados.

Referencias bibliográficas

- BBVA (2011). *Desempleo juvenil en España: causas y soluciones*. Análisis Económico. Documentos de Trabajo BBVA Número 11/30. Disponible en http://www.bbvaesearch.com/KETD/fbin/mult/WP_1130_tcm346-270043.pdf?ts=1542013
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interaccionism. Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.
- Calero, J. (dirección), Á. Quiroga, J. Oriol Escardíbul, S. Waisgrais y M. Mediavilla (2008). *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Madrid: CIDE. Disponible en http://www.uned.es/125028/images/Bibliografia/Calero_y_otros_Sociedad_Desigual_educacion_desigual.pdf
- CCOO (2012). *Más y mejor educación. Libro verde*. Disponible en http://www.feccoo-madrid.org/comunes/recursos/15708/pub95843_Mas_y_mejor_educacion_para_todos.pdf
- Comisión Europea (2006). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Bruselas, 8.9.2006 COM(2006) 481 final {SEC(2006) 1096. Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:ES:PDF>
- Fernández Enguita, M.; L. Mena Martínez y J. Riviere Gómez (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa. Disponible en http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_completo_es.pdf.
- García Gracia, M; Casal i Batallé, J.; Merino Pareja, R. y A. Sánchez Gelabert (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_135.pdf
- Garicano, L. (2014). *El dilema de España. Ser más productivos para vivir mejor*. Barcelona: Península.
- Ivie (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas) (2013). *Cambio educativo y productivo en España. 1964-2013*, 144. Disponible en <http://www.ivie.es/es/cch/2014-144-cambio-educativo-y-productivo-en-espana-1964-2013.php>
- Marí-Klose, P.; Marí-Klose, M.; Vaquera, E. y S. Argeseanu (2010). *Infancia y futuro Nuevas realidades, nuevos retos*. Barcelona: Fundación "la Caixa". Disponible en http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/7af433edaa007210VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/vol30_es.pdf
- Martínez García, J. S. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2,1. Disponible en <http://josamaga.webs.ull.es/ESO-DIFICIL.pdf>

- Martínez García, J.S. (2014). *¿Cómo afecta la crisis a las clases sociales?* Zoom político, 20. Disponible en <http://www.falternativas.org/laboratorio/libros-e-informes/zoom-politico/como-afecta-la-crisis-a-las-clases-sociales>
- Oakes, J. (1985). *Keeping Track. How Schools Structure Inequality*. New Haven: Yale University Press.
- OCDE (2012). *Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, España Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación*. Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/53/54/49882415.pdf>
- OCDE (2013). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. PISA. Informe español. Volumen I: resultados y contexto*. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Disponible en <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/50293148.pdf>
- OECD (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- Ripley, A. (2012). *The smartest kids in the world. And they got that way*. Nueva York: Simon & Shuster.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out. Why Students Drop-out of High School and What Can Be Done?* Cambridge: Harvard University Press.
- Schleicher, A. (2014). *Fortalezas y debilidades de la educación en España. Lecciones de PISA*. XXVII Semana Monográfica de la Educación. Disponible en <http://212.166.70.27/uploads/ficheros/paginas/descargas/201402/descargas-presentacion-de-andreas-schleicher-es.pdf>
- Thurow, L. (1983): "Educación e igualdad económica". *Educación y sociedad*, 2.
- Uruñuela, P. M. (2009). La convivencia en los centros escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 388.