

Desde Fuera de la Escuela: Una Reflexión en torno al Aprendizaje a partir de Trayectorias de Abandono Escolar Prematuro

Outside the School. A Reflection about Learning from Trajectories of Early School Leaving

Javier Morentin *

Belén Ballesteros

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

El abandono educativo temprano es un reflejo de la necesidad existente de mejora del actual sistema educativo; fracaso y abandono escolar significan fracaso de la escuela y pérdida de su sentido social. Las políticas educativas actuales han tratado de ofrecer diferentes opciones para revertir esta situación. Sin embargo, la realidad es que se ha generado sistemas paralelos que no modifican sustancialmente lo que ocurre en los centros. Este trabajo realiza el análisis de claves educativas recogidas en 13 historias de vida con jóvenes que no lograron concluir sus estudios de secundaria, bachillerato o FP media, desarrolladas en el curso 14-15 y 15-16 en Madrid, Guadalajara y Bilbao. Los resultados muestran un desenganche educativo y emocional progresivo durante la etapa escolar, principalmente en el salto de secundaria a primaria. Tras ello se produce la decisión de abandono en la que el sentimiento de pertenencia y reconocimiento juegan un papel significativo. Aquello que no puede ofrecer la escuela se busca fuera de ella, incluso el propio aprendizaje a partir de la motivación intrínseca. Los jóvenes aprenden y son capaces de construir un proyecto personal y profesional a partir de estos aprendizajes en contextos informales. En consecuencia, proponen un modelo educativo centrado en el aprendizaje y no tanto en la enseñanza. Urge profundizar en la comprensión de aprendizajes en sistemas no formales y transferirlo al ámbito escolar.

Descriptores: Deserción escolar; Necesidades educacionales; Educación no formal; Autoaprendizaje; Escuela.

Early school leaving reflects the need to improve the current educational system. School failure and dropout show the school loses its social meaning. Current educational policies have proposed different measures and strategies to solve this situation. However, in practice they have constituted parallel educational systems, which do not modify what happens in school. Our study analysis of the educational keys from 13 life stories with young people who did not finish their studies of compulsory or post-compulsory secondary. The results show a progressive disengagement, from the educational and emotional point of view. The results show a progressive disengagement, from the educational and emotional point of view, especially with the transition from primary to secondary. The decision of early school leaving denotes a crisis in the feelings of recognition and belonging to the school. Young people look outside for what they did not find in school: learning from their motivations. Los jóvenes aprenden y son capaces de construir un proyecto personal y profesional a partir de estos aprendizajes en contextos informales. Consequently, they propose an educational model focused on learning rather than teaching. We need to identify and understand the learning in non-formal systems and transfer it to the school environment.

Keywords: Dropping out; Educational needs; Nonformal education; Self-instruction; Schools.

*Contacto: javiermencina@gmail.com

ISSN: 1696-4713
www.rinace.net/reice/
revistas.uam.es/reice

Recibido: 11 de septiembre 2017
1ª Evaluación: 15 de octubre 2017
2ª Evaluación: 12 de noviembre 2017
Aceptado: 13 de diciembre 2017

Introducción

El abandono escolar temprano (AET) se define como el porcentaje de la población de entre 18 a 24 años que no ha completado el nivel de secundaria de segunda etapa y posteriormente no se encuentre cursando estudios, sean o no reglados. En la última publicación anual elaborada por la Subdirección de Estadística y Estudios del MECD (2016), se expone que la tasa de abandono educativo temprano en nuestro país, España, es de aproximadamente el 20% (24% hombres, 15,8% mujeres). El AET es un indicador educativo utilizado para comparar los niveles educativos de los diferentes países miembros de la Unión Europea.

Durante los últimos quince años España se ha caracterizado por ser, junto con Portugal, uno de los países que mayor ha reducido su tasa de AET. Sin embargo, sigue siendo el país con mayor índice de abandono dentro de la Comunidad Europea (20%).

Son varias las estrategias y acciones llevadas a cabo para conseguir reducir la tasa de AET en nuestro país. Desde la UE se plantea el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación para el año 2020, en el que se establece que para España este indicador sea del 15%. En España, la reforma del sistema educativo (LOMCE) plantea combinar fondos destinados a empleo y a educación para reducir esta tasa y, según se estima, reducir el desempleo. Es por esto por lo que desde la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven en España (2013-2016), se proponen medidas centradas en la formación, empleabilidad e igualdad de oportunidades de los jóvenes españoles.

Siguiendo con estas políticas educativas han sido numerosos los esfuerzos que en España se han realizado de forma concreta para conseguir reducir la tasa de AET: Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), Programas de Garantía Social (actualmente sustituidos en la LOMCE por Formación Profesional Básica), Programas de Currículum Adaptado (PCA), Programas de Formación Profesional Especial (PCPIE), Escuelas Talleres de Empleo, etc.

Sin embargo, sin antes conocer adecuadamente cuál es la necesidad social existente a cerca del empleo y la escuela, sin antes conocer por qué la tasa de AET es actualmente tan elevada, sin conocer cómo aprenden las personas que forman ese colectivo que ha abandonado los estudios, si no nos preguntamos si de verdad la escuela es diversa e inclusiva tal y como se recoge en la Convención sobre los Derechos del Niño, sin todo esto, será difícil implementar de forma exitosa programas educativos coherentes que contribuyan a reducir la tasa de AET. Entendemos que existe la necesidad de una revisión previa para conocer qué es lo que está pasando antes de intentar poner soluciones.

Y es que, los estudios realizados para comprobar la eficacia de los distintos programas no han sido suficientes. Esto ha sido debido principalmente a su corto recorrido, por un lado, y a la falta de estudios cualitativos por otro (Marín, García y Sola, 2013). Los programas anteriormente citados han tenido vigencia, en su gran mayoría, algo más que un lustro (2007/08), por lo que entendemos que se carece del tiempo suficiente como para poder realizar una evaluación rigurosa de los mismos que fundamente y oriente las posibles propuestas de mejora (García-Gómez, 2014).

Existen estudios que abordan el abandono escolar temprano desde otras perspectivas: González y sus colaboradores (2015) realizan un estudio de los factores de riesgo de abandono desde la visión del profesorado; Isorna, Navia y Felpeto (2013) estudian la transición de primaria a secundaria; Álvarez y Martínez-González (2016) analizan medidas a adoptar entre las familias y los centros escolares como prevención del abandono y fracaso escolar. Estos son algunos de ellos.

La perspectiva desde la cual partimos en el presente trabajo, es una perspectiva interna a la escuela y a sus protagonistas. Tratamos de analizar la escuela y avanzar en posibles claves para su mejora a través de la mirada de aquellos que no consiguieron titular a nivel de secundaria (obligatoria o post-obligatoria), convencidos de la importancia de incluir la voz del alumnado en el análisis y reflexión de políticas y prácticas educativas (Susinos y Ceballos, 2012). La inclusión del alumnado en este análisis y reflexión nos parece imprescindible, pues sólo conociendo las múltiples realidades y posteriores trayectorias de estos, es como podremos crear modelos educativos que se adecúen a las necesidades educativas del alumnado “no incluido” en la escuela. Sin la voz de los protagonistas del AET no puede existir el análisis del AET.

1. Fundamentación teórica

La ambigüedad en la definición sobre fracaso y abandono escolar pone de manifiesto un interés por ajustar únicamente una inversión: el concepto de fracaso y abandono se traduce en que no se ha obtenido una certificación escolar en el número de años que cada país estipula (Saucedo, 2015). De esta forma, atendiendo a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, 2011), fracaso escolar se computa como el porcentaje de población entre 16-18 años que no ha conseguido la titulación de Secundaria Obligatoria (CINE 2), mientras que abandono hace referencia a la población entre 18- 24 años que no ha completado secundaria postobligatoria (CINE 3) y no sigue ningún tipo de educación-formación formal, según queda definido por el Consejo de la Unión Europea (2003). Se omite así toda atención al devenir de la trayectoria académica, marcada por rumbos de ida y vuelta, discontinuidades y regresiones (Velázquez, 2007). Simplemente analizando las posibilidades que ofrece nuestro sistema educativo, observamos que lo etiquetado como “fracaso” puede llegar a convertirse con el tiempo en “abandono”, sin que tampoco esta conceptualización se detenga a considerar cómo quedan recogidas otras respuestas como podría ser el “absentismo”. Por todo ello, no deja de plantearnos dudas las informaciones elaboradas oficialmente: la última publicación anual elaborada por la Subdirección de Estadística y Estudios del MECD (2016), expone que la tasa de abandono educativo temprano en nuestro país, España, es de aproximadamente el 20% (24% hombres, 15,8% mujeres). Antes esto nos preguntamos de qué informan y qué omiten los números.

El fracaso y abandono escolar no son fenómenos naturales, sino realidades construidas en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y naturalmente, de estos con ella (Escudero, 2005). La teorización de Perrenoud (1990), sobre la construcción social del éxito y fracaso escolar sigue resultando vigente, con más fuerza aún si tenemos en cuenta el énfasis en la evaluación estandarizadas de los saberes y competencias escolares. El autor propone la metáfora de escuela como fabricación de jerarquías de excelencia, mediante la imposición de un currículum único, estructurado a través de programas específicos para etapas, ciclos y cursos, que es evaluado periódicamente en cada alumno.

A partir de estas evaluaciones parciales se determina un nivel de saber global, un grado de excelencia, que vale como justificación de determinadas decisiones: aprobar, suspender, repetir, derivar... El problema, como indica Perrenoud (1990), es quién define tal excelencia; en la definición de excelencia no entran todos los saberes ni todas las voces. La excelencia no es fruto de una negociación y consenso entre los actores implicados, sino que se impone desde un poder instituido, por lo que “la evaluación pondrá de manifiesto determinadas diferencias y desigualdades más que otras” (p. 261). No se nos escapa que en esta valoración desigual determinados alumnos y alumnas salen menos favorecidos que otros. Como indica Torres Santomé (1998, 2017), el currículum oculto está coadyuvando la reproducción de las jerarquías sociales también desde las aulas.

Escudero incide en la artificialidad del concepto, impuesto y generador de desigualdades. En nuestro trabajo hemos visto cómo en muchos de los informantes, una vez etiquetados como “fracasados”, se simplificaba la complejidad de sus diferentes situaciones e intereses vitales quedando relegados a la zona de no inclusión y, por ende, de no educación escolar. Aplicar este término implica simplificar lo complejo de forma desigual y no equitativa (Enguita, Mena y Riviere, 2010; Tarabini y Bonal, 2016; Tarabini y Curran, 2015). Para Escudero (2005), el fracaso escolar es como un paraguas que acoge múltiples realidades fácticas, cotidianas o personales y también estructurales y sistémicas, difíciles de aprehender, relacionar y combatir.

Buena parte de la investigación sobre el fracaso y abandono escolar, hasta fechas recientes, se ha visto motivada por ofrecer una taxonomía de causas asociadas. Lee y Burkham (2001), distinguen entre riesgo social (etnia, género, edad, lengua minoritaria, estructura familiar, nivel educativo de los padres, nivel socio-económico, residencia) y riesgo académico (calificaciones, expectativas, repeticiones, problemas de disciplina). Por su parte Enguita, Mena y Riviere (2010), asocian el fracaso escolar al progresivo desinterés y dificultad, asociando el riesgo del fracaso a variables como el origen social, el sexo, la pertenencia a minorías o la experiencia de la migración y la pertenencia a familias desestructuradas. Estos estudios ponen de manifiesto el interés por colocar el foco de atención fuera de lo que ocurre en la escuela; se atribuye al alumno o alumna la responsabilidad del fracaso y abandono escolar y, como indica González (2006) “son ellos los que son catalogados como “en riesgo”, no así el entorno escolar en que habitan” (p. 6). En nuestro estudio entendemos que el fracaso y/o abandono escolar se produce desde la escuela y para la escuela. Consideramos que quien fracasa o abandona es esta a sus estudiantes y no a la inversa.

Desde el compromiso educativo no podemos ignorar el rol de la práctica escolar en las decisiones que acompañan el proceso de desenganche. Por ello, conscientes de que la escuela es un sistema dentro de sistemas más amplios, vemos necesario incluir la escuela entre el conjunto de razones que rodean la decisión de abandonar los estudios. En este sentido, Rumberger y Lim (2008), proponen un modelo conceptual de rendimiento escolar en el que interaccionan factores individuales e institucionales. Dentro de los factores individuales señalan antecedentes (demográficos, salud, rendimiento y experiencia previa), actitudes (metas, valores, autopercepciones), conductas (compromiso, trabajo de curso, desviación, pares, empleo) y rendimiento (logros, persistencia, resultados); entre los factores institucionales destacan familias (estructura, recursos, prácticas), escuelas (composición, estructura, recursos, prácticas) y comunidades (composiciones y recursos).

No es nuestra intención en este artículo contribuir a la formalización de este modelo explicativo sobre el éxito o fracaso escolar. La interacción de estos factores da lugar a perfiles diferenciados de alumnos y alumnas que abandonan prematuramente la escuela. Entendemos que los términos fracaso y abandono escolar comportan significados diferentes en función del agente implicado (Escudero, 2005). Por ello, adquiere un interés creciente las líneas de investigación que pretenden estudiar este fenómeno a través de la experiencia personal y el relato de sus protagonistas (Feito, 2015; del Olmo y Mata, 2016; Salvá, 2011; Sánchez, 2016; Saucedo, 2015; Tarabini, 2017). Nuestro trabajo propone la narrativa como estrategia para comprender las diferentes consecuencias y realidades en el alumnado que opta por dejar los estudios de forma prematura. Nos interesa comprender este proceso en relación con su propio aprendizaje, dándoles voz y poder, en la reflexión sobre su derecho a la educación e igualdad de oportunidades. Queremos estudiar con ellos su relato sobre el aprendizaje desde tres perspectivas: memoria de aprendizaje escolar, aprendizaje fuera de la escuela y, finalmente, aportaciones en torno a su escolarización ideal: la escuela que aprende.

La Educación Secundaria Obligatoria debiera garantizar la igualdad de oportunidades y el éxito para todos sus estudiantes tal y como promulga la LOMCE. Sin embargo, vemos con este y con otros estudios (Tarabini, 2016; Tarabini y Bonal, 2016; Tarabini y Montes, 2015), que esto no es así. Las medidas que se propongan deben surgir a partir del análisis y sistematización de estas experiencias, desde donde se revelan cambios estructurales en el ámbito escolar, acordes con nuevos actores y tiempos.

Nuestra hipótesis de partida es que desde el inicio de la ESO y durante todo su desarrollo, no existe una educación universal equitativa al servicio de los estudiantes. Son los estudiantes los que durante este periodo están al servicio de la escuela para cumplir con las expectativas políticas del cumplimiento de informes evaluativos externos y, por otro lado, al servicio del mercado laboral y su exigencia de necesitar el graduado escolar de educación secundaria para poder desempeñar buena parte de los trabajos. En consecuencia, nuestro objetivo es comprender el proceso de abandono a través de la trayectoria de vida de las personas y valorar los aprendizajes adquiridos para, más adelante, inferir claves y estrategias educativas que puedan ser aplicadas en entornos escolares logrando motivación, sentimiento de pertenencia, atención, etc. y con ello, contribuir a la igualdad de oportunidades.

2. Método

Nuestro estudio se basa en una metodología cualitativa que nos ayude a comprender las diferentes complejidades y realidades de personas etiquetadas como “fracasados escolares”. Actuamos en función de cómo percibimos el mundo y no exclusivamente en función de cómo se presenta nuestra realidad objetiva. Es por ello, que la metodología cualitativa es la más adecuada para adentrarse en el mapa de significados desde el cual los sujetos entienden y perciben el mundo (Murillo y Mena, 2006), y en particular, y por lo que a nuestro objeto de estudio se refiere, para adentrarse en sus percepciones sobre el papel de la educación en la vida de los jóvenes.

La principal técnica de recogida de información para desarrollar el estudio han sido las historias de vida en profundidad a jóvenes menores de 35 años, que en algún momento de su secundaria tomaron la decisión de abandonar los estudios. En concreto se han

realizado 13 entrevistas semiestructuradas a jóvenes comprendidos en esa franja de edad. Son jóvenes pertenecientes a diferentes institutos sitos en Madrid, Guadalajara y Bilbao. El estudio plantea la historia de vida como metodología de investigación que permite al narrador reconstruir la experiencia y dar sentido a lo vivido, facilitando un proceso reflexivo y una visión más crítica de los acontecimientos (González y Padilla, 2014).

Los informantes fueron contactados a través de personas que ejercieron el rol de mediador, procurando así contextualizar las experiencias de desenganche escolar desde perspectivas múltiples que evite un enfoque estereotipado en la identificación de perfiles de informantes. No obstante, podemos destacar algunas notas generales: nuestros informantes son mayoritariamente hombres (11 de 13), pertenecientes a familias de situación socioeconómica media y con experiencias escolares de éxito en primaria (salvo 2 casos).

Las entrevistas se realizaron gracias a la voluntariedad de los informantes y su actitud colaboradora para generar espacios de investigación cooperativa. Una vez contactado con el informante se quedaba con este en un espacio en el cual se sintiera cómodo, ya que consideramos que hablar de la no obtención del graduado escolar o la no continuación de los estudios pudiera llegar a ser algo frustrante para según qué sujetos. Este espacio era habitualmente el lugar en el que residían. Antes de comenzar a realizar las entrevistas se explicaban los detalles, criterios y finalidad de la investigación.

Para la realización de las entrevistas elaboramos un guion previo a modo de orientación. El objetivo no era tanto conseguir información de acuerdo a un protocolo de preguntas establecido como facilitar un relato singular que en el que se rescatara la experiencia de vida de cada persona. Por ello, el uso del guion se realizó con plena flexibilidad, tratando de sacar en cada caso su historia personal en relación a la escolaridad. Como indica del Olmo (2003), una buena entrevista es aquella en la que se obtienen buenas preguntas a partir de las respuestas compartidas. Con todo, el guion inicial comprendía las siguientes cuestiones (cuadro 1).

Con el consentimiento de cada uno de los informantes, las entrevistas fueron grabadas. Tras cada una de ellas, estas se transcribían y enviaban a cada uno de los informantes para corroborar que en cada una de las partes decían lo que querían decir o, por el contrario, querían modificar o eliminar alguna cita de la declarada.

El análisis de las entrevistas se orienta a comprender las diferentes realidades de cada uno de los informantes (figura 1). Desde un enfoque inductivo se han identificado las siguientes categorías analíticas que van a ser el eje que trataremos en la exposición y discusión de resultados, contribuyendo a dar respuestas a las siguientes preguntas: ¿Cómo se valoran los aprendizajes adquiridos en la escuela? ¿Cómo ha aprendido después de abandonar sus estudios? ¿Qué creen que debiera cambiar para que la igualdad de oportunidades fuera una realidad? ¿Cómo mejorarían la educación secundaria?

En el apartado siguiente expondremos con detalle los resultados del análisis realizado.

Cuadro 1. Guion orientativo para la realización de las entrevistas

Presentación: cómo eres, cómo quieres presentarte. Qué te gusta, qué haces...

Ámbito socio-laboral (para informantes que están en un proyecto laboral):

- Cómo has llegado hasta aquí. Cuál ha sido tu trayectoria.
- Por qué decidiste este proyecto. Quién te ha ayudado o impulsado a hacerlo, (familia, amigos, otros...).
- Cómo valoras lo que estás haciendo.
- Qué conocimientos / habilidades son los que te resultan más útiles. Dónde y cómo los has adquirido.
- En qué momento tomaste la decisión de iniciar este proyecto. Cuáles han sido las circunstancias facilitadoras.
- Las personas de los grupos con los que te mueves, ¿han tomado decisiones similares?
- Cómo te sientes con ellos, qué valoras de ellos, cómo te sientes valorado por ellos.

Ámbito escolar:

- Cómo ha sido y cómo recuerdas tu experiencia escolar
- Para qué te ha servido la escuela
- Qué es lo que más te marcó de la escuela
- Por qué tomaste la decisión de interrumpir los estudios
- Qué has sentido tras tomar esa decisión
- Quién ha intervenido en esta decisión
- Cómo te desafía el lema “sin título no vas a ningún lado”
- ¿Te sentiste valorado en la escuela (profesores, compañeros...)?
- Cómo fue aceptada esta decisión en tu grupo (familia, profesores, amigos...)
- Qué respuesta ofrecen las escuelas a las aspiraciones y expectativas de sus estudiantes

A modo de propuesta:

- Qué comentaría a alguien que viviera una situación similar
- Qué tipo de apoyos y formación crees necesario fomentar
- Cómo sería tu escuela ideal: propuestas

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

De acuerdo con el mapa de significados mostrado anteriormente presentamos el discurso en torno al aprendizaje construido a partir del análisis transversal de las historias de vida.

3.1. Aprender poco de interés y aprender que no es mi sitio

Las experiencias narradas por nuestros informantes refuerzan la idea de la decisión de abandonar la escolaridad como resultado de un proceso de desenganche progresivo. La primaria es, para la mayoría de nuestros informantes salvo dos, un período de adhesión a la escuela y al profesorado; es con el cambio a secundaria donde encuentran el punto de inflexión a partir del cual se inicia un desapego entre el estudiante y el centro escolar (Monarca, Rappoport y Fernández González, 2012; Rué, 2006), que concluye con la decisión de abandono.

El colegio fenomenal, te tenían muy cuidada, conocían a tus padres. (H3)

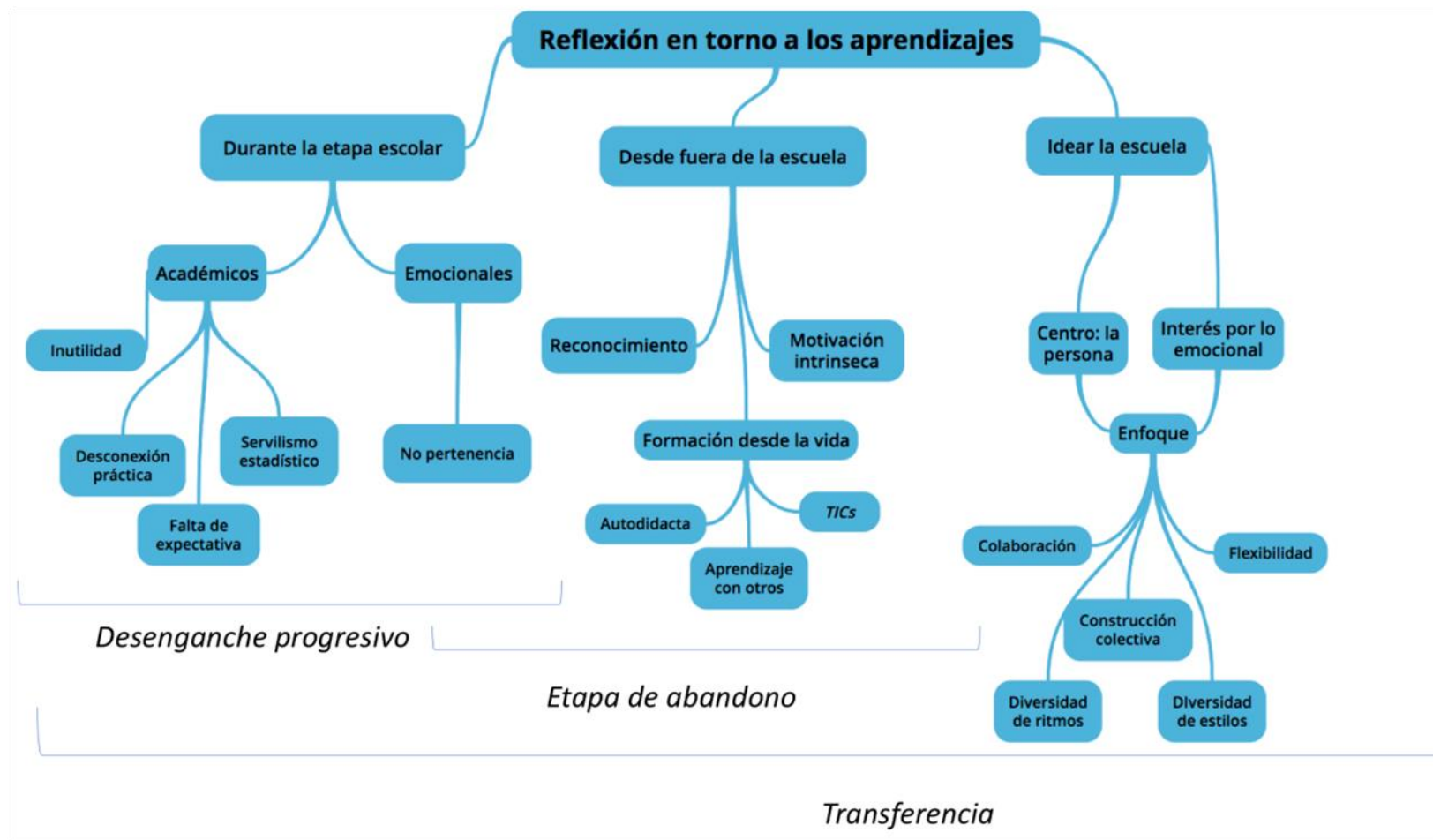


Figura 1. Mapa relacional de las categorías analíticas
Fuente: Elaboración propia.

En contraste, la secundaria produce el sentimiento de despreocupación por la persona, descontrol, desinterés por todo lo que no sea el curriculum y su evaluación:

pasas del colegio de ser un niño pequeño a, de repente, te meten en un instituto con un montón de gente más mayor que tú, que no hay ningún tipo de control sobre los alumnos, ahí puedes hacer más o menos lo que quieras, porque la verdad es que eso es así... (H12)

...ellos no ven nada más si apruebas, si no apruebas, si sacas el examen, si vas a clase o no vas a clase. (H1)

Fracaso y abandono son cuestiones que comportan un significado negativo en el imaginario político y social; sin embargo, esta decisión adquiere también un sentido positivo en tanto que pone de manifiesto la capacidad de agencia de los estudiantes, pudiendo ser considerada como un paso activo para conseguir sus objetivos, para salir de una situación con la que no están satisfechos y de la que no se sienten parte (Enguita, Mena y Riviere, 2010; Saucedo, 2015).

Más que no me gustara era que pensaba que no servía para nada..., para qué. Prefiero estar en la calle con los colegas. (H4)

La percepción de inutilidad de los aprendizajes denota una distancia con la aplicación práctica de los mismos. Los estudiantes no encuentran en los contenidos formativos transferencia alguna.

Te enseñan muchas cosas que no vas a poner en práctica. Solamente estudias para ese momento. (H3)

Se obcecaban en cosas que no eran interesantes que no te iban a llevar a ningún lado. No sé, por ejemplo, en asignaturas y en cosas como por ejemplo Sociales. Cosas, así como..., para qué. Cosas, así como la Lengua. La Lengua está muy bien aprender porque es nuestra cultura, pero llega un punto de tanta sintaxis, de tanto saber analizar que luego tampoco... (H12)

El seguimiento del currículum se experimenta como una obligación externa que no responde a los intereses de los estudiantes. Cuando esa obligación, además, no va acompañada de otras garantías de oportunidades, "la promesa de movilidad social a cambio de conformidad con la institución se derrumba" (Enguita, Mena y Riviere, 2010, p. 194). Los aprendizajes académicos no resultan significativos ni en el momento presente ni desde una proyección futura.

En el instituto no te van a enseñar a ser creativo, ni a tener personalidad, ni a pensar, ni a imaginar tu trabajo, ni tu futuro ni nada. Ellos nada más que quieren que estés ahí y que apruebes para luego ser una estadística más frente a la UE. (H12)

El distanciamiento de los aprendizajes no se circunscribe únicamente al ámbito académico. A medida que el estudiante experimenta desenganche con los contenidos sobreviene un tipo de aprendizaje emocional que incidirá en su trayectoria y propia forma de ser: el alumno/a aprende que está en un espacio del que no forma parte, un espacio que no le reconoce y le rechaza. Saucedo (2015) incide en esta percepción del alumnado y en el sentimiento que les genera ser vistos y valorados como poco capaces como elementos que provocan un desenganche progresivo.

La distribución de la clase era en función de las notas y, claro, la cola de esa distribución éramos 4, 5 o 6 que no aprobábamos ninguna o prácticamente ninguna... Estábamos un poco ahí marginados. (H5)

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.

3.2. Encontrar un lugar donde aprender

La decisión de abandonar los estudios evidencia una capacidad de actuar y salir de un contexto que resulta hostil. La idea de no pertenecer a la escuela y no verse identificados con ella contrasta con el sentimiento generado con otros espacios que los jóvenes buscan tras dejar atrás los estudios. Son espacios en los que se sienten reconocidos y valorados, donde hacen lo que les gusta y eso que hacen se ajusta a lo que se espera de ellos:

Yo en el instituto iba muy mal y, sin embargo, fuera del instituto, trabajando, yo veía que me iba bien. (H11)

Destacaba [en el trabajo] porque me gustaba. Y me sentía reconocido ahí. (H8)

La mayor parte de nuestros informantes siguieron estudiando y aprendiendo sobre sus propios intereses y aficiones a lo largo de su desarrollo vital de forma autodidacta. Algunos estudios cualitativos ahondan en las causas individuales del abandono y lo justifican como un logro para el alumnado: "ponen de relieve que no todo pasa por la consecución de la ESO y dignifican la posibilidad de optar por vías alternativas" (Tarabini, 2017, p. 39); sin embargo, aclaran, esta vivencia no es incompatible con el deseo de estudiar, de aprender, (inclusive en muchos casos, con la idea posterior de retomar estudios reglados). Abandonar la escuela, por paradójico que pudiera parecer, supone un creciente interés por un aprendizaje en profundidad que les ha llevado en muchos casos a poder plantear en muchos casos un proyecto profesional autónomo. En el período de desenganche escolar, estos aprendizajes se producen en contextos informales, caracterizados por situarse en escenarios abiertos, facilitadores, sin estructura, espontáneos, sin programa secuencial, voluntarios, sin evaluación del aprendizaje; desde el punto de vista del aprendiz, él es el guía de su propio aprendizaje, orientados desde la motivación intrínseca. En contraste, los entornos formales quedan vinculados al ámbito escolar, caracterizados por un carácter más represivo, estructurado, organizado previamente, con programa secuencial, obligatorio, guiado por el profesor, evaluado y, desde el punto de vista del alumnado, orientados principalmente desde la motivación extrínseca (Eshach, 2007). En síntesis, podríamos atribuir el éxito del aprendizaje en contextos informales a la vinculación de dos componentes esenciales en el aprendizaje: lo afectivo junto con lo cognitivo.

...constantemente estoy formándome en temas de los perros. Voy a muchos seminarios, trabajo también con gente que lleva muchos años, profesional... Siempre me gusta arrimarme a gente que sabe para aprender y aplicar luego esas cosas a gente que viene conmigo. (H12)

Las formas de aprendizaje han sido diferentes, sin embargo, son dos las más habituales: prácticas con gente conocida con la que existía algún tipo de vínculo personal y/o aprendizaje a través de internet y los diferentes formatos digitales de enseñanza:

...conocía a una chica que estaba metida en el tema de unos perros y me salió un trabajo en una residencia en Córdoba, y me fui ahí a Córdoba a trabajar con los perros y estuve dos años. (H12)

Yo estuve como cinco meses en casa buscándome la vida, estudiando, todo de forma autodidacta: cómo poder hacerlo, el tema de aprender a programar en Internet y un montón de cosas que yo nunca había sabido. (H12)

...además tuve la oportunidad de conocer a alguien que tatuaba y me quiso enseñar y así aprendí [...]. Hoy en día todos los grandes maestros del tatuaje se pueden ver como yo, en el Youtube, y en todos los tutoriales. Que a día de hoy publican en Internet, que es muy grande, gracias a ello puedes aprender muy rápido. (H7)

Las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente Internet, se convierten en mediadores de procesos de aprendizaje que tienen un carácter social y que implican una mayor apertura a la colaboración. Este uso de las tecnologías enlaza con la línea de trabajos que propone Internet más allá del estudio informal e implica un uso crítico y analítico de la información, favorecedor de una mente abierta y actitud independiente (Costa, Cuzzocrea y Nuzzaci, 2014). Las redes sociales facilitan la participación activa en la medida en que promueven la idea de compartir recursos, respuesta, dudas, avances..., con el anclaje en los intereses de las personas y con la flexibilidad como marco de acción. Los resultados de las investigaciones ponen de relieve las ventajas del aprendizaje colaborativo, donde el alumnado deja de ser receptor pasivo y se implica activamente en su propio aprendizaje, (García-Valcárcel, Hernández y Recamán, 2012; Saura y del Valle, 2012).

3.3. Y desde ahí imaginar otra escuela posible

Al reflexionar nuestros informantes sobre la escuela destacamos un hecho generalizado: aunque manifiesten alivio y satisfacción por la decisión de haber abandonado los estudios, ninguno de ellos niega las posibilidades de la escuela como espacio educativo. Todos coinciden en valorarla e, incluso, animan a sus allegados a que terminen su escolaridad. Pero para ello, consideran las lecciones aprendidas desde su propia experiencia y sugieren cambios estructurales en el enfoque y organización de la práctica.

Las personas entrevistadas nos plantean el paso desde un modelo centrado en la enseñanza hacia un modelo basado en el aprendizaje. Pensar la escuela que quieren les lleva a identificar una escuela que ponga en el centro los intereses y potencialidades personales:

Quien plantea el curriculum plantea una serie de cuestiones que se suponen que van a ser útiles para ti, pero no se plantea desde el interés que pueda tener la persona. (H5)

...que te traten no como a una clase de 20 alumnos, sino un poco más cada persona es como un individuo único. De esos 20, no hay 20 iguales en el futuro... (H6)

La preocupación por los contenidos relega a un plano minoritario la atención emocional a los estudiantes en un momento vital difícil, que se ve agudizado con la presión escolar. Frente a ello reclaman una escuela en la que el acompañamiento y seguimiento de cada alumno y alumna sea el centro de la educación, lo que requiere un clima de relación y confianza, una atención a los signos visibles que no pertenecen al reducido campo curricular de los contenidos académicos:

Es un momento donde estás perdido en la vida, que no sabes por dónde tirar [...] a lo mejor algún apoyo de saber encarrilarle sí. (H2)

La experiencia de su aprendizaje fuera de la escuela, les reafirma en su capacidad para aprender. Saben que pueden y saben cómo. Por ello, señalan la necesidad de una escuela que vea el aprendizaje como colaboración y construcción colectiva dentro de un marco

de actuación abierto que reclama la creatividad como principio frente a la acreditación y control de un mismo programa para todos:

Hay algo que aprendes con la gente. Hay muchos valores que aprendes con la gente. A ser más creativos. No sé por qué no se hacen escuelas que sean diferentes... Todas son iguales. (H12)

Quizás lo que hay que potenciar es la creatividad. La creatividad es lo que hay que potenciar hoy en día. (H2)

En suma, una escuela que reconozca en los alumnos y alumnas su dignidad de aprender, (Camus, 1994):

Eso puede ser la esencia de lo que puede pasar en un centro educativo, ¿no? Si alguien descubre cuáles son tus intereses y tus inquietudes y te acompañan en tu desarrollo, y están ahí, y te van aportando cosas, respetando tus ritmos y tu forma de aprender... Sin prisas y disfrutando. Sacar tus potencialidades... Ceder oportunidades y escuchar. Estar tranquilos y disfrutar, como yo en ciertos momentos de mi vida he disfrutado del estudio. (H5)

4. Conclusiones

La aproximación al tema del fracaso y abandono escolar a través de las historias de vida deja entrever una trama de intereses cruzados que no atienden a una misma lógica compartida por todos los actores. Reconocida la capacidad de agencia de los estudiantes para tomar decisiones en sus trayectorias no dejamos por ello de apreciar el doble juego que en buena parte de los casos ofrece esta respuesta: los alumnos abandonan la escuela, las escuelas se deshacen de ellos (González, 2006, citado en Rumberger, 2001, p. 16). El concepto de fracaso, definido como no conseguir la titulación en educación secundaria obligatoria y, por lo tanto, centrado en el alumno, es un contrasentido: si es obligatoria, la escuela no puede permitirse el fracaso; si fracasa, fracasa como institución (Aguado, Ballesteros y Mata, 2013).

En el caso de abandono en la siguiente etapa post-obligatorios las posibilidades que se abren –cuáles y para quiénes– a partir de la certificación de la ESO hacen replantearnos también el sentido y forma de nuestra educación. Las posibles alianzas entre educación y profesionalización parecen fracturarse. El acceso al mundo laboral puede verse tan facilitado como obstaculizado por la posesión de títulos superiores; de hecho, actualmente se habla de exceso de sobre-cualificación como problema. Mientras los períodos de bonanza laboral incrementan las cifras de abandono, los períodos de crisis registran mayor permanencia en la escuela. Urge replantear el rol de la escuela en relación a los mecanismos de acceso al trabajo, tomando conciencia de su complicidad con lógicas que quedan fuera de los intereses educativos: ¿a quién sirve esta subordinación, qué precio tributa la escuela por ello?

La propuesta de reducción de las cifras del llamado fracaso y abandono no deja de ser un escaparate propio en un discurso políticamente correcto que hace dudar del interés por encarar el tema desde las causas profundas que lo motivan. En nuestra opinión, no es un problema de cifras; las cifras pueden ser maleables, no son exactas; un problema de cifras se ataja simplemente con la propuesta de un sistema de cómputo *ad hoc*: un itinerario alternativo (FP básica, por ejemplo) puede ser una forma de manipular el resultado que se presente como porcentaje de finalización de secundaria obligatoria.

Todo ello nos señala la necesidad de plantear el fracaso escolar y el abandono como un problema de la escuela y no de los alumnos y alumnas únicamente. La voluntad de solución exige repensar la escuela y tratar de comprenderla para mejorarla. Comprensión que requiere conjugar muchas perspectivas, incluida la de aquellos que optaron por abandonar. La escuela pretende seguir siendo una institución altamente estructurada en un mundo de fluidez y cambio permanente. En este sentido, el ámbito de lo no formal ofrece otra permeabilidad de respuestas a las necesidades e intereses diversos de las personas, apuntalando así su interés como escenarios de aprendizaje. Sin embargo, la investigación de cómo se aprende en contextos no formales no cuenta con un amplio recorrido. Necesitamos profundizar en esta temática para comprenderla en profundidad y, a partir de ahí, establecer sinergias con el aprendizaje escolar. Hoy en día, como señala Eshach (2007), "los lugares donde los aprendizajes informales tienen lugar están fuera del territorio de los profesores e investigadores" (p. 183). La escuela puede y debe aprender mucho de lo etiquetado como educación informal y no formal.

No podemos atribuir a la escuela la responsabilidad exclusiva de la decisión de abandono. La escuela es un sistema dentro de otro macrosistema, como ya viene advirtiendo Apple (1979) desde su primera reivindicación a favor de las escuelas democráticas: "Las escuelas existen por sus relaciones con otras instituciones más poderosas...combinándose de manera que generan desigualdades estructurales en cuanto a poder y acceso a recursos" (p. 64). Urge repensar la escuela como espacio de aprendizaje social, lo que implica ser, sentirte y tomar parte en una escuela comprometida con una educación orientada a la igualdad de oportunidades.

Para finalizar diremos que la complejidad de los relatos abre diferentes frentes que no pueden ser abordados en una investigación única. Debemos profundizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito no formal y analizar sus logros. Analizar por qué en este ámbito los estudiantes consiguen sus objetivos propuestos, por qué su nivel de implicación es mayor, por qué disfrutan como antes en el instituto no lo hacían. Entendemos el AET como un tejido en donde se entrecruzan diferentes hilos (rebeldía, desinterés, pertenencia, familia, alcohol, droga, acoso, etc.). Pareciera entenderse el abandono como algo aislado y sin embargo observamos que está intrínsecamente unido a otras muchas vivencias, vivencias que, por lo general, son mucho más intensas. Es por todo esto que entendemos que en trabajos posteriores será interesante analizar en los ámbitos no formales las medidas y estrategias educativas implementadas que estén orientadas a trabajar el ámbito emocional de la educación.

Referencias

- Aguado, T., Ballesteros, B. y Mata, P. (2013). El sentido de la escolaridad obligatoria: Igualdad de oportunidades versus selección y competitividad. *Avances en Supervisión Educativa*, 18, 1-19. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009>
- Álvarez, L. y Martínez-González, R. A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192.
- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. Boston, MA: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203241219>
- Camus, A. (1994). *Le premier homme*. París: Gallimard.

- Consejo de la Unión Europea. (2003). *Council conclusions of 5/6 May 2003 on reference levels of european average performance in education and training (Benchmarks)*. Bruselas: La Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Costa, S., Cuzzocrea, F. y Nuzzaci, A. (2014). Usos de internet en contextos educativos informales: Implicaciones para la educación formal. *Comunicar*, 43(23), 163-171. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-16>
- Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección Estudios Sociales*, 29, 1-24.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9(1), 25-43.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- Feito, R. (2015). La ESO de adultos. Trayectorias de abandono escolar temprano entre estudiantes con experiencia laboral. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 19(2), 351-371.
- García-Gómez, S. (2014). La investigación sobre el alumnado de los programas de cualificación profesional inicial. ¿Punto de partida de la formación profesional básica? *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 176-190.
- García-Valcárcel, A., Hernández, A. y Recamán, A. (2012). La metodología a metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: Una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 161-188. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39108
- González, M. F. y Padilla, T. (2014). Investigación narrativa. Historias de vida. En B. Ballesteros (Coord.), *Taller de investigación cualitativa* (pp. 77-102). Madrid: UNED.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 56-82.
- González, S., García, M., Ruíz, F. y Muñoz, J. M. (2015). Factores de riesgo del abandono escolar desde la perspectiva del Profesorado de educación secundaria obligatoria en Andalucía (España). *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 19(3), 226-245.
- Isorna, M., Navia, C. y Felpeto, M. (2013). La transición de la educación primaria a la educación secundaria: Sugereencias para padres. *Innovación Educativa*, 23, 161-177.
- Lee, V. E. y Burkam, D. T. (2000). *Dropping out of high school: The role of school organization and structure*. Recuperado de <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf>
- Marín, J. A., García, M. y Sola, J. M. (2013). Reflexión y análisis sobre los programas de cualificación profesional inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 83-102.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. (2016). *Informe sobre el sistema educativo en España*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion>

- Ministerio de Empleo y Seguridad Social del Gobierno de España. (2013). *Estrategia de emprendimiento y empleo joven en España 2013-2016*. Recuperado de http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/EEEJ_Documento.pdf
- Monarca, H., Rappoport S. y Fernández González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 49-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11461>
- Murillo, S. y Mena, L. (2006). *Detectives y camaleones: El grupo de discusión una propuesta para la investigación cualitativa*. Madrid: Talasa.
- Del Olmo, M. (2003). La construcción de la confianza en el trabajo de campo. Los límites de la entrevista dirigida. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 58(1), 191-220. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2003.v58.i1.168>
- Del Olmo, M. y Mata, P. (2016). Dropping out of school in Spain in the context of the financial crisis. *Urbanities*, 6(2), 70-77.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Rué, J. (Coord.). (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.
- Rumberger, R. W. (2001). *Why students drop out of school and what can be done*. Recuperado de <http://mina.education.ucsb.edu/rumberger/book/ch1.pdf>
- Rumberger, R. W. y Lim S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research california dropout*. Santa Barbara, CA: University of California.
- Salvá, F. (2011). *Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: Historias de vida del alumnado de la educación permanente de personas adultas*. Recuperado de <http://gte.uib.es/pape/gte/>
- Sánchez, A. S. (2016). *Análisis del fracaso escolar a través de las historias de vida de personas adultas en educación secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Saucedo, C. (2015). El abandono escolar desde el punto de vista del alumno: ¿autoexclusión o exclusión estructural? En R. J. Sandoval, M. Páramo, G. Ornelas, L. Ramírez y J. Jaime Ávila (Coords.), *La construcción del maestro del siglo XXI* (pp. 43-52). Ciudad de México: DGIRE-UNAM.
- Saura, D. y Del Valle, J. (2012). Implantación del modelo de aprendizaje cooperativo en secundaria obligatoria. En A. Hernández y S. Olmos (Eds.), *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías* (pp. 67-98). Salamanca: Aquilafuente.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Tarabini, A. (2016). La exclusión desde dentro: O la persistencia de los factores push en la explicación del abandono escolar prematuro. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 3, 8-12.
- Tarabini, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: UNICEF.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Barcelona: Save the children.

- Tarabini, A. y Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: Un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 7-26.
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: La LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 23, 23-45.
- Torres Santomé, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Velázquez, L. M. (2007). Preparatorianos: Trayectorias y experiencias en la escuela. En C. Guzmán y C. Saucedo (Coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela* (pp. 44-68). Ciudad de México: UNAM/Pomares.

Breve CV de los autores

Javier Morentin

Graduado en Educación Social con mención en Atención a Personas en Riesgo de Exclusión Social, Máster en Innovación e Investigación en Educación (Módulo de Diagnóstico y Orientación) por la UNED. Desde junio 2013 es Educador en programa residencial. Actualmente es estudiante de doctorado en el Programa de Educación de la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED. Cuenta con una beca predoctoral del Gobierno de Navarra dentro del Plan de Formación, Investigación y Desarrollo (I+D), Convocatoria 2017. ORCID ID: 0000-0002-8845-0019. Email: javiermencina@gmail.com

Belén Ballesteros

Profesora Titular de Universidad en el Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I, de la Facultad de Educación de la UNED. Imparte docencia en las asignaturas Métodos de Investigación en Educación Social (Grado de Educación Social). Metodología de la Investigación Cualitativa (Máster Universitario de Investigación e Innovación en Educación y Máster Universitario en Intervención Educativa en Contextos Sociales). Línea de Estudios Interculturales en el programa de Doctorado en Educación. Su línea de investigación es diversidad e igualdad en educación; educación intercultural; abandono escolar prematuro; racismo y educación. Es miembro del grupo Inter de Investigación en Educación Intercultural (www.uned.es/grupointer). ORCID ID: 0000-0001-7836-2966. Email: bballesteros@edu.uned.es