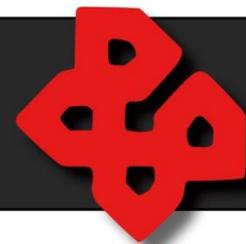


Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 19, Nº 3 (Sept.-Dic. 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

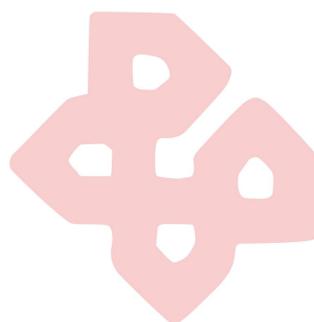
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 07/09/2015

Fecha de aceptación 14/12/2015

EL CAMINO DESDE LA VULNERABILIDAD ESCOLAR HACIA EL DESENGANCHE EDUCATIVO. EL PAPEL DE LAS ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD EN LA ESTRATEGIA CONTRA EL ABANDONO EDUCATIVO

The path from school vulnerability to early school dropout. The role of Second Chance Schools in the strategy against school leaving



Beatriz Prieto Toraño
Universidad de Oviedo
E-mai: bprieto@uniovi.es

Resumen:

El artículo analiza el contexto organizativo de los centros educativos como un elemento que puede, por sí mismo, desencadenar situaciones de abandono o, cuando menos, mostrarse incapaz de neutralizar situaciones de riesgo que están presentes en los alumnos en situación de vulnerabilidad escolar. La educación reglada, a través de la utilización de formas de trabajo orientadas principalmente a la eficacia organizativa, carece de flexibilidad y capacidad para adaptarse a las exigencias que los diferentes contextos socioeducativos exigen. Por el contrario, en la Escuela de Segunda Oportunidad encontramos un recurso educativo que ha adoptado estructuras organizativas flexibles y procedimientos proactivos, basados en la atención individualizada, el diálogo y la implicación de agentes externos al propio centro. El uso de una metodología cualitativa a partir de entrevistas al equipo docente de la Escuela de Segunda

Oportunidad y a jóvenes que acuden al centro, nos ha permitido establecer comparaciones entre diferentes recursos y analizar las reacciones de un alumnado que ha tenido dificultades en la educación secundaria y ahora se encuentra en un espacio educativo diferente, con reglas y dinámicas de relación muy distintas.

Palabras clave: Abandono escolar; organización educativa; Escuela de segunda Oportunidad; proactividad; reactividad

Abstract:

This paper analyzes the organizational context of schools as an element that could, by itself, trigger situations of school dropout or, at least, be unable to neutralize risk situations in pupils affected by school vulnerability. Formal education, as it tends to use working methods aimed mainly to organizational effectiveness, lacks the flexibility and adaptability to cope with the demands that different social and educative contexts require. By contrast, the Second Chance School is an educational resource that has adopted flexible organizational structures and proactive procedures based on individualized attention, dialogue and involvement of agents outside the school itself. The use of a qualitative methodology based on interviews with the teaching staff of the Second Chance School and young pupils of the center, has allowed us to make comparisons between different resources and analyze the reactions of students who have had difficulties in secondary education and now are in a different educational environment, with very distinct rules and relationship dynamics.

Key words: Early school dropout; educational organization; Second Chance School; proactivity; reactivity

1. Fundamentos del estudio

El fracaso escolar es sin duda uno de los temas que más inquietud genera entre los diferentes actores y dimensiones del proceso educativo. A nivel institucional, desde la política educativa se asume que la lucha por la reducción del fracaso escolar es un objetivo compartido internacionalmente, si bien en contextos como el español el reto es máximo, dadas las elevadas cifras a las que nos enfrentamos.

Desde la investigación sociológica la persistente relación entre la clase social y el fracaso o el éxito educativo se ha abordado desde diferentes perspectivas, destacando dos enfoques, las teorías de la reproducción y las de la elección racional. En el primer caso, autores como Bernstein (1985) ponen el foco de atención en la desigual distribución social del conocimiento, señalando que la proximidad de las clases medias con la cultura escolar ayuda a los y las estudiantes a identificarse y sentirse cómodos en un medio que resulta mucho más hostil y ajeno a aquellos alumnos que no encuentran en la escuela una prolongación de su cultura. En este sentido, Bordieu y Passeron (2001) interpretan la clase social como un habitus que aporta formas de sentir y de pensar, el cual coloca a los individuos en posiciones más o menos favorables frente a la cultura legitimada por la escuela. La consecuencia es una reproducción desde la institución escolar de las desigualdades de la propia estructura social.

Para la teoría de la elección racional (Boudon, 1983), en la decisión de estudiar interviene un análisis coste-beneficio, en el que la clase social ocupa, nuevamente, un lugar central. La posibilidad de descender socialmente entraña mayores consecuencias para aquellos grupos que se posicionan en los niveles más altos de la escala social, frente a quienes, por pertenecer a una clase social más baja, no se exponen al riesgo de empeorar. Desde esta perspectiva se apunta a dos tipos de efectos, primarios y secundarios. Los primeros se refieren a aquellos aspectos que tienen que ver con la socialización y se dejan

notar en las etapas educativas iniciales. En este momento, en la escuela, el efecto del nivel educativo de las familias o de la cultura de pertenencia va a ser importante a la hora de explicar el fracaso escolar de los grupos que tienen niveles educativos más bajos. Este abandono escolar tiene, entre otras consecuencias, la acusada homogeneidad e igualación de las capacidades individuales de quienes no abandonan la escuela (Martínez García, 2007).

En el caso de los efectos secundarios, el origen social tiene influencia en cómo se perciben los posibles costes y beneficios de las decisiones a tomar (Tarabini y Currán, 2015), y su incidencia es mayor a medida que avanzamos en las etapas educativas. En este momento, actores individuales han de tomar decisiones como seguir estudiando u optar por una u otra trayectoria educativa. Las decisiones estarán condicionadas por factores como los costes económicos estimados, el coste de oportunidad que la familia pueda asumir, o el riesgo de descenso social que ese camino pueda conllevar.

Desde estas perspectivas, como Martínez García (2007) indica, el resultado es decepcionante, pues la escuela actúa como un reflejo de la sociedad, demostrando tener un papel limitado, como limitada resulta también la capacidad de influencia de la intervención docente. Es desde este punto, sin embargo, del que queremos partir en nuestro trabajo, ya que, sin rechazar este nivel de análisis, consideramos que el estudio del fracaso y el abandono educativo admite otras perspectivas que dirijan la mirada a lo que sucede en las instituciones, al funcionamiento y la organización escolar, así como a las experiencias y actitudes de los sujetos, en este caso, los y las estudiantes.

Como Lee y Burkham (2000) señalan, los estudiantes que viven en condiciones de riesgo social elevado son más propensos a manifestar situaciones de riesgo académico pero, si bien la escuela no tiene control sobre los aspectos que desencadenan ese riesgo social (clase social, grupo étnico, nivel cultural de la familia), sí puede tenerlo sobre los desencadenantes del riesgo académico (absentismo escolar, rechazo, desmotivación). La literatura sociológica sobre fracaso escolar ha atendido sobradamente los aspectos que tienen que ver con factores de desigualdad socioeconómicos, pero nuestra atención se dirige ahora a la cuestión de cómo la organización escolar puede llegar a influir en el abandono escolar. El riesgo académico que se manifiesta en forma de problemas de disciplina, desmotivación, baja autoestima o falta de expectativas, puede tener un tratamiento directo desde la organización escolar, pero ¿ha creado la escuela mecanismos eficaces de intervención en el riesgo académico o, por el contrario, actúa el contexto organizativo como un elemento de riesgo en sí mismo?

2. Contexto

Nos acercaremos a esta cuestión a través del caso de Asturias, una de las comunidades autónomas que registra cifras más bajas de abandono educativo. Las características de su estructura social y productiva ayudan a explicar este éxito relativo, pues, con unos niveles de desigualdad social y económica inferiores a los de otras comunidades autónomas (CES, 2013), la estructura productiva de Asturias ha actuado como un factor de retención de los jóvenes en el sistema educativo, con un sector industrial que ha exigido niveles de capacitación medios y altos en la población empleada. El papel de las políticas educativas es otro de los factores que pueden ayudar a explicar las razones de la reducción de las tasas de abandono educativo. En el caso de Asturias, los programas de compensación educativa tienen una larga tradición, sustentados en la idea del

acompañamiento escolar como mecanismo de compensación de la situación de desventaja del alumnado que vive en entornos sociofamiliares desfavorecidos.

Sin embargo, a pesar de lo que podría entenderse como un panorama favorable, no podemos olvidar que estas medidas, diseñadas en el marco de la educación reglada, tienen un efecto limitado. Son mecanismos que dejan fuera del sistema a un buen número de jóvenes que no consiguen alcanzar los mínimos exigidos para la entrada en el mundo del trabajo y, por ende, a la vida adulta. El sistema educativo español, con un diseño excesivamente rígido, sólo ofrece una forma de éxito (Fernández Enguita, Mena y Riviére, 2010), careciendo de la capacidad de adaptación necesaria para que los individuos menos amoldables encuentren también su lugar y su oportunidad de culminar con éxito la etapa de educación obligatoria y postobligatoria. El alumnado con mejores resultados optará por la realización del bachiller y la continuación de los estudios a través de los módulos de tipo superior, tal vez medio, o la vía universitaria. Existe la vía de la Diversificación Curricular o los actuales Programas de Mejora del Aprendizaje; los recién extinguidos Programas de Cualificación Profesional Básica, que ahora se sustituyen por la Formación Profesional Básica; pero, en la práctica, la realidad de los centros educativos nos indica que faltan alternativas capaces de mantener a los jóvenes en el sistema reglado.

Uno de esos recursos alternativos es el que va a centrar el interés de este trabajo, la denominada Escuela de Segunda Oportunidad de Gijón (E2O), un intento de favorecer la transición hacia programas normalizados, ya sea en el ámbito socioeducativo o en el sociolaboral, que tiene su origen a propuesta de la Comisión Europea en 1995. El germen de la E2O está en la constatación por parte de la Comisión de la existencia generalizada de bolsas de personas jóvenes que no alcanzaban los niveles mínimos exigidos de cualificación; población que, en su mayoría, se encontraba en condiciones precarias debido a su procedencia de colectivos especialmente vulnerables. La constatación de que el modelo tradicional o normalizado de escuela no era el indicado para este colectivo sugería la necesidad de aplicar medidas pedagógicas innovadoras que ofrecieran, además, trayectorias alternativas hacia la inserción laboral.

En 1999 se crea la Asociación Europea de Ciudades de Escuelas de Segunda Oportunidad y en 2002 se incorpora a esta red la ciudad de Gijón, cuyo ayuntamiento tenía experiencia en este ámbito de intervención y en el desarrollo de políticas de empleo orientadas a colectivos específicos con difícil integración en el mercado laboral. Actualmente la E2O forma parte de los denominados Programas de Nuevas Oportunidades. Los destinatarios del programa son jóvenes que han abandonado el sistema educativo reglado o están a punto de hacerlo, pero que, sin embargo, no han rechazado por completo la posibilidad de seguir formándose. Se trata de hacer posible que estos chicos y chicas que participan alcancen las competencias básicas que les resultarán imprescindibles en el desempeño de cualquier trabajo y que no han alcanzado a través de la vía reglada, pero también persiguen el reenganche de estos jóvenes al sistema para que continúen su trayectoria educativa durante un tiempo antes de intentar la entrada en el mundo laboral.

El acceso a la Escuela es siempre voluntario y consensuado con los jóvenes interesados, sus progenitores o tutores y las entidades que derivan y trabajan con estas personas. El abanico de edad es amplio, algo que no suele ser habitual en otras prácticas, pues pueden acogerse jóvenes entre los 14 y los 25 años que se encuentren en riesgo de exclusión social debido a su escaso nivel de formación o cualificación, con problemáticas asociadas, tales como alteraciones en la conducta social y/o personal, escasos apoyos socio-

familiares, dificultades de adaptación a recursos normalizados, procedencia de otras culturas, discapacidad, etc. Se trata, como vemos, de un tipo de acción especialmente orientada a entornos de marcada vulnerabilidad social.

3. Metodología

El trabajo que se presenta forma parte del proyecto de investigación I+D+I *El abandono escolar prematuro en España. Un análisis de las decisiones, motivaciones y estrategias educativas de los jóvenes* (ABJOVES) dirigido por Aina Tarabini. El proyecto cuenta con una red de colaboradores que analizan el fenómeno del abandono educativo desde sus propios territorios. En Asturias, tras una primera fase de análisis de políticas educativas, la investigación se centró en la Escuela de Segunda Oportunidad de Gijón, un recurso socioeducativo de carácter municipal que cuenta con una experiencia de años en la ciudad. Para el estudio de caso se han realizado entrevistas en profundidad a jóvenes que están inscritos en la Escuela de Segunda Oportunidad de Gijón, con un total de diez entrevistas a chicos y chicas de entre 17 y 25 años. Las situaciones académicas son diversas; en su mayoría se trata de jóvenes que han abandonado la ESO, si bien en dos de los casos sí han terminado la etapa obligatoria y en este momento esperan retomar Bachiller, mientras que otra de las personas entrevistadas se encuentra actualmente cursando Educación Secundaria. A los testimonios de los estudiantes hay que añadir las opiniones del personal que trabaja en la E2O, ya que todos los miembros de la Escuela han participado en un grupo focal, desde las coordinadoras de la Escuela, el profesorado, así como el personal de administración. Por último, este doble discurso llega a ser triangular con la incorporación de las entrevistas realizadas a responsables de educación de centros educativos de secundaria de Gijón, en concreto personal de departamentos de Orientación y docentes con experiencia como coordinadores de programa Proa. Se trata, como vemos, de profesionales que tienen un conocimiento directo de la problemática de abandono en jóvenes de las características de los que participan en la Escuela de Segunda Oportunidad.

Tanto en el análisis de las entrevistas como en el grupo, nos hemos centrado en las trayectorias educativas de estos jóvenes, con especial atención a los elementos relacionados con la organización escolar y su influencia en los itinerarios que estos jóvenes han seguido. Las entrevistas ponen el foco en la propia reconstrucción de sus recorridos; la valoración de los contextos educativos (docentes, compañeros, metodologías y formas de trabajo en los centros); su autovaloración como estudiantes y su papel en el proceso; las estrategias utilizadas en el momento actual (trabajo que se desarrolla en la E2O y su comparación con el contexto reglado); sus expectativas y actitudes ante el futuro. La posibilidad de acceder a ambas versiones (docente/discente) nos permite ver cómo el discurso de los jóvenes pone el acento en aspectos que están especialmente vinculados con la propia responsabilidad, las acciones y decisiones tomadas por ellos mismos, mientras que sus profesores hacen hincapié en cuestiones que se refieren a las familias y la organización del sistema educativo.

4. La estructura organizativa de los centros y su influencia en el abandono escolar

Si bien en el análisis del fracaso educativo se reconoce la influencia determinante de las características sociofamiliares del alumnado que está en situación de riesgo, también es

habitual explicar la ruptura con el sistema educativo como el resultado de un conjunto de decisiones individuales. Desde esta perspectiva, el fracaso escolar tiende a ser percibido como una característica intrínseca del sujeto, en lo que llega a ser una psicologización de las situaciones de absentismo y desafección escolar (García Gracia, 2005). Sin embargo, suele dejarse fuera del análisis el papel que ocupa la escuela, y en concreto la propia estructura organizativa de los centros, en la decisión final de abandonar. En este trabajo se considera que el efecto de la institución no es una cuestión secundaria, pues, al contrario, entendemos que las metodologías y formas de trabajo propias de la institución escolar están relacionadas con actitudes que van a condicionar el fracaso escolar, como, por ejemplo, la falta de expectativas o la baja autoestima, tan presentes en los jóvenes que fracasan educativamente.

En sus trabajos sobre el absentismo educativo, Maribel García Gracia (2005) establece una diferenciación entre escuelas proactivas y reactivas que nos es de gran utilidad para profundizar en la influencia que el funcionamiento y la organización escolar tienen sobre el fracaso y el abandono educativo. Aunque el concepto de proactividad no es nuevo, pues data de los años 40, se utiliza cada vez con más frecuencia y en ámbitos bien distintos, que van desde la neurología a la gestión empresarial. Con él se hace referencia a una actitud en la que el propio sujeto u organización toma la iniciativa, asume el control de la situación y se responsabiliza de sus propias acciones, no dejándose llevar por el entorno. Ni la intención de García Gracia ni la nuestra es llevar el análisis del absentismo escolar y el abandono educativo al terreno de la individualización, pero sí nos ofrece este concepto un buen recurso para referirnos a lo que entendemos como un rasgo del funcionamiento de la institución escolar.

Así, según nuestra experiencia el modelo educativo que llamamos reglado se ha caracterizado por señalar las causas de los principales problemas y retos educativos en fuentes ajenas a la propia institución, aludiendo a la responsabilidad que tiene la sociedad, la familia, el mercado de trabajo o los medios de comunicación, entre otros. En este sentido, la práctica escolar resulta marcadamente reactiva, al reaccionar como una fuerza defensiva que se resiste, pero que carece de control para enfrentarse a los cambios y las dificultades que vienen del exterior. Frente al modelo de escuela reactiva, tradicional, se situarían otras experiencias y formas de trabajo que, a menudo, tienen que darse fuera del ámbito reglado, pues sólo así disponen de la suficiente capacidad de innovar y de trabajar adaptativamente al contexto temporal y social en el que se encuentra. Es el caso de la E2O que, como veremos a continuación, desarrolla unas formas de actuación flexibles y adaptativas.

La clasificación que realiza García Gracia (2005) entre prácticas proactivas y reactivas se realiza teniendo en cuenta las diferentes formas de relación y de organización escolar, abarcando aspectos que tienen que ver con los recursos de intervención ante el absentismo, las prácticas de atención a la diversidad o la participación de diferentes agentes en colaboración con los centros de enseñanza; nosotros adaptaremos esta línea de análisis asumiendo como práctica reactiva la que se puede encontrar en numerosos centros educativos de las etapas de educación primaria y secundaria, frente a la práctica proactiva que describiremos como propia de la E2O de Gijón.

4.1. La escuela reactiva y su apoyo en el modelo meritocrático

El abandono educativo ha de entenderse como un proceso que tiene un desarrollo en el tiempo, que no es resultado de un hecho aislado en la vida del individuo, sino que, por el

contrario, se va construyendo a lo largo de los años, en una sucesión de desencuentros y rupturas que suelen conllevar una buena dosis de frustración, tanto para los protagonistas del proceso, los jóvenes, como para los más cercanos, sus familiares. Este desenganche escolar (Mena, Fernández Enguita y Riviére, 2010) puede interpretarse de formas diversas, según donde se sitúen las causas que lo han inducido.

En el discurso que los jóvenes entrevistados realizan sobre sus propias trayectorias de desenganche no hay una causa clara, principalmente porque no se ha elaborado una reflexión que les permita comprender cómo y por qué ha tenido lugar el rechazo a la escuela y el deseo de abandonar. Aparecen de manera esporádica comentarios, a menudo contradictorios, acerca de lo que, según ellos, no ha funcionado en sus años escolares, al tiempo que ponen el acento en su papel como malos alumnos, malos estudiantes y, por tanto, en su comportamiento como responsables del fracaso escolar.

La visión que el estudiante tiene de sí mismo como prácticamente único sujeto responsable de sus problemas con el sistema educativo está relacionada con una marcada psicologización que está presente en un modelo tradicional de aprendizaje. La escuela reactiva responde a un modelo meritocrático según el cual, la institución educativa pone los medios necesarios para asegurar la igualdad de oportunidades, siendo, a partir de ese momento, responsabilidad del propio estudiante el desenlace de su trayectoria personal. El modelo se interioriza de tal forma por parte de los individuos que el abandono educativo se expresa como una decisión personal por la que opta, y a la que se ha llegado después de recorrer un camino que el sujeto ha trazado. De esta manera, el ideal meritocrático de la escuela queda a salvo, pues no es ella la que introduce elementos de distorsión en el modelo, sino que es el propio estudiante el que no se adapta a lo que la escuela exige. Prueba de esto es el uso continuado de la primera persona para explicar el desenganche que ha tenido lugar cuando se describe cómo han sido sus años escolares.

Suspendía y me decían lo mítico de: -Pues no sales en tanto tiempo... solía poner excusas en plan: -No, no me mandaron o lo hice allí. Pero al final no. Había días que sí, que tenía que hacerlos pero la mayoría... Era yo, era yo (Al Pedro, 22 años).

A ver, yo salí de 6º prácticamente sin saber ni sumar ni restar porque no hacía nada, o sea, pasaba de todo, lo que viene siendo, pasaba de todo (CH Ramón 19 años).

En esa narración se introducen elementos como el aburrimiento, el comportamiento disruptivo, el progresivo absentismo o la desmotivación, sin más, pero no hay en sus palabras nada que permita ver una reflexión que aluda a otros responsables en la escuela, el instituto o en la propia familia. Más bien, parecería que, ante un comportamiento inadecuado, el centro educativo actúa expulsando al alumno, como si no pudiera ser de otra forma. Los comportamientos disruptivos se explican principalmente por dos motivos: el haberse unido a amistades inadecuadas o al aburrimiento provocado por materias que carecen de interés para ellos. Y, la interpretación que los alumnos hacen, es que, ante esto, el sistema educativo, simplemente reacciona, como si no pudiera hacer otra cosa.

4.2. La influencia de la organización educativa en la identidad social del alumnado

Relacionado con la falta de reflexión que se percibe en los jóvenes entrevistados, necesaria para comprender las razones de su escaso logro educativo, más allá de las malas

notas y los episodios de ruptura escolar de los que se responsabilizan, nos encontramos con que estos chicos y chicas comparten como elemento común unos bajos niveles de autoestima. Los problemas que han acumulado a lo largo de los años de escolarización y los malos resultados obtenidos les han llevado a consolidar la idea de no estar capacitados para el éxito escolar, de ser personas que no cumplen con los mínimos que la escuela les ha exigido. Como García Gracia (2005) señala, las trayectorias de desafección, absentismo y abandono escolar tienen también importantes repercusiones en la autoestima y en la construcción de la identidad social de los jóvenes.

La escuela reactiva se caracteriza por tener un diseño curricular cerrado y excesivamente parcelado que no se adapta a los diferentes estilos y necesidades de aprendizaje que están presentes en el aula. Este modelo de escuela tradicional cuenta con un currículum incapaz de facilitar experiencias de interés a un amplio número de estudiantes y tiene, como consecuencia directa, el aburrimiento y la desmotivación, algo que está presente en la experiencia de los alumnos y alumnas entrevistadas. Ante el aburrimiento, ese abandono interior al que Farrell (1990) se refiere como la primera conducta absentista, nuestros entrevistados reaccionan con comportamientos disruptivos que buscan directamente a los profesores como diana de su frustración diaria.

Yo era igual de cabrón. Hacía la vida imposible a los profesores, no sé por qué, me aburría. Entonces, yo qué sé, me ponía a hacer cosas, lo que se me ocurría, lo primero (Abel, 24 años).

Como Marchesi (2003) señala, desde el punto de vista educativo, España tiene una marcada tradición de centralismo y homogeneidad que dificulta la adopción de soluciones y formas de trabajo adaptadas al alumnado con el que se cuenta. Sin embargo, señala el autor, el alumnado con mayor riesgo de fracaso exige una gran dosis de autonomía para adoptar decisiones, elaborar programas o colaborar con diferentes instituciones. El hecho de que las principales decisiones en materia educativa se adopten de manera común para todos los centros no facilita en absoluto la disponibilidad de medidas y recursos específicos.

La estructura departamental le confiere a los centros españoles en la etapa de la Educación Secundaria una configuración que les hace funcionar de manera excesivamente burocrática, al tiempo que dificulta la relación profesor-alumno y la atención individual. Este rasgo nos parece de gran interés para entender por qué un buen número de jóvenes que no tenían problemas en la Educación Primaria se encuentra con dificultades que no consigue superar en la Secundaria. Un ambiente más personalizado, más próximo al alumno o alumna, como es el de la educación primaria “marca una enorme diferencia entre alumnos en desventaja y aquellos que no lo están” (Raywid, 1997, cit. en González, 2006, p.10), pues afecta a las pautas de asistencia, al logro educativo y al abandono.

En esas estructuras departamentalizadas es frecuente que el alumnado no encuentre apoyo y poco a poco vaya alejándose de los objetivos de logro que se había fijado en un principio. El carácter marcadamente burocrático de la Secundaria suele coincidir con la despersonalización de la forma de trabajar, algo que resta confianza a los jóvenes más inseguros y con menos convicción en su propia capacidad. Esta impersonalidad, como señala M^a Teresa González (2006), suele ser propia de los centros grandes, algo que acentúa las condiciones que llevan a los alumnos a abandonar la escuela. En este sentido, resulta interesante el testimonio de una de las jóvenes entrevistadas, cuando nos relata cómo, tras haber realizado la etapa de Educación Primaria sin dificultades, inició la Secundaria en un

instituto de la ciudad, del que luego se iría. Allí, la joven tuvo importantes dificultades que explica a partir de las características del centro:

Me cambié de instituto por eso. Era un instituto muy grande, mucha gente y en el B. como es más pequeño, hay menos alumnos, menos profesores. Pues ahí estaba más a gusto, fue cuando empecé a aprobar un poco más (...) A ver, para mí, había profesores que no se sabían ni tu nombre. Muchos profesores, muchos alumnos. Muy mala gente, porque fue época de todo el mundo fumando porros, que si problemas, que si metiéndose con la gente, que... yo no, hubo gente que lo superó, por ejemplo mi amiga fue y muy bien, pero yo no... Pero a mí... no me gusta (Patricia, 23 años).

El paso de la educación primaria a la secundaria supone lo que José Luis San Fabián (1999) califica de marcada discontinuidad pedagógica entre una y otra etapa educativa, un escollo difícil de superar para buena parte de los niños y niñas que se inician en la educación secundaria. Otro de los escalones de dificultad es el paso de 2º a 3º de la ESO, momento en el cual vuelve a haber un cambio importante, una nueva discontinuidad pedagógica. Estamos, pues, ante un modelo de escuela reactivo que antepone la eficacia organizativa a la reducción de los niveles de exclusión educativa.

5. La experiencia de la escuela de segunda oportunidad como ejemplo de proactividad

La Escuela de Segunda Oportunidad puede aportar interesantes elementos de reflexión acerca de cómo trabajar con los jóvenes, intentando cambiar “dinámicas organizativas y educativas que por no servir a todos los alumnos, sino quizá a sólo los académicamente más aventajados, puedan estar contribuyendo al abandono por parte de algunos de ellos” (González González, 2006, p.6). La necesidad de proporcionar experiencias escolares de calidad es un objetivo primordial para el funcionamiento de un recurso educativo proactivo como es la E2O.

El punto de partida a la hora de proponer un currículum motivador es el conocimiento de los estudiantes, ya que no se puede partir de supuestos construidos externamente, ajenos al individuo al que van dirigidos. Así, el protocolo de funcionamiento de la E2O se inicia con una entrevista en la que el joven que está interesado en participar en la E2O expone cuáles son sus preferencias y sus experiencias previas.

Un poco el protocolo de actuación que tenemos aquí es, primero se hace una entrevista de acogida. Y ahí, bueno, recogemos los datos básicos del chaval, la demanda y un poco hasta donde nos quiera contar en ese primer contacto. Desde consumo, hábitos de ocio, expectativas en la vida, historial académico..., bueno una mezcla de las cosas. Y a partir de ahí la idea, y así lo hacemos, es trabajar (Profesora 1)

A partir de ese momento se va diseñando un programa que es específico para cada alumno y alumna. El número de actividades no es lógicamente infinito, pero estas se diseñan desde los intereses del propio alumnado. Aún así la dificultad está en motivarles, ya que es un tipo de estudiante que tiene una marcada experiencia de desmotivación, lo que le hace resistente a la participación y la implicación en el trabajo de la Escuela. Cuando le pedimos al profesorado y al personal que trabaja en la E2O que nos diga cuál es el rasgo que mejor

puede ayudar a entender a los chicos y chicas que acuden a la Escuela, la respuesta es unánime: la desmotivación.

- Desmotivados, sobre todo.
- Sí, desmotivados un poco en general. Hacia el instituto, hacía pensar en el trabajo o ni siquiera pensar en cómo van a seguir cuando sean un poco más mayores. También, incluso ellos saben que hay algo que saben hacer bien, pero ni siquiera piensan que eso valga para nada (Profesoras 1 y 3).

Como hemos visto, a la desmotivación ante el aprendizaje y ante la posibilidad de construir un futuro que mejore las perspectivas laborales con las que ahora cuentan, hay que añadir la falta de confianza en la propia capacidad, algo que está en la raíz misma del sistema educativo. Este rasgo de falta de confianza es compartido por buena parte del alumnado entrevistado, tal y como lo constata el profesorado que trabaja con él. En las entrevistas de acogida se indaga acerca de qué temáticas o áreas de interés tienen, qué habilidades o competencias destacan. El resultado es que, en palabras de sus profesores, estos jóvenes no son capaces de encontrar nada que decir, algo que, sin embargo, el día a día desmiente:

Qué cosas se te dan mejor o peor, por ejemplo, esa pregunta, no sé a vosotros, a mí me llama mucho la atención porque normalmente te dicen que nada. Y luego en el día a día vemos que uno es un hacha dibujando, otro es supercreativo, otro es... (Profesora 1)

Yo observo, por ejemplo, muchísimos talentos pero no se lo creen. Les propones cualquier tipo de actividad y ya te dicen: 'Es que esto ya me salió mal, ya lo hago mal'. (Profesora 10)

El trabajo con estos jóvenes en la E2O les enseña a los docentes la necesidad de apoyar el diálogo y la comunicación de una manera tan acusada que llega a ser el objetivo central de su trabajo. En contraste con el sistema educativo reglado, una institución burocratizada y en gran medida ajena al alumno o alumna, en la E2O se establecen canales de comunicación permanentes, tanto en los talleres que se imparten como en las actividades de orientación y asesoría. No hay un momento fijado para establecer la comunicación, sino que esta puede producirse siempre que el alumnado lo demande. Esta necesidad de comunicar y expresarse se explica, en parte, por la falta de posibilidades que los jóvenes encuentran fuera de la Escuela. Muchos de ellos pasan por problemas importantes en su entorno relacional y no cuentan con muchas oportunidades para verbalizar lo que estas dificultades suponen para ellos y ellas.

Los chavales, por lo que hablo con ellos, se han sentido siempre muy poco entendidos en el ámbito educativo y, de hecho, no hace mucho uno de los chicos decía que él aquí se sentía bien porque se sentía escuchado(...) Eso también les ayuda luego a estudiar mejor, a tener más compromiso con lo que tienen que hacer. Es que también ellos se sienten mejor porque tienen a una persona con la que pueden hablar si les pasa algo, si tal...También muchos tienen una problemática detrás también familiar o social bastante acusada, la mayoría, muchos de ellos. Es que, al final aquí más que dar clase, que la damos, lo que hacemos es escucharles mucho, es lo que más demandan ellos. ...(Profesora 2)

Otra de las características del funcionamiento de la E2O es que no tiene un sistema de sanciones que se aplique de manera estricta. Esto no quiere decir que no existan normas o que no se apliquen, sino, más bien, que estas son ajustadas a las características del alumnado, a cada problemática. La cuestión de la normatividad y el sistema de sanciones no es un tema secundario en el funcionamiento de los centros. Al contrario, como M^a Teresa González (2006) señala, el estudio del impacto que los sistemas de sanciones y su aplicación tienen sobre el absentismo y el abandono educativo aporta algunas conclusiones interesantes. Así, por ejemplo, cuando tienen un carácter marcadamente punitivo, las consecuencias negativas de estas sanciones sobre el absentismo se dejan sentir, especialmente entre alumnos de minorías y con menos recursos económicos (Bergeson y Heuschel, 2003; Raislback, 2004, cit. en González, 2006, p.8), reforzando el sentimiento de desanimo, al tiempo que la escuela, en cierta medida, consigue desembarazarse de los sujetos más incómodos y molestos para la institución. Se trata, la expulsión, de la medida menos proactiva que podamos imaginar, ya que consiste en echar, y prescindir del individuo que resulta más oneroso para su funcionamiento, al tiempo que no lleva a cabo actuaciones específicas que permitan intervenciones individualizadas.

Es muy fácil para el instituto tener veinticinco alumnos, me molestan todos, les expulso diez días. Cuando vengan les vuelvo a expulsar otros diez. La siguiente expulsión un mes. Al final el alumno te molesta cuatro días en clase. Entonces, es muy sencillo eso (Profesora 6).

Por el contrario, la E2O resulta ser un modelo de proactividad al utilizar las reglas de una manera flexible, adecuada al contexto. La trayectoria de ruptura de los jóvenes con el sistema educativo es lo que obliga a crear una nueva forma de trabajar, donde lo que se busca es, en primer lugar, la adhesión del joven a la Escuela.

...a veces, el conseguir que vengan primero con cierta regularidad, que sean puntuales, que esa es otra batalla a la que aquí le damos vueltas continuamente: “Oye, y si pasa de y diez, ¿les dejamos entrar?, ¿No?” Vamos probando, ensayo y error. Y que tengan un poco la dinámica de avisar si no pueden, justificar la ausencia. Un poco preparándoles para la vida real (Profesora 1).

Otro ejemplo de proactividad es el que se desprende de la búsqueda de colaboración externa por parte de la E2O. Como señala García Gracia (2005), una de las características de la práctica proactiva es la colaboración con otras agencias de control simbólico encargadas de diagnosticar o prevenir determinados comportamientos desviados, cooperación que haga posible el trabajo en red, más imbricado en el territorio y capaz de incorporar pluralidad. En opinión de las y los profesionales que trabajan en la E2O, la situación mejora cuando los chicos y chicas se dirigen a la Escuela teniendo la orientación de otro profesional, ya sea desde servicios sociales, departamentos de orientación, asociaciones, etc. En ese caso, el trabajo con el alumno en cuestión cuenta con el apoyo de diferentes disciplinas y disponen de lo que denominan un ‘mapa previo’, que incorpora informaciones relevantes que, a menudo, el joven no es capaz de dar.

En este sentido, la intensificación de las relaciones con otros agentes se entiende como uno de los aspectos a mejorar en la E2O, ya que favorece las actuaciones preventivas. La prevención es uno de los enfoques prioritarios de la Escuela, pues se observa que los jóvenes acuden a este recurso cuando ya se ha recorrido un itinerario de desenganche prolongado. El trabajo con los estudiantes cuando se están dando las primeras dificultades

tiene lugar en la E2O a través de talleres como el denominado *Ponte al día*. En él se trabaja con jóvenes de entre 14 y 16 años que presentan problemas escolares, a veces más de carácter relacional que puramente académico, aunque suelen ir unidos. El hecho de que desaparezca el programa Proa hace más necesario este tipo de talleres, y, como consecuencia, se está percibiendo un aumento de la atención de los institutos en la labor preventiva y de acompañamiento que aporta la E2O.

Sí que detectamos que nos los envían sobre todo, bueno no es una palabra muy afortunada, cuando es ‘material de desecho’, cuando ya salió por la otra vía dentro de la fábrica esta de la reglada, ¿no? Hay dos salidas: puerta de atrás, puerta de delante. Pues cuando ya van a abandonar le dicen “Mira, hay ahí en El Coto una escuela, pásate por allí y tal”. Claro el enfoque preventivo es fundamental (Profesora 1).

La reducción del fracaso y el abandono escolar pasa por la incorporación de actuaciones específicas y adaptativas, algo que un sistema educativo como el español, caracterizado por su rigidez no hace que sea fácil. Así, por ejemplo, el equipo docente de la E2O se refiere a las medias de escolarización combinada como un recurso que introduce mejoras en los comportamientos de algunos chicos y chicas que tienen dificultades en los institutos. La experiencia pasada en la E2O y en otras asociaciones que trabajan con jóvenes en situación de riesgo, hace ver que la posibilidad de alternar la estancia en el instituto con la participación en horario de mañana en algunos talleres de habilidades sociales, informática, etc. da buenos resultados a la hora de mantener a esos jóvenes en el sistema educativo. Sin embargo, las trabas administrativas son muchas y hacen muy difícil el poder recurrir a vías de este tipo.

Y te llaman a veces de centros con chicos de quince años: “Es que no vienen, no vienen y con vosotros igual iban.” Y digo yo: “Ya, pero yo no te lo puedo coger por la mañana. Como mucho en vacaciones.” Y hay que esperar a los dieciséis para que puedan venir por la mañana. Es un poco sangrante el tema (Profesora 1).

De hecho, cuando el sistema educativo diseña alternativas a su propio modelo no es capaz de salir de los esquemas rígidos que tiene establecidos, replicando su propia fórmula de funcionamiento pero en otros horarios, como es el caso de la Educación de Adultos. Al tratar este tema, desde la E2O nos explican que los jóvenes no se adaptan al modelo de los centros de adultos porque el sistema repite las pautas de trabajo que ya han conocido en Secundaria, con la dificultad añadida que supone el preparar las asignaturas a distancia, en el caso de que sean alumnos no asistentes. La solución, entienden, pasa por encontrar vías alternativas, capaces de hacer a los jóvenes otras propuestas. En la E2O los docentes entienden que es necesario un modelo a medio camino entre la rigidez de la educación reglada y la flexibilidad de la Escuela, más en el sentido de las escuelas de producción danesas, en las que la enseñanza y la formación están muy orientadas a las necesidades individuales del alumnado y en las que la teoría es una necesidad generada por la práctica (EURYDICE, 2001).

Otro aspecto relevante para nuestro análisis tiene que ver con la agrupación educativa del alumnado, distribuyéndolo en grupos y programas que tienen como objetivo una pretendida mejora del rendimiento académico, pero que en la práctica encubren formas de segregación del alumnado menos exitoso. En la E2O los agrupamientos se deciden en función del interés del propio alumnado y no del nivel educativo, evitando así la formación de grupos homogéneos, tan frecuentes en el sistema educativo reglado. Señala Rafael Feito que “la

principal preocupación de la escuela -y esto es muy claro en la secundaria obligatoria- parece ser la de cómo librarse de los alumnos menos académicos” (Feito, 2010, p.59). En ese sentido la Diversificación Curricular de nuestro sistema educativo ha sido una forma de agrupamiento por nivel que no ha conseguido reducir la excesiva rigidez del sistema, resultando más eficaz como mecanismo de expulsión que como medio de anclaje de los alumnos. La Diversificación suele conllevar formas de trabajo poco estimulantes, basadas en la simplificación excesiva y la repetición, algo que suele fomentar el desarrollo de conductas absentistas (González, 2002). Lo que, en palabras de los investigadores del grupo CREA sorprende, no es ya que no se ponga de manifiesto el carácter discriminatorio de estas prácticas de agrupamiento por niveles, sino que se lleguen incluso a considerar como prácticas de innovación y transformación educativa (Lleras, Medina, Herrero y Ríos, 2001)

En nuestras entrevistas hemos detectado dos reacciones diferentes a la escolarización en programas de Diversificación. De un lado, el rechazo a formar parte del programa, porque eso significa recibir una etiqueta negativa y ponerse en el grupo de los alumnos menos capaces, mientras se interioriza que el sistema se limita a tenerles entretenidos hasta que llegue el momento de dejar el sistema escolar (González, 2005). Para estos chicos rechazar la inclusión en el programa suele significar la culminación de una trayectoria de fracaso educativo, ya que con ello agotan las limitadas salidas que el sistema puede ofrecerles. La segunda reacción es la de aquellos alumnos que, ante la perspectiva de una vía más sencilla y simplificada de obtener la ESO, reducen al máximo el esfuerzo para poder así formar parte del programa. Esto, lógicamente, viene acompañado de una actitud de acusada desmotivación que encuentra en la alternativa de la Diversificación un refuerzo a esa falta de interés, algo que se percibe con claridad en las explicaciones de unos de los jóvenes entrevistados

Porque estar en Diversificación es más fácil, puedes ir más tranquilo, puedes ir más pancho, apruebas y fijo y asegurado. Pero en 3º puedes ir más pancho, algún año tranquilo, no estar ahí...como un tonto. A mí eso de empollar las cosas no (Chino, 19 años).

Para terminar con este apartado, señalar que frente a la escolarización reglada, que consigue establecer perfiles genéricos altamente homogéneos en cuando a las expectativas del alumnado, en la E2O nos hemos encontrado con grupos en los que conviven jóvenes que tiene una variedad mucho mayor, tanto por sus intereses, grupos de edad o trayectorias educativas recorridas hasta el momento. Frente a las limitadas alternativas que ofrece la vía reglada, en la que el alumnado tiene como opciones los módulos formativos, el bachiller y, en este momento, la Formación Profesional Básica, en el caso de la E2O, el alumnado que convive en una misma aula puede tener como objetivo preparar el examen en el Centro de Adultos de algunas de las asignaturas de la Educación Secundaria, realizar un programa de apoyo, trabajar competencias básicas, o simplemente, encontrar en las aulas un sitio donde estar, donde compartir una actividad que le resulta apetecible o tener cerca una persona que sabe que le escuchará.

La E2O se asemeja mucho más al aprendizaje dialógico que tiene lugar en el seno de grupos interactivos que les enseñan a convivir y les sacan del riesgo de la exclusión social (Lleras et al., 2001). Este sistema de trabajo está muy alejado del panorama de los centros de secundaria, tan artificialmente organizados a partir de normatividades que llegan a enajenar al joven y a despertar el afán de rebelarse contra ellas por el mero hecho de que ocupen un espacio tan visible en la vida de los centros. No es un modelo muy extendido en

nuestro panorama educativo y, sin embargo, puede enseñarnos mucho acerca de las posibilidades de la convivencia.

6. Conclusiones

Como hemos visto, la complejidad de los procesos de exclusión educativa nos lleva a niveles de análisis muy diferentes, que tienen que ver con la reproducción de las desigualdades estructurales, pero también con cuestiones de organización y funcionamiento de los sistemas a un nivel mucho más cercano a la práctica educativa. En el desarrollo de este trabajo hemos visto cómo la rigidez de una organización escolar reactiva deja fuera del sistema a un importante número de jóvenes. De alguna manera, el sistema educativo se ha centrado en aquel alumnado más exitoso, reservando el recurso de la Diversificación para aquellos estudiantes con un nivel de competencias muy bajo, que no alcanzan unos niveles mínimos en la mayor parte de las materias. Sin embargo, hay un notable número de estudiantes que no muestra un perfil de rechazo o de dificultad tan marcado y que carece de vías intermedias que le ayuden a superar esas dificultades. La práctica totalidad de los chicos y chicas entrevistados en la este estudio, asistentes a la Escuela de Segunda Oportunidad, viven en un entorno sociofamiliar de cierto inestabilidad y falta de recursos culturales y afectivos, lo que les ha puesto en situación de riesgo académico. Sin embargo, tanto el profesorado de la Escuela como ellos mismos, consideran que habrían tenido mayores posibilidades de éxito en un sistema capaz de aportar soluciones adaptadas a la problemática específica del alumnado con el que trabaja.

En este sentido, la institución educativa se desresponsabiliza de los problemas de absentismo y abandono, de manera que estos se abordan como una cuestión de desmotivación y falta de capacidad que tiene como protagonista indiscutible al alumno y, en menor medida, al contexto sociofamiliar. En esta línea, la interiorización por parte del estudiante de esta misma lógica comprensiva, le lleva a asumir, prácticamente en exclusiva, la responsabilidad de su fracaso. Cuando se les pregunta a estos jóvenes entrevistados por las causas de su falta de rendimiento, dificultades para aprobar, repeticiones y final abandono, son ellos quienes se ven a sí mismos como principales responsables de este proceso. Sin embargo, la interpretación que realizan los docentes que trabajan con ellos en la E2O ofrece un análisis bien distinto. La desmotivación que perciben viene acompañada de una acusada falta de autoestima de estos jóvenes, que en parte tiene su origen en una trayectoria jalonada por episodios de fracaso e inadaptación que dificulta la creación de expectativas de futuro lo suficientemente ambiciosas como para mantenerse en el sistema educativo.

La Escuela de Segunda Oportunidad se ha mostrado en este trabajo como un recurso adecuado por ser capaz de llegar a estos jóvenes que, podríamos denominar coloquialmente *los pata negra* del abandono escolar, ya que han conseguido reengancharse desde la periferia del sistema, utilizando un recurso que poco tiene que ver con el funcionamiento y las formas de trabajo de la educación reglada, pues aporta formas de relación y de convivencia basados en el diálogo, en el conocimiento directo del grupo con el que se trabaja y en la readecuación constante del proyecto en función de los cambios que están teniendo lugar.

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- (1985). Clase social, lenguaje y socialización. *Educación y Sociedad*, 4, 129-143.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia.
- Consejo Económico y Social España (2013). *Distribución de la renta en España: desigualdad, cambios estructurales y ciclos*. Recuperado de <http://www.ces.es/documents/10180/526241/Inf0313.pdf>
- EURYDICE (2001). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Farrell, E. (1990). *Hanging in and dropping out: voices of at-risk high school students*. Nueva York: State University of New York Press.
- Feito, R. (2010). De las competencias básicas al currículum integrado, *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 23, 55-79. Recuperado de <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero23/feito.pdf>
- Fernández Enguita, M., Mena, L., Riviére, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa. Recuperado de http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_completo_es.pdf
- García Gracia, M. (2005) Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, 338, 347-374. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_20.pdf
- González González, M.T. (2006). Absentismo y abandono escolar; una situación singular de la exclusión educativa. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1) 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>
- González González, M.T. (2005). El absentismo y el abandono, una forma de exclusión social. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (1). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15209/1/rev91ART4.pdf>
- Lee, V.E. y Burkham, D.T. (2000). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. Recuperado de <http://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-dropouts/dropping-out-of-high-school-the-role-of-school-organization-and-structure/lee-role-school-organization-2001.pdf>
- Lleras, J., Medina, A., Herrero, C., Ríos, O. (2001) Grupos interactivos y aprendizaje dialógico. Recuperado de <http://www.redesepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPENSATORIA/GRUPOS%20INTERACTIVOS%20Y%20APRENDIZAJE%20DIALOGICO.pdf>
- Marchesi, A. (2003). El fracaso escolar en España. Madrid: Fundación Alternativas-Documento de trabajo 11/2003. Recuperado de <https://www.nodo50.org/movicaliedu/fracasoescolarespana.pdf>

Martínez García, J.S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342, 287-306. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre342/re34214.pdf?documentId=0901e72b8123cffc>

Mena, L., Fernández Enguita, M., Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias de abandono y de fracaso escolar. *Revista de Educación*, Número extraordinario 2010, 119-145. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2010/re201005.pdf?documentId=0901e72b81203eb3>

Raywid, M.A. (1997/98). Synthesis of research: a reform that works. *Educational Leadership*. 55(4). Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec97/vol55/num04/-Small-Schools@-A-Reform-That-Works.aspx>

San Fabián Maroto, J.L. (1999). La escolaridad obligatoria. Transiciones y tradiciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 25-30.

Tarabini, A. y Currán, 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*, 1(13), 7-26. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/998/343>