

La experiencia escolar del alumnado de la ESO de adultos.

Un viaje de ida y vuelta¹

Rafael Feito²

Introducción

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

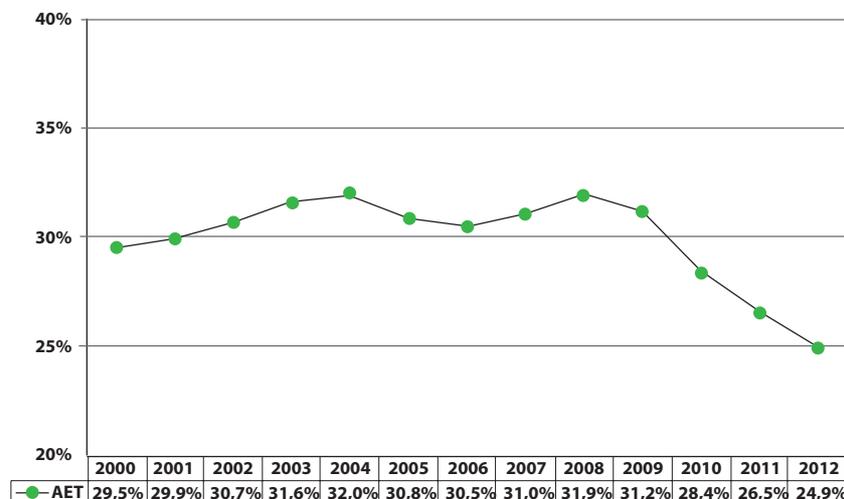
Sobre los temas del abandono y del fracaso escolares existe una ingente producción científica. Sin embargo, la cuestión más específica de las trayectorias de personas que abandonan tempranamente el sistema educativo, atraídas por los cantos de sirena de empleos de baja cualificación y aceptable retribución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

En este texto se analiza el caso de personas que tras varios años de experiencia laboral retornan a la educación de este nivel en los centros de educación de personas adultas (CEPAs). Sus experiencias permitirían detectar qué falló en nuestro sistema educativo y pensar de qué modo podríamos construir una ESO de adultos que atraiga a buena parte de quienes dejaron sus estudios.

El abandono escolar ha sido especialmente elevado en los años del boom económico y baja sensiblemente a medida que nos adentramos en la crisis, tal y como se puede ver el siguiente gráfico (CC.OO., 2012).

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

2 Universidad Complutense de Madrid. rfeito@cps.ucm.es

Gráfico 1. Evolución del abandono escolar temprano (2000-2012)

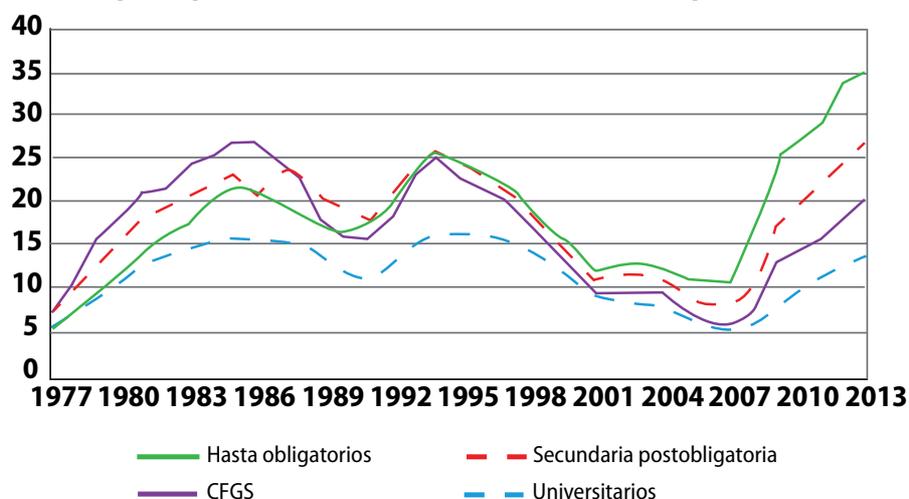
Conviene no perder de vista que, hasta hace bien poco, la economía española ha sido capaz de funcionar con una fuerza de trabajo escasamente cualificada. Esto ha sido especialmente así en sectores tan dinámicos en su momento como el de la construcción. En buena medida, esto explica la tolerancia social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

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

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

Permanecer activo en el trabajo, pero no en la educación, no se traduce necesariamente en una mayor probabilidad de alcanzar competencias más altas. Los jóvenes de entre dieciséis y veinticuatro años que están en el mundo laboral y fuera del educativo en la República Checa, Alemania, Japón, Corea, Holanda, Polonia y España tienen una elevada probabilidad de ser menos competentes que sus iguales que siguen en la escuela. El resultado sugiere que para algunos de estos países el hecho de conseguir el acceso a empleos a una edad temprana, especialmente empleos de baja cualificación, podría reducir las posibilidades de desarrollar las destrezas de procesamiento de la información más allá de unos bajos niveles de funcionalidad. Los jóvenes que estudian y trabajan también tienen una alta probabilidad de obtener bajos resultados en lo que se refiere a las competencias (OECD, 2013: 121)

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

Gráfico 2. Tasa de paro por nivel de estudios terminados. España 1977-2013 (Porcentaje)

Metodología

El trabajo de campo en que se basa este texto es resultado de un centenar de entrevistas en profundidad a alumnos de la ESO de diez CEPAs en la ciudad de Madrid durante los cursos 2011-12 y 2012-13 y de la observación participante, realizada en diferentes aulas de ese nivel educativo, en esos centros. A todo ello, hay que añadir multitud de conversaciones informales con profesores y equipos directivos de los centros.

A la luz de las entrevistas, quizás cabría establecer tres grupos de edad. Uno sería el de los mayores de treinta y cinco años –aproximadamente un 15% de los entrevistados-. Se trata de personas que nacieron antes de 1977, en una España que aún no había sido capaz de escolarizar al conjunto de la población mayor de dieciséis años. Esto se refleja claramente en sus discursos, los cuales no dudan en culpar a una sociedad indiferente a su trayectoria escolar. Un segundo grupo, en torno al 70% de los entrevistados, estaría constituido por los que tienen entre veinticinco y treinta y cinco años (nacidos entre 1977 y 1987). Los más jóvenes de este grupo llegan a la edad laboral mínima justo en el auge de los años del boom y los viven durante su juventud temprana. Los de más edad de este grupo viven también estos años de eclosión económica, pero son conscientes –puesto que lo han sufrido en sus propias carnes- de la existencia de ciclos económicos –en este caso, la crisis de 1992-. En términos educativos, es un grupo generacional que vive la expansión educativa de los años ochenta y noventa. Finalmente, los menores de veinticinco años son el restante 15% de los entrevistados. Por un lado, tienen la conciencia de haber vivido una etapa escolar en la que había recursos educativos suficientes (de ahí su discurso de autoinculpación a la hora de hablar del abandono escolar) y, por otro, tienen muy claro que sin la ESO –y, seguramente, algo más como los ciclos formativos de grado medio- van a tener muy difícil la integración en el mercado de trabajo. Pese a que no es objeto de este artículo, la transcripción de las declaraciones indicando el grupo de edad, permite calibrar qué ha cambiado y qué continúa inalterado, después de tantos años, en nuestro sistema educativo.

Prácticamente la totalidad de los entrevistados nació cuando ya existía democracia en España. En este sentido, sus trayectorias constituyen una información privilegiada para valorar lo que ha dado de sí la educación obligatoria en los últimos años, de modo que sus declaraciones vendrían a ser una aportación oral a la historia del fracaso escolar en la España de la democracia.

Además, se trata de estudiantes que han tenido una cierta trayectoria laboral, lo que les he permitido calibrar qué formación está demandando el mercado de trabajo y las enormes dificultades para desenvolverse en él sin unas mínimas credenciales educativas. Más allá del dato de las mayores tasas de abandono escolar temprano de los varones que de las mujeres, no se han observado diferencias significativas en los

discursos sobre tal abandono por parte de los entrevistados varones –que son en torno al 60% del total de la muestra- con respecto a sus compañeras entrevistadas. Sí las hay, obviamente, en lo que se refiere al tipo de empleos que unos –construcción, vigilancia, transporte, etc.- y otras –cuidado de personas, limpieza, restauración, etc.- desempeñan o han desempeñado.

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

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

Este artículo analizará, en los dos epígrafes siguientes, la experiencia escolar de este alumnado. Por este motivo, se centrará en las razones aducidas para haber abandonado la escuela tempranamente y en cómo se está viviendo la reincorporación al sistema educativo en los CEPAs. En este último caso se hará uso, además del contenido de las entrevistas, de la observación participante realizada en las aulas.

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

El abandono escolar visto por sus protagonistas

Las entrevistas realizadas ponen de manifiesto lo que señalara Tolstoi en *Ana Karenina*, en el sentido de que todas las familias felices se parecen unas a otras pero que cada familia infeliz tiene un motivo especial para sentirse desgraciada. Pese a que cada relato sobre al abandono escolar es un mundo en sí mismo, plagado de particularidades –lo que hace que las entrevistas hayan sido tremendamente ricas en su contenido-, se podrían agrupar en cinco las principales causas a las que los entrevistados achacan su abandono escolar temprano. La primera tiene que ver con características de la familia tales como su capital

cultural, la pobreza, la situación de desempleo, la desaparición de un progenitor e incluso de ambos- por abandono del hogar, divorcio o muerte-. La segunda se refiere a traumas sufridos por los entrevistados como accidentes, enfermedades, minusvalías, que interfieren en la trayectoria escolar. La tercera se podría atribuir a motivaciones personales –aunque habría que matizar considerablemente este adjetivo- del tipo de considerarse a sí mismo como rebelde o haberse juntado con amistades inadecuadas. La cuarta hace referencia al hecho de que tenemos un elevado número de alumnos extranjeros que vienen de países en los que no estuvieron debidamente escolarizados en su infancia –lo que puede coincidir con lo sucedido con buena parte del alumnado autóctono de mayor edad-. Y, finalmente, la quinta causa radicaría en la propia escuela y su tendencia a excluir a todo aquel que no se avenga a la norma de lo que se entiende por alumno académico. Veremos cada uno de estos aspectos por separado.

a) Características de la familia

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

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

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

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

Las situaciones de pobreza o de cuasi-pobreza derivadas del desempleo del padre –cuando este es el cabeza de familia- actúan como un poderoso resorte de salida del sistema educativo, quizás con independencia de cómo se rinda en él. En otras ocasiones, no es tanto una pobreza obvia como la imposibilidad de que un adolescente se pueda desenvolver con un mínimo de dignidad.

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

b) Accidentes, enfermedades, minusvalías, decesos

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

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

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

Yo no tengo padre, mi padre falleció cuando yo tenía tres añitos o por ahí y también, bueno, o sea era otro sueldo que entraba en casa. O sea, cuando me puse a trabajar yo era oficial de primera, yo llevaba nueve años ahí trabajando, en la misma empresa, en el mismo sitio que sabes qué vas a hacer. Yo ya tenía ahí como mi bueco, pero ahora han venido así las cosas pues siempre me quedó que yo hice el cuarto y no terminé la reválida por una serie de circunstancias personales. Murió mi madre, bueno al final pues en aquella época había lo que había entonces: el trabajo.

Varios de los entrevistados señalan el padecimiento de alguna enfermedad, minusvalía o trastorno de mayor o menor entidad, bien de los entrevistados y/o de sus progenitores, como causa de sus dificultades en la escuela y eventual abandono de esta.

Algunas enfermedades, a veces con cierta independencia de su gravedad, imposibilitan acudir a la escuela con regularidad, lo que termina por pasar factura. Los problemas de concentración o simplemente trastornos no diagnosticados por la escuela se convierten en escollos insalvables.

c) Motivaciones personales

Muchos de los entrevistados se consideran culpables de su abandono escolar temprano. Los estudiantes más jóvenes, especialmente, reconocen que podrían haberse esforzado escolarmente más en su etapa adolescente. Late la idea de que no se trata de una incapacidad para estudiar o para comprender lo que se ha de aprender, sino de una actitud de rebelión juvenil o de mera preferencia por otras actividades. De acuerdo con la investigación de García Gracia *et al.* (2013), la desafección escolar es la primera y principal causa del abandono.

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

¿Hasta qué punto la dinámica escolar excluye a ciertos alumnos?, ¿o se trata simplemente de una actitud de rebeldía sin causa? Las explicaciones de los entrevistados no entran en la cuestión de las razones por las que se oponían a la lógica escolar. Muy posiblemente, el hecho de volver a la escuela implica un ejercicio de autocrítica de su etapa adolescente que impide cualquier atisbo de discurso de oposición a la escuela. Sin embargo, un reciente informe de la OCDE apuntaba que cada vez más se piensa que el fracaso escolar se debe a un inadecuado proceso de escolarización.

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

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

d) Alumnado extranjero

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

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

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

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

En otras ocasiones, el choque puede ser no contra el país de recepción sino contra las ideas anquilosadas de la propia familia con respecto al papel de la mujer. Más abajo se refiere el caso de una joven que se rebela contra las constricciones que la cultura de su país de origen impone a las mujeres.

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

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

e) Funcionamiento de la escuela

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

Otros entrevistados manifiestan haber pasado de curso sin que hubieran alcanzado el nivel de la

mayor parte de sus compañeros. Detectan que, en realidad, nadie se preocupó de si aprendían o no: simplemente el problema parecía resolverse por medio del paso de curso.

En la lógica escolar, quienes se descuelgan de la marcha general del curso apenas tienen otra salida que no sea la del abandono. De acuerdo con los datos del Observatorio Estatal de la Convivencia, el 34,4% del alumnado de secundaria manifiesta que no entiende la mayoría de las clases y el 67,7% dice que las clases no despiertan su interés (Uruñuela, 2009).

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

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

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

El retorno a la ESO

En este epígrafe se analizará cómo es la vida en las aulas de la ESO de adultos y qué opiniones tiene al respecto su alumnado, el cual es plenamente consciente de que ha de aprovechar el tiempo. Esto hace que las interacciones en el aula sean muy distintas a las habituales en las aulas de la secundaria convencional, en las que hay un elevado número de alumnos que acude porque, como su nombre indica, se trata de un nivel educativo obligatorio.

a) Las aulas: el escenario de la interacción.

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

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

Hay aulas que cuentan con pizarras blancas en las que la escritura con un rotulador hace que lo que en ellas se plasma sea fácilmente visible. Lo contrario sucede con las pizarras en las que se escribe con

tiza. Muchas veces los reflejos de la luz, unidos a la distancia desde el asiento del alumno, impiden una adecuada visión de lo que allí se presenta.

Con respecto al sonido ocurre lo mismo. Hay aulas –especialmente cuando solo acuden unos pocos alumnos- en las que la sonoridad es pésima. Son habituales ecos que dificultan la comprensión de los mensajes orales o que cualquier conversación privada entre los alumnos se oiga en exceso. Por el contrario, hay otras aulas en las que la sonoridad es agradable y no es preciso que el profesor fuerce la voz para ser entendido. Seguramente, el uso de cortinas solucionaría muchos problemas, tanto de sonido como de luminosidad

Aunque hay variación entre los CEPAs, no es infrecuente encontrarse con grupos que a partir de enero tienen veinte, quince, diez estudiantes –y, a veces, menos incluso-. Con este número de alumnos es mucho más fácil la interacción y el conocimiento mutuo. No obstante, es muy frecuente –especialmente cuando hay muchos asientos disponibles- que el alumnado se siente de un modo muy disperso, de manera que dos alumnos pueden colocarse al fondo del aula, otros tres se amontonan en la primera fila, varios se sientan en soledad, etc.

El exceso de dispersión a la hora de ocupar asientos posibilita que más de un estudiante se sitúe en algún lugar que le permita vivir por completo ajeno al desarrollo de la clase. En ocasiones, el aula parece estar dividida en dos. Los primeros asientos, los más próximos al profesor, están ocupados por quienes saben más, o simplemente tienen más interés, mientras que el resto se distribuye –agrupada o dispersamente- más lejos del profesor. A veces, situarse lejos de la pizarra es una forma que el alumno tiene de comunicar que ha tirado la toalla en la materia en cuestión.

b) La negociación del orden

En general, el ambiente en las aulas de la ESO es especialmente distendido, lo que sin duda facilita considerablemente la labor del profesorado y la fluidez de la relación de este con los estudiantes y de estos entre sí. El profesorado es consciente de la enorme buena voluntad de su alumnado, de la alta valoración en que tienen a la escuela.

Estamos ante un alumnado que puede carecer de hábitos de estudio –por el tiempo transcurrido desde la escolarización anterior o por la experiencia reciente en los IES- y que suele desconocer la posibilidad de aprender o complementar los aprendizajes por sí mismos.

Puede haber alumnos con serios problemas de concentración. De hecho, en las conversaciones mantenidas con algunos profesores y equipos directivos se señalaba que varios de los alumnos tienen incluso problemas psíquicos.

Mira, si te soy franco, no me he leído un libro en mi vida, lo que es entero desde primera letra hasta la última en mi vida, en mi vida me he leído un libro y eso es malo. (...) No puedo leer, porque yo me pongo a leer en mi casa y no puedo porque me levanto, me pongo a beber agua, me distraigo con cualquier cosa. (Varón menor de veinticinco años)

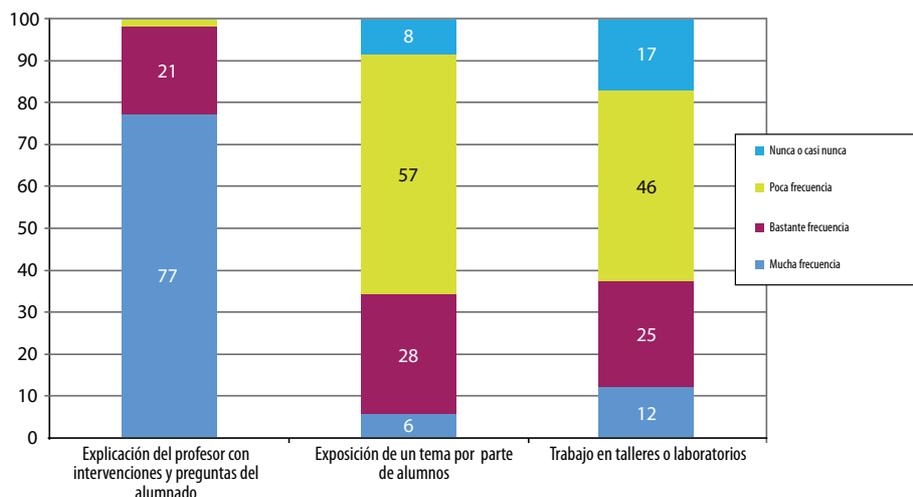
Hay personas que tienen una jornada sobrecargada: se levantan temprano para ir a trabajar, llegan algo tarde a las primeras sesiones lectivas y además pueden tener que asumir responsabilidades domésticas. Algunos –como en el caso de un vigilante jurado- trabajan de nueve de la noche a nueve la mañana por lo que no les queda más remedio que marcharse poco antes de que terminen las clases y retomarlas después de un descanso poco prolongado. Justamente, las dificultades de este tipo de alumnos explican que por lo general haya un alto nivel de tolerancia –variable de un CEPA a otro- con

relación a cuestiones como la puntualidad, el uso de móviles o el abandono momentáneo de las clases. Lo mismo cabe decir con respecto al uso de los móviles y la posible justificación de una llamada para abandonar el aula. Pese a que en todos los centros hay carteles que indican la prohibición de su uso, el hecho es que no es extraño que suene más de uno en clase. A veces, el alumno concernido simplemente lo apaga y pide disculpas, pero en otras sale del aula con él para atender la llamada –y en ocasiones, simplemente no vuelve-. Algunos alumnos aducen –lo que ocasionalmente cabría ser cierto- que pueden ser llamados para un trabajo, obviamente esporádico. A modo de ejemplo, en una sesión lectiva, suena el teléfono de una alumna. Solo cuando se han oído más de cuatro timbrados seguidos la profesora, con el apoyo de la mirada cómplice de buena parte de los alumnos, llama amablemente la atención a la propietaria del móvil.

c) Una docencia muy centrada en el profesor

Pese a que es difícil conocer con precisión cómo se enseña en las aulas de nuestro país, distintos estudios tanto de carácter etnográfico (Blanco, 1992; Merchán, 2005; Díaz de Rada, 1996; Feito, 1990; Fernández Enguita, 1985) como de tipo cuantitativo ponen de manifiesto que lo que prepondera es un modelo de enseñanza pasiva en el que el alumnado sigue las explicaciones del profesor, memoriza los contenidos de cada materia y los vuelca en los exámenes. Pérez-Díaz y Rodríguez (2009) detectaron estas pautas docentes en una encuesta realizada a tutores de secundaria en la Comunidad de Madrid.

Gráfico 3. Frecuencia de uso de varios procedimientos didácticos.



Bajo el rótulo “Explicación del profesor con intervenciones y preguntas del alumnado” pueden caer muy diferentes tipos de prácticas pedagógicas. El bajo porcentaje del recurso a otras estrategias apunta –junto con el mayoritario uso del libro de texto detectado en esta misma investigación- a un modelo de predominio de la palabra del profesor. Lo que prepondera en las aulas es un modelo de comunicación en el que el alumno se limita básicamente a escuchar y callar y en el que el patrón de interacción alumnado-profesor es tremendamente rígido.

La investigación lo llama IRE y parece que lo podemos encontrar en las escuelas de todo el planeta: interrogación-respuesta-evaluación. Yo, docente, te pregunto; tú, alumno o alumna, me respondes y yo, docente, evalúo lo que me has contestado: “muy bien”, “no te acabas de enterar”, “en fin, Miquel, que tienes que estudiar más” (Sánchez-Enciso: 2009: 54).

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

El material curricular con el que se suele trabajar consiste en fotocopias de libros de texto lo que abarata considerablemente su coste (diez euros según indicó un estudiante)³.

La tónica de la enseñanza consiste en que el profesor explica, hace preguntas a la clase en general o a algún estudiante en particular, comenta las respuestas y continúa explicando. Es decir, acudir a clase significa básicamente ir a escuchar al profesor. No obstante, en ocasiones los alumnos intervienen poniendo de manifiesto el conocimiento que proviene de su experiencia o verbalizan sus opiniones provocando pequeños debates.

Conclusiones

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

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

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

³ En esta web se pueden encontrar los libros de texto que se proponen desde el gobierno de Aragón:
http://www.catedu.es/webcatedu/index.php?option=com_content&view=article&id=343

los empleos –desde vigilante jurado a reponedor de una gran superficie comercial- que no exigen ya el mínimo de la credencial de la ESO.

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

El hecho de que la mayor parte de los estudiantes, además de ser personas adultas, tengan una actitud respetuosa en el aula facilita la relación de estos con un profesorado plenamente consciente de las enormes dificultades que están sorteando sus alumnos para alcanzar el título de la ESO. Por otro lado, la práctica totalidad del profesorado ha elegido deliberadamente serlo en un CEPA, conscientes de que su alumnado es más tranquilo que el público adolescente de los IES. Esto singulariza la docencia en este tipo de aulas. Aquí nos encontramos con un profesorado que apenas tiene que prestar atención a los problemas de orden, pese a que este queda sujeto a una negociación implícita, lo que le permite disfrutar del placer de ayudar al alumnado a aprender.

Visto el funcionamiento de estas aulas, y teniendo en cuenta además el número creciente de alumnos de la ESO de adultos, resulta poco menos que sorprendente que el nuevo máster de formación del profesorado de secundaria no haya contemplado una especialidad para este singular nivel educativo. Aunque la mayor parte del profesorado es muy positivamente valorado por sus alumnos y su labor profesional es encomiable, también hay un sector docente que traslada de modo mecánico su práctica profesional de los institutos de secundaria a los CEPAs generando, como es más que previsible, serios problemas con el alumnado, que afectan a la gestión del centro (que puede ver cómo muchos alumnos o bien abandonan tempranamente o se dirigen a un CEPA cercano). Sin duda, el hecho de que apenas se hayan realizado observaciones en aulas con profesores de este tipo (especialmente reacios a la presencia de observadores externos) es la principal limitación empírica de esta investigación.

Referencias bibliográficas

Bertaux, D. (2005): *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica* (Barcelona, Bellaterra).

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

CCOO (2012): *Más y mejor educación. Libro verde*. Disponible en http://www.feccoo-madrid.org/comunes/recursos/15708/pub95843_Mas_y_mejor_educacion_para_todos.pdf

Díaz de Rada, Á. (1996): *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza* (Madrid: Siglo XXI).

Feito, R. (1990): *Nacidos para perder. Un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares* (Madrid, CIDE). Disponible en <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/61289/00820062000162.pdf?sequence=1>

Fernández Enguita, M. (1985): Cualquier día a cualquier hora: etnografía de la escuela, *Arbor*, 477 (57-87).

García Gracia, M; Casal i Batallé, J; Merino Pareja, R. y A. Sánchez Gelabert (2013): Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_135.pdf

Garicano, L. (2014): *El dilema de España. Ser más productivos para vivir mejor* (Barcelona, Península).

Ivie (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas) (2013): *Cambio educativo y productivo en España. 1964-2013*, 144. Disponible en <http://www.ivie.es/es/cch/2014-144-cambio-educativo-y-productivo-en-espana-1964-2013.php>

Marí-Klose, P.; Marí-Klose, M.; Vaquera, E. y S. Argeseanu (2010): *Infancia y futuro Nuevas realidades, nuevos retos* (Barcelona, Fundación "la Caixa"). Disponible en http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/7af433edaa007210VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/vol30_es.pdf

Martínez García, J. S. (2009): Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2,1. Disponible en <http://josamaga.webs.ull.es/ESO-DIFICIL.pdf>

Merchán, F. J. (2005): *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia* (Barcelona, Octaedro-EUB).

Oakes, J. (1985): *Keeping Track. How Schools Structure Inequality* (New Haven: Yale University Press).

OCDE (2012): *Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, España Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación*. Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/53/54/49882415.pdf>

OCDE (2013): *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. PISA. Informe español. Volumen I: resultados y contexto*. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>

OECD (2012): *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Disponible en <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/50293148.pdf>

OECD (2013): *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>

Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2009): *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid*. Disponible en www.asp-research.com

Rumberger, R. W. (2011): *Dropping out. Why Students Drop-out of High School and What Can Be Done?* (Cambridge, Harvard University Press).

Sánchez-Enciso, J. (2009): El derecho a la palabra y el gozo de compartirla, *Cuadernos de Pedagogía*, 391 52-55.

Uruñuela, P. M. (2009): La convivencia en los centros escolares, *Cuadernos de Pedagogía*, 388 7-72.