

Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar¹

Disengaged from education: Processes, experiences, motivations and strategies of early school dropout and school failure.

Luis Mena Martínez
Mariano Fernández Enguita
Jaime Riviére Gómez

Universidad de Salamanca. Departamento de Sociología y Comunicación. Salamanca, España.

Resumen

En este artículo, se presenta una parte de los resultados de una investigación sobre el fracaso y el abandono escolares llevada a cabo desde el Departamento de Sociología de la Universidad de Salamanca. La idea de partida, ya presentada en otras investigaciones, es que el abandono escolar prematuro es el resultado de un proceso progresivo de desvinculación de la escuela por parte de aquéllos que acaban abandonando antes de la obtención de un título post-obligatorio. Los diversos aspectos del proceso de fracaso deben observarse, desde este punto de vista, como síntomas de ese desenganche progresivo y previo por parte del alumno con respecto a la institución. El objetivo de este artículo es presentar los pasos y los elementos de este proceso a partir de la información con la que contamos. Para realizar este análisis, se ha recopilado una base de datos de

⁽¹⁾ Este artículo nace de un proyecto financiado por la Fundación La Caixa, Colección Estudios Sociales resume dirigido por Mariano Fernández Enguita. Los autores quieren mostrar aquí su agradecimiento a la entidad financiadora, sin la que no habría sido posible llevar a cabo esta investigación.

expedientes (académicos, disciplinarios y de orientación) de alumnos entre 16 y más de 25 años que ya habían abandonado el sistema en el curso 2007-08, y se han realizado entrevistas con alumnos que han abandonado recientemente. A partir de esta información, se ha generado una serie de perfiles de comportamiento académico de los alumnos, se sientan las bases para realizar una crítica de la eficacia de las medidas de diversificación, y se corrobora la escasa importancia de los problemas disciplinarios en el proceso de abandono. Desde el punto de vista del alumnado, aparecen como elementos clave para el abandono: (1) la atracción relativa de la incorporación al empleo, (2) la desmotivación progresiva con la oferta vital de la escuela, (3) los cambios de centro, (4) el peso de los «malos profesores» y (5) la consideración del abandono como un éxito personal –como una victoria táctica–. Todos estos aspectos aparecen en los discursos de los alumnos como elementos clave en el proceso.

Palabras clave: abandono escolar, fracaso escolar, actitud hacia la escuela, ambiente escolar, sistema educativo, expediente escolar, análisis cualitativo, proceso de aprendizaje.

Abstract

This paper presents the results of a research on early school dropout and school failure performed by the Department of Sociology at the University of Salamanca. The basic idea, already shown in another research, is that early school dropout is the outcome of a gradual process of disengagement from the school of those who end up dropping out before obtaining a post-secondary degree. The various aspects of the failure processes should be seen, from this point of view, as symptoms of this gradual and previous disengagement of the pupil from the institution. The aim of this article is to present the steps and elements of this process as they arise from the information at hand. With this goal in mind, we have compiled a database of school records (academic, disciplinary and orientation records) of students aged between 16 and over 25 who had already quit the educational system in the academic year 2007-08 and we have interviewed students who dropped out recently. From this information we have generated a number of profiles on the pupil academic behaviour. We are also in disposition to formulate a critique of diversification measures, and we verify the scarce weight of disciplinary problems in the dropout process. From the point of view of students, five aspects appear as key elements of the dropout: (1) the relative attraction of the transition to labour life, (2) the gradual loss of motivation with the vital offer from the school; (3) changes among centers; (4) the effect of incompetent teachers and (5) the understanding of dropout as a personal success –as a tactical win–. All these aspects appear in the student discourse as key elements in the school dropout process.

Key words: Early school dropout, school failure, attitude towards school, school environment, educational system, school record, qualitative analysis, learning process

Se suele hablar de tres perspectivas analíticas sobre el fracaso y el abandono escolares: la que se centra en los problemas de los alumnos, preocupada por la distribución de las capacidades, la motivación y el esfuerzo; la que se centra en factores sociales o culturales, como características de las familias, áreas desfavorecidas, etc., y la que se centra en el funcionamiento del sistema educativo, especialmente en torno al de los centros y al estilo didáctico de los profesores (Marchesi, 2003, p. 13). Desde el primer punto de vista, el fracaso sería del alumno o del equipo de orientación, y se define como tal el bajo desempeño escolar del alumno. Desde el segundo, es la sociedad la que no es capaz de responder al desajuste entre ésta y los requisitos del sistema, y fracaso es por lo tanto la incapacidad para asegurar la adecuada respuesta productiva, cultural o igualadora del sistema educativo. Desde el tercer punto de vista, el fracaso lo es del propio sistema educativo, siendo considerado un fracaso el abandono escolar temprano, definido por la Comisión Europea como el número de personas de 18 a 24 años con una educación secundaria básica como máximo y que no continúa estudiando, donde se incluye lo que estrictamente se considera fracaso. Consideramos que es necesario tomar de cada una de estas perspectivas lo que nos ofrece de valioso. De la primera, la idea de que el sujeto del fracaso es el alumno, y éste constituye la unidad de análisis adecuada; de la segunda, poner el foco en los *mecanismos* que llevan al fracaso escolar; de la tercera, la idea de que el fracaso se define en relación con el sistema educativo. En el análisis que sigue, vamos a realizar un acercamiento comprensivo antes que explicativo, centrado en la adaptación al entorno escolar de los alumnos. Para ello, analizaremos las trayectorias escolares, ya que entendemos el fracaso no como un fenómeno puntual o como un desenlace final, sino como un proceso lento que acompaña al alumno a lo largo de su vida escolar o de una parte importante de ella.

En este estudio, se ha considerado abandono escolar prematuro el hecho de no obtener un título escolar post-obligatorio, al no lograr los objetivos escolares establecidos por la sociedad y que pueden estimarse como mínimos razonables en función del mercado de trabajo. Incluimos también, pues, a quienes, alcanzando la edad obligatoria y la titulación mínima correspondiente, optan por no continuar sus estudios o se ven constreñidos a ello por los motivos que sea.

Continuaremos usando el término *fracaso* para referirnos al clímax del proceso de desenganche acumulado que lleva a abandonar antes de lograr el título obligatorio, a pesar de sus pocas virtudes, como término ampliamente aceptado por la comunidad educativa (Marchesi, 2003, p. 7).

Partiendo del momento de abandono como variable que es preciso explicar, por su relación con el proceso de fracaso escolar, intentamos aclarar cuáles son los pasos que se dan en ese proceso. Para entender qué sucede con los alumnos que abandonan antes de lograr un título post-obligatorio, no es suficiente con el análisis de los factores externos que influyen en el proceso. Tan importante como esto es saber qué hacen estos alumnos en el interior del sistema educativo y cómo viven esa experiencia. Los consideramos así no sólo como resultado de condicionantes externos, sino también como individuos que toman decisiones y a los que les acontecen situaciones en el interior de los centros escolares. Con el valor añadido de que es sobre estas dinámicas internas sobre las que resulta más fácil intervenir para los profesionales de la institución.

Desenganche

En la literatura al respecto, se ha adelantado numerosas veces la idea de que el abandono escolar prematuro y el fracaso escolar son momentos culminantes de un proceso acumulado de desencuentros con la escuela (CIREM, 1995; Wilms, 2000). Este proceso ha recibido denominaciones diversas: rechazo escolar (Sikorski, 1996), descuelgue (Glasman, 2000), desenganche (Rumberger, 1995), no afiliación (Coulon, 1993), no pertenencia (Charlot, Bautier y Rochex, 1992), desvinculación (Marchesi, 2003), desenganche progresivo (González, 2006) o desafección escolar (Hernández y Tort, 2009). La idea en todos los casos es que el fallo final es el resultado de un proceso acumulado y progresivo de desenganche y desvinculación (González, 2006; Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2010). Este proceso comienza en la primaria, pero se hace especialmente intensivo en la secundaria (Rué, 2006).

En realidad, podemos y debemos distinguir dos elementos diversos, aunque íntimamente conectados. De un lado, el fenómeno de un *desapego* generalizado hacia la institución. Este desapego se debe simplemente a que la institución es-

colar ha perdido su antigua posición privilegiada, y afecta a todos los sectores sociales e incluye todas o casi todas las respuestas a la institución. Pero no es este fondo de desapego lo que queremos tratar aquí sino que nos ocupamos del proceso de *desenganche* que conduce finalmente al fracaso (finalizar el período obligatorio sin titulación) o al abandono (no lograr una titulación post-obligatoria y no continuar estudiando entre los 18 y los 24 años).

Desde esta perspectiva procesual, en este estudio se entiende el abandono escolar como el resultado final de un proceso con jalones y manifestaciones diversos. Definimos el proceso de desenganche escolar como la lenta y progresiva acumulación de fuentes de alejamiento de la escala de valores, las pautas de actuación y los símbolos de identificación con la escuela. Este desenganche está ligado a problemas de distinto tipo, y no es necesariamente intencional por parte del alumno, sino que se encuentra naturalizado por su entorno próximo. Y desde luego no afecta por igual a todos los alumnos, en función de atributos contextuales más o menos conocidos (Martínez, 2007, 2009; Calero, 2006). Una vez alcanzado un determinado umbral, los alumnos de secundaria incorporan en sus estrategias personales, más o menos elaboradas, la perspectiva del abandono de la escuela y la incorporación a una realidad que consideran más tangible, cercana y prometedora. Las diferentes manifestaciones del desenganche escolar (absentismo, falta de respuesta académica o indisciplina) deben verse, por lo tanto, como *indicios* de un proceso en cierta medida oculto. Pero un alumno afectado no tiene por qué presentar todos los síntomas del cuadro.

La idea de que el abandono escolar prematuro es el resultado final de un proceso de alejamiento progresivo de la escuela tiene varias implicaciones a la hora de analizarlo. La primera es que los protagonistas son los propios alumnos, que van transformando, a medida que crecen, su relación con la escuela hasta llegar a un punto de mínimo aguante o de máximo rechazo. La decisión de salida es en la mayoría de los casos del propio alumno, a veces enfrentado a unos padres resignados después de un camino de desencuentros con la institución. En esta historia, los alumnos son sujetos activos del proceso de desenganche (Bosco, Ruiz, Ortiz de Urbina y Simó, 2005). Y lo viven como una liberación.

La segunda es que se trata de un largo proceso cuyas causas se encuentran en el día a día de la convivencia escolar, cubriendo todo el período de escolarización del alumno desde la primaria, y quizá desde antes. Pero sus manifestaciones más claras no se presentan hasta ese período crítico que llamamos adolescencia, en parte por la naturaleza de ésta, y en parte porque es el momento en el que se

alcanza el umbral de resistencia del alumno. Pero también porque en esta fase la proximidad, al menos potencial, de la incorporación al mercado de trabajo y la transición a la vida adulta fuerza una valoración de la escolaridad en términos *racionales* o instrumentales, es decir, de cálculo de costes y beneficios. Recordemos aquí que el fracaso es fracaso desde el punto de vista del sistema educativo, pero no necesariamente desde el punto de vista de los propios alumnos. En ningún momento deberíamos olvidar que la escuela es la última institución basada en la conscripción universal, es decir, en el reclutamiento obligatorio (en beneficio del conscripto, claro está).

La tercera consecuencia es que hablamos de un proceso que puede traducirse finalmente en abandono o no hacerlo. En algún momento, si el nivel de frustración con la escuela es el adecuado, el alumno atiende a una llamada externa que pone en cuestión su continuidad en el sistema educativo, siempre que la presión para quedarse por parte de familia y escuela no sea suficiente. En cuarto lugar, y por último, este modelo nos lleva a prestar especial atención a la naturaleza multicausal del proceso de fracaso y finalmente de abandono escolar.

Metodología

Para acceder al proceso experimentado por los alumnos que abandonan, contamos con dos fuentes de datos: una base de datos de expedientes escolares y una serie de entrevistas a jóvenes que han abandonado prematuramente en los últimos años. En ambas, partimos de la información de los que *ya* han abandonado antes de lograr un título post-obligatorio.

La *base de datos de expedientes* recoge la información académica, disciplinaria y de orientación correspondiente a 856 alumnos que habían abandonado los estudios antes de obtener un título post-obligatorio en el curso anterior a la realización del trabajo de campo (curso 2007-08). Se ha contactado con 66 centros, de los que colaboran 48, entre los cuales sólo 35 tienen casos de fracaso ese año (27 públicos y 8 concertados). En la Tabla I, se presenta su distribución según titularidad del centro y ámbito.

TABLA I. Casos de la muestra según ámbito y titularidad del centro

		Público	Concertado	Total
Ámbito del centro	Urbano	690	10	700
	Rural	151	5	156
Total		841	15	856
Fuente: elaboración propia.				

Se incluyen casos de Educación de Adultos para completar ESO (47 casos), y de Educación a Distancia para Bachillerato (177 casos). La selección de la muestra no ha sido aleatoria, sino que se ha concentrado en algunas localidades y, para el caso de los centros rurales, en una provincia donde contábamos con el apoyo de la Dirección Provincial de Educación. La dificultad de acceso a una información considerada sensible nos hizo temer grandes resistencias al acceso a los datos de los alumnos. Por eso, nuestra muestra no es estadísticamente representativa al no seguir un procedimiento muestral aleatorio. En cambio, consideramos que es *tipológicamente* representativa, ya que hemos recogido información de cada uno de los distintos tipos de alumnos en un número suficiente como para poder analizar su proceso académico. Por esta razón, no podemos presentar información sobre errores muestrales o nivel de confianza.

Para reconstruir la experiencia individual de los que ya han abandonado, hemos usado la *entrevista abierta*. Se ha entrevistado a personas que están fuera del sistema escolar con la titulación obligatoria como máximo, con una edad entre 18 y 26 años. En las entrevistas, hemos incidido en los momentos que subjetivamente los entrevistados consideran fundamentales en su proceso educativo, y, especialmente, los que consideren vinculados con el fracaso.

Se ha realizado un diseño estructural de la muestra (Murillo y Mena, 2006) en función de las variables que potencialmente generan discursos diferenciados. Partimos de tres variables básicas: el género, la formación alcanzada (que se desagrega de modo diferente para la población gitana) y el colectivo o ámbito al que pertenece, añadiendo otra (el idioma) para los inmigrantes. En total, serían 36 entrevistas teóricas, de las que hemos realizado 28, con las características (y códigos para ser citadas en el texto) siguientes (en los casos en que aparecen dos números, se han realizado dos entrevistas con el mismo perfil).

TABLA II. Entrevistas diseñadas y realizadas

Mundo rural (6 Teóricas, 4 Realizadas)				
	Sin título ESO	Con título y abandona	Con título y fracaso en intento seguir	
Varón	1.1	1.3 (no)	1.5 (no)	
Mujer	1.2	1.4	1.6	
Clase media urbana (6 teóricas, 4 Realizadas)				
	Sin título ESO	Con título y abandona	Con título y fracaso en intento seguir	
Varón	2.1	2.3 (no)	2.5	
Mujer	2.2	2.4 (no)	2.6	
Clase obrera urbana (6 Teóricas, 5 Realizadas)				
	Sin título ESO	Con título y abandona	Con título y fracaso en intento seguir	
Varón	3.1	3.3	3.5	
Mujer	3.2	3.4 (no)	3.6	
Gitanos (8 teóricas, 9 Realizadas)				
	Sin título ESO	Con título y abandona		
Varones	No llega a cursar ESO	4.1	4.7	
	Abandono I Ciclo ESO	4.3		
	Abandono II Ciclo ESO	4.5		
Mujeres	No llega a cursar ESO	4.2 y 4.9	4.8	
	Abandono I Ciclo ESO	4.4		
	Abandono II Ciclo ESO	4.6		
Inmigrantes (10 Teóricas, 6 realizadas)				
	Sin título ESO	Con título y abandona	Con título y fracaso en intento seguir	
Varones	Lengua: castellano	5.1	5.5 (no)	5.9
	Lengua: distinta al castellano	5.3	5.7	
Mujeres	Lengua: castellano	5.2(no)	5.6 (no)	5.10 y 5.11
	Lengua: distinta al castellano	5.4 (no)	5.8 (no)	

Fuente: elaboración propia

El proceso del fracaso y, finalmente, del abandono

Las dos realidades casi universales entre los que abandonan, según sus expedientes, son la repetición de curso (88%) y el absentismo (91%) para la modalidad presencial. Esto no es una novedad. La repetición es ampliamente considerada un predictor del abandono (Rumberger, 1995), y con los datos de España se puede establecer una relación lineal entre ambos (CES, 2009, p. 25). Como instrumento, la repetición se considera ineficaz para evitar el abandono en la generalidad de la literatura al respecto y en los estudios empíricos que la analizan, como el *Informe PISA* de 2006 (OCDE, 2007).

Con respecto a la edad de abandono, sólo un 24% lo hace al llegar a la edad legal o antes. Estos casos se concentran en primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), donde el 38% abandona antes de la edad legal y el 49%, a los 16. Entre los que abandonan en segundo ciclo de la ESO, sólo el 23% lo hace al cumplir los 16, permaneciendo la mayoría algún año más.

Los resultados académicos

Aunque la relación entre resultados académicos y abandono no es estricta, ya que la decisión de abandonar está fuertemente mediada por el origen social (Grañeras et al, 1998; Calero, 2007), podemos establecer cuatro perfiles de comportamiento académico en función del momento de abandono, a partir de los datos recogidos en los expedientes académicos:

- Quienes abandonan en primer ciclo de la ESO tienen una trayectoria académica, reflejada en los resultados de las asignaturas, que indica claramente una desvinculación con la práctica educativa habitual. No hacen siquiera el esfuerzo de presentarse a la evaluación. Hablamos de que no se presentan a un 45% de las asignaturas matriculadas, como media, en primer curso, y un 58%, en segundo curso. Este comportamiento en los primeros cursos es característico de este grupo que abandona en primer ciclo de secundaria, con grandes diferencias con el resto. Quienes abandonan en los Programas de Garantía Social (PGS) tienen un perfil muy parecido en sus resultados académicos.

- Quienes abandonan en segundo ciclo de ESO no tienen en el primer ciclo unos malos resultados académicos, que son similares a quienes llegan hasta Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM); se diferencian claramente, en cambio, de los que acaban abandonando en el primer ciclo de la ESO. Es en tercer y cuarto curso cuando sus resultados académicos se relacionan con su inminente abandono: no se presentan al 36% y al 46% de las asignaturas como media. Es decir, lo que aparece en su expediente es un aumento de las asignaturas a cuya evaluación no comparecen, mientras que las que quedan suspensas permanecen constantes en torno al 13%. Cuando la decisión de abandonar está cerca, lo que mejor la predice es la decisión previa de dejar de presentarse a la evaluación de las asignaturas, más que obtener malos resultados académicos después de ser evaluados.
- Los expedientes que abandonan en el Bachillerato son el grupo más numeroso. Lo cual de por sí es un dato importante, sobre todo si lo comparamos con el escaso número relativo de abandonos en CFGM. Esto apunta a un problema básico de fondo: se ha orientado hacia el Bachillerato, que es un título que abre otras puertas, a muchos alumnos que habrían sido, probablemente, casos de éxito escolar (al obtener un título post-obligatorio) si hubieran elegido formarse en CFGM. Un 76,2% ha repetido algún curso, entre ellos un 36,1% ha repetido dos o más cursos, y un 39,7% ha repetido el último curso. Tienen mejores resultados en este sentido que sus compañeros que abandonan en otros ciclos aunque son relativamente frecuentes los que acumulan más de un año de retraso. El problema parecen tenerlo a la hora de aprobar algunas asignaturas, ya que lo que crece es la proporción de suspensos hasta una cifra que no se da en las oleadas de abandono anteriores: un 32% de asignaturas suspensas en Bachillerato. En esta etapa, baja el número de no presentados, sobre todo entre las mujeres, lo que contribuye a que tengan mejores resultados que los varones.
- Los abandonos en CFGM son pocos, el 22% de post-obligatoria (con las limitaciones de la base de datos). El abandono en este ciclo es en primer curso por suspender asignaturas (no por dejar de presentarse). Casi la totalidad de ellos ha repetido algún curso (99%), la mayoría antes de entrar en estos Ciclos Formativos, ya que sólo el 13% ha repetido el último curso. Los perfiles académicos de los expedientes del Bachillerato presencial

y de los alumnos de CFGM que fracasan son muy similares, según los resultados por asignaturas, aunque los expedientes de CFGM han repetido curso con más frecuencia y en más ocasiones: un 58,6% ha suspendido dos o más cursos frente al 36,1% de los del Bachillerato presencial. Optar por una u otra vía apunta a una cuestión de orientación que privilegia la vía académica tradicional, el Bachillerato, como la más deseable. La Formación Profesional sigue apareciendo en el imaginario colectivo como la opción para los menos interesados en el estudio (Marchesi, 2003, p. 26). Ha tenido un bajo peso tradicional en España, y su escaso número de alumnos actual ha hecho saltar las alarmas de la OCDE (2008a, 2008b).

Las medidas específicas de apoyo educativo y diversificación

Se ha acusado a los sistemas escolares de ejercer la indiferencia ante las diferencias (Bourdieu, 1966), pero no menos de tener una fuerte tendencia al etiquetado (Rist, 1976; Rosenthal y Jakobson, 1968; Cicourel y Kitsuse, 1963) mediante la segregación de los alumnos en grupos de nivel o la segregación dentro de un mismo grupo. En España, según Escudero, González y Martínez (2009), la posibilidad de diversificar a los alumnos ha provocado un aumento del número de alumnos a los que se separa. Estas medidas tienen una valoración positiva entre los profesores (sobre todo para quienes no tienen docencia con estos grupos) y se considera que tienen un poder casi milagroso. Para estos autores, la clave está en que la diversificación deviene una medida de protección de los *otros* alumnos, de los que tienen interés, y ocupa una situación marginal dentro de la organización escolar. Veamos qué dicen nuestros datos.

Los centros disponen de tres herramientas desde el inicio de ESO (en tercer curso se suma el Programa de Diversificación Curricular)² para clasificar a estos alumnos y poner en marcha herramientas que posibiliten su éxito escolar, como

² No se incluyen en este análisis los Programas de Garantía Social, presentes en los datos de nuestro trabajo de campo (sustituidos en la LOE (2006) por los Programas de Cualificación Profesional Inicial, de los que aún no existen datos sobre su incidencia en una reducción del abandono escolar prematuro), pues no se incluyen como títulos que se deben contabilizar como post-obligatorios, sino que son considerados (según la clasificación internacional normalizada de la educación CINE –ISCED en sus siglas en inglés–) de modo diferenciado como CINE 3C, ya que su principal finalidad era la inserción en el mercado laboral, y no daban acceso a un título post-obligatorio homologable internacionalmente. Eurostat usa esta redefinición desde 2005, excluyendo al alumnado de los Programas de Garantía Social de los casos que no abandonan prematuramente.

son la Educación Compensatoria (ANCE), las Adaptaciones Curriculares Significativas (ACS) y la consideración de algunos como alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE). En total, un 24% de los expedientes del itinerario habitual que fracasan están clasificados dentro de alguno de estos tres grupos.

Estas medidas de apoyo educativo utilizadas son buenas en el diagnóstico (identifican a los alumnos con más problemas, quienes de hecho tienden a abandonar antes) pero no tanto en el tratamiento. En el caso de las pensadas para casos en principio menos graves, como son ANCE y ACS, logran el triste resultado de conseguir que ni uno solo de los expedientes continúe en post-obligatoria. Los ACNEE que abandonan lo hacen sin lograr el título obligatorio en el 92% de los casos. Además, el abandono tiende a tener lugar en el primer ciclo de la ESO.

El programa de Diversificación Curricular es otra herramienta disponible en el segundo ciclo de la ESO. Un 28% de estos expedientes, al menos, continúa su formación en ciclos post-obligatorios, aunque fracasen en ellos, llegando casi a un tercio si incluimos los casos del Bachillerato a distancia. Esto indica que esta herramienta tiene más éxito que cualquiera de las anteriores, y que la atención diversificada de los alumnos es efectiva (otra cuestión es que no todas las herramientas utilizadas lo sean). Lo llamativo es que la opción de estos alumnos, al menos los que no logran su título post-obligatorio, es mayoritariamente el Bachillerato, donde fracasan el 70% de los que lo hacen en post-obligatoria. Esto vuelve a apuntar a un problema de orientación.

Los problemas disciplinarios

El 28% de los expedientes de alumnos que han abandonado prematuramente han tenido algún tipo de problema disciplinario. Esta información es relevante: los alumnos con problemas de disciplina son poco más de un cuarto de los que abandonan. La mayoría de los estos alumnos no tienen reflejado ningún tipo de problema disciplinario.

Los expedientes con medidas disciplinarias son especialmente frecuentes entre los que abandonan en primer ciclo de la ESO (llegan a ser el 60%), siguen teniendo una importante presencia entre los que abandonan en el segundo ciclo (37%) y son minoritarios en la etapa post-obligatoria (8%).

Podemos analizar la relación entre cada tipo de problema de disciplina y el momento de abandono por separado para comprobar si hay coherencia entre la gravedad del problema y el momento de abandono.

TABLA III. Ciclo de abandono según el tipo de problema disciplinario.

EXPEDIENTES. % VERTICALES						
Ciclo de abandono	Sin medidas disciplina-rias	Apercibimiento/ Amonestación	Faltas leves	Faltas Graves	Expulsiones	Total
ESO I C y PGS	11,8%	49,1%	45,7%	45,5%	50%	21%
ESO II C	27%	38%	40,6%	37,9%	37%	31%
Bach./CFGM	61,3%	13%	13,8%	16,7%	13%*	48%
Total	408	108	138	66	54	567

Fuente: Base expedientes 2008 (* N<10)

Los datos no responden a la dinámica esperada, sino que todos aquellos que tienen algún tipo de medida disciplinaria presentan una trayectoria de fracaso muy parecida. Sea cual sea el problema disciplinario, quienes lo tienen abandonan en secundaria obligatoria en el 85% de los casos. La gravedad tampoco se relaciona con el abandono en primer ciclo de ESO, que en todos los casos está entre el 45% y el 50%. En definitiva, no hay una gradación en los resultados académicos de los que tienen problemas de disciplina, sino que la relación es dicotómica: quien tiene algún problema de disciplina, por leve que sea, tiende a tener resultados de fracaso en etapas obligatorias con mucha más frecuencia que el resto de los que no consiguen un título post-obligatorio.

Las motivaciones del abandono escolar

Acercarse al discurso de los alumnos nos permite comprender cómo se vive y se percibe el proceso y el momento del abandono. La relación de las motivaciones y expectativas con el rendimiento académico y el fracaso escolar ha sido y es estudiado desde la psicopedagogía, pero también desde la sociología (Entwisle y

Hayduk, 1981), incluyendo aquí los estudios de la cultura de la pobreza (Lewis, 1966), pasando por los de la reproducción (Bourdieu, 1973; Bernstein, 1971), hasta los de la resistencia (Labov, 1985; Willis, 1977; Everhart, 1983). Podemos vincular la motivación y las expectativas con el contexto, siguiendo la propuesta del modelo ecológico de John Ogbu (1981), que analiza cómo las estrategias con respecto a la escuela dependen de la estructura de oportunidades en el entorno social de los alumnos, que se construye de forma dinámica. Lo que hacemos aquí es recoger cómo viven e interpretan los alumnos el proceso de abandono.

La transición a la vida adulta

Abandonar los estudios se concibe como una transición hacia la vida adulta. Uno de los motivos fundamentales aludidos es iniciar la vida laboral, buscar un trabajo y/o dar pasos hacia una vida adulta de otro tipo (vida en pareja y/o tener hijos). Para la práctica totalidad de los que abandonan prematuramente, el trabajo encarna la vida real, lo importante, frente a la formación como momento preparatorio y menos importante:

Lo importante..., es que lo importante en esta vida es trabajar. ¡Eso es lo importante en esta vida! (E3.6)

La idea compartida por todos en el momento de abandonar los estudios es dejar de perder el tiempo. Una experiencia educativa con escaso éxito, y la obligatoriedad de permanecer en el centro aunque no se haga nada, acaba provocando, como mínimo, aburrimiento en estos alumnos (sin olvidar que «el aburrimiento es en realidad la primera conducta absentista, es una manera de abandonar internamente» (González, 2006)). Frente a esto, entre los que abandonan coge fuerza la idea de «ponerte a trabajar por hacer algo útil» (E2.1), como forma de salir del tedio de unos estudios de los que desconectaron hace tiempo en muchos casos. Para estos alumnos, lo interesante está fuera del centro educativo, donde uno puede hacer lo que quiere, y, en este sentido, sentirse libre («¡A la libertad fui!» [E1.4]).

Las primeras experiencias laborales de los que abandonan prematuramente en algunos casos se relacionan directamente con el abandono: dejas de estudiar porque te han ofrecido cuidar de un anciano (E5.11) o cuidar un niño (E3.6), o

incluso porque te han hecho una oferta que luego ni siquiera llega a materializarse, de modo que este empleo que actúa como detonante último es más una excusa que una causa para el abandono.

¡Lo hubiera dejado! Pero esa oferta también era como una excusa para dejar de estudiar. Y, nada..., igual lo hubiera... (E5.1)

Casi todos los entrevistados acaban hablando de la necesidad de la formación una vez que la han abandonado y han pasado por lo que el mercado laboral les ofrece. Es casi un clásico lo de «prefiero estudiar a estar sirviendo copas» (E1.2) o trabajos similares...

El proyecto de transición a la vida adulta incluye también abandonar la formación para vivir en pareja y/o tener descendencia. Para muchas mujeres, la familia sigue siendo el objetivo vital fundamental, y asocian su realización personal más a estas realidades que al empleo.

Yo quería, pues lo que querían todas las crías de nuestra edad: ¡Encontrar un buen chico! Lo que tengo ahora: un buen chico y formar una familia (E3.6)

Las aspiraciones y expectativas académicas

Los entrevistados reconocen la influencia de su entorno en general y de su familia en particular a la hora de fijar sus expectativas académicas. Aunque cuando se habla de influencias suele invocarse en primer lugar el grupo de pares. La clave es la presión para no destacar, intentar no ser distinto del resto del grupo, con lo que las expectativas personales se ajustan a lo mayoritario en el ámbito de relaciones de cada alumno. También en sentido positivo, con la presión del grupo de iguales a favor de la institución en las clases medias (Fernández Enguita, 1998).

Reconociendo esta influencia, se llega a la decisión de abandonar después de *experiencias* de fracaso, sea en el propio instituto o en primaria. El argumento es claro: si no he aprobado lo más fácil (primaria), para qué esforzarme en intentar aprobar lo que es más difícil.

Sabía perfectamente: Yo la ESO no me la saco. ¡No tengo ni primaria aprobado!, ¿voy a aprobar la ESO? (E3.2)

Si tenemos en cuenta que la ESO es un título sin sentido en sí mismo hasta ahora, «más pendiente en formar para futuros estudios que como etapa formativa en sí misma» (Hernández y Tort, 2009, 3), la sensación de que el esfuerzo es demasiado grande y no merece la pena llegar al título obligatorio se va incrementando conforme se acumulan asignaturas y cursos suspendidos. A la vez que se va consolidando en muchos de ellos la idea de que ya llevan demasiado tiempo dentro del sistema («ya me he tirado mucho tiempo aquí, ya no quiero ir al colegio» [E4.3]). En este sentido, se considera casi como algo inevitable abandonar el centro a los dieciséis («no tenía otra posibilidad» [E2.1]). Sobre todo, porque es un esfuerzo inútil si no se consigue un título que aparenta estar muy lejos. Más aún si consideran que el título obligatorio resulta inútil de no continuar estudiando (y esforzándose) algunos años más. El horizonte resulta demasiado lejano.

Fue, ¿yo qué sé?, no te entraban las ganas. Te salían preguntas: ¿Para qué voy a estar allí si no voy a hacer nada? [...] No sé si me entiendes: ¿Para qué voy a estar, si no voy a coger ninguna carrera? (E4.5)

Por eso, en algunos casos se buscan alternativas formativas al margen del sistema (carné de conducir, música, cursos varios) o se trasladan las expectativas a la siguiente generación.

Hacer todo lo posible para que [mi hija] estudie y pueda ser una persona el día de mañana. (E3.6)

La vivencia de la escolaridad

El contexto organizativo tiene un papel importante a la hora de desencadenar situaciones de absentismo y abandono (Natriello, Pallas y McDill, 1986). Cuando quienes abandonan prematuramente hablan de su experiencia, se detienen en su vivencia de la escolaridad, hablan de lo que les pasaba en el centro educativo como explicación de su decisión.

Los momentos de *cambio de etapa*, especialmente si conllevan un cambio de centro, son críticos en la experiencia de los que abandonan. Ésta es una realidad conocida: las transiciones escolares se han considerado normalmente un problema (Youngman, 1986). El momento más aludido por los alumnos, en este sentido, es el paso de la primaria a la secundaria, del colegio al instituto, en la línea de lo que analiza Gimeno (1996). La impresión general es que este momento es el que más riesgo implica de desvinculación con el sistema.

Y luego el paso al instituto pues es un poco más radical. Y ahí, normalmente, es donde te sueles perder, ¿no? O sea, o eres estudioso desde el primer momento y se te da bien el tema, o un chico más o menos aplicado como era yo difícilmente, ¡difícilmente va a seguir estudiando! (E2.1)

En secundaria, se produce un aumento en el número de profesores y un cambio en su propio papel, generalmente más centrado en la enseñanza de la asignatura que en el proceso de aprendizaje u orientación del alumnado (San Fabián, 1999; Otano, 1999). El vínculo entre alumno y profesor se debilita profundamente y los alumnos se sienten «desconectados de los profesores» (Croninger y Lee, 2001, p. 551). La razón aludida por los alumnos como más importante es que los profesores de su instituto sólo prestan atención a los mejores alumnos (González, 2006), olvidándose del resto, de los que lo único que pretenden es que no molesten en clase, reduciendo su seguimiento en lo referido a asistencia y disciplina, y olvidándose de acompañar el aprendizaje.

Porque, por ejemplo, uno va mal en el instituto y... como que se olvidan de él. Le ponen partes y cosas, pero cómo que se olvidan de él. El colegio no, ¡están más atentos!, muchos menos niños, mucha menos gente, pero como que están más atentos. [...] Y entonces... como que le dejan, ¡venga!, le ponen las faltas, le mandan notas a sus padres, nada más: de ahí no pasa. (E.4.9)

En este sentido, los alumnos critican con dureza los procesos menos formalizados pero perfectamente reconocidos de clasificación de alumnos. Una práctica habitual en los centros separa a los alumnos en clases buenas y clases malas, acumulando los problemas en un aula (González, 2002; Rodríguez, 2009). Esto empuja a los propios alumnos a ser coherentes con su etiqueta, a ser malos

«porque en ese instituto donde estaba yo nos hacían los malos, y luego la mejor clase para otro lado» [E3.1]). Más habitual aún parece ser la costumbre de los profesores de hacer separaciones dentro del aula, dejando a los mejores en la parte de delante, y atrás a los que tienen peores resultados, que de este modo reciben aún menos atención y seguimiento, cuestiones disciplinarias aparte. Los alumnos situados atrás acaban abandonando.

Porque había uno que daba Sociales que los que no estudian ¡desde el primer día ya nos colocaba! Y empezaba: «Tú has aprobado el otro curso, tal tal..., pues delante. Y los demás atrás». Y a los de delante les daba ejercicios, y a los de atrás nos daba el libro, un cuaderno y nos teníamos que copiar todo el libro. O sea, con los dibujitos y esas bobadas. Y luego, cuando tenías el examen, con cero, ¡claro! (E3.2)

En general, pese a todo, estos alumnos tienen una imagen muy positiva de sus profesores, o al menos de la mayoría, y se han sentido ayudados y apoyados por ellos. Cuando la relación se hace más cercana, los resultados de estos alumnos mejoran (Romeroy, 1999). Reconocen el esfuerzo que han hecho, incluso después de abandonar, animándoles a retomar su formación.

¡Me costó! Porque los profesores me llamaban: «Que tienes que venir ¿cómo no lo vas a hacer [matricularse en PGS]?» El secretario me llamaba también mucho, la orientadora también ha estado mucho: «¡Que tienes que hacerlo!, ¡que tienes que hacerlo!» Yo creo que por aburrimiento lo hice. Yo decía: «Bueno, ya como que me dejen de aburrir: lo hago y, si apruebo, bien, y si no, bueno...» (E1.4)

Pero al mismo tiempo casi todos insisten en la importancia que tiene en su propia trayectoria educativa algún mal profesor (aunque los demás sean buenos). Los malos profesores, en boca de sus alumnos que abandonan, suelen ser pedagógicamente nulos o muy malos. Se cuentan casos de profesores que no explican nada, sólo siguen un libro (también lo señala Dolores Rodríguez (2009); que dicen a los alumnos que lo hacen mal, pero no les comentan ni les resuelven los fallos concretos que han cometido; que tienen una alta tasa de suspensos porque son «raros» (E1.6); y, sobre todo, que no se complican la vida con los alumnos menos brillantes: los colocan al final de la clase o buscan otra forma

de ignorarlos sistemáticamente. Los alumnos con problemas de disciplina y absentismo se consideran a sí mismos como resultado de esta actitud de algunos profesores.

Había algunos [profesores] que eran majos y otros unos asquerosos [...] Sólo hacían caso a los que estudiaban. A los que pasaban los ignoraban y los castigaban (E3.2)

A los profesores les complace pensar que un solo buen profesor es capaz de *salvar* alumnos del fracaso (Pennac, 2008), pero la realidad que cuentan los alumnos es más bien la contraria: unos pocos malos profesores pueden fulminar el trabajo de muchos profesores buenos. Los propios alumnos reconocen el cansancio y la pérdida de interés por su propio caso de los buenos profesores. El sistema no parece premiarlos ni reconocer su esfuerzo, del mismo modo que no premia a quienes son capaces de acercarse a la forma de pensar y razonar de los alumnos; los que explican «como la vida, mola» (E3.2).

Otra línea de argumentación es la de aquéllos que se consideran intelectualmente incapaces de alcanzar el nivel exigido. La competencia académica percibida se considera una influencia clave para continuar o no en el sistema (Entwisle, 1993). Es llamativo que estas afirmaciones sobre la propia incapacidad las hagan en nuestras entrevistas solamente mujeres, que consideran que «no soy para estudiar» (E3.2), «soy muy mala para estudiar» (E1.4) o «me veo como tonta pa' sacarme estas cosas» (E1.2). Frente a la incapacidad, la alternativa es el gusto. Dicho de otro modo: no es que no sea capaz, es que no me gusta estudiar; no es que no pueda, es que no quiero.

Por último, hay que aludir al momento del ciclo vital en el que se toman estas decisiones, que es la adolescencia (los «argumentos adolescentes» de Funes (2004)). Como comenta una entrevistada hablando de su hermana pequeña, quien parece seguir sus mismos pasos: «Es que se cree mayor que nadie» (E1.4). El problema es que en muchos casos el abandono prematuro es consecuencia de decisiones que se toman cuando se tienen trece o catorce años, que es un momento en que «no piensas» (E1.4). En este momento, lo habitual es no pensar en el futuro ni en las consecuencias de las acciones, sino en el presente, en las satisfacciones inmediatas, aquí y ahora.

En ese momento yo creo que no pensaba en mi futuro. Yo pensaba el día a día, ¡y fuera! Ahora voy me lo paso bien, estoy con mis amigos, juego al fútbol y voy a la banda. Pero no pensaba en el futuro (E3.1)

Esto provoca que en estas edades muchos alumnos, al creerse más maduros de lo que son, sean impermeables a cualquier crítica u opinión disonante con lo que ellos piensan y hacen en relación con los estudios. La respuesta casi universal cuando se habla de sus resultados académicos es «me daba igual todo» (E4.4), o «es que pasaba de todo completamente» (E1.2).

La escuela vista desde el fracaso

Lo primero que hay que decir es que el propio concepto de abandono prematuro como fracaso se invierte desde su perspectiva. Se vive no como un fracaso sino como un logro personal, sobre todo porque se sale de una situación, de un entorno tanto académico como personal en el que no están a gusto. Abandonar es dar un paso adelante positivo en su itinerario personal.

En este sentido, el título obligatorio exige un sacrificio y un esfuerzo muy importante para estos alumnos, y se encuentran con que no es útil para el mercado laboral a no ser que se continúe la formación durante muchos más años. Si se tiene claro que no se va a continuar la formación hasta ese punto, abandonar, aunque sea sin ningún título, parece lo más racional: si no vas a continuar estudiando, ¿para qué seguir esforzándote? La imagen de obligatoriedad de una presencia inútil se asocia a una falta de libertad, a sentirse encerrados en un entorno rutinario. La imagen de referencia la brindan ellos mismos: «El colegio parece una cárcel» (E4.1).

La escuela, el sistema educativo, tiene así la imagen de ser algo inútil, al menos para ellos. Es «aburrida, yo creo que no me ha servido mucho» (E3.3). La escuela es una experiencia de mera presencia sin objetivo alguno («porque a veces me parecía que aquí no hacía nada, ¿sabes?, que estaba por estar» [E1.2]). Para muchos de ellos esta permanencia se resume así: «He aprendido mucho, pero no me ha aportado nada» (E1.6); es decir, según los alumnos se adquieren conocimientos que consideran inútiles. Algunos de ellos defienden que todo lo que es realmente necesario se aprende fuera de la escuela. Esto es coherente con la baja valoración de la escuela reflejada en el estudio del INJUVE (2008).

Para lo único que declaran útil el paso por el sistema educativo es para conocer gente diferente, «para hacer amigos» (E1.6). De hecho, algunos se arrepienten del temprano abandono escolar sobre todo porque es una forma de relacionarse con otros (E4.9). Para los que abandonan prematuramente, lo mejor de la escuela son este tipo de relaciones, es decir, su dimensión expresiva, no instrumental. Y una dimensión expresiva particular, pues no es la que ofrece la institución como tal (la identificación con la cultura escolar) sino la que crece informalmente a su sombra (la identificación con el grupo de iguales y, más concreta y muy probablemente, con el grupo anti-escuela).

Con respecto al itinerario formativo que impone el sistema, la gran crítica es que la obligación de una formación uniforme hasta los 16 años incita al abandono.

¡Lo peor que pueden hacerle a alguien es tenerle hasta los 16 años obligado a estar en el instituto! (E3.3)

Además, la situación actual impone, según ellos, un credencialismo exagerado e irracional. Para tener un título con valor, hay que estudiar demasiado, después de acabar el período obligatorio. La propia exigencia de títulos se percibe como algo nuevo y excesivo, frente a un modelo de aprendizaje clásico en el que se entraba pronto en la empresa y se iba ascendiendo, modelo que han vivido en la familia y consideran como el ideal.

Antes la gente no tenía sus estudios y tenía sus buenos trabajos. Mi padre nunca ha tenido estudios, y mi padre llegó a ser informático, jefe informático de [una gran empresa] Y empezó a trabajar con catorce años: ¡imagina qué estudios tendría! Y, hoy en día, ¡te piden el título hasta para barrer la calle! Entonces, son cosas, que la vida cambia mucho. ¿Por qué antes no y ahora sí? (E3.6)

Conclusiones

El desenganche es la consecuencia de una acumulación de desencuentros con la escuela: o bien con los contenidos educativos, o bien con el orden escolar, o bien a causa de dinámicas de etiquetaje. Entre los amigos y compañeros, se *naturaliza* la ausencia de la escuela y la incorporación a lo que –se supone– que es la vida adulta; así, lo que desde un punto de vista externo es fracaso, deserción o desinterés, desde un punto de vista interno es el siguiente paso natural, no ya para las familias sino para las pandillas.

Estos jóvenes escenifican hoy el ciclo que hace ya treinta años describieran autores como Paul Willis (1977) o Angela McRobbie (1977). Alimentan una cultura antiescolar y oponen a esta institución y sus exigencias una imagen idealizada del trabajo o de la familia, que identifican con la vida adulta, con la independencia personal, con la actividad útil, con el mundo real... Después, éstos resultan no ser lo que prometían, pero para entonces ya se ha hecho realidad la salida del sistema educativo y resulta difícil o casi imposible volver a él. Al actuar así, donde la institución ve un caso de deserción ellos ven la liberación, donde el analista más o menos *orgánico* señala un problema ellos ven una solución (Fernández Enguita, 1988). Junto a esto, el estudio realizado nos permite afirmar lo siguiente:

- Hay diferentes perfiles de comportamiento en función del momento de abandono, siendo los que abandonan en primer ciclo de ESO quienes tienen un comportamiento más diferenciado, con una clara desvinculación reflejada en el alto número de «no presentados» en sus expedientes, mientras que entre los que abandonan en Bachillerato y CFGM hay pocas diferencias observables en sus resultados académicos, si acaso, las repeticiones de curso previas son algo más frecuentes entre los que optan por CFGM.
- Las medidas de apoyo educativo y diversificación que se han analizado no son efectivas para prevenir el abandono, salvo los Programas de Diversificación Curricular.
- La mayoría de los casos de abandono no guarda relación con problemas de disciplina.

- El aburrimiento y el hastío de los alumnos los empujan fuera del sistema, donde consideran que está la realidad, considerando esta salida como parte de su transición a la vida adulta.
- Las aspiraciones y expectativas son claves para el éxito. Las experiencias tempranas de fracaso en las asignaturas, sumadas a la larga perspectiva temporal de obtener un título post-obligatorio, desmotivan a los alumnos.
- El cambio de etapa de primaria a secundaria es crítico, sobre todo porque aumenta el número de profesores y se redefine su papel. El profesorado tiende en mayor medida a agrupar, etiquetando en función del rendimiento. Aún así, los alumnos muestran buena imagen de sus profesores, excepto de algunos (considerados «malos profesores») que son clave en el proceso de desvinculación del sistema.
- Salir del sistema se vive como un éxito, ya que la formación se considera inútil si no es la de largo recorrido. Estos alumnos señalan que la escuela sólo les sirvió para hacer amigos.

Al analizar el fracaso y el abandono escolares, nos centramos en las manifestaciones extremas del incumplimiento de la función y del programa por parte de la institución escolar, pero de fondo hay una desvinculación o desenganche generalizado de los adolescentes con respecto a la institución, no suficientemente analizado. Quienes abandonan creen haber hecho algo lógico y justificado, pero al mismo tiempo no creen haberse hecho ningún bien a sí mismos. Podría decirse que, si el abandono escolar no es mayor, se debe más a la presión exterior por permanecer en el sistema y a la falta de opciones de salida que al propio atractivo y sentido de permanecer en él. Si consideramos el abandono como una forma de migración (de la escuela al trabajo), vemos que los factores de atracción en destino son los que marcan las diferencias, y esto es así porque los factores de expulsión, la repulsión a la escuela, pueden darse por sentados. La institución escolar debería reflexionar sobre sí misma y sobre el rechazo que provoca en parte del alumnado, y no consolarse con el supuesto de que el problema del abandono tiene su origen en lo que ocurre fuera de ella.

Referencias bibliográficas

- BERNSTEIN, B. (1989[1971]). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- BOSCO, A., RUIZ, M. A., ORTIZ DE URBINA, M., Y SIMÓ, N. (2005). ¿Es posible vivir la escuela como sujeto y alumno? *Cuadernos de pedagogía*, 350, 70-73.
- BOURDIEU, P. (1966). L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 3, 325-347.
- (1973). Cultural reproduction and social reproduction. En R. BROWN, *Knowledge, education and cultural change*. Londres: Tavistock.
- CALERO, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Madrid: Fundación Alternativas-Documentos de Trabajo.
- (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación-CIDE.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. & ROCHEX, J. Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- CICOUREL, A. V. & KITSUSE, J. I. (1963). *The educational decision-makers*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- CIREM (1995). *Éxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundación Bofia.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (CES) (2009). *Sistema educativo y capital humano*. Madrid: CES.
- COULON, A. (1993). *Ethnométodologie et education*. Paris: PUF.
- CRONINGER, R. G. Y LEE, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: benefits to at-risk student of teacher' support an guidance. *Teacher College Record*, 103 (4), 548-581.
- ENTWISLE, D. R. (1993). Schools and the adolescents. En H. FELDMAN & G. R. ELLIOT (Eds), *At the threshold. The developing adolescent* (pp. 197-224). Cambridge: Harvard University Press.
- ENTWISLE, D. R. & HAYDUK, L. A (1981). Academic Expectations and the School Attainment of Young Children. *Sociology of Education*, 54 (1), 34-50.
- ESCUDERO, J. M., GONZÁLEZ, M. T., Y MARTÍNEZ, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- EVERHART, R. B. (1983). *Reading, writing and resistance*. Londres: RKP.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988). El rechazo escolar: ¿Alternativa o trampa social? *Política y Sociedad*, 1, 23-36.
- (1998). *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA, L. Y RIVIERE, J. (en prensa). *Desenganchados de la educación. Factores, procesos y dimensiones del fracaso y el abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa – Colección Estudios Sociales.
- FUNES, J. (2004). *Arguments adolescents. El mon dels adolescents explicat per ells mateixos*. Barcelona: Fundación Bofill.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- GLASMAN, D. (2000). Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle. *Ville-École-Integration Enjeux*, 122, 10-25.
- GONZÁLEZ, M. T. (2002). El agrupamiento de alumnos por itinerarios: cuando las apariencias engañan. *Educación*, 29, 167-182.
- (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.
- GRAÑERAS, M., LAMELAS, R., SEGALERVA, A., VÁZQUEZ, E., GORDO, J. L. Y MOLINUEVO, L. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades de educación en España*. Madrid: CIDE.
- INJUVE (2008). *Sondeo de opinión. 1ª Encuesta 2008. Conclusiones Tema 2: Valores e identidades*, Madrid: INJUVE.
- LABOV, W. (1985). La lógica del inglés no standard. *Educación y sociedad*, 4, 147-170.
- LEWIS, O. (1966). The culture of poverty. *Scientific American*, 215 (4), 19-25.
- MARCHESI, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas- Documento de Trabajo 11/2003.
- MARTÍNEZ, J. S. (2007). Fracaso escolar, clase social y política educativa. *El Viejo Topo*, 238, 45-49.
- (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 2 (1), 56-85.
- MCRROBBIE, A. (1977). *Working-class girls and the culture of femininity*. Birmingham: University of Birmingham.
- MURILLO, S. Y MENA, L. (2006). *Detectives y camaleones: el grupo de discusión. Herramientas para la investigación Cualitativa*. Madrid: Talasa.

- NATRIELLO, G., PALLAS, A. M. & McDILL, E. L. (1986). Taking stock: renewing our research agenda on the causes and consequences of dropping out. *Teacher College Record*, 87 (3), 430-440.
- OCDE (2007). *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world*. Paris: OCDE.
- (2008a). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. Paris: OCDE.
- (2008b). *Panorama de la educación. Indicadores de la OECD 2008. Informe español*. Madrid: MEPSYD.
- OGBU, J. (1993 [1981]) Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H. VELASCO (Ed.), *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- OTANO, L. (1999). Los retos de esta transición. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 52-57.
- PENNAC, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- RIST, R. C. (2007 [1976]). On understanding the processes of schooling. En A. R. SADOVNIK, *Sociology of education: a critical reader*. Nueva York: Routledge.
- ROMEROY, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (4), 465-482.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the classroom; teacher expectation and pupils' intellectual development*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- RUÉ, J. (Coord.) (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.
- RUMBERGER R. W. (1995). Dropping out of middle-school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- SAN FABIÁN, J. L. (1999). La escolaridad obligatoria. Transiciones y tradiciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 25-30.
- SIKORSKI, J. B. (1996). Academic underachievement and school refusal. En R. F. DICLEMENTE, W. B. HANSEN Y L. E. PONTON (Eds.), *Handbook of adolescent health risk behaviour*. (pp. 393-411). Nueva York: Plenum Press.
- WILLIS, P. E. (1988[1977]). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- WILMS, J. D. (2000) *Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Paris: OCDE.
- YOUNGMAN, F. (1986). *Adult education and socialist pedagogy*. Londres: Croom Helm.

Fuentes electrónicas

- HERNÁNDEZ, F. Y TORT, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (8). Recuperado el 1 de noviembre de 2009, de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, D. (2009). Chicos y chicas inmigrantes en el proceso de incorporación a un centro de secundaria: ¿éxito o fracaso? *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (5). Recuperado el 1 de noviembre de 2009, de: <http://www.rieoei.org/expe/3096Martinez.pdf>

Dirección de contacto: Luis Mena Martínez. Universidad de Salamanca. Departamento de Sociología y Comunicación. Edificio FES. Campus Unamuno. Paseo Tomás y Valiente, s/n. 37007 Salamanca, España. E-mail: luismena@usal.es